

GLOSARIO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL



MINISTERIO
DE TRABAJO
E INMIGRACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO
DE INMIGRACIÓN
Y EMIGRACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL
DE INTEGRACIÓN
DE LOS INMIGRANTES

UN PROYECTO DEL DEPARTAMENTO CONFEDERAL DE MIGRACIONES DE UGT Y DE LA SECRETARÍA DE POLÍTICAS SOCIALES DE FETE-UGT

SUBVENCIONADO POR EL MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN, SECRETARÍA DE ESTADO DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN, DIRECCIÓN GENERAL DE INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES

COORDINACIÓN: COLECTIVO YEDRA



DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Charo Villa

MADRID: 2008

INTRODUCCIÓN

ante la diversidad de la sociedad, puesta en evidencia en los últimos años, por la presencia en las aulas de hijos e hijas de familias inmigradas, los discursos reflejados por los medios de comunicación, por los políticos y por el propio profesorado se perciben muchas veces como confusos y no ayudan a esclarecer los conceptos que se manejan. Se habla de culturas, de contextos multiculturales, de lenguas minoritarias o de plurilingüismo, se confunden religiones con nacionalidades o se cuestionan los Derechos Fundamentales.

Con este Glosario, no pretendemos dar respuestas a todas las dudas ni reflejar todos los matices de la terminología más utilizada en los discursos sobre diversidad relacionados con la educación. Existen numerosas y exhaustivas publicaciones al respecto para quienes quieran estudiar más a fondo los fenómenos sociales de este principio de siglo XXI.

Nuestro objetivo es, simplemente, ofrecer una mirada clara, comprometida con los cambios sociales en los que la escuela debe involucrarse y proponer una pequeña guía de conceptos sobre los que reflexionar y que ayude a los agentes educativos a compartir una terminología común, basada en unos valores compartidos.

El lenguaje no es inocente. Las palabras no son simples envoltorios: transmiten ideas, visualizan representaciones del mundo, forman a nuestro alumnado en valores para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Como manifiesta Bourdieu, el lenguaje es herramienta de comunicación y se percibe no sólo en función de la claridad de expresión de quien desea transmitir el mensaje sino en función del «mercado» al que va dirigido. A través del lenguaje, «vendemos» productos, en este caso palabras, detrás de las cuales está la ideología que influirá directamente en nuestros alumnos y alumnas.

Vivimos en una época revuelta. El bombardeo constante de información que nos llega a través de la Red, muchas veces sin contrastar, nos obliga, desde nuestra responsabilidad como educadores, a orientar la lectura hacia la crítica, la autonomía y la asertividad del alumnado. En la medida en que percibamos el valor de las palabras y su

significado, alejado de manipulaciones interesadas, transmitiremos la sensibilidad suficiente para que cada cual ejerza su derecho a una lectura crítica, que le permita formarse una opinión personal sobre la realidad.

Tener claros algunos conceptos, interiorizar significados y rechazar lo políticamente correcto pero ideológicamente incorrecto, es el propósito de esta guía.

Las expertas y expertos, profesionales de la investigación y de la práctica —tanto en educación formal como no formal— que colaboran en su realización, nos proponen **reflexionar sobre la diversidad en el aula y en la sociedad**, a través de un recorrido por conceptos como derechos fundamentales, educación intercultural, plurilingüismo, segundas lenguas, discriminación, democracia, identidad, género, ciudadanía, aulas inclusivas, entre otros,... y buscan desenmarañar, también, la confusión que existe en la adecuación entre procedencia geográfica y opción religiosa (árabe versus musulmán o israelí versus judío, por ejemplo).

Enmarcada dentro de la apuesta por una **educación en valores**, esta guía propone instrumentos para la reflexión del profesorado y del propio alumnado sobre la importancia de la elección de unos y otros términos como compañeros de viaje. La paulatina preocupación por una convivencia pacífica y facilitadora del crecimiento personal y curricular del alumnado necesita herramientas para una cultura de Paz, alejada de modelos, también verbales, de fomento de la violencia.

Ser y hacer conscientes a nuestros alumnos y alumnas del sentido de las palabras es uno de nuestros propósitos.

Ayudar al profesorado a matizar conceptos y a trabajarlos desde el aula, quizás permita arrojar un poco de luz en la caverna de Platón.

Autoras y autores

PATRICIA MATA BENITO

Es Licenciada en Filosofía, Profesora Ayudante en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, y tutora de la UNED, y miembro del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural, (<http://www.uned.es/grupointer>). Trabaja desde la perspectiva de la Educación Intercultural en cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la ciudadanía, la atención a la diversidad en educación y el racismo.

pmata@edu.uned.es

CONCHA MORENO GARCÍA

Es profesora de español para extranjeros desde 1975. Durante su experiencia docente ha enseñado en la Universidad de Salamanca, en la de Málaga y en el Colegio de España y de Salamanca. Actualmente colabora en los cursos de formación del profesorado de distintas Universidades españolas y extranjeras. Participa como ponente en cursos de formación de las Consejerías de Educación de la Embajada de España y del Instituto Cervantes. Autora de métodos y materiales complementarios para la enseñanza de L2, así como de artículos en revistas y foros virtuales. Formadora de formadores en didáctica de la L1 y L2 en contextos multiculturales. Es profesora en los másteres de Español como Lengua Extranjera / Segunda lengua en la UNED y en la Universidad Antonio de Nebrija.

conchamorenog@gmail.com

TERESA AGUADO ODINA

Es profesora en la Facultad de Educación (UNED), coordinadora del Grupo INTER de investigación en Educación intercultural y de la INTER Network (red Comenius) orientada a adoptar una perspectiva intercultural en la formación del profesorado y la práctica escolar. Es coautora de la Guía INTER. Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela (www.uned.es/grupointer)

maguado@edu.uned.es

LUISA MARTÍN ROJO

Es miembro del comité científico de la Asociación Internacional de Pragmática (IPrA) y de la CRITICS Foundation (Centers for Research into Text/Talk, Information, and

Communication in Society). Especialista en sociolingüística, ha estudiado las diferencias lingüísticas en el aula, cuyos resultados se han publicado en revistas internacionales y nacionales. Desde el Análisis del Discurso ha estudiado las representaciones sociales de los inmigrantes en los discursos de la prensa, parlamentarios y cotidianos y sus repercusiones sociales, por lo que fue nombrada experta nacional por el Observatorio Europeo contra el Racismo y la Xenofobia (UE). Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre la gestión de la diversidad lingüística y cultural: *Racism on the top* (UE), el proyecto "Diversidad cultural y lingüística: una propuesta de estrategias y recursos para la educación" (CM) y "Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural: hacia la integración en las aulas" (I+D). En los últimos años dirige un grupo consolidado de investigación interdisciplinar en la UAM.

luisa.rojo@uam.es

LAURA MIJARES MOLINA

Es Doctora en Estudios Árabes e Islámicos por la UAM y profesora en el Departamento de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad Complutense de Madrid. Es investigadora del *Programa de Investigación en comunicación intercultural y diversidad lingüística, así como del Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos* (TEIM), ambos de la UAM. Entre sus líneas de trabajo destaca el estudio de la escuela y la inmigración marroquí y, específicamente, el estudio de las políticas de mantenimiento lingüístico dirigidas a los alumnos de origen inmigrante. Es autora, entre otros trabajos, del libro *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*, publicado en 2006 por Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, así como coeditora con Luisa Martín Rojo del libro *Voces del Aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, publicado en 2007 en la colección CREADE del CIDE.

laura.mijares@filol.ucm.es

JUAN GÓMEZ LARA

Es miembro del Colectivo de Educación Amani. Maestro de educación de adultos y miembro del Movimiento de Objeción de Conciencia, durante otros tiempos, ha trabajado también en el Colectivo Educar para la paz, de Cantabria. En el año 92 junto a otras personas, que provienen del mundo de la educación para la paz, para el desarrollo y la educación intercultural, forma el colectivo Amani, desde donde trabaja en proyectos relacionados con la interculturalidad y la regulación de conflictos.

Desde hace unos pocos años es licenciado en Antropología Social y Cultural y actualmente, sigue con su tarea en el Colectivo Amani, centrandó, sobretodo, en la formación y elaboración de materiales relacionados con estos temas tanto en los ámbitos de educación formal y educación no formal.

nomadeamani@yahoo.es

LUIS MORALES OROZCO

Es maestro de Primaria, profesor de español como lengua extranjera y como segunda lengua, y actualmente profesor de Interculturalidad apoyando al alumnado inmigrante en el colegio El Chaparral de La Cala de Mijas (Málaga) .

Tanto como tutor como profesor de apoyo ha sido siempre partidario de que el alumnado no salga del aula de referencia para recibir algún tipo de apoyo.

En este momento coordina el Proyecto de Investigación "Integración lingüística y bilingüismo de ganancia en contextos multilingües e inclusivos".

moralesorozco11@yahoo.com

MERCEDES BLANCHARD

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela y Maestra de Primera Enseñanza. Actualmente es Profesora asociada de la Universidad Autónoma de Madrid (Facultad de Formación del Profesorado) y ejerce asimismo como profesora de Secundaria en la Especialidad de Psicopedagogía.

Su trayectoria profesional ha estado centrada en el campo de la educación actuando como profesora y como orientadora en los distintos niveles del Sistema Educativo.

Los núcleos temáticos donde ha desarrollado prioritariamente su investigación-innovación son: Atención a la Diversidad desde la adaptación del currículo, la evaluación de capacidades, la Acción Tutorial y programas específicos para la inclusión de la población escolar, así como la dinamización de equipos de profesores y del Departamento de Orientación.

mercedes.blanchard@uam.es

COLECTIVO YEDRA

Comienza su trayectoria en el año 2000, reuniendo a un conjunto de personas interesadas por la educación en valores, los derechos humanos, los valores democráticos, el género, la interculturalidad y la enseñanza de segundas lenguas. Desde entonces ha realizado diversas acciones formativas y ha coordinado trabajos de investigación y publicaciones. Ha participado activamente en seminarios y jornadas proponiendo líneas de investigación y actuación en educación y participación social. Uno de los valores más importantes del Colectivo Yedra es su capacidad para reunir a profesionales que desarrollan proyectos de innovación, diseño de propuestas ideológicas, metodológicas y de intervención en procesos de educación y cambio social.

yedracolectivo@gmail.com

CLAUDIA FERNÁNDEZ SILVA

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Máster en Enseñanza del español/LE por la Universidad de Nebrija (Madrid) y doctoranda por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad es

coordinadora de los programas de Formación de Profesores de Español como LE en la Modalidad Aula Abierta de la

Universidad de Nebrija y responsable de la asignatura de Análisis pragmático del español en el Master de esta última

Universidad. Dirige cursos de pragmática en los cursos de formación del profesorado del Instituto Cervantes. Es experta en interculturalidad.

caferman@nebrija.es

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

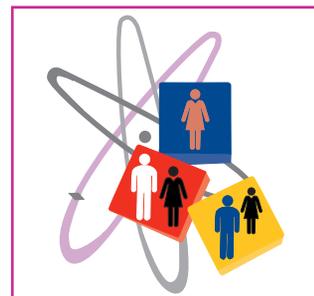
Es catedrático de Sociología en la Universidad de Salamanca, donde encabeza el Grupo de Análisis Sociológicos (<http://casus.usal.es>). Ha sido profesor o investigador invitado en las universidades de Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, Lumière-Lyon II, el London Institute of Education y la London School of Economics, y conferenciante en decenas de otras. Es o ha sido asesor de la ANEP, la CICyT, el CES, el CIDE, la ESF.

Autor de una veintena de libros, entre los cuales *La profesión docente y la comunidad escolar*, *Alumnos gitanos en la escuela paya*, *Economía y Sociología, ¿Es pública la escuela pública?* y *Educación en tiempos inciertos*, un centenar de artículos en revistas académicas y capítulos en obras colectivas. En la actualidad investiga sobre educación

y desigualdades, sobre la organización de los centros de enseñanza y la profesión docente, inmigración, protección social. En la actualidad dirige los proyectos La evolución de la cultura profesional del docente (PNID 2008-2010) y El fracaso escolar en España (Fundació La Caixa) ha puesto en marcha el portal de docencia universitaria en red Demos (<http://demos.usal.es> <<http://demos.usal.es/>>) y el portal de innovación educativa no universitaria Innova (<http://innova.usal.es> <<http://innova.usal.es/>>). Actualmente dirige el Centro Cultural Hispano-Japonés (<http://cchj.usal.es>). Más información en <http://www.enguita.info>.

ACOGIDA

Luis Morales Orozco



Entendemos por acogida, el recibimiento y hospitalidad que ofrece la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias que ya están trabajando y/o participando en el centro educativo) a todas las personas que se incorporan por primera vez al centro: alumnado y sus familias, profesoras y profesores nuevos y personal de apoyo.

La hospitalidad es un valor transcultural (existe, de alguna manera, en todas las culturas), y favorece la convivencia. Por ello, es de gran importancia desarrollar el sentimiento de pertenencia a la estructura educativa que representa el centro escolar. Y esto es válido tanto para el alumnado o sus familias como para el profesorado de recién incorporación. Una convivencia armónica influirá positivamente sobre la construcción de la personalidad de nuestros alumnos y alumnas y varios estudios han comprobado que mejora también el rendimiento escolar y el desarrollo de habilidades cognitivas. Si las familias se sienten parte del proceso educativo dentro del espacio escolar, podrán colaborar de manera más eficaz en los progresos de sus hijos e hijas. En cuanto al profesorado, sabemos de la importancia de no sentirse solo ante las dificultades del aula. Los planes de acogida, deben, por lo tanto ir dirigidos a toda la comunidad educativa, y no simplemente al alumnado inmigrante y a sus familias. Se trata de diseñar entornos escolares que estimulen la participación, las relaciones interpersonales positivas y el disfrute durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (con su correspondiente éxito escolar) para todos y todas. El plan de acogida ofrece nuevos espacios y oportunidades de desarrollo personal, social y profesional, en condiciones de igualdad.

Parece evidente subrayar la importancia del aspecto general del centro, aulas y espacios comunes. Un centro educativo debe ser, a la vez, un lugar en el que se disfruta. Transmitirá alegría, diversidad, disponibilidad, y reflejará el papel de cada uno y su lugar en el mismo.

Con respecto a las familias, habrá que evitar que su relación con el centro educativo se asocie exclusivamente a situaciones problemáticas. Es necesario establecer cauces

que permitan a las familias recibir lo mejor que les pueda aportar la comunidad educativa y devolver a esta comunidad lo mejor de sí mismas. Es decir, el centro educativo debe convertirse en un espacio público de participación y aprendizaje para toda la comunidad.

Y con respecto al alumnado, estamos de acuerdo con María José Díaz Aguado (2006) en que el profesorado tendría que evitar, desde el principio, convertirse en un Pygmalión que intente moldear a sus alumnos como si fueran una escultura para que se ajusten a su idea de alumno modelo, impidiéndoles así desarrollar su propia identidad. Sería aconsejable, al contrario, que partiera de la riqueza de la diversidad en el aula para reflexionar sobre la mejor manera de ejercer su práctica docente y conseguir más eficacia.

El plan de acogida es un proyecto de centro, en el que todo el claustro debe verse involucrado. Si así lo requiere, puede conllevar una transformación a nivel de organización de los recursos humanos y materiales existentes.

Preparación de los espacios físicos

- Cartel de bienvenida en todas las lenguas presentes en el centro educativo.
- Información multilingüe e icónica de las diferentes dependencias
- Mapamundi destacando los países de origen del alumnado.
- Panel con fotos de todo el alumnado, donde se van incluyendo la de quienes se incorporan a lo largo del año.
- Carteles con mapas e información básica de los países de origen del alumnado.
- Palabra «hola» en todas las lenguas posibles a lo largo de los pasillos.
- Decoración amable del Centro: plantas, exposición permanente de trabajos gráficos realizados por el alumnado, colores alegres, etc.
- Traducciones en todas las lenguas presentes en el centro de documentación e información sobre el funcionamiento del mismo.
- Visita guiada por el centro para cualquier persona recién incorporada.
- Protocolo de actuación para presentación del nuevo profesorado a sus colegas y del nuevo alumnado y sus familias a los tutores y tutoras.

Actividades en el aula

Concha Moreno (2004) y Colectivo Amani (2004) ofrecen una gran variedad de actividades de acogida en el aula para alumnado recién incorporado.

Como propuesta adicional, sugerimos confeccionar una «ficha personal», en tamaño A3, de cada alumno y alumna, tal y como proponemos en el modelo adjunto.

Se pegarán a las paredes de la clase, a la altura de sus ojos (para que las puedan consultar en cualquier momento) y de forma permanente. Se puede posteriormente realizar trabajos de investigación sobre los gustos, preferencias, lugares de residencia, etc. de los miembros de la clase. Una manera de proceder es, por ejemplo, confeccionar un *Bingo* entre todos. Para ello se preparan fichas con preguntas sobre características personales. Se forman equipos de 2 ó 3 miembros y se les da una copia del cuestionario. Tendrán que buscar, consultando las fichas personales expuestas en las paredes, quién posee esa característica.

Cada vez que se incorpore un alumno o alumna nueva, se confeccionará una ficha nueva.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

Clases de español para madres y padres

Una de las dificultades con las que se encuentra el alumnado de recién incorporación es la de la lengua de instrucción. Si esta lengua es nueva para él o para ella, lo es, también, para sus familias.

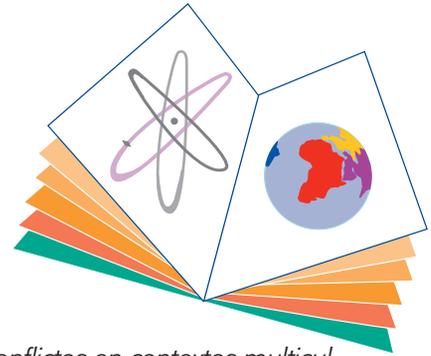
Dentro del plan de acogida a las familias, proponemos en una primera fase, clases de lectoescritura en la lengua de instrucción, para que puedan facilitarles esas mismas habilidades instrumentales a sus hijos e hijas. Superada esta etapa, que suele coincidir con el primer trimestre del curso, se pasa a una metodología propia de la enseñanza de lengua y cultura para extranjeros. Paralelamente, se ofrece cualquier información requerida para que puedan ayudar a sus hijos en la realización de las tareas.

Talleres de lenguas maternas en horario extraescolar

Con el objetivo de favorecer el mantenimiento de las lenguas maternas de los alumnos y alumnas extranjeros, se dedica una partida presupuestaria a la organización de talleres de lenguas maternas, en horario extraescolar, impartidas por especialistas y abiertas al alumnado en su conjunto.

Jornadas de convivencia de padres, madres, alumnado y profesorado

Se pueden celebrar en sesiones extraescolares delante de un café o en fines de semana en espacios adecuados (por ejemplo, granjas escuelas con sus correspondientes monitores). Se trata de que los niños y niñas estén haciendo actividades con monitores mientras las familias y los profesores y profesoras puedan realizar talleres de formación y habilitar espacios informales de encuentro para reforzar los lazos de la comunidad y de las familias entre sí.



Referencias bibliográficas

AMANI (2004): *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*. Los Libros de la Catarata. Madrid.

DÍAZ AGUADO, M^a. J. (2006), *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide. Madrid.

MORENO GARCÍA, C. (2004), *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Los libros de la Catarata. Madrid.

Mi ficha personal

Mi color favorito
el...
Mi número favorito es
el...

Me llamo...
Nací en...
Vivo en...
Hablo...

Tengo...



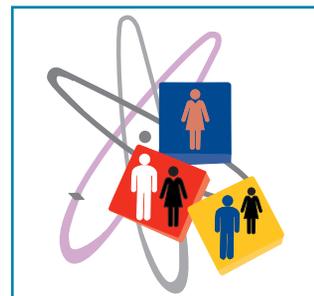
Me gusta...

No me gusta...



ACTITUDES DEL FORMADOR/A EN INTERCULTURALIDAD

Patricia Mata



La primera aclaración respecto a este término se refiere a qué entendemos por «formador/a en interculturalidad». Vamos a definirlo como el educador/a que, en cualquier nivel o ámbito educativo (formal, no formal), lleva a cabo su tarea desde una perspectiva intercultural.

Este «desde» es importante porque nos aleja tanto de considerar la educación intercultural como un contenido o materia a impartir, como de entenderla como una técnica o estrategia para gestionar grupos etiquetados como ‘multiculturales’. El enfoque intercultural va mucho más allá: implica una nueva forma de concebir la educación que pretende la transformación social.

La interculturalidad es ya, en sí misma, una actitud, la primera necesaria para el formador/a que hemos definido. La actitud intercultural implica, en primer lugar, *cuestionamiento y reflexión crítica* sobre el propio entorno cultural, así como un distanciamiento que permita descubrir y valorar críticamente el carácter convencional de las formas culturales (Ruiz de Lobera, 2004).

En segundo lugar, supone *valoración positiva de la diversidad y respeto* por las personas, lo cual deriva en el abandono de cualquier actitud etnocéntrica o de superioridad moral o cultural. El *relativismo cultural* –que no debe confundirse en ningún caso con el relativismo moral¹– es una herramienta, una estrategia que nos ayuda a analizar los procesos culturales desde una posición crítica y autocrítica, evitando cualquier tentación de etnocentrismo. El relativismo cultural como método se apoya en la convicción de que no hay verdades universales, lo cual no implica en absoluto asumir que «todo vale»: sólo significa reconocer que ‘varios’ puntos de vista pueden ser igualmente válidos (Munévar, 1998).

¹ El relativismo moral argumentaría la imposibilidad de establecer un juicio moral, es decir, de decidir sobre la bondad o maldad de una conducta concreta, mientras que el relativismo cultural se limita a reconocer y valorar la existencia de diferentes contextos culturales y por tanto de diferentes códigos de conducta que pueden ser igualmente válidos.

En tercer lugar, implica *apertura al otro*, es decir, disposición para establecer una comunicación eficaz y favorecer intercambios positivos y enriquecedores, y *flexibilidad* para comprender y adaptarse a nuevas situaciones y contextos. Además, exige *tolerancia a la ambigüedad*, entendida como la capacidad para aceptar un cierto margen de incertidumbre en la comunicación y en las relaciones humanas (Rodrigo Alsina, 2004). La comunicación intercultural (y cualquier intercambio comunicativo puede definirse como tal) es un proceso en el que siempre y necesariamente interviene interpretaciones diversas, y en el que, por tanto, se puede aspirar a alcanzar algún tipo de entendimiento, que nunca será total ya que no hay interpretaciones universales. La incertidumbre de la comunicación no impide, sin embargo, que ésta sea eficaz y enriquecedora para los participantes, siempre que se mantengan las mencionadas actitudes de apertura y flexibilidad.

Entre las actitudes deseables en el caso de los y las formadoras interculturales, hay dos que nos parecen especialmente relevantes: una de ellas es la *empatía*; la otra se relaciona con el mantenimiento de *altas expectativas* respecto al otro y a sus posibilidades de aprendizaje.

Una actitud empática es la de aquella persona que intenta comprender racionalmente los sentimientos del otro; no se trata de simpatía, identificación afectiva o contagio emocional, sino de un esfuerzo cognitivo por entender al otro desde su propia posición, un intento de percibir el mundo subjetivo del otro «como si» fuéramos ese otro (Aguado y otros, 2007). Las personas empáticas saben identificar y aprovechar las oportunidades comunicativas, son capaces de escuchar y comprender sin prejuizar. La empatía, por tanto, nos ayuda a construir relaciones educativas de calidad.

Es, por último, fundamental que el formador/a en interculturalidad mantenga la confianza y altas expectativas respecto a los y las estudiantes y el logro del aprendizaje, así como respecto a las posibilidades de transformación social hacia una sociedad intercultural.

Formarse en actitudes interculturales

Proponemos aquí una reflexión (puede plantearse también como debate) en torno a las posibilidades de «formar» en actitudes interculturales: ¿hasta qué punto se pueden «enseñar» tales actitudes? ¿Hasta qué punto es posible aprenderlas? ¿Es preciso tener algún tipo de disposición previa para desarrollar habilidades como la empatía, la apertura, la flexibilidad? ¿O pueden adquirirse estas actitudes a través de la formación?

Aunque el contacto con 'otros diferentes' no garantiza por sí solo el desarrollo de actitudes interculturales (de hecho a menudo podemos observar lo contrario, cómo dicho contacto sirve para reforzar actitudes prejuiciosas y hostiles), como educadores/as podemos ayudar a promover dichas actitudes favoreciendo la creación de entornos «seguros» que estimulen la comunicación y el intercambio

positivo entre personas diversas, impulsando la reflexión crítica y el cuestionamiento de prejuicios y categorizaciones.

De igual modo podemos encontrar buenas oportunidades para el desarrollo de nuestras propias actitudes interculturales enriqueciendo nuestras experiencias: multiplicar y diversificar relaciones, viajar, observar, entrar en contacto con personas y situaciones diferentes, implicarse y comprometerse, mantener viva la curiosidad y el interés por los otros, son buenos escenarios para desarrollar actitudes de apertura, flexibilidad y empatía (aunque de nuevo es importante señalar que los viajes y los contactos, por sí solos, no garantizan la adquisición de estas actitudes).

Antropólogo/a por un día

Proponemos una actividad cuyo objetivo es ayudar a descentrarse, a tomar distancia respecto al propio entorno cultural. Se trata de un ejercicio que podemos llevar a cabo nosotros mismos, o proponer para los y las estudiantes en un aula: consiste en asumir el papel de un antropólogo/a en la observación de alguna situación de nuestro entorno.

En concreto se propone escoger un escenario (por ejemplo, una fiesta o reunión social, un espectáculo deportivo, algún tipo de celebración, o cualquier otro que se nos ocurra) y elaborar un cuaderno de campo en el que anotaremos nuestras observaciones sobre lo que está ocurriendo. La clave está en tratar de adoptar una mirada antropológica, la mirada de otro, ajeno al suceso, para describir nuestras observaciones, comportándonos «como si» para nosotros fueran completamente desconocidos los significados y claves culturales de lo que sucede.

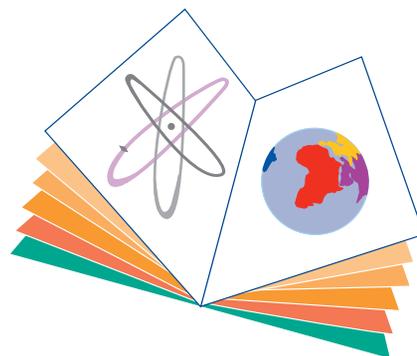
Una segunda fase de lectura y reflexión sobre las anotaciones del cuaderno de campo deberá conducirnos a una actitud de extrañamiento y cuestionamiento de nuestras interpretaciones y creencias previas sobre lo observado, y a la toma de conciencia sobre las diferentes miradas posibles en torno a un mismo hecho.

Podemos plantear las siguientes cuestiones para estimular la reflexión:

- ¿Qué aspectos de lo observado me han resultado extraños o curiosos? ¿Cómo me he sentido en mi papel de observador?
- ¿He logrado un relato neutral de lo ocurrido? ¿Qué valores, creencias, significados compartidos se encuentran implícita o explícitamente en mis anotaciones?
- ¿Qué significados o interpretaciones diferentes podrían darse a los hechos observados?

Compartir con otros estas reflexiones y los aprendizajes que conllevan es una buena forma de terminar el ejercicio.

Recomendamos también la lectura, reflexión y comentario sobre algún fragmento de la obra *Los Papalagi* (Scheurmann, 1920). Se trata de una recopilación de discursos del jefe samoano Tuiavii de Tiavea que, a través de la descripción de su viaje a Europa y sus interpretaciones sobre la cultura de los 'hombres blancos' (los papalagi), nos enfrenta directamente a una mirada ajena sobre nuestro propio mundo.



Referencias bibliográficas

Aguado, Teresa (coord.) (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una Guía para hablar de racismo*. Pearson. Madrid.

Munévar, Gonzalo (1998). Relativismo y universalismo culturales. En D. Sobrevilla (ed.), *Filosofía de la cultura* (pp. 213-223). Editorial Trotta. Madrid.

Rodrigo Alsina, Miquel (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, n.º 36, mayo, pp.11-21.

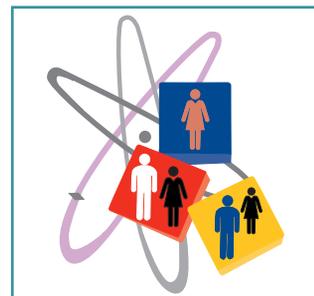
Ruiz de Lobera, Mariana (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Los Libros de La Catarata. Madrid.

Scheurmann, Erich (1920). *Los Papalagi. Discursos de Tuiavii de Tiavea, jefe samoano*. En: <http://www.sisabianovenia.com/LoLeido/Ficcion/Papalagis.htm>



ADAPTACIÓN CURRICULAR

Mercedes Blanchard



Para entender mejor lo que es una adaptación curricular, vamos a definir en primer lugar qué entendemos por currículo. Cuando hablamos de currículo nos estamos refiriendo a éste en dos sentidos:

El conjunto de objetivos, competencias, contenidos, conocimientos básicos que el alumnado debe aprender en un tiempo determinado, que está establecido por la legislación básica, así como las estrategias metodológicas, organizativas y de evaluación.

También estamos hablando de las experiencias vividas y que comparten y construyen los integrantes de la escuela en las múltiples interacciones que se dan: profesor/a con alumnas/os, alumnas/os con alumnas/os, alumnas/os –profesor/a –medios, alumnas/os y entorno.

La escuela necesita controlar y manejar ambos niveles de manera intencional para poner toda esa riqueza al servicio de los componentes de la Comunidad Educativa: Profesorado, alumnado, familias, contexto...

El carácter abierto y flexible del currículo ofrece al profesorado la posibilidad de reformularlo, adaptarlo a los cambios y necesidades que se van produciendo en nuestra sociedad, y favorecer así el desarrollo personal y humano del alumnado, para que éste aprenda a comprometerse en una ciudadanía activa, y desarrolle valores y competencias que le encaminen a un mundo cada vez más solidario y sostenible.

A partir de este concepto de currículo, la **adaptación curricular** es la tarea que todos los equipos de profesores necesitan realizar para dar una respuesta integral y adecuada a la diversidad de alumnado que acude a nuestros Centros Educativos. Se trata de plantear un proceso de Enseñanza-Aprendizaje en donde, desde un planteamiento inclusivo, todo el alumnado tenga cabida en un contexto social concreto, en cada Centro concreto y para cada grupo concreto de alumnos/as.

Adaptar el currículo pasa, en todas las situaciones educativas, por evaluar la situación del Centro, del alumnado y sus familias, del contexto cercano, del aula, del alumno

concreto para poder detectar posibilidades y capacidades diversas, riquezas de unos y otros, así como las necesidades educativas, de manera que la riqueza y la diversidad del contexto, del alumnado y sus familias, del profesorado, se pueda aprovechar y poner al servicio de todos y se pueda atender también entre todos a las necesidades que van apareciendo.

Adaptar el currículo se concibe ya como una consecuencia normalizada, ordinaria y directa de la atención a todos y a cada uno de los alumnos y consiste en adecuar el currículum ordinario teniendo en cuenta las diversas características del alumnado.

Cuando hablamos de adaptación curricular estamos refiriéndonos a niveles diversos:

La adaptación del currículo al contexto del Centro y a su población. Esto convierte al contexto en una fuente de posibilidades de aprendizajes cercanos al alumnado. Cuanto más adaptado esté el Proyecto Educativo a los alumnos y a su contexto, más se asegurará una respuesta adecuada y menos adaptaciones individuales se necesitarán. La experiencia nos dice que no hay aprendizaje cercano que no pueda generalizarse y hacemos entender otros menos cercanos.

La adaptación del currículo al aula y a todos y cada uno de los alumnos/as que pertenecen a la misma. Y dentro de esta adaptación contemplamos la adaptación a un/a alumno/a determinado cuando sus necesidades educativas lo requieran.

Esta tarea de adaptación requiere y provoca el trabajo del equipo educativo en una sinergia de acciones que hace posible esta acción sistemática y multiplica los efectos de esta acción educativa.

La adaptación curricular ¿qué supone para el Centro y para el Aula?

a) La adaptación del currículo comienza desde el amplio marco de la escuela, de forma que las medidas que se vayan tomando, por el claustro y el equipo directivo, y que afectan al Centro, tengan en cuenta este planteamiento. Nos estamos refiriendo a los planes y programas, tales como:

El Plan de Acogida al alumnado, para que todos, profesorado, alumnado y familias, lleguen a tener su sitio en el Centro, siendo quienes llevan más tiempo quienes se preocupen de dar a conocer y realizar el seguimiento de los que llegan más tarde. Se trata de hacer que esta tarea no sea una situación puntual.

El Plan de Orientación y Acción Tutorial, El Plan de Convivencia,...

Las estrategias organizativas que van a dar lugar a la atención a todos y cada uno de los alumnos: diversidad en los agrupamientos, organización y flexibilización de tiempos y espacios, equipamiento didáctico, etc.

b) Entre las estrategias de aula para el seguimiento del alumnado:

La Unidad de Acogida y Evaluación Inicial, para acoger a todos, con su realidad personal y cultural, y para reconocer todas las riquezas del alumnado y de sus familias. Realizada con tiempo suficiente y modos diversos al comienzo de curso.

La Unidad Didáctica Interdisciplinar, con diversidad de actividades, que fomenta la autorregulación y la autonomía, con una metodología cooperativa que favorezca la investigación, construcción del conocimiento, la ayuda entre iguales, etc...

La metodología de investigación y cooperativa, que sitúa al alumno como protagonista de su propio proceso, en un trabajo llevado a cabo con sus iguales.

La Evaluación continua y el seguimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Se trata de dar luz para la preparación de procesos de enseñanza adaptados.

Primera actividad

Objetivo:

Conocer y valorar las distintas culturas existentes en el aula e introducir su conocimiento en la programación de las distintas áreas.

Descripción:

En la primera Unidad Didáctica a realizar:

Que todos los alumnos del aula lleven su árbol genealógico o la descripción de la procedencia de cada uno de ellos, hasta los abuelos. Con esto descubriremos cuántas culturas existen en el aula.

Una vez descubiertas las distintas culturas, introduciremos en la programación el conocimiento de las mismas:

Su procedencia, los contextos de origen en los que se desarrollan, sus costumbres, trajes populares, creencias, simbología.

Un viaje a cada una de las culturas que muestre la belleza de su territorio natural, su moneda, posibles rutas, medios de comunicación y transporte...

El conocimiento de expresiones, vocabulario, conceptos propios de cada una de ellas.

Modos de contar, medir, numeración...

Preparar una (o varias unidades didácticas) con todas (o con cada una) de las culturas como eje, donde puedan participar familiares o personas del contexto de dicha cultura, que reproduzcan el ambiente y el contexto de cada cultura, con actividades de todas las áreas con estrategias metodológicas variadas: De investigación, cooperativas...

Al final de la Unidad (o de las Unidades) se puede realizar una exposición de cada cultura.



Segunda actividad

Objetivo:

Conocer la realidad de los diferentes alumnos del aula e introducir su conocimiento en la programación ordinaria.

Descripción:

1. El punto de partida es: ¿Puedo describir a mis alumnos desde:

Sus realidades culturales y familiares?. ¿Se lo que han vivido, sus experiencias culturales, familiares y personales?

Desde las motivaciones e intereses que tienen?

Desde sus inteligencias múltiples?

Desde sus funciones cognitivas?

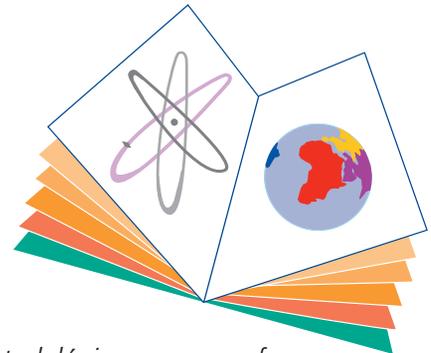
Desde sus modos de aprender?.

2. Elabora una evaluación inicial que tenga en cuenta estos factores.

3. Adapta la programación que tienes realizada añadiendo estos datos.



Referencias bibliográficas



Blanchard, M y Muzás, M.D. (2007): *Propuestas Metodológicas para profesores reflexivos*. Narcea. Madrid.

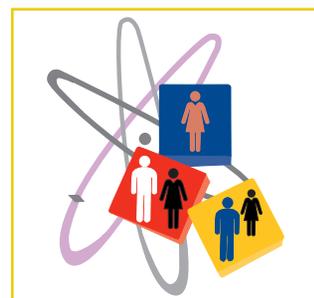
Booth, T. & Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria: Departamento de Educación, Edición bilingüe Euskera-Castellano, Universidades e investigación. Gobierno Vasco.

Muzás, M.D., Blanchard, M, y Sandín, M.T. (2000): *Adaptación del currículo al Contexto y al Aula*. Narcea. Madrid.



AULAS INCLUSIVAS

Luis Morales Orozco



Entendemos por aulas inclusivas, *aulas donde todos y todas se sienten incluidos porque reciben dentro de ella lo que necesitan para su progreso en el aprendizaje de contenidos y valores, y perciben y comprueban que no sólo reciben sino que también pueden aportar.*

Aulas, porque es el espacio donde por excelencia se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en la mayor parte del horario escolar.

Todos y todas, porque hay que considerar la diversidad como un valor añadido (Stainback y Stainback, 1999). Las distintas percepciones de la realidad son complementarias. El alumnado debe ser valorado por todo lo que sabe y no por lo que no sabe. Diversidad no es sinónimo de déficit (Bernstein: 1990). Además, hay que asumir que las respuestas educativas a la diversidad deben beneficiar a la totalidad de la comunidad educativa y responder a unas necesidades educativas globales y no a una características personales de cada cual (origen, etnia, lengua materna...). La atención a la diversidad, demasiadas veces se confunde con medidas compensatorias dirigidas a parte del alumnado. Los recursos materiales y humanos existentes en un centro educativo son para el disfrute de toda la comunidad educativa, como demandantes de una educación entre iguales.

Dentro del aula ya que el modelo de «apoyo fuera del aula» no facilita la inserción socioeducativa del alumnado y puede favorecer la perpetuación de las diferencias de partida. Es importante recordar que el grupo de referencia para cada alumna o alumno debe ser el grupo-clase. Se trata de que nadie salga del aula de referencia sino que entren en ella todos los recursos humanos disponibles en el centro educativo y contando con las familias, para apoyar no sólo al alumnado susceptible de necesitar dicha ayuda sino al tutor o tutora que es quien, en definitiva, va a sacar adelante ese grupo de alumnos y alumnas.

Se recibe lo que se necesita porque al no considerarse a nadie como un problema sino una oportunidad más para aprender, docentes y alumnado pueden sacar el mejor partido de todos los recursos que tengan a su disposición. Y en el caso con-

creto de las aulas multilingües no hay duda de que la mejor forma de adquirir la lengua vehicular y de instrucción es a través de la interacción y la relación social con sus iguales y no privándoles del contacto con los mismos.

Todos y todas pueden aportar algo. En este punto es fundamental destacar la sensibilidad que debe tener el profesorado para detectar las capacidades y habilidades de sus alumnos y alumnas. Pero este ejercicio de atención y cuidado le permitirá a la vez aumentar su propia estima y, con ella, su percepción positiva del espacio escolar. Y si el aula es multilingüe, el uso de diferentes lenguas orales y/o gestuales dentro del aula se verá potenciado¹, mejorando la comunicación en general y alguna lengua en particular, puesto que el contacto continuo con iguales que hablan una lengua diferente favorece el bilingüismo de ganancia (Martín Rojo: 2004). Las lenguas maternas presentes en un aula son recursos educativos naturales que no podemos permitirnos el lujo de obviar.

Algunas potentes e imprescindibles herramientas educativas que podemos utilizar en estas aulas inclusivas son:

- **El aprendizaje cooperativo** como manera de aprovechar plenamente la interacción del alumno entre sí, procurando que todo él alcance los objetivos curriculares al máximo de sus posibilidades y descubra que trabajando juntos consiguen más que trabajando solos. Esto implica que se faciliten y mimen las redes de apoyo que se crean dentro del aula ya que un alumno—profesor puede ser nuestro más eficaz colaborador a la hora de explicar determinados conceptos a sus iguales.
- Una **buena relación afectiva del docente con el alumnado** ya que, según demuestran algunos estudios, la incidencia del comportamiento disruptivo o desinteresado es menor en las aulas cuyo profesorado suele mostrar una serie de características afectivas positivas (Barrios y García Mata: 2006).
- **El componente lúdico** en el proceso de enseñanza-aprendizaje como excusa ideal para crear un espacio de confianza, libertad y creatividad donde nuestro alumnado juegue sin percatarse de que también aprende, simultáneamente. Además, el juego «tiene un enorme potencial como herramienta que facilita el acercamiento, conocimiento y enriquecimiento entre personas de diferentes culturas» (García Marín C. Y Martínez Ten, A., 2004:14)
- **Las lenguas maternas presentes en el aula** como apoyo para el aprendizaje del currículum puesto que «si esta sociedad es multilingüe, tendremos que dirigirnos hacia un plurilingüismo funcional que nos permita la comunicación» (Tuts, M. 2007:42). Ello implica la práctica del currículum integrado ya que éste «puede suponer un modo de superar la noción de lengua-asignatura que las lenguas extranjeras tienen en nuestro sistema educativo» (Trujillo, F., 2007: 81).

En definitiva, la filosofía inclusiva no tiene que ser una meta final, sino una posición de partida a partir de la cual, y en la práctica educativa cotidiana, busquemos permanentemente estrategias para aprender y enseñar en estos estimulantes contextos escolares multiculturales y plurilingües que tenemos la suerte de disfrutar.

¹ «El monolingüismo sólo conduce a una competencia comunicativa reducida» (Tuts, M. 2007:49)

Apoyo dentro del aula

En todos los centros hay especialistas (pedagogía terapéutica, logopeda, apoyo a inmigrantes, etc.) y profesorado de libre disposición (horario cero, tutores y tutoras que salen cuando entran los especialistas en sus aulas,...) para impartir apoyo especializado en el centro, y/o con el currículo al alumnado que lo necesite. Generalmente, este profesorado saca al alumnado de sus aulas de referencia para ayudarle en su proceso de aprendizaje, en un espacio distinto. Pero este apoyo es más productivo si se imparte dentro del aula de referencia en connivencia con el tutor o tutora y el resto del alumnado. Y es que, además de poder ayudar de forma individualizada a todo el alumnado que lo necesite (no solamente al que hemos catalogado como susceptible de necesitarlo), se pueden organizar actividades para todo el grupo (preferentemente con componente lúdico) en las que se trabajen elementos curriculares que la persona a cargo de la tutoría considere oportuno reforzar.

También se puede dividir la clase en tres grupos (de 7 a 9 integrantes) y dividir en tres partes la tarea a trabajar en esa sesión: dos de ellas serán trabajadas por los dos profesores o profesoras presentes en el aula y la tercera se diseñará de manera que el alumnado la pueda realizar de forma autónoma. Durante un tercio de la sesión (20 minutos aproximadamente) cada profesor o profesora explicará la parte de la que es responsable en un grupo mientras el tercer grupo realizará de forma autónoma las actividades diseñadas al efecto. Al cabo de 20 minutos cada grupo cambiará de actividad y de responsable de la misma. Y así hasta que los tres grupos hayan realizado las dos actividades monitorizadas y la autónoma.

Grupos flexibles heterogéneos y rotatorios

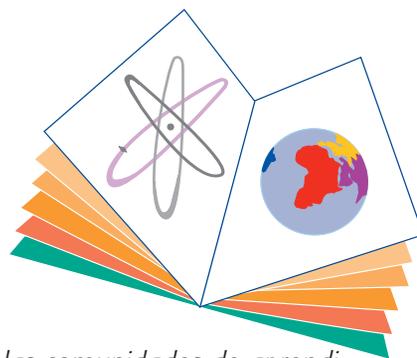
Son factibles para trabajar con dos grupos del mismo nivel educativo. Básicamente consiste en constituir tres grupos de alumnos y alumnas a partir de dos grupos para trabajar con ellos durante varias sesiones a la semana coincidiendo con la disponibilidad horaria del profesorado de apoyo. Es decir, se constituyen tres grupos de los cuales dos se quedan en las respectivas aulas con sus correspondientes tutores o tutoras y el tercer grupo se acomoda en otro espacio con el profesor o profesora de apoyo. En estas sesiones se trabaja exactamente el mismo contenido de la misma materia (normalmente Lenguaje) en los tres grupos formados para esa sesión específica, aunque en el grupo atendido por el profesorado de apoyo se intentará dar más ayuda para realizar correctamente las actividades propuestas.

El alumnado que asista al tercer grupo será totalmente heterogéneo e irá rotando en su asistencia, de manera que todo el alumnado de las dos tutorías asista al mismo en varias sesiones.

Videocast en lenguas maternas

Se realizan grabaciones en video de corta duración (2-3 minutos) en las que el alumnado explica en su lengua materna y en la lengua de instrucción, algunos temas muy concretos del currículo (geografía, historia, matemáticas, etc.). Con ellos se va confeccionando una videoteca de recursos plurilingües que pueden ser utilizados con el gran grupo o individualmente a través de reproductores individuales de mp4.

Referencias bibliográficas



ALCALDE, A. et al. (2006), *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*, Caracas, Editorial Laboratorio Educativo.

BARRIOS ESPINOSA, M. E. y GARCÍA MATA J. (2006), *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula*, Málaga. Universidad de Málaga /Manuales.

BERNSTEIN, B (1990): *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Mario Díaz. El Griot. Bogotá.

GARCÍA MARÍN, C. y MARTÍNEZ TEN, A (2004), *El juego de las cuatro esquinitas del mundo. Libro de juegos para favorecer las relaciones interculturales*. Los libros de la Catarata. Madrid.

MARTÍN ROJO, L. et al. (2004), *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.

PUJOLÁS, P. (2004), *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Ediciones Octaedro. Barcelona.

STAINBACK, S y W. (1999), *Aulas inclusivas*. Narcea. Madrid.

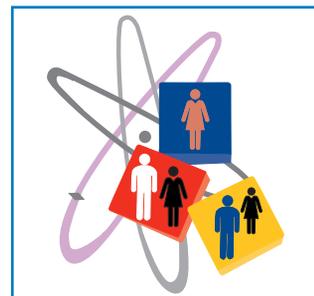
TRUJILLO SÁEZ, F. (2007), «Enseñar nuevas lenguas en la escuela», en *Revista de Educación n° 343*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid.

TUTS, M. (2007), «Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural», en *Revista de Educación n° 343*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid.



CIUDADANÍA

Patricia Mata



Conviene comenzar recordando que la ciudadanía no es una dotación *a priori* del ser humano, sino una conquista histórica, como lo son los derechos asociados a ella. Se trata por ello de un concepto que continuamente tenemos que reconstruir y dotar de sentido y significación (Walzer, 1997).

La ciudadanía se construye e institucionaliza en términos legales, políticos y sociales con el proceso de formación de los Estados. Surgen y se desarrollan las identidades nacionales, mientras se crean simultáneamente imágenes negativas de los extranjeros, de “los otros”. La ciudadanía se construye así sobre las diferencias, excluyendo el acceso a los recursos de “los otros” en base a su identidad étnica o nacional.

Esta ciudadanía se enmarca en un sistema patriarcal, en el que la voz de las mujeres está silenciada o marginada, y por tanto se configura también como masculina, además de nacionalista.

A todo ello se une el desarrollo y la expansión del liberalismo y el capitalismo: Nación y Mercado constituyen el escenario en el que se va construyendo la ciudadanía, que se define así como un estatus asociado a la pertenencia como miembro de pleno derecho a una sociedad definida por las fronteras de un Estado-nación (Junco, Pérez Orozco y del Río, 2006).

El término “ciudadanía” arrastra pues toda una carga de significados que lo vinculan a un territorio físico y a un imaginario político concreto, el del Estado-nación, así como al reconocimiento o la negación de derechos en función de la nacionalidad. Se encuentra, por tanto, estrechamente relacionado con los procesos de inclusión y exclusión; marca una frontera entre los que están “dentro” y los que están “fuera”. Y estar fuera significa, entre otras cosas, no tener, o tener limitados los derechos, y no tener, o tener un acceso limitado a los recursos y bienes sociales.

¿Por qué entonces la actualidad y el interés del concepto de ciudadanía?

La desigualdad y la exclusión se encuentran situadas en el centro de la discusión y el debate político y social contemporáneo. Ante esta evidencia, la cuestión fundamental

que aflora es ¿cómo construir una sociedad más justa, inclusiva y equitativa? Cualquier atisbo de respuesta pasa necesariamente por el desarrollo de procesos de transformación social basados en la participación real, efectiva, democrática, de los individuos y grupos, en condiciones de igualdad y reciprocidad. Por ello, en nuestro actual y complejo escenario sociopolítico, es preciso revisar y reformular el concepto de ciudadanía desde diversas consideraciones (Siim, 2000; Stevenson, 2001; Dobson, 2003; Mouffé, 1999):

- desde el punto de vista legal es urgente ampliar los sujetos de ciudadanía, que han de incluir también a minorías, inmigrantes, mujeres, jóvenes, así como extender los derechos –hablamos de derechos de cuarta generación, ecológicos y culturales;
- *políticamente*, es preciso superar el concepto de ciudadano como mero sujeto de derechos y deberes, y recuperar el espacio político, lo cual implica una redefinición de la esfera pública y nuevos modelos de participación;
- *éticamente*, es necesario construir nuevos modelos de convivencia capaces de dar respuesta a las necesidades de la sociedad global multicultural.

La actualidad y el interés del concepto de ciudadanía se relacionan, pues, con la necesidad de democratización de los procesos sociales que puedan conducirnos hacia sociedades más inclusivas. En este contexto, la de ciudadano/a se presenta como la única condición social que potencialmente nos iguala; más allá de todo tipo de diferencias culturales, religiosas, étnicas, la ciudadanía debería ser una característica común a todo ser humano: es una condición necesaria para el ejercicio de la libertad y es la condición de posibilidad de toda diversidad.

Por ello desde diversas instancias sociales está surgiendo un nuevo concepto de ciudadanía más allá de la mera cuestión de estatus, de la titularidad sobre derechos y responsabilidades, y de las fronteras nacionales. Se trata de una ciudadanía emergente, en construcción. La ciudadanía es un *concepto dinámico y relacional*, una forma colectiva de pertenencia activa a la comunidad que implica el desarrollo de identidades y sentimientos de pertenencia e implicación (Benedicto y Morán, 2003). Se trata de una ciudadanía intercultural basada en una dimensión clave: la participación. Definamos, pues, la ciudadanía desde la práctica, desde esa participación como generadora de inclusión, de tejido social y pertenencia a la comunidad.

¿Qué significa participar? Significa tres cosas al mismo tiempo: “*ser parte de*”, “*tener parte*” y “*tomar parte en*” (Ander-Egg, 2000).

Ser parte de, pertenecer, es ser y sentirse parte de la comunidad; tener parte es tener igualdad de acceso a los recursos y bienes sociales; tomar parte es contribuir a la vida pública, a la construcción de lo común, de una forma activa; es tener la capacidad, la voluntad y el poder de actuar.

Promover la participación exige crear condiciones que permitan que individuos y grupos diversos intervengan como actores sociales en un plano de igualdad no formal, sino real; significa devolver la política a los ciudadanos, una política entendida como proyecto de sociedad en el que los ciudadanos sean actores, y no meros receptores y electores de proyectos preestablecidos.

Esta idea de ciudadanía activa, intercultural, tiene que ver también con el desarrollo de la conciencia crítica, con la voluntad de hacer preguntas difíciles, con la confianza en que la acción colectiva puede provocar cambios, y en la capacidad para inducir esos cambios enfrentándose a las estructuras de poder cuando sea necesario.

En el desarrollo de esta ciudadanía la educación juega un papel fundamental. Y hablamos de educación como un proceso continuo que involucra a todos y cada uno de los miembros de una sociedad en la transformación y mejora de sus entornos, un proceso que tiene que ver con la definición de un proyecto de sociedad y la puesta en marcha de estrategias para llevarlo a cabo. La educación puede y debe contribuir a la transformación social, y para ello no puede ser neutral: tiene que vincularse a la realidad social y política. Aprender implica una participación activa en comunidades sociales, es estar incluido y es participar. Es, en definitiva ser, sentirse y ejercer como ciudadano/a.

A ser ciudadano/a no se enseña: sólo puede aprenderse mediante la experiencia y la práctica. Los centros educativos pueden y deben convertirse en espacios democráticos para el ejercicio de la ciudadanía. Esto implica la participación activa de los y las estudiantes, de los equipos docentes y de las familias en la gestión democrática de los centros; la elaboración de proyectos pedagógicos basados en objetivos compartidos, y orientados al logro colectivo; la implicación de los y las estudiantes en la evaluación de su formación, así como la cooperación entre la escuela, la familia y la comunidad, y el fortalecimiento (*empowerment*) de todos los agentes educativos.

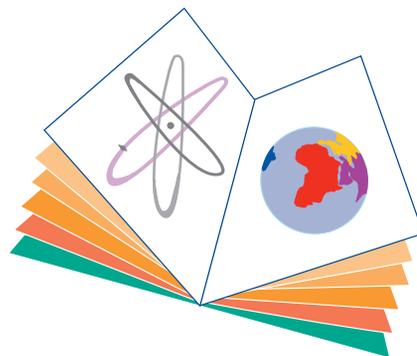
Proponemos dos estrategias que pueden ayudar a acercarnos a estos objetivos:

- Las **asambleas**, tanto de aula como de centro, constituyen un espacio idóneo para el ejercicio de competencias ciudadanas básicas: argumentar en defensa del propio punto de vista; escuchar, comprender e interpretar los argumentos de los demás; pensar de forma crítica y sistémica; hacer elecciones, considerar alternativas; asumir responsabilidades como miembro de una comunidad; participar en la toma de decisiones.
- Los proyectos y grupos de **trabajo cooperativo** contribuyen a reforzar vínculos y a establecer relaciones constructivas entre los y las estudiantes; a la implicación en el logro de objetivos comunes; a la valoración de la diversidad; a la asunción de responsabilidades sobre las funciones y deberes propios dentro del grupo.

Sugerimos la práctica de ambas estrategias más allá de las fronteras del aula, incluyendo no sólo al profesorado y los estudiantes, sino a todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.



Referencias bibliográficas



Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: CCS.

Benedicto, J. y Morán, M.L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. INJUVE. Madrid.

Dobson (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford Univ. Press.

Junco, S.; Pérez Orozco, A. y del Río, C. (2006). Hacia un derecho universal de ciudadanía (sí, de ciudadanía). *Libre pensamiento*, nº 51, 44-49.

Mouffé, C. (1999). *El retorno de lo político*, Paidós. Barcelona.

Siim, B. (2000). *Gender and citizenship*. Cambridge Univ. Press.

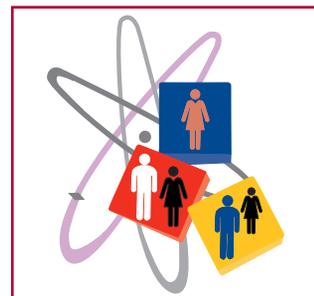
Stevenson, N. (2001). *Culture and citizenship*, Sage. London.

Walzer, M. (1997). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de Cultura Económica. México.



COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Teresa Aguado



En nuestras sociedades urbanas, modernas y socialmente diversificadas y especializadas, la comunicación intensa con hablantes de diferentes orígenes y formas de ver las cosas es más la regla que la excepción. Conversar y comunicarse de forma adecuada entre culturas se está convirtiendo en una preocupación importante para mucha gente (Singelis, 1997). El aumento de los viajes al extranjero por razones de trabajo, estudios y ocio; la migración de personas que buscan trabajo en otros países; la expansión del comercio internacional y la globalización, en general, han llevado a un incremento de los contactos entre grupos y personas con referentes culturales diversos.

En este contexto la comunicación intercultural se entiende como el proceso de intercambio de información entre individuos y grupos que poseen diferencias culturales reconocibles en las percepciones y formas de conducta que pueden afectar significativamente la forma o resultado del encuentro (Asunción-Lande, 1989).

Los participantes en un encuentro intercultural interactúan apoyándose en supuestos culturales propios, los cuales actúan como pantallas preceptuales de los mensajes que intercambian. El marco de referencia cultural en el que cada comunicador/a interpreta los mensajes puede variar; el éxito o el fracaso de la interacción dependerán, en gran medida, de la familiaridad de los participantes con los antecedentes del interlocutor, la percepción de las diferencias que les separan y la reciprocidad del propósito (es decir, si esperan o no lo mismo del encuentro).

La perspectiva intercultural considera la comunicación como una experiencia "compartida" y no como un acto personal con actores individuales y demuestra que la diversidad cultural es la matriz de la comunicación. Es decir, nos comunicamos precisamente porque somos diversos y diversas. Entre otras variables culturales, las que mejor explican el éxito o fracaso de la comunicación son: el idioma, los códigos no verbales, la concepción del mundo, los roles que desempeñamos en las relaciones y los patrones de pensamiento (Argyle, 1982).

La mejora de las habilidades en comunicación intercultural es posible y debería ser un objetivo básico en educación. Los recursos para conseguir una mayor competencia comunicativa desde una perspectiva intercultural son numerosos y se centran en fomentar: el conocimiento de nuestros propios supuestos culturales (es decir, nuestra "cultura" sin confundirla con nuestra nacionalidad, lengua, religión, etc.); evitar generalizaciones acerca de la "cultura" de los otros; aceptar el principio de relativismo cultural; una actitud abierta hacia el cambio; creatividad y disposición a experimentar (Asunción-Lande, 1989).

Las referencias bibliográficas incluyen recursos para la mejora de la comunicación intercultural. Las actividades propuestas son ejemplos de algunos de ellos.

1. MAPAS COGNITIVOS

Tiempo

Este ejercicio requiere entre 45 y 60 minutos (hasta varias clases, en función de las actividades de seguimiento).

Requisitos

Se recomienda utilizar un proyector de transparencias para mostrar ejemplos, poner en común el trabajo en grupo, etc. En cualquier caso, puede hacerse sólo con hojas para repartir. No se necesita ningún preparativo previo y el ejercicio funciona igual con estudiantes de orígenes muy diversos que con un grupo homogéneo. Las siguientes son algunas sugerencias para su uso como transparencias o como hojas para repartir:

- Mapas de América (precolombina) tomados de www.ub.hvrt.
- Mapa del vecindario hecho por un chico y por una chica.
- Mapas cognitivos de Madrid (o de la ciudad que sea) realizados por diferentes grupos.

Instrucciones

Las instrucciones que se proporcionan a continuación son para una versión general e introductoria del trazado de mapas cognitivos, y se centran en el trazado de mapas espaciales. Más adelante, en la sección de variaciones, describimos una aplicación específica que hemos utilizado en geografía cultural, en la que el trazado de mapas cognitivos se realiza a través de las descripciones narrativas de los estudiantes, en vez de mediante el trazado de mapas espaciales. En nuestra actividad docente, también hemos adaptado las actividades del trazado de mapas cognitivos a estudios de la mujer, redacción y cursos de literatura.

- 5-10 minutos** Las y los participantes dibujan mapas individuales de la ciudad o la zona. Es mejor elegir un lugar con el que los estu-



diantes estén en cierta medida familiarizados (por ejemplo, la propia ciudad, o el barrio, si se trata de una gran ciudad).

10-15 minutos Poner en común en parejas o pequeños grupos. Hacer una lista de elementos comunes y elementos (más o menos) únicos en los mapas individuales. Especular sobre qué significan las diferencias y similitudes en relación con los orígenes de los miembros del grupo.

15 minutos El profesor/a comenta con toda la clase uno o dos mapas específicos de una cultura para ilustrar las conexiones entre lugar y cultura (incluidos valores culturales, prejuicios, etc.).

Preguntas para el debate: observar las características compartidas y distintivas de los mapas. ¿Qué revelan sobre la forma en que diferentes individuos construyen la "realidad" del mismo lugar? ¿Qué pueden indicar los mapas sobre los modos de vida, valores y preocupaciones culturales del grupo o grupos culturales a los que un individuo pertenece? ¿Cuáles son los peligros inherentes a los que nos exponemos cuando realizamos dichas inferencias culturales?

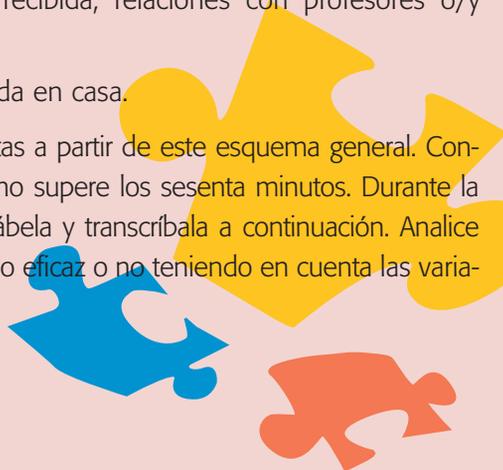
15 minutos. De nuevo en grupos o en la clase en conjunto: ¿Qué ponen de manifiesto los mapas sobre quienes los han creado? Ténganse en cuenta formas de vida relacionadas con la cultura, valores, preocupaciones, interacciones de poder, etc.

2. LA ENTREVISTA INTERCULTURAL

Contacte con una persona cuyos referentes culturales usted estima diferentes a la suyos propios y a la que apenas conozca. Se trata de entrevistarle y obtener información sobre tres aspectos:

- su historia personal de cambios, conflictos, intercambios culturales.
- experiencias escolares, formación recibida, relaciones con profesores o/y alumnos.
- valores familiares, educación recibida en casa.

Prepare un guión de unas diez preguntas a partir de este esquema general. Conviene que la duración de la entrevista no supere los sesenta minutos. Durante la misma tome notas o, si es posible, grábela y transcríbala a continuación. Analice la forma en que la comunicación ha sido eficaz o no teniendo en cuenta las variables que han podido condicionarlas.



Referencias bibliográficas



Argyle, M. (1982). Intercultural Communication. En Borhner (ed.) *Cultures in contact: Studies in Cross-Cultural Interacions*. Pergamon. Nueva York.

Asunción-Lande, Nobleza (1989). Comunicación intercultural. En M. Fernández Collado y G.L. Dahuke (eds.). *La comunicación humana, una ciencia social*. Ed. McGraw-Hill. México.

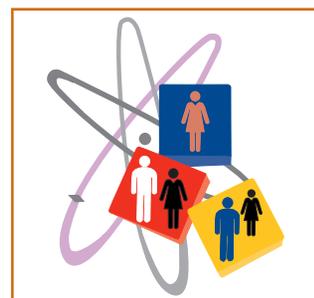
Singelis, T. (Ed.) (1997): *Teaching about Culture, Ethnicity and Diversity*. Thousand Oaks, CA: Sage.



CONFLICTO

(Gestión y transformación)

Juan Gómez



Según la Real Academia de la Lengua se identifica con «apuro, dificultad, peligro». En otros diccionarios se explica su significado como «situación de difícil salida», y sobre todo como antónimo de 'paz'. Se trata de un término complejo que se ha construido —desde el imaginario colectivo— como una realidad negativa asociada a violencia, peligro y necesidad de alejarse de él. Pretender limitar *el conflicto a una sola disciplina de las Ciencias Sociales sería, según Touzard (1981: 75) un grave error ya que el conflicto es una situación multidimensional que debiera ser estudiada como tal en una perspectiva multidisciplinaria*. Pero la situación de conflicto lleva intrínseca también una visión en positivo del mismo. En esta perspectiva ha sido muy importante la tarea que se viene planteando desde Movimientos de Educación para la Paz. Parten del análisis del conflicto como estrategia para comprender la complejidad de elementos que entran en juego; se apuesta por modelos de regulación que no busquen eliminar el conflicto, sino transformarlo y hacerlo evolucionar hacia formas más constructivas y justas para las partes implicadas. Los aportes de estos movimientos, en distintos momentos y modos, junto a Montessori, Dewey, Freire, Milani, etc. han significado una reelaboración conceptual que supera esta imagen primaria de asociar conflicto con violencia, para dirigirse hacia una lectura del conflicto como algo connatural al ser humano y como un proceso dinámico. Existe un amplio acuerdo en la literatura especializada sobre cómo debe abordarse, tanto para su análisis como para la intervención, con objeto de resolverlo, gestionarlo y/o transformarlo. (Rafael Grasa, 2001: 5)

Entendemos el conflicto, como *una situación de incompatibilidad de metas o, como mínimo, la percepción de que éstas son incompatibles, cosa que ocurre en el ámbito intrapersonal, interpersonal o intergrupal, su tratamiento puede suponer un potente elemento de cambio personal y social o no, según sea regulado*” (Amani, 1994: 216) La estructura y dinámica del conflicto vienen determinados por la interacción de distintos factores (Lederach, 1984): las personas, el proceso y el tema o problema.

Comprender el conflicto como contraposición de intereses y/o percepciones, nos puede ser muy útil en la medida en que nos ayuda a entenderlo en relación con los elementos que entran en juego: necesidades, deseos, sentimientos, y otras circuns-

tancias personales y de relación entre las personas implicadas. Trabajar los conflictos es tan importante como encontrar la solución. Se trata, en efecto de un proceso dinámico, en evolución, que no es ni bueno ni malo, sino tan sólo una oportunidad de cambio, necesaria para crecer como personas y como sociedades. Como plantea J.P. Lederach (1984: 23) *el conflicto es esencialmente un proceso natural en toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo.*

Esta regulación no persigue eliminar el conflicto sino transformarlo y hacerlo evolucionar hacia formas más constructivas y justas; pone más atención al proceso que a la solución misma, por considerar igual o más valiosas las aportaciones a la comprensión de las razones del mismo y, por lo tanto, mejorar la situación de las partes involucradas.

En el marco educativo, la convivencia y, en consecuencia, la regulación de los conflictos se asocia rápidamente a la disciplina y los problemas de conducta. Esa percepción inicial, técnica-positivista, va a marcar sobremanera nuestra actitud ante los conflictos y por lo tanto el modelo de regulación por el que optar. Como señala Jares (2001: 92), *sin renunciar a planteamientos y estrategias del paradigma interpretativo, es la racionalidad sociocrítica la que nos aporta un mejor entendimiento para desvelar la complejidad de las organizaciones educativas, en general, y de su naturaleza conflictiva, en particular, además de ofrecernos una visión positiva del conflicto y de sus posibilidades de intervención educativa.* Una aproximación más acertada donde las respuestas van más allá del tratamiento de casos individuales y afectan a los planos interpersonal, cultural y estructural.

En los centros educativos el verdadero reto, en estos momentos, consiste en la búsqueda de una propuesta de gestión y transformación positiva de los conflictos que permita repensar críticamente el aula y las instituciones educativas, potenciando pedagógicamente estos conflictos en juego. Existen instrumentos, métodos y procesos que, con la imprescindible participación de las partes, pueden permitir analizar, investigar, comprender e intervenir sobre éstos con el fin de transformarlos en una herramienta educativa más, como una oportunidad de cambio social.

Pero puesto que no todos los conflictos son iguales y en consecuencia no existen fórmulas universales de tratamiento, el verdadero reto de educar en y para el conflicto, según Cascón (2002: 8), se va a concretar en temas tan importantes como: *Descubrir la perspectiva positiva del conflicto; aprender a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad; y encontrar soluciones que nos permitan enfrentarlos sin violencia, sin destruir a una de las partes y con la fuerza necesaria para llegar a soluciones en las que todos y todas ganemos, y podamos satisfacer nuestras necesidades. Trabajando con aquellos conflictos que cotidianamente tenemos más cerca (interpersonales, intragrupal, etc.) en lo que llamamos microanálisis, y con los grandes conflictos (sociales, comunitarios, internacionales,...) en lo que llamaremos macroanálisis. El objetivo principal no es sólo aprender a resolver los conflictos de los alumnos y alumnas, sino trabajar con ellos para que aprendan a resolverlos por sí mismos, convirtiendo esa resolución no sólo en un éxito presente, sino en un aprendizaje para otras situaciones que se les darán en la vida cotidiana.*

Doble definición de conflicto

Para que lleguemos a una buena definición de conflicto, conviene que las y los participantes mismos sean quienes primero hablen, narrando experiencias de conflictos vividos por ellos mismos, y que en cierta manera les han afectado. En pequeños grupos trabajamos sobre una metáfora que represente nuestra idea de los conflictos. Hacemos una puesta en común y pasamos a trabajar con una definición consensuada.

Será importante que esta definición se relacione en cada paso con los conflictos narrados durante el ejercicio, para comprobar en qué medida los elementos de la definición encajan con los casos narrados pero, también, extraer de estos nuevos elementos que puedan enriquecer, diferenciar o corregir la definición.

Se trata por lo tanto de no presentar una definición cerrada del concepto, sino de dejar la puerta abierta a posibles cambios, si así lo ponen de relieve las narraciones.

A partir de ahí podemos iniciar un debate sobre los conflictos en nuestro trabajo, y lo que necesitamos para sentirnos más competentes a la hora de resolverlos.

Análisis de un conflicto vivido

Con el objetivo de valorar las situaciones de conflicto como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal y, también, de aprender a analizarlos, se pide a los participantes que piensen en un conflicto en el que han estado implicados. Se reúnen en grupos, se cuentan sus conflictos y eligen uno de ellos para analizarlo.

Para ello, podemos proponer

a) una herramienta del tipo parrilla:

- protagonistas
- el relato
- las posiciones
- los sentimientos de cada parte
- las necesidades de cada parte
- las cosas que podemos hacer
- los diferentes puntos de vista que existen en un conflicto.

b) un esquema sobre el que deberán analizar su conflicto:

- las personas (las partes implicadas)
- las posturas (lo que cada parte reclama como solución al conflicto)
- los intereses (el por qué de esa postura)
- las necesidades (otros motivos profundos que existen detrás de la postura)



Acabamos con una puesta en común. Cada uno de los grupos expone el análisis de su conflicto. El resto puede comentar después de cada caso y se valoran las posibilidades de solución vía diálogo una vez comprendido el conflicto con mayor profundidad.

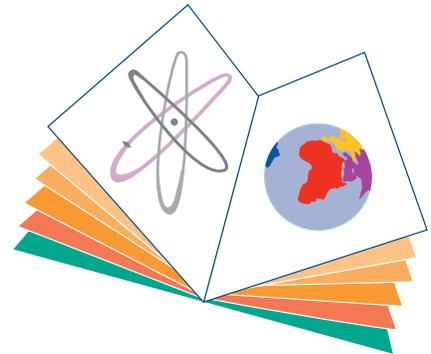
Compartir y analizar respuestas

Para empezar a trabajar con un grupo sobre sus propias experiencias proponemos que cada persona haga un dibujo que exprese una experiencia vivida y que la presente al resto de personas del grupo. Luego, todos los dibujos serán colocados en la pared, como forma de poner en común las experiencias, pasando así de las experiencias individuales a las grupales.

Se forman grupos según experiencias similares, orientando la discusión hacia los tipos de respuesta que hayan recibido las diferentes personas:

- ¿qué tipo de respuestas hemos tenido?
- ¿y las qué vemos a nuestro alrededor?
- ¿por qué se hace así y no de otra manera?
- ¿qué alternativas se pueden poner en marcha?

Referencias bibliográficas



Touzard, H. (1981): *La mediación y la solución de conflictos*. Herder. Barcelona.

Grasa, R. (2001): *La resolución de conflictos y la construcción de la paz en el siglo XXI*. Seminario Cooperación y Paz. Barcelona.

Amani (1994): *Educación Intercultural. Resolución de conflictos*. Ed. Popular. Madrid.

Lederach, J. P. (1984): *Educación para la paz*. Fontamara. Barcelona.

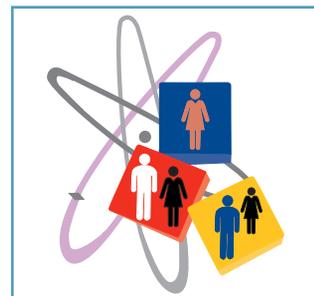
Jares, X. (2001): *Educación y conflicto*. Síntesis. Madrid.

Cascón P. (2002): *Educar en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Barcelona.



DÉFICIT: CONCEPTO Y TEORÍA

Luisa Martín Rojo



Durante las décadas de los 60 y 70 del siglo XX, la preocupación que despertaba el fracaso escolar se incrementó significativamente. La teoría del déficit surge, entonces, en Estados Unidos, impulsada por psicopedagogos y psicólogos de la educación, como Bereiter y Engelman (1966) y Jensen. Esta teoría considera el fracaso escolar de algunos sectores de la población, en particular la minoría afroamericana, consecuencia de una carencia lingüística, que consistiría, según estos autores, en una falta de vocabulario, sistema gramatical pobre o deficiente y fallos comunicativos en la expresión (por ejemplo, la falta de explicitud que se exige en el registro académico). A su vez, tales carencias lingüísticas y comunicativas serían el resultado de una carencia cultural, asociada a una situación de pobreza o a la desestructuración familiar.

La solución que propone esta teoría para romper el llamado círculo de la pobreza, sería compensar las carencias mediante una «inyección cultural y lingüística» a través de la enseñanza compensatoria y los programas de refuerzo que se pusieron en práctica en Estados Unidos. Estos supusieron una inversión de recursos muy elevada, lo que explica, en parte, el impacto social y mediático de esta teoría y de las reacciones adversas que provocó. Una vez puesto en marcha el programa, son sus destinatarios y destinatarias quienes tienen que 'adaptarse' a la lengua de la escuela, a sus contenidos y formas de hacer.

De manera que no se trataría de aceptar o fomentar el mantenimiento de las diferencias, sino que la diferencia se entiende como un déficit que se debe compensar. En lo que atañe a las diferencias lingüísticas, el objetivo de este tipo de enseñanza parece ser sustituir las lenguas y formas de habla minoritarias por aquellas de la mayoría. Eso genera competencia entre ellas y hace surgir actitudes jerárquicas que inciden negativamente en el aprendizaje.

Aceptar la teoría del déficit supone afirmar la existencia de hablantes con competencia lingüística y hablantes sin competencia, lo que contradice las evidencias que poseemos de que los hablantes conocen la gramática de su lengua. Esta gramática y sus capacidades para razonar les permiten, igualmente, producir e interpretar todo

tipo de mensajes. Supone, también, aceptar que existen unas lenguas inferiores y otras superiores, cuando la realidad muestra que las reglas y principios que rigen el orden y la combinatoria de las unidades lingüísticas —y los que gobiernan su uso—, son muy similares en todas las lenguas del mundo. Y, por último, supone defender que hay grupos más o menos competentes en virtud de su pertenencia a un grupo o clase social. Pero sobre todo, supone considerar que el fracaso escolar es consecuencia de un déficit individual o grupal, antes que un problema social, como es la existencia de desigualdades en nuestra sociedad. Supone, además, ignorar que la educación, cuando no es plenamente inclusiva, desempeña un papel clave en los procesos de selección social, al no valorar por igual las distintas lenguas, formas de habla y culturas. Aceptar esta teoría entraña que son los alumnos los que se tienen que adaptar, en lugar de defender que es preciso cambiar la escuela, persiguiendo la equidad y adaptándola a un alumnado menos homogéneo, plurilingüe, combatiendo el racismo y los prejuicios lingüísticos.

En las últimas décadas, se ha dado un paso más en este debate. Ya han podido observarse los efectos de una pedagogía inclusiva, atenta a las diferencias lingüísticas y culturales, introducida en algunos países. Se ha comprobado que esta inclusión no garantiza siempre el éxito escolar de las minorías. Por otro lado, tampoco el éxito escolar, garantiza la integración social y económica. Como en el caso de las mujeres, tener las cualificaciones requeridas no garantiza que se pueda traspasar el techo de cristal y alcanzar puestos de responsabilidad. En nuestras sociedades existe un orden social en el que hay desigualdades, un mercado laboral en el que se asigna un papel determinado a las minorías sociales, prejuicios e ideologías que no atribuyen a todos y todas las mismas capacidades. Por ello, hoy se insiste en que no se trata tanto de respetar o incluir las diferencias, sino de lograr su valoración, de forma que no justifiquen la exclusión. Se trata de repensar el papel de la escuela en la construcción de la desigualdad social y de poner en práctica políticas antirracistas y no discriminatorias.

A pesar de que han pasado muchas décadas desde que se planteó por primera vez este debate, los argumentos de la teoría del déficit aún se reproducen con relativa frecuencia en las escuelas, en especial en relación a los alumnos de origen extranjero. Por ello, muchos profesionales de la educación, de la lingüística o de la antropología siguen experimentando la necesidad de intervenir e implicarse en este debate. Hoy, los argumentos del déficit son sobre todo socioculturales y lingüísticos: mala escolarización, distancia cultural, desestructuración de las familias o falta de dominio de la lengua de instrucción. Sean cuáles sean los argumentos conducen, igualmente, a una falta de valoración del alumnado y a la segregación. En consecuencia, manifiestos como los de la ALS se suceden en España¹.

¹ En los últimos años se han redactado varios manifiestos para la mejora de la calidad de la educación y la enseñanza de la lengua de instrucción. Entre ellos, los de Santander, de Alicante y del 8º Congreso de Lingüística. Por otra parte, también hay que señalar los manifiestos realizados en Cataluña contra la segregación en colegios especiales para los alumnos culturalmente más distantes.

1) **El prestigio de las formas lingüísticas.** (1) Comencemos por reflexionar acerca de nuestra propia forma de hablar y escribir en la escuela. Hagamos la prueba: intentemos redactar el encabezamiento de un examen. ¿Cómo sería el primer párrafo que redactaríamos sobre la teoría del déficit?, ¿cómo sería el inicio de una conversación con un amigo sobre este mismo tema?, ¿cambiaría nuestra capacidad de expresarnos en este caso o cambiaría la forma de expresarnos?

(2) Como profesores y profesoras, reflexionamos sobre los efectos de la falta de adecuación del estilo lingüístico del alumnado sobre nuestras calificaciones. Puede comprobarse ese efecto, seleccionando un fragmento de un examen y cambiando la redacción para poner un estilo adecuado, sin cambiar ni una sola idea. Si la impresión que nos produce el fragmento mejora, mejorará nuestra valoración. En ese caso, ¿se trataría de un problema de falta de capacidad de expresión o cognitiva, o más bien de falta de adecuación al registro escolar por ser hablante de otra lengua o variedad que no se considera apropiada en el aula? ¿Cómo podríamos trabajar la adecuación en clase? ¿Bastaría con enseñar registros, o sería importante mostrar a los alumnos qué sucede en estos casos y despertar su interés en mejorar su competencia?

2) **Las lenguas y su complejidad.** Vamos a reflexionar ahora sobre la complejidad de las lenguas y sobre su aprendizaje. En el caso de que hubieras emprendido la tarea de aprender suahelí y tuvieras que adquirir términos como los que señala Carmen Junyent, ¿qué harías?

- ubaguzi: «discriminación, racismo» – (de *-bagua*, 'separar');
- mapinduzi: «revolución» - (edl causativo de *-pindua*, 'dar la vuelta');
- unyonyaji: «explotación» (de *-nyonya*, 'mamar', más el sufijo *-ji-* 'de profesión'). (...)

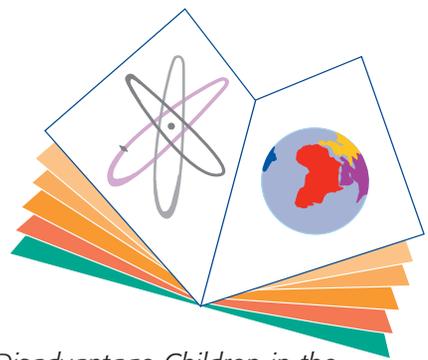
¿Aprenderías estas palabras de memoria o utilizarías el modelo de lo que sucede en tu lengua y de los mecanismos que utilizas para incorporar nuevas unidades? Te ayudaría o te perjudicaría seguir el modelo de algunos ejemplos que conoces como: *pomme de terre* ('patata', en francés, literalmente 'manzana de tierra'); *erizo de mar* (en castellano, para cierto mamífero insectívoro); *eggplant* ('berenjena', en inglés; literalmente 'planta de huevo') y *blat de moro* ('maíz', en catalán, lit. 'trigo de moro')?

3) **Detectar los prejuicios.** Ahora vamos a trabajar la distinción entre «déficit» y «diferencia». Reflexiona sobre la siguiente opinión, expresada por una profesora. ¿Crees que es equiparable la diferencia lingüística en la pronunciación a la que se refiere al final del texto con una falta de capacidad para expresarse? Trata de identificar los procesos de generalización que se dan en este ejemplo. Valora en qué medida el seseo es un déficit. ¿Crees que debería excluirse de

la clase y en qué medida? Piensa en otros ejemplos en los que una diferencia en la forma de hablar se utiliza como base para describir a un pueblo o a un grupo. ¿Cómo habría que incluir y cuestionar estas diferencias en la clase?

Profesora Elena: =pero sin embargo luego ya / a la hora de las*12R4* destrezas // escritas y tal / *12R5*fatal / o sea / fatal // empiezan con los *12R6* problemas del seseo ceceo / que nuestros alumnos de aquí / incluso los andaluces / yo que soy andaluza no lo tienen // desde chicos lo van corrigiendo / ellos no / no- no consiguen -> // están en cuarto y siguen teniendo ese problema // *12R7* o sea // *12R8* les cuesta muchoo / exponer ideas / eh yyy- bueno / a nuestros alumnos españoles también / pero vamos //

Referencias bibliográficas



Bereiter, Carl y Engelman, Siegfried (1966): *Teaching Disadvantage Children in the Pre-School*. Prentice Hall. Nueva York.

Junyent, M. Carme (1986): *Les Llengües d'Àfrica*. Editorial Empuries. Barcelona.

Kroch, Anthony y Labov, William (1972): «Linguistic Society of America: resolution in response to Arthur Jensen (1969)». En: *Linguistic Society of American Bulletin* (March). Linguistic Society of America. Washington.

Labov, William (1985): «La lógica del inglés no estándar». *Revista Educación y Sociedad*: 147-170. Madrid.

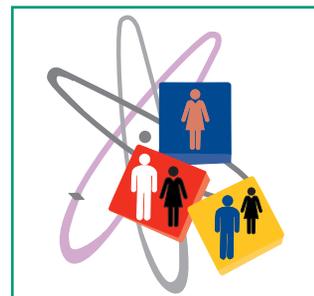
Martín Rojo, Luisa (1995): «Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia». *Textos de didáctica de la lengua y literatura* 6: 117-128. Madrid.

Martín Rojo, Luisa (2003): «Escuela y diversidad lingüística». In: Martín Rojo, Luisa (ED.) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Pp. 19-68. CIDE. Madrid.



DERECHOS FUNDAMENTALES

Patricia Mata



Los Derechos Fundamentales son Derechos Humanos reconocidos legalmente y protegidos jurídicamente, es decir, *Derechos que pasan a formar parte del Derecho positivo* (de la Ley) *en un ordenamiento jurídico concreto* (por ejemplo, en un Estado). Dado que el reconocimiento y protección de los Derechos es un proceso abierto y desigual respecto a su alcance (no todos los Estados los reconocen igualmente) y extensión (no todos los Derechos se encuentran igualmente reconocidos), nos referiremos aquí a los Derechos Humanos como marco internacional de los Derechos Fundamentales.

Los Derechos Humanos pueden definirse como *pretensiones morales que expresan valores básicos*. ¿Cómo se justifican? Puesto que se trata de pretensiones morales, su fundamento se relaciona con la Ética y la Política. Desde esta perspectiva uno de los recursos para justificar los derechos se apoya en la indagación filosófica sobre la naturaleza humana, que atribuye una peculiar 'dignidad' a la persona; esta no sería meramente una dignidad asociada al mérito, sino una especie de protodignidad, previa e independiente de las circunstancias y los actos, inherente a todas las personas simplemente por su condición humana.

Esta forma de fundamentación es, sin embargo, ampliamente discutida. La principal crítica se refiere a la pretensión de universalidad de la naturaleza humana. No podemos hablar de una esencia humana universal: el «ser humano» general no existe, sólo existen las personas concretas situadas en contextos sociales. El concepto de naturaleza humana es, en este sentido, profundamente occidental (De Souza Santos, 2004), y los Derechos así fundamentados pueden quedar reducidos a meras declaraciones basadas en un universalismo abstracto, con poca o nula eficacia en lo que respecta a la transformación de los contextos de injusticia y dominación en los que las personas se encuentran inmersas.

Otra alternativa de fundamentación de los Derechos Humanos se relaciona con su 'historización'. La historización no pretende contar la historia, la evolución de un concepto, sino situarlo en un contexto social, político, económico y cultural, ponerlo en

relación con la historia concreta. Ellacuría (citado en Aranguren y Sáez, 1998) afirma que el concepto histórico se opone al concepto universal o abstracto porque éste tiene la pretensión de ser válido en todo momento y lugar, mientras que la verdad del concepto histórico, por el contrario, no radica tanto en su validez teórica como en su realización práctica en un contexto determinado.

En este sentido, Bobbio (1991) señala que el único fundamento posible de los derechos es el histórico, ya que éstos son **relativos**, es decir, variables y dependientes del momento concreto en que se formulan, y **consensuales**, reflejo de los acuerdos que son capaces de establecer los seres humanos en dicho momento.

Así, las tres generaciones de Derechos recogidos en las diversas Declaraciones, Cartas y Convenciones internacionales, y fundamentalmente la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1946), expresarían el máximo nivel de acuerdo formal alcanzado hasta ese momento. Lo interesante de estos documentos es que constituyen un **punto de partida** para la discusión, la extensión y la realización de los Derechos. Es importante, sin embargo, señalar tanto sus logros como sus limitaciones.

Bobbio señala algunos de estos logros:

- Por primera vez en la historia de la humanidad se reconoce la presencia como interlocutores en la esfera internacional de los individuos y los grupos minoritarios, reconocimiento anteriormente reservado en exclusiva a los Estados.
- Se han constituido en marco de referencia en la redacción de las Constituciones de los países que denominamos democráticos, y por tanto sirven de base a los llamados 'Estados democráticos de derecho'.
- Han servido también de base para el logro de situaciones sociales más justas, materializadas en los 'Estados del bienestar'.
- Proporcionan argumentos positivos en la lucha contra el autoritarismo, la violencia, la tortura, la represión, las persecuciones políticas y étnicas, etc.

Historizar los Derechos implica señalar sus limitaciones, contradicciones y falsas realizaciones: un ejemplo es la frecuente utilización de los Derechos como instrumento al servicio de los intereses de los países más poderosos e influyentes. La historización de los Derechos supone también verificar su grado de realización e identificar los obstáculos a su cumplimiento. El reconocimiento, extensión y realización efectiva de los derechos se entiende como un proceso que pretende la creación de condiciones que hagan posible su ejercicio; se trata de hacer realidad el lema: «todos los Derechos Humanos son para *todos/as*».

En consecuencia, el problema fundamental en nuestro tiempo no es fundamentar los derechos, sino protegerlos. Sin embargo estamos lejos de alcanzar el propósito manifestado en la expresión «todos los derechos para todos/as». Por ejemplo, una parte fundamental de los derechos, la que se refiere a la distribución justa de los bienes (los derechos sociales), es sistemática y progresivamente obviada debido a la influencia de varios factores; uno de ellos es la globalización, que en opinión de

diversos autores (George, 2003; Chomsky, 2003) oculta un proceso basado en la competencia y el beneficio que conduce no sólo a la exclusión de los más desfavorecidos (cuyo volumen aumenta sin cesar), sino incluso al planteamiento inminente de la cuestión de la supervivencia, de quién tiene derecho a vivir y quién no lo tiene.

Hablar de Derechos en el aula

Aparte de analizar críticamente los logros y los obstáculos relacionados con la definición y la extensión de los Derechos, un ejercicio interesante consiste en debatir en torno a los conflictos de prevalencia entre los diversos Derechos. Se trata de ayudar a comprender los derechos en su dimensión doblemente relativa: no sólo como expresión de un acuerdo concreto sobre valores, sino también como valores en pugna en situaciones reales.

Para ello pueden plantearse debates sobre esas situaciones reales que impliquen la necesidad de investigar sobre las condiciones de validez de los Derechos. El enfoque del *pluralismo valorativo* (García Guitián, 2003) puede servirnos como marco de actuación.

El pluralismo valorativo reconoce la diversidad en el marco de la Ética: se trata de constatar la coexistencia de una pluralidad de valores¹ legítimos, y comprender que en caso de conflicto entre los diversos Derechos-valores será preciso aceptar alguna pérdida. En cada caso hay que buscar el equilibrio más adecuado, dado que los dilemas ético-políticos no tienen una solución absoluta, universal y única. Es necesario, por tanto, buscar consensos y compromisos satisfactorios desde una ética de la responsabilidad.

Se puede articular una actividad formativa interesante a partir de la propuesta de análisis de los derechos de las personas migrantes en nuestro país. Partiremos de una reflexión en gran grupo sobre el significado y las implicaciones de los siguientes artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica

(Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 6)

Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país

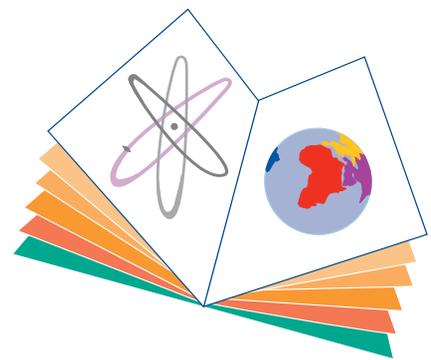
(Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 13.2)

¹ Se trata de una pluralidad limitada, no infinita. La postura del pluralismo valorativo se aleja tanto del universalismo moral que trata de jerarquizar principios y valores, como del relativismo absoluto que niega la posibilidad de decidir racionalmente. Así, se reconoce la coexistencia de varios puntos de vista válidos, lo cual se aleja tanto de la afirmación de valores absolutos como de la tesis que afirma que todos los puntos de vista son igualmente válidos.

A continuación propondremos un trabajo a realizar en pequeños grupos; se trata de analizar la Ley de Extranjería vigente y responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué derechos reconoce esta Ley para los migrantes?
- ¿Qué derechos de estas personas resultan conculcados por dicha Ley?
- ¿Cómo se justifica políticamente esta situación? ¿Cuáles pueden ser sus causas?
- ¿Qué implicaciones tiene este hecho para las personas migrantes y sus familias, para los oriundos del país, para el mercado de trabajo, para los países de origen?

La actividad puede finalizar con la exposición y debate de las conclusiones de cada grupo.



Referencias bibliográficas

Aranguren, L.A. y Saez, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad: un proceso educativo en torno a la diferencia*. Anaya-Alauda. Madrid.

Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Alianza Editorial. Madrid.

Chomsky, N. (2003). Recuperación de los derechos: un camino sinuoso. En M. J. Gibney (ed.), *La globalización de los derechos humanos* (pp.49-86). Crítica. Barcelona.

De Souza Santos, B. (2004). Los Derechos Humanos y el Foro Social Mundial. Ponencia presentada en el *XXXV Congreso de la Federación Internacional de los Derechos Humanos*, FIDH, Quito, 2-6 de marzo. Disponible en: http://alainet.org/active/show_text.php3?key=5756.

García Guitián, E. (2003). La repercusión política del pluralismo valorativo. En P. Badillo (coord.), *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo. Reflexiones para un mundo plural* (pp. 107-124). Universidad Internacional de Andalucía /Akal.

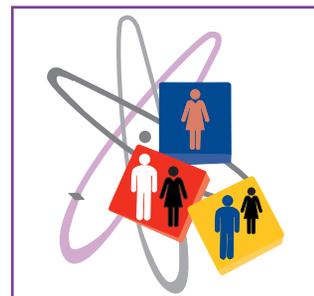
George, S. (2003). ¿Globalización de los derechos? En M. J. Gibney (ed.), *La globalización de los derechos humanos* (pp.21-38).Crítica. Barcelona.

Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica. México.



DISCRIMINACIÓN/EXCLUSIÓN

Juan Gómez



En lengua castellana el término DISCRIMINACIÓN puede ser usado con diferentes sentidos. En su sentido original, puede incluso presentarse como neutro, lo que lleva en algunos casos a hablar de discriminación positiva o negativa.

Debemos entender que, según el Diccionario de la Real Academia y el María Moliner, 'discriminar' (Lat.: *discriminare*) hace referencia a «*dar un trato de inferioridad a una persona por motivos raciales, género, religiosos, políticos, etc.*». G. Malgesini y C. Giménez, (1997: 92) ampliando el concepto, afirman que tanto discriminación como exclusión tienen un componente colectivo o social, y apuntan que *la exclusión social es un proceso por el que una persona o grupo social no se desarrolla de forma integrada dentro de una determinada sociedad.*

Podemos distinguir entre discriminación actitudinal e institucional, con la primera las personas ejercen la discriminación contra los miembros de un grupo basándose en los prejuicios que se han formado con respecto a ellos. La segunda, la institucional, hace referencia a programas, políticas y posicionamientos institucionales que niegan la igualdad de derechos y oportunidades a miembros de grupos particulares. Así lo señala Kottak (2002: 74) cuando nos dice que *la discriminación comporta exclusión y restricción, y se refiere a políticas y prácticas que dañan a un grupo y a sus miembros, pudiendo ser de facto (practicadas, pero no legalmente decretadas, si bien toleradas) o de jure (formando parte de la legalidad).*

Como vemos las prácticas discriminatorias se dan tanto desde el ámbito de las relaciones interpersonales como desde los ámbitos estructurales e institucionales. Cuando una estructura social está basada en la desigual distribución del poder y los recursos, la discriminación hacia los grupos minoritarios, o *minorizados*, suponen un principio propio de esa estructura social y política. No podemos olvidar que quienes reciben discriminación en una sociedad determinada son las minorías y éstas se pueden establecer sobre distintos criterios; la discriminación es el trato que se establece a partir de la clasificación en categorías particulares, de manera jerárquica y fundamentalmente basada en prejuicios y estereotipos, y quienes ejercen esa discriminación suele ser el grupo dominante.

Se tiende a rechazar la utilización de estereotipos o prejuicios, sin embargo éstos se manifiestan, a veces de manera inconsciente, en actitudes y comportamientos cuyas consecuencias pueden ser discriminatorias.

Utilizamos este concepto [la discriminación] para hacer referencia al componente comportamental de los prejuicios negativos. También podríamos definirla sencillamente como comportamiento de hostilidad hacia otras personas que puede manifestarse directamente a través de agresiones físicas o verbales o bien de manera indirecta, que es la más frecuente, y suele manifestarse a través de la legislación, el lenguaje, el currículum oculto, las actitudes, etc. (Amani, 1994: 68).

La utilización de los términos 'acción positiva' o 'discriminación positiva', tiene su origen en el Derecho antidiscriminatorio —una expresión relativamente nueva— cuyo origen encontramos en el Derecho anglosajón y cuyo objetivo consiste en determinar los criterios jurídicos necesarios para discernir situaciones discriminatorias y por lo tanto, ilícitas. Surge como reacción a las protestas protagonizadas tanto por la población afroamericana como por otras minorías y movimientos sociales de los años 60, en EE.UU. Se pretende, con estas medidas, combatir desigualdades sociales otorgando derechos especiales a los grupos que han sido víctimas de discriminación en el pasado y aún lo son el presente.

Con respecto a la educación, son muchos los autores que piensan que *la institución escolar no sólo es reproductora de la exclusión, sino que forma parte del propio proceso y apuntan que, aunque ésta se plantee como un proceso abierto ya que pretende integrar, esa integración se da dentro de un sistema estratificado que prevé y contiene posiciones individuales y colectivas minorizadas, estigmatizadas y excluidas.* (Silvia Carrasco, 2004: 2). Estas teorías de la educación como sistema reproductor de modelos más que productor de planteamientos nuevos, perpetúan la desigualdad mediante procesos de marginación y exclusión, incidiendo estos no sólo en el ámbito de las ideas sino también en las formas de transmisión que ésta utiliza.

Ahora bien, en estos momentos, la escuela no se expresa de manera homogénea y así lo demuestran otras prácticas y propuestas que vienen reformulando la función social de la misma. En el Informe Delors de la UNESCO (1996) se pone especial énfasis en la consideración de la educación como un instrumento de cohesión social y de lucha contra la exclusión de personas y grupos: *Confrontada a la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos. (...) La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social.*

En el ámbito educativo ha habido grandes avances en términos de cobertura y acciones positivas, dirigidas a compensar a aquellos grupos que han estado o están más discriminados. Aunque entendemos que en Educación trabajar por la consolidación de la igualdad *quiere decir prioritariamente reducir los factores de discriminación*

negativa dentro del sistema educativo, que afectan en general a los pobres y en particular a determinadas minorías (Besalú, 2006: 77).

El trabajo contra la exclusión social que se puede plasmar en la escuela pasa por la apuesta por una educación intercultural que favorezca el reconocimiento de la diversidad como rasgo de identidad, porque realmente hoy en día una educación que no tenga una orientación intercultural y antidiscriminatoria, no puede ser una buena educación.

El reto educativo más importante no sería conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, sino cómo educar las actitudes y convicciones para que no se utilice esta diversidad como legitimación de la exclusión social. No se trataría de poner el acento sobre la diversidad, sino sobre el hecho de ser iguales en dignidad y derechos. (Carbonell, 2004: 4).

El cartel

Es una actividad que debe servir para exponer cuál es nuestra idea sobre la discriminación en nuestro entorno. Dividimos el grupo en pequeños subgrupos y les pedimos que nos presenten de forma simbólica lo que opinan sobre la discriminación en general, y la que se vive en su entorno en particular.

En los pequeños grupos se discute sobre el tema y se busca la manera de expresarlo a través de un cartel. Una vez elaborado, cada grupo lo presenta en un plenario para poner en común las diferentes ideas. Comenzamos con la presentación de cada cartel y también la interpretación que el resto de personas de los otros grupos hacen del mismo. La discusión sobre todos los carteles puede guiarse a través de estos interrogantes: ¿cuál es la idea de discriminación que aparece?, ¿qué tipo de situaciones son las que se señalan?, ¿cuáles de ellas encontramos en nuestros centros?, ¿qué podemos hacer para intervenir sobre estas situaciones?, ¿qué papel podemos jugar individualmente en estas situaciones?

Deseo cambiar

Esta actividad pretende ayudarte a hacer un esfuerzo para conseguir o modificar alguna actitud o conducta personal que no te agrada, es decir, aquel aspecto de prejuicio que piensas que tienes, o aquellas conductas discriminatorias que te gustaría no manifestar.

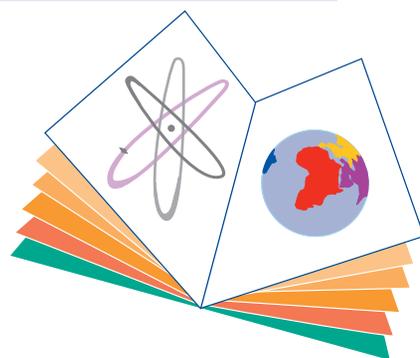
Para conseguirlo: en primer lugar, has de observar durante unos días tu manera de comportarte, tus actitudes, tus pensamientos en relación a las personas que te rodean en el centro. Después de tu observación has de decidirte por algún rasgo concreto que te gustaría cambiar o conseguir. Durante un tiempo que tú determines, has de anotar las veces que has conseguido tu objetivo y las veces que no. Cuando evalúes tus resultados no te desanimes si no has sido tan brillante como querías. Lo que importa es querer trabajarlo e intentarlo.

Algunas pautas que te pueden servir: conducta de prejuicios/discriminación que tengo y no me agrada..., nueva conducta que pondré en práctica..., con esto quiero llegar a conseguir..., observaciones.

Planificar cambios

Con frecuencia a raíz de un acontecimiento, realizamos una 'campaña contra la discriminación'. Pensamos, debatimos, actuamos y a veces nos olvidamos del tema. Con esta actividad pretendemos incidir en la necesidad de un trabajo más profundo y a largo plazo. No todas las situaciones de discriminación son interpersonales o intergrupales, con frecuencia nos encontramos con identidades abstractas: la discriminación puede estar presente en los materiales que usamos, el lenguaje, la forma de transmitir conocimientos, etc. Y para cambiar estas situaciones tendremos que pensar en cambios estructurales, pero las estructuras no se dejan cambiar de un día para otro. Hace falta, por lo tanto, pensar en estrategias a corto, medio y largo plazo: objetivos, recursos, valores y actitudes, metodología, ¿a quién va dirigido?, actividades.

Para planificar algo necesitaremos saber qué es lo que queremos conseguir (por orden de prioridad), con qué recursos contamos (humanos y otros), cuánto tiempo y esfuerzo podemos dedicar a ello y con quién entramos en conflicto.



Referencias bibliográficas

Malgesini, G. y Jiménez, C. (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. La cueva del oso. Madrid.

Kottak, C. P. (2002): *Antropología cultural*. McGraw-Hill. Madrid.

Amani (1994): *Educación intercultural. Análisis y regulación de conflictos*. Ed. Popular. Madrid.

Carrasco, S. (2004): *Inmigración, minorías y educación*. Cuadernos Ofrim. Madrid.

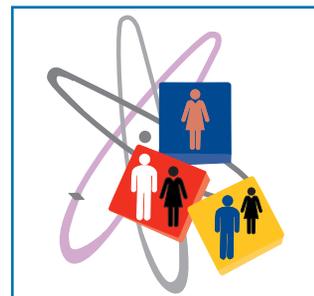
Besalú, X. (2006): *Diversitat cultural i educació*. Universidad de Girona. Girona.

Carbonell, F. (2004): *Educación intercultural y calidad*. Santillana. Madrid.



EDUCACIÓN Y COHESIÓN SOCIAL

Mariano Fernández Enguita



Una sociedad basada en la cooperación (cada producto lo es de la contribución de muchos) y el intercambio (uno produce lo que no consume y viceversa) está abocada a un problema de justicia distributiva. No importaría la desigualdad si fuera mero resultado de la elección individual (tú gastas, yo ahorro), ni la diversidad si sólo lo fuera del azar y la libertad. Pero sabemos que las reglas del juego no aseguran una correspondencia entre contribución y retribución, y que oportunidades y opciones personales son constreñidas o expandidas por circunstancias sociales, en particular la clase social, el sexo, la etnia, la nacionalidad, el territorio y las discapacidades (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2004).

Partimos de una idea básica de la igualdad: todos nacen con los mismos derechos. En una economía de mero consumo, los criterios de justicia serían ajenos a la contribución: lo llamaremos *igualdad*, a secas. En una economía de producción y de trabajo, las propuestas de justicia coinciden en que cada cual debe recibir según su contribución, aunque difieren en cómo medirla (tiempo de trabajo, precio competitivo...): llamémoslo *equidad*. Hasta aquí, la *justicia entre iguales*. Pero no son iguales quienes nacen con menores capacidades, débase a la naturaleza (discapacidades) o a la historia (desventajas), y hemos de ayudarles a vivir y actuar como tales con medidas compensatorias: lo llamaremos *solidaridad*. Por último, conviene que las personas con capacidades especiales puedan desarrollarlas al máximo, bien porque ganan y las demás no perdemos (una especie de mejora paretiana), bien porque todas ganamos con sus efectos, particularmente en una sociedad innovadora: llamémoslo excelencia (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2006).

Éstos deben ser los criterios de justicia de cualquier sociedad y también de la justicia escolar. La *igualdad* debe materializarse en el derecho a una escolarización básica. La *equidad*, en el aprendizaje práctico y progresivo de que nada se consigue sin esfuerzo y en la correspondencia entre desempeño y logro (una *meritocracia* bien entendida). La *solidaridad* supone emplear recursos adicionales para que los alumnos y alumnas con necesidades especiales se acerquen tanto como sea posible al resto.

La excelencia, en fin, requiere ofrecer a todos y todas las oportunidades de desarrollar al máximo sus capacidades especiales.

Falla el capitalismo, en especial, por el lado de la equidad, de manera que lo que las personas obtienen de su cooperación o sus intercambios suele no corresponder a lo que aportaron, la mayoría recibe menos de lo que da y una minoría da menos de lo que recibe: podemos llamarlo, sin ambages, *explotación*; y falla, además, por el lado de la igualdad cuando no es capaz de asegurar a todos la oportunidad más básica, el derecho al trabajo. Entonces, ¿por qué habrían de aceptar las reglas del juego que conducen a esa desigualdad quienes resulten perdedores, o lo prevean así, en la competencia por las posiciones en él? Cabe pensar en el segundo principio rawlsiano, esa especie de maximín que considera admisible la desigualdad si se dan dos condiciones: que los peor parados en el juego salgan mejor que con otras reglas posibles y que las posiciones deseables estén abiertas a todos por igual. Brevemente, puede resumirse en desarrollo, protección social e igualdad de oportunidades (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2005).

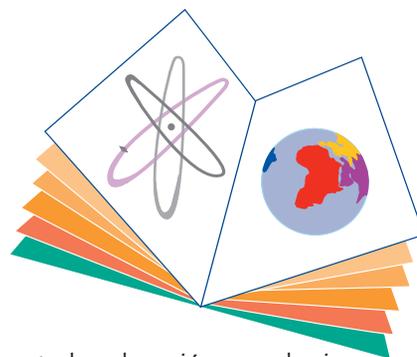
Así llegamos a la institución escolar. Aunque la igualdad de oportunidades educativas depende de muchos factores, ninguno tan importante y obvio como no determinar prematuramente el destino de los alumnos y alumnas. Las reformas comprehensivas encarnan esa intención al prolongar el tronco común por toda la escolaridad obligatoria. Si una parte del alumnado percibe o juzga que es orientado hacia enseñanzas o centros de menor valor, de forma arbitraria o por caracteres ajenos a los pertinentes en el proceso escolar (que no hay igualdad de oportunidades), o que puede terminar bajo mínimos (que no hay protección), las reglas resultan automáticamente cuestionadas.

Además, tanto las políticas de igualdad de oportunidades como las de protección social, implican transferir recursos de *ganadores* a *perdedores*. Aunque la ley pueda imponerlo a corto plazo, un flujo estable requiere la conformidad de aquéllos, su convicción de que todos están en el mismo barco, su solidaridad con sus conciudadanos. Por eso importa para la cohesión, además de la distribución igualitaria de recursos básicos y oportunidades, la experiencia de vida en común, escenario de aprendizaje del reconocimiento del otro, su singularidad y sus derechos, algo que debe garantizar toda escuela (como un *microcosmos* social, frente a la polarización entre *burujas* de privilegiados y *ghettos* de excluidos).

1. Acude al sitio Web del Instituto Nacional de Estadística, www.ine.es, y busca datos sobre la composición social y características demográficas del municipio en el que vives y/o trabajas, en particular de la distribución de la población por ocupación, nivel de estudios, nacionalidad, procedencia local, equipamiento del hogar, etc. La mayor parte de esta información procede del censo y puedes configurarla en los enlaces más recientes que aparezcan a «Censos de Población» y «Resultados en versión accesible». En la misma página, el padrón da información más reciente, aunque menos detallada.
2. Reflexiona sobre el centro de primaria o secundaria en el que trabajas o en el que estudiaste. ¿Cómo es su composición social? ¿Se corresponde con la composición social de la zona en que está ocupado o está sesgada en algún sentido? ¿Se practica algún tipo de agrupación de los alumnos y alumnas que se asocie, aun de forma indirecta, con su origen social o sus características demográficas? ¿Qué grado de correspondencia hay entre el éxito o el fracaso escolares y las características sociales del alumnado: clase, género, etnia, nacionalidad?
3. Busca datos sobre las diferencias de logro escolar relacionadas con el sexo, el territorio y la nacionalidad, que puedes encontrar en las estadísticas ordinarias del Ministerio de Educación («Datos y Cifras» y «Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias»). Busca también datos sobre las relacionadas con la clase social, que podrás encontrar en el informe del CIDE *Desigualdades Socioeconómicas en el Sistema Educativo Español*, Colección Investigación nº 176 (accesible en PDF en www.mepsyd.es/cide).



Referencias bibliográficas



FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2004): "Las desigualdades ante la educación: una herida que no cierra", en J. GIMENO SACRISTÁN Y J. CARBONELL SEBARROJA, coords., *El sistema educativo: una mirada crítica*, Cisspraxis, 2004, Barcelona.

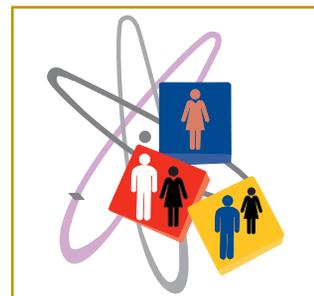
FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005): "*E pluribus unum*: Educación y cohesión social en un contexto de multiculturalidad y desigualdad", en VV.AA PROYECTO ATLÁNTIDA, *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de los planes de convivencia en los centros*, Wolters Kluwer Educación, Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006): "Iguales, ¿hasta dónde?: Complejidades de la justicia educativa", en J. GIMENO SACRISTÁN, ed., *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata.



EDUCACIÓN COMPENSATORIA E INMIGRACIÓN

Luisa Martín Rojo



La educación compensatoria surge en la década de los 60, vinculada a la teoría del déficit, que defiende la necesidad de compensar las carencias que algunos alumnos pueden sufrir debido a una situación de desventaja social por su falta de escolarización, el desconocimiento de la lengua vehicular y de normas culturales mayoritarias (habilidades sociales) o de los contenidos en los que se instruye a los alumnos y alumnas escolarizados en una región determinada (desfase curricular), entre otros motivos.

Los destinatarios y destinatarias de la enseñanza compensatoria son, por tanto, quienes han sido evaluados como 'carentes' o en situación de desnivel. Existen distintas modalidades: el grupo-gueto, el grupo de transición —en el que los estudiantes pasan un período antes de integrarse en la enseñanza regular—, o el grupo flexible —en el que los estudiantes sólo cursan unas horas o asignaturas al día—. Sea cual sea la modalidad elegida, este programa proporciona, por un lado, mayor y más personalizada atención a los estudiantes y, por otro, implica inevitablemente un grado de segregación, ya que supone siempre que sean separados del grupo que sigue la enseñanza regular. Esta segregación entraña la clasificación de «niños y niñas normales» y «niños y niñas con problemas», con el consiguiente señalamiento y la posible estigmatización de aquellos que «no llegan» o «no siguen», que tantas veces se ha criticado. Así, cuando hoy se implementa este programa se aplica de forma controlada, limitando el número de horas fuera de la clase de referencia y haciendo fluctuar la conformación de los grupos, para que no se fosilicen como grupos que nunca volverán a integrarse en el conjunto. En relación a los modelos de integración de las diferencias culturales y lingüísticas, éste no fomenta el mantenimiento de las diferencias, sino que las 'compensa' mediante intervenciones específicas que entrañan segregación, aunque controlada. Esta nivelación supone una adaptación del currículo para rebajarlo al nivel de los alumnos y alumnas (se baja el nivel), pero no una adaptación su diversidad (no se cambia el currículo), ni se presenta su diversidad al conjunto del centro. Por otro lado, si el programa fracasa y la compensación no se produce, los alumnos y alumnas no podrán incorporarse a la enseñanza reglada. Con objeto de evitar la segregación y la marginación, es preciso que los materiales y

procedimientos de evaluación de las 'carencias' y de los progresos estén plenamente definidos y no tener un sesgo cultural (qué nivel de lengua se precisa en cada nivel escolar, qué contenidos se consideran imprescindibles, cómo va a evaluarse la incorporación de los estudiantes, etc.). Igualmente, debe atenderse a la integración en el centro de enseñanza y en los grupos de referencia, ya que el aula común es el vínculo que permite evitar la segregación total y comprobar que el procedimiento funciona.

En España, la legislación educativa ha seguido una trayectoria similar a las políticas migratorias, tanto en el nivel estatal, como autonómico. La LOGSE –*Ley Orgánica General del Sistema Educativo*–, aprobada en 1990 por el gobierno socialista y vigente hasta 2006, impulsó importantes cambios programáticos a favor de la igualdad, la integración sociocultural y la democratización del sistema educativo. Dicha Ley, sin embargo, ni siquiera hacía referencia al hecho migratorio, mostrando cómo en un principio la visión que se tenía de la inmigración se reducía al control de las llegadas y no se planteaban políticas de integración. En la LOGSE se legislaba la creación de un programa especial –la compensación educativa– dirigido a personas en situación de desventaja social y a la minoría romaní, como el objetivo de salvar los obstáculos para poder lograr la igualdad social real y efectiva (Aja 1999, para el análisis de esta comprensión y el fundamento jurídico). En este primer desarrollo, no se planteaba toda la complejidad de la relación que existe y de cómo se retroalimentan la desigualdad social y las diferencias culturales y lingüísticas, si bien ya se contemplaban los riesgos de la segregación y de que se creen dos itinerarios educativos, uno para alumnas y alumnos «propios» y exitosos, otro para «inmigrantes» o con problemas. La existencia de este marco legislativo y el que no se establecieran ni los principios ni los programas con los que responder al incremento de alumnos provenientes de la inmigración, ha tenido importantes consecuencias, por ejemplo el que, en un primer momento, se haya recurrido a programas como el de compensatoria, que se habían diseñado con otro fin, o el que no exista un marco estatal que establezca el modelo educativo que se persigue (asimilador, segregador, multicultural, antirracista), ni el de enseñanza de la lengua de instrucción (enseñanza de la lengua vehicular como lengua extranjera; programas de inmersión; enseñanza integrada de lengua y contenidos).

Uno de los rasgos que han presidido la aplicación de este programa en España es que se ha dirigido y ha agrupado a alumnas y alumnos muy diversos, que vivían situaciones muy diversas, por lo que no recibían la atención particular que se afirmaba requerían. Así, los programas de educación compensatoria que se están ofreciendo como respuesta a esta situación en la actualidad, en algunas comunidades españolas, tratan de garantizar el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo del alumnado que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales, en situación de desventaja socioeducativa o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presenta un desfase escolar significativo, así como dificultades de inserción y necesidades de apoyo derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular y, en el caso del alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza (Orden de 22 de julio de 1999, BOE nº 179, miércoles 28 julio 1999).

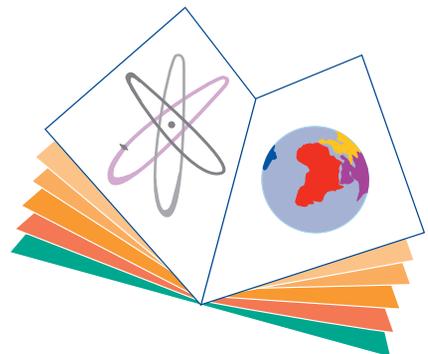
A partir de este marco jurídico, debido a la distribución de competencias educativas en el estado de las autonomías, cada Comunidad Autónoma ha generado su propia legislación, con la que se desarrollan las leyes básicas que propone el Estado. Con relativa frecuencia se han diseñado Planes de Integración de la población inmigrante, en los que la diversidad se ve como riqueza, pero que, sin embargo, mantienen programas de acogida, de compensatorias y/o de inmersión lingüística con el objetivo de ofrecer una enseñanza específica y separada a los alumnos y alumnas descendientes de inmigrantes. La presencia de éstos en el programa suele justificarse por la existencia de un desfase curricular y una falta de competencia lingüística, que sólo toman como referencia los contenidos del currículo de las escuelas locales y no siempre se mide con pruebas objetivas. De esta manera, se prolonga la vigencia de programas que tienen una duración limitada o, lo que es peor, se permite el que se encadenen programas «especiales», del programa de inmersión lingüística se pasa a compensatoria o a diversificación y de ahí el acceso al bachillerato y a las etapas superiores de la educación se ven muy limitadas. De hecho, esta es la tendencia que señalan las investigaciones en curso.

En numerosos países europeos, a pesar de las numerosas críticas, se ha destinado el programa de compensatoria, con distintas adaptaciones, para los alumnos y alumnas extranjeros (Fase 1994: 164). Entre los efectos que se han señalado destaca, por un lado, el hecho de que el proceso de integración de los y las descendientes de inmigrantes a través de la educación y del trabajo ha quedado por debajo de las expectativas (informe Pisa 2003). Por otro lado, se ha puesto de manifiesto cómo esta medida estigmatiza, segrega y normaliza, al no reconocer las diferencias que, de hecho, existen en todos los grupos (Liégeois 2007: 179-184). De hecho, desde los años ochenta la segregación étnica ha sido ampliamente extendida en el sistema educativo en los países europeos occidentales, que se ha vinculado a una combinación de elementos demográficos, elección de colegios y perfil de los mismos (Van Beneden 2003). Estos programas especiales, como señala el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia (EUMC), tiene consecuencias sobre las oportunidades educativas y laborales de los estudiantes que los cursan.

La integración de inmigrantes y la educación compensatoria. Partamos de un supuesto, basado en una situación real, para reflexionar sobre los programas de acogida. En un Instituto de Enseñanza Media de la zona sur de Madrid se ha incorporado una alumna de origen marroquí. Fátima tiene 16 años. En Marruecos estudiaba en un centro privado, en el que cursaba varias asignaturas en francés, siendo su nivel avanzado en esta lengua. El programa que seguía sería muy semejante y contaría con un prestigio equivalente al de las secciones lingüísticas en francés que se imparten en algunos centros públicos de Madrid. Sus expectativas eran: estudiar Derecho. Por circunstancias familiares se ha trasladado a Madrid hace un año. Primero fue escolarizada —el año anterior— en un aula de enlace y tiene un nivel intermedio-alto de español. Ahora se ha mudado a esta zona y

en el instituto ha sido escolarizada en un programa de diversificación, un programa que contempla la posibilidad de establecer diversificaciones en el currículo para alumnado mayor de 16 años, con el fin de que alcancen los objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, **mediante una metodología específica, con contenidos diferentes.**

Considerando esta situación, ¿crees que esta alumna puede ser considerada mal escolarizada o con deficiencias o bajo nivel?, ¿qué tipo de enseñanzas crees que serían más adecuado para ella: refuerzo en español, refuerzo en lengua árabe, programa bilingüe en francés, enseñanza regular?, ¿en qué programa se hubiera sacado más partido de sus competencias?, ¿en qué programa hubiera alcanzado mejores resultados?, ¿qué consecuencias podrían tener el que se encuentre en diversificación?, ¿crees que alcanzará su meta de estudiar Derecho, si no cursa sus estudios en la enseñanza regular?, ¿por qué crees que no se la ha dirigido a una sección lingüística (programa bilingüe) francés-español?



Referencias bibliográficas

Aja, Eliseo, et al. (2000): «La regulación de la educación de los inmigrantes». En VV.AA. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección Estudios sociales 1. Fundación La Caixa. Barcelona.

Fasen, Willem (1994): *Ethnic Divisions in Western European Education*. Waxmann. Münster /New York.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE nº 238, 4 octubre 1990).

Liégeois, Jean-Pierre (2007): *Roma en Europe*. Éditions du Conseil de l'Europe. Strasbourg.

Luciak Mikael (2004): *Migrants, Minorities and Education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the E.U.*

Report submitted by European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC). Luxemburg: Office for official publications of the European Communities.

Martín Rojo, Luisa (2003): «Escuela y diversidad lingüística». In: Martín Rojo, Luisa (ED.). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. CIDE, pp. 19-68. Madrid.

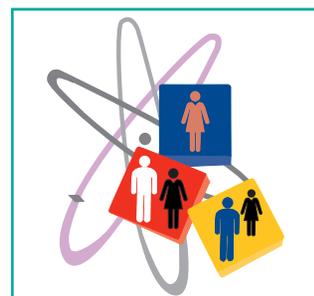
Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOE nº 179, miércoles 28 julio 1999).

Van Beneden, Louis (2003): Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva europea. Paper presented at the Seminario «Inmigración y Educación. La Intervención de la Comunidad Educativa».



EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Teresa Aguado



La educación intercultural alude a la adopción de un enfoque intercultural al mirar y comprender la diversidad humana en educación. El enfoque intercultural, que con frecuencia se confunde con un enfoque cultural o multicultural, pone en cambio el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros. Lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos. La dimensión cultural está siempre presente en los fenómenos educativos, pero no sabemos de qué forma (Abdallah-Pretceille, 2006).

La expresión “educación intercultural” supone un uso abusivo del término intercultural, el cual no debería utilizarse como adjetivo. No existen “escuelas interculturales”, o “sociedades interculturales”, sino una forma específica de mirar la escuela, la sociedad, la educación. Se recurre a la denominación de educación intercultural para describir

“una práctica, una forma pensar y hacer que entiende la educación como transmisión y construcción cultural; que promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; que propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Los objetivos de esta educación son la igualdad de oportunidades –entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos–, la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural” (Aguado, 2003: 63).

Con frecuencia se recurre al adjetivo intercultural para denominar actuaciones educativas que poco tienen que ver con la educación intercultural. Así, lo que la educación intercultural NO es (Grupo INTER, 2005):

- Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo las llamadas “semanas interculturales”, “días gastronómicos”, “días de la Paz”, etc. Las diferencias establecen distancia entre las personas e implican juicios de valor acerca de ellas.

- Clasificar a determinados grupos como “los otros” y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad. Se jerarquiza a las personas y los grupos en función de determinadas características que los hacen “diferentes” y “distantes”.
- Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como “los otros”. No hay recetas pues cada situación educativa requiere actuaciones específicas.
- Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos (compensatoria, aulas de acogida, programas de refuerzo) en función de su origen, nacionalidad, lengua o religión.
- Tratar de incluir en clase a alumnas y alumnos de distintos orígenes y referentes culturales sin promover activamente relaciones positivas con ellos. Es preciso aprender a establecer relaciones eficaces.
- ¡Evitar conflictos! Los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana; de lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos, y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario.

La educación intercultural implica no hablar de “culturas” y de “minorías culturales” como algo ya dado, cerrado y predefinido. No es aceptable creer que podemos clasificar a las personas en función de una supuesta cultura (habitualmente asociada a nacionalidad, lengua, origen, religión, sexo) o por pertenecer a un grupo minoritario culturalmente. Si lo hacemos, estamos haciendo invisible lo que son como personas y como miembros de grupos pues al catalogarlos como “rusos”, “gitanos”, “catalán”, “español”, “sudamericano”, estamos adscribiéndoles unas supuestas características asociadas a esas categorías sociales. Lo cultural es aquello que cada persona es y manifiesta en las interacciones con los otros. La educación intercultural sitúa el foco de la reflexión y la práctica educativas en lo cultural y considera que la diversidad es la norma en cualquier grupo de personas.

1. Un mirada hacia nosotros mismos

- Comencemos por reconocer nuestros referentes culturales reflexionando acerca de nuestra propia experiencia personal. Hagamos la prueba: ¿en qué situación hemos encontrado personas afines con quien compartimos creencias o visiones del mundo?, ¿ha sido en nuestra propia ciudad o pueblo?, ¿era una persona de nuestro medio habitual o no?, ¿cómo describiría esa afinidad y sintonía?
- Todos tenemos una experiencia de contactos e interacciones culturales, es decir, vivimos marcos de referencia culturales múltiples. Piense en dos o más grupos o contextos en los que usted viva o haya vivido. Reflexione acerca de las diferencias culturales entre ellos. Es decir, ¿qué normas?, ¿qué creencias?, ¿qué expectativas tenemos en ese grupo?, ¿qué se espera de mí en el mismo?, ¿qué obtengo del grupo?...



Son grupos que habitualmente reconocemos los de la familia, el trabajo, los amigos... pero puede pensar en otros y describirlos. Ahora trate de reconocer qué puntos de coincidencia y discrepancia hay entre unos y otros grupos. Tenga en cuenta las preguntas planteadas antes para describirlos.

2. Un análisis crítico del currículo

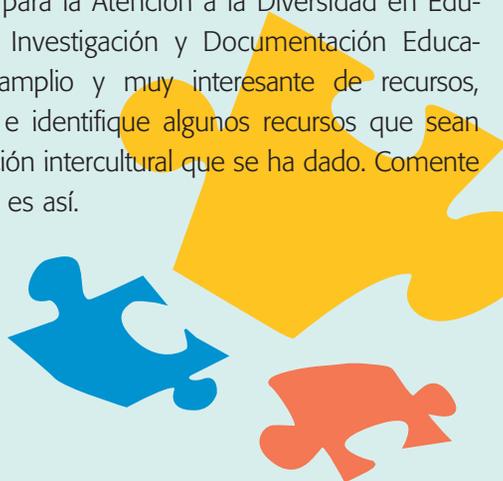
Sería deseable una aproximación al currículo en general desde una perspectiva crítica, buscando contradicciones entre la perspectiva de la diversidad y las generalizaciones homogéneas que se suelen hacer sobre el alumnado, lo que se le pide para pasar de curso, los criterios para formar los grupos e incluso las clases, las normas que regulan su comportamiento, etc. Una vez que seas consciente de este tipo de contradicciones y aprendas conscientemente a señalarlas, habrás adquirido la capacidad de cambiar algunas y tener presente siempre la necesidad de evitar perspectivas homogéneas en general, haciendo excepciones cuando creas que pueden ser necesarias, adaptando las expectativas del colegio a las necesidades de los alumnos y enfocando el trabajo desde la equidad en vez de una igualdad homogénea.

Son prácticas habituales en los centros las que se derivan de tomar decisiones puntuales y aisladas en relación con la diversidad cultural. La más frecuente consiste en "celebrar la diferencia", por medio de una "semana de la diversidad", "mes intercultural", "desayuno cooperativo", etc. Consideramos estas prácticas como un ejemplo de "multiculturalismo blando" que relega la atención a la diversidad a episodios y la elude en la vida cotidiana y el currículo común.

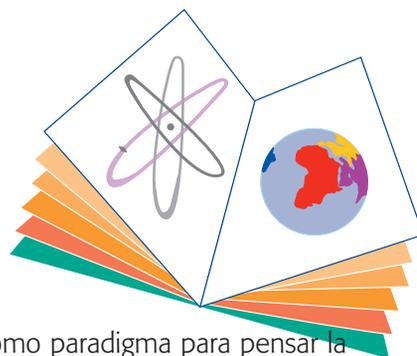
¿Es ese su caso? ¿Conoce experiencias similares? ¿Cómo avanzar en el enfoque intercultural a partir de ellas?

3. Un paseo virtual por el CREADE

El CREADE es el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad en Educación, elaborado por el Centro de Investigación y Documentación Educativas (MEC). Recoge un repertorio amplio y muy interesante de recursos, www.mepsyd.es/creade. Pasee por él e identifique algunos recursos que sean coherentes con la definición de educación intercultural que se ha dado. Comente las razones por las que considera que es así.



Referencias bibliográficas



Abdallah-Preteille, Martine (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. *Actas del Congreso INTER* (CD). UNED. Madrid.

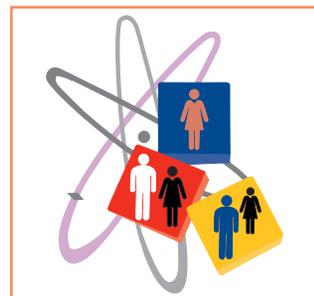
Aguado, Teresa (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill. Madrid.

Grupo INTER (2005). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.



ESCOLARIZAR Y EDUCAR

Mariano Fernández Enguita



La escolarización obligatoria nació para asegurar un bien y evitar un mal: garantizar a todos y todas, el acceso a la enseñanza e impedir la explotación infantil, fuera servil, asalariada o doméstica. Esta última está hoy prohibida y es infrecuente en los países industrialmente avanzados, pero no puede ser descartada, pues persiste en campos a los que la ley llega mal, como la economía doméstica y la sumergida, y la escolarización sigue siendo una buena manera indirecta de impedirla: si no estás en la escuela a esas horas y con esa edad, algo pasa. La relación entre escolaridad y acceso a la cultura, en cambio, es menos clara y más casuística. En la sociedad del conocimiento, del cual dependemos cada vez más, la educación es más necesaria y la escuela es la única oportunidad de muchas personas, pero la institución y la profesión que tan eficazmente nos trajeron a la *galaxia Gutenberg* parecen no llegar ellas mismas a la *galaxia Internet*. Esto, unido a sus problemas para garantizar un entorno de convivencia, lleva a algunas familias a la convicción de que *ellas lo harían mejor*, lo cual está en la base de parte del movimiento a favor de la *escolarización en casa*, o *homeschooling*. La escolarización, en todo caso, no es sólo un derecho sino también un deber. Es un derecho, más allá del derecho indefinido a la educación, porque hay aspectos de ésta que sólo aquélla puede garantizar, mientras no se demuestre lo contrario. Y es un deber porque es también el derecho de toda la sociedad frente al individuo.

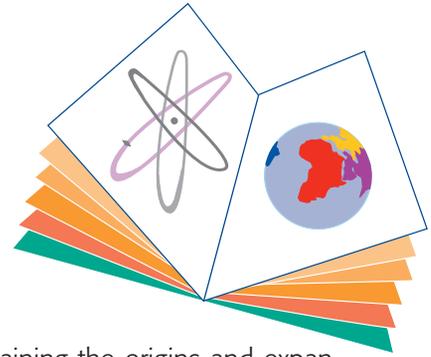
Porque la escuela nació también para ofrecer un medio de socialización distinto de la familia, capaz de llevar a la niña y al niño más allá de ésta y de sus muchas limitaciones. Nació para formar productores y ciudadanos, es decir, personas autónomas en una economía de cooperación e intercambio y en una sociedad liberal y democrática. La necesidad no era nueva, y ya otras sociedades habían considerado a la familia incapaz de ofrecer por sí sola una educación adecuada: desde la *polis* griega, que educaba en escuelas o en barracones militares, hasta los artesanos y la nobleza medieval, que enviaban a su prole a servir y aprender a las cortes o talleres de sus iguales. Pero con la modernidad se agudiza, pues el mercado y la empresa requieren una disposición y lealtad en los vínculos débiles, y el estado una identificación y

solidaridad con el conjunto de la ciudadanía, que la familia no puede asegurar (Fernández Enguita, 1990). No sólo porque podría no querer hacerlo (a veces así es), sino porque para hacerlo no basta con la palabra, sino que se precisa un proceso de experiencia que la familia no puede proporcionar pero la escuela sí. La familia es una institución *primaria* y sabe preparar para otras instituciones primarias (la nueva familia de destino, y en menor medida la parentela más amplia o la comunidad vecinal próxima), mientras que la escuela es una institución secundaria y anticipa, por ello mismo, características de todas las demás, en particular de las organizaciones sobre las que descansa la sociedad moderna: el Estado, la empresa, las asociaciones...

Así, hemos visto florecer las escuelas dondequiera que surgen las ciudades: en los centros urbanos de los imperios, la *polis* griega, la *civitas* romana, los burgos medievales, la *cittá* renacentista... Recibe luego un impulso especial de la formación de los Estados-nación, que deben construir socialmente a sus ciudadanos (aunque tengan todavía mucho de súbditos), y de la sociedad industrial, que necesita socializar y formar a un nuevo tipo de trabajadores y trabajadoras. No cabe, sin embargo, negarle una dinámica propia: de origen europeo, se ha extendido por todo el globo con un grado de homogeneidad muy superior al de las sociedades en que se asienta, lo que la convierte tal vez en la primera institución claramente global (Meyer, Ramírez y Boli).

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. La geografía es la geografía, y se puede contar en el aula, por Internet, por teléfono, etc., y lo mismo vale para cualquier otra materia. Intenta explicar, no obstante, cuál es la diferencia entre hacerlo en el aula y hacerlo fuera de ella. No te limites a las condiciones directas de la comunicación, a saber, si es vía texto, audio, vídeo, unidireccional o interactiva... Piensa también en el conjunto de las condiciones materiales y sociales implicadas en el aula: desde el hecho de permanecer sentado y más o menos en silencio hasta el de aprender en el mismo tiempo y lugar que otros, pasando por las normas de conducta, los sistemas de evaluación y todo lo que se te ocurra. Sacar tus conclusiones.
2. Date una vuelta por el Proyecto MANES (Manuales Escolares Españoles), <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html>, ve a la Biblioteca Virtual MANES y examina unos cuantos manuales de «Enseñanzas Técnico-Profesionales» y de «Formación Cívica y Urbanidad». Estudia su contenido y saca tus conclusiones sobre su papel en la formación de los trabajadores y trabajadoras y ciudadanos, así como de que tipo de trabajador y de ciudadano.
3. Ve a la página dedicada a la Educación entre los *Objetivos del Milenio* de Naciones Unidas: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/education.shtml>. Sigue los enlaces de la página y recopila y analiza los datos sobre la situación actual de la educación en el mundo, los objetivos de la ONU para 2015 y los logros y carencias hasta el momento.



Referencias bibliográficas

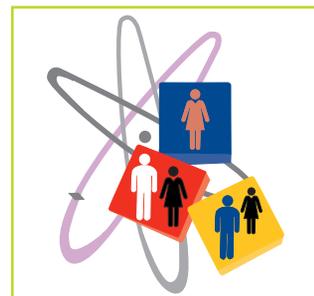
BOLI, J., RAMIREZ, F. O., & MEYER, J. W. (1985): "Explaining the origins and expansion of mass education", *Comparative Education Review*, 29, 145-170.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI. Madrid.



ESCUELA TRANSFORMADORA

Mercedes Blanchard



Podemos decir con Gardner (2000) que el paradigma de una educación transformadora considera el hecho educativo desde un planteamiento con consecuencias sociales, y el conocimiento como el producto de las interacciones y riquezas entre los distintos componentes de la escuela y las estructuras del contexto. Dicho paradigma se construye en el interior de auténticas comunidades de aprendizaje y es abierto, flexible, al servicio de la misma vida.

Que la escuela sea o no transformadora depende de la intencionalidad y alcance de los objetivos planteados y asumidos por toda la Comunidad, así como por la coherencia de las actuaciones y concreciones posteriores que terminan afectando a las estructuras sociales, de manera que el alumnado perciba y viva el cambio intencional –en la familia, en la escuela, en el espacio social– como la consecuencia lógica de la acción positiva y de avance del conocimiento del ser humano sobre la sociedad y el mundo. Saber y saber hacer se viven como algo unido y afectan a todos los niveles de la persona del alumno: Su pensar, su hacer, su sentir.

Lo verdaderamente importante en una escuela transformadora es, por tanto, su capacidad de servicio al desarrollo humano, la mirada de los miembros de las escuelas a la realidad social, cercana y mundial, su conciencia de la interdependencia, su responsabilidad en el concierto universal.

Una escuela transformadora es aquella que tiene en su punto de mira al ser humano y su pleno desarrollo, que entiende la igualdad como progreso y que contribuye a construir una sociedad más justa y equitativa, una sociedad sostenible, capaz de mirar hacia el futuro con la suficiente flexibilidad y sabiduría como para cuidar su sistema físico o social de apoyo. Una escuela que se hace cargo de formar ciudadanos reflexivos y críticos, comprometidos en dicha transformación.

Este tipo de escuela precisa de un conjunto de personas, la Comunidad Educativa, con sensibilidad para observar detenidamente lo que sucede en la realidad y comprender los mecanismos implicados en ello, y está decidida a transformar la socie-

dad cercana, a sabiendas de que, desde un planteamiento sistémico, sus acciones van a repercutir en todos los subsistemas a los que pertenece el alumnado, profesorado y familias.

Por tanto, necesita en primer lugar de un profesorado consciente de la magnitud del hecho educativo, que se decida a convertir su escuela en un lugar donde:

- Lo más importante sea la valoración de las personas y sus relaciones entre sí y con el contexto cercano.
- Se fomente el cultivo de las distintas inteligencias, favoreciendo el desarrollo de las emociones, la creatividad, y la vivencia de valores.
- Todos, profesorado y comunidad educativa en general, se atrevan a vivir experiencias creativas y sociales y sean respaldados por los organismos del contexto.
- La escuela sea un lugar para experimentar el ejercicio democrático de la ciudadanía.

A partir de estos planteamientos:

- La comunidad educativa trabaja conjuntamente, observa y detecta necesidades y valores emergentes que hacen, de la realidad un espacio sostenible y solidario, y de las personas ciudadanos comprometidos con el cuidado de este mundo para que siga progresando en el bien de todos.
- El profesorado, que trabaja en equipo, asume un papel investigador y reflexivo sobre su propia práctica y plantea procesos sistemáticos que toman en cuenta esa mirada a la realidad y reflexionan sobre el entorno, para la introducción de aquellos cambios de carácter educativo, consensuados por el equipo docente, y sobre los que vuelve a reflexionar, para introducir nuevos cambios, en una sucesión permanente de reflexión –introducción de cambios– nueva reflexión....

Para conseguir hacer este proceso es necesario:

- La realización de una formación y reflexión conjunta y/o en la misma dirección, a través del cual se elabora un lenguaje común entre el profesorado y con la comunidad educativa.
- El análisis de la práctica educativa, poniendo en el centro al alumno, a cada alumno/a, tomando conciencia y definiendo claramente el punto de partida y el punto de llegada.
- El trabajo en equipo como condición para el desarrollo de toda la tarea.

Primera actividad:

Dependiendo de la edad del alumnado esta actividad podrá realizarse en unos espacios u otros.

Objetivo: Vivir desde el aula una experiencia de democracia ciudadana que responsabilice al alumnado ante distintos compromisos en el ámbito escolar tales como: asumir responsabilidades que se deban llevar a cabo en el aula y en el Centro, pensarlas con el alumnado, definir las tareas, pensar qué personas debieran llevarlo a cabo (Todos los alumnos deberán tener una responsabilidad)

Posibles actividades:

- Que el alumnado la normativa para una convivencia respetuosa, solidaria y de ayuda mutua.
- Preparar al alumnado para su compromiso en distintas tareas tales como:
 - a) Tutorización y seguimiento de alumnos nuevos.
 - b) Delegados del aula en el Centro.
 - c) Tareas diarias.
 - d) Tutorización entre iguales para el aprendizaje.
 - e) Ofrecimiento de una ayuda al estudio a alumnado de cursos inferiores (Por ejemplo alumnado de Secundaria que ayude al de Primaria).
 - f) Seminario de lecturas de cuentos (grupo de cuentacuentos de Secundaria que apoya en Primaria).
- Conocer las distintas posibilidades de compromiso social que se dan en el contexto cercano y comprometerse con alguna que sea adecuada a la edad del alumnado. (El profesor deberá asumir la coordinación, reflexión y seguimiento del grupo).

Segunda actividad:

Objetivo: Participar en un programa de Sostenibilidad Medio-Ambiental que planteen las instituciones del contexto o que pueda ser planteado en el propio Centro...

Descripción:

- a) Crear una comisión formada por distintos estamentos de la Comunidad Educativa que plantee el programa, lo asuma y haga el seguimiento del Plan: Planteamiento –desarrollo– evaluación.
- b) Desarrollar acciones en el Centro tales como:
 - Poner papeleras diferenciadas para el reciclaje de los distintos materiales de deshecho en los lugares comunes del Centro: Patio, sala de profesores, pasillos.

- Elaborar carteles para poner en los baños sobre el uso adecuado del agua.
- Hacer un plan para el uso racional del papel en el centro. Poner letreros en fotocopiadora, secretaría, sala de profesores.

c) Crear grupos para la realización de las distintas acciones y su seguimiento.

Segunda actividad:

Objetivo: Diseñar y desarrollar el plan de acogida del alumnado y sus familias, a través de un programa con actividades que afectan al centro en general y al grupo aula en particular.

Descripción:

1) En coordinación con organismos y servicios del contexto cercano:

- 1.1. Realizar una reunión a nivel de contexto cercano con educadores sociales, miembros del equipo de orientación de la zona, orientadores, para poner en común la situación del alumnado de la zona, necesidades y problemáticas.
- 1.2. Plantear una reunión de familias, a nivel de zona, para una información de los recursos y servicios sociales y educativos del entorno cercano.
- 1.3. Coordinación con organismos del entorno para ofrecer acciones formativas a partir de las necesidades descubiertas en el alumnado.

2) A nivel de Centro y Aula:

2.1. A nivel de Centro:

- Preparar una reunión de profesores con el departamento de orientación y jefatura de estudios para el conocimiento del alumnado que llega y para la planificación de la Unidad de Acogida y Evaluación Inicial¹.
- Posteriormente, realización de una puesta en común de los datos recogidos en torno a conocimientos y experiencias previas, intereses, motivaciones, actitudes, etc, de cada alumno identificando sus necesidades educativas.

2.2. En el aula por parte del equipo educativo:

- Reunión para el análisis previo: ¿Qué alumnos nos llegan? ¿Cuáles son sus realidades culturales y familiares?. ¿Qué riquezas, potencialidades y capacidades aportan? ¿Qué cambios se pueden introducir en el currículo, programación?

¹ Este tema ha sido trabajado por la autora, dentro de la temática de atención a la diversidad y ha quedado reflejado en publicaciones tales como Blanchard & Muzás (1997), Muzás, Blanchard & Sandín (2000), Blanchard & Muzás, MD. (2005) y Blanchard & Muzás, E. (2007).

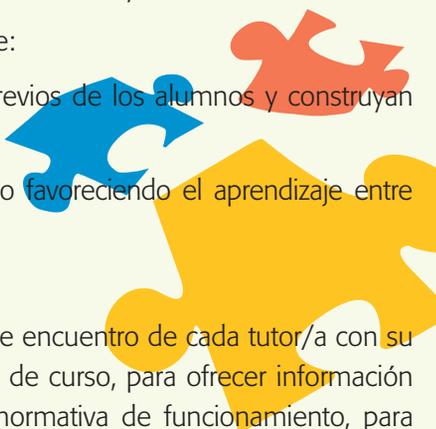
- Decidir conjuntamente, ¿Qué actividades realizar para integrar a las familias y alumnado en el nuevo contexto y en la nueva comunidad? Es importante tener en cuenta no sólo la situación curricular, sino también las experiencias vitales previas, el mundo de sentimientos y emociones vividas por el alumnado en el proceso de cambio, intereses y motivaciones, sistemas educativos de procedencia, relaciones anteriores y nuevas relaciones establecidas con adultos e iguales en el nuevo contexto?
- En cuanto a la metodología del aula: ¿favorece el intercambio y el trabajo complementario del alumnado que sabe cosas distintas, que tiene habilidades y capacidades distintas? ¿se potencian las metodologías cooperativas y la tutorización entre iguales? ¿se han preparado alumnos que ayuden a la integración del alumnado en el nuevo espacio educativo?
- Respecto a las familias: ¿Va a haber un encuentro formal e informal con las familias? ¿Tenemos planificadas entrevistas con cada una de las familias, empezando por las de otros países a lo largo del primer mes?

2.3. Con el profesorado

- A lo largo del curso se realizará el seguimiento a través de las sesiones de evaluación, reuniones de equipo docente y entrevistas individuales.
- Introducción de metodologías que:
 - Partan de los conocimientos previos de los alumnos y construyan sobre ellos los aprendizajes.
 - Pongan en relación al alumnado favoreciendo el aprendizaje entre iguales.

2.4. Con el alumnado:

- Realizar reuniones y actividades de encuentro de cada tutor/a con su grupo de alumnos/as, a principio de curso, para ofrecer información al alumnado sobre el Centro y normativa de funcionamiento, para conocimiento mutuo, para realizar un primer acercamiento a los intereses y necesidades de cada alumno/a, según las actividades establecidas en la Unidad de Acogida y Evaluación Inicial. Es especialmente importante la realización de una Evaluación del Potencial de Aprendizaje del alumnado. Podría utilizarse para ello el Learning Potencial Advice Device (LPAD) de R. Feuerstein.
- A lo largo de cada curso se realizará el seguimiento a través de las evaluaciones de las sesiones de tutoría y de las entrevistas personales.
- Incluirá la orientación académica y profesional de todo el alumnado en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, favoreciendo



la realización de su proyecto personal y el conocimiento del mundo del trabajo y su estructura, poco conocida para ellos y para sus familias.

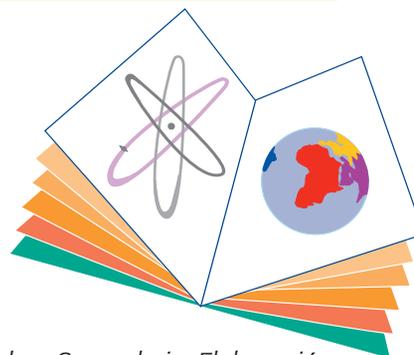
- Aplicación de un Programa de Enseñar a Pensar o introducción de estrategias para el desarrollo de funciones cognitivas dentro de las áreas. Puede dirigirse a todo el alumnado.

2.5. Con las familias:

- Seguimiento coordinado familia-centro, a través de reuniones y entrevistas a comienzo de curso y al menos una vez por trimestre, para recabar información sobre el alumno y ofrecer información por parte del Centro, así como para establecer acciones coordinadas que redunden en beneficio de los alumnos.

Al finalizar el desarrollo del Plan se realizará una evaluación del Programa, introducción de mejoras y nueva implementación desde un planteamiento de Investigación-acción.

Referencias bibliográficas



Blanchard, M. & Muzás, D. (1997). *Plan de Acción Tutorial en Secundaria. Elaboración, desarrollo y materiales* (2ª ed.). Narcea. Madrid.

Blanchard, M. & Muzás, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos* (2ª ed.). Narcea. Madrid.

Blanchard, M. & Muzás, E. (2007). *El acoso escolar*. Narcea. Madrid.

Gardner, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós. Barcelona.

Imbernón, F. y otros (2002): *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Graó. Barcelona.

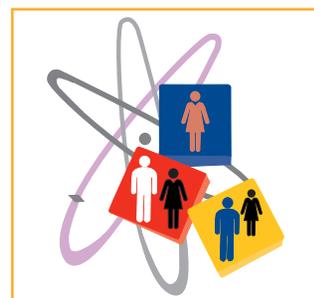
Morín, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Ibérica, S. A. Barcelona.

Muzás, D., Blanchard, M. & Sandín, T. (2000). *Adaptación del currículo al contexto de Centro y de aula*. Narcea. Madrid.



ESTEREOTIPO

Concha Moreno



El estereotipo era, en su origen, la impresión tomada de una plancha de metal, generalmente de plomo, sobre la que se componía un texto (estereotipia). La imagen dejada era inmutable y se podía llevar de un lado para otro sin sufrir transformación alguna.

El uso actual de la palabra recoge en parte esa idea de inmutabilidad de las creencias y se basa en una representación simplificada de la realidad, que nos permite categorizar lo diferente y justificar nuestra propia actitud.

El significado habitual de este recurso –aplicado a las personas– es el de la construcción de una imagen mental del grupo o del individuo representado. La necesidad de ubicarnos socialmente nos lleva a dibujar la personalidad o el comportamiento de quienes nos rodean, basándonos en una información mínima que nos transmiten, en algunos casos, estas mismas personas y, en otros, más numerosos, unas terceras. Clasificamos, de esta manera, conceptos en categorías.

Los estereotipos tienen un componente cognitivo: es lo que pensamos; otro emocional: es lo que sentimos y, por último, tienen un componente conativo que nos mueve a actuar. Pueden ser positivos o negativos.

Sobre su formación deberíamos recordar que lo hacen en la mente y surgen por la percepción social. Son asimismo una forma de categorización social por medio del lenguaje. Es decir, sirven para simplificar las cosas y nos ayudan a comunicarnos. Agrupamos a las personas en categorías amplias (los blancos, las mujeres, los gitanos, etc.) o en categorías estrechas (mis amigos/as, mi familia, los Serrano, mis alumnos/as, etc.). Por otra parte, sirven para establecer las diferencias entre las distintas categorías sociales. Los estereotipos, al simplificar la realidad, tienen que exagerar las diferencias porque se organiza mejor en grupos lo que más se distingue entre sí. Y, por último, son una forma de atribuir características porque no son sólo organizadores de la información, también la valoran y generan conductas. Tomemos como ejemplo el de una persona mayor que entra en el autobús. ¿Qué pensamos (componente cognitivo)? ¿Qué sentimos (componente emocional)? ¿Cómo actuamos (componente conativo)?

Existirían, por lo tanto, dos formas de estereotipos claramente encontrados, a través de lo que Mead ha definido como «generalización creativa» (1994:26), a saber, la capacidad de manejar estereotipos dinámicos, utilizando la caracterización simplificada como primera herramienta de acercamiento a la otra persona diferente, por curiosidad. Esta caracterización se transforma en un instrumento de comunicación e interrelación efectivo, pero bloqueará la posible discusión, enriquecedora para quienes se comparan. Si se diera ese enriquecimiento se evitaría la momificación del estereotipo inicial, el cual suele incrementarse a través de la elaboración mental de los prejuicios que llevan a la discriminación, al tiempo que los argumentan y los justifican, provocando lo que Marta Casas Castañé (1999: 23-35) ha dado en llamar la «profecía autorrealizable».

Un ejemplo ilustrador de este mecanismo sería el siguiente:

- Fualandia es un país caótico (estereotipo).
- Me roban la maleta en el aeropuerto de Fualandia (hecho objetivo).
- Todos los fualandeses son ladrones (prejuicio).
- No quiero que ninguno de ellos viva en el mismo edificio que yo (discriminación).
- Yo soy fualandés, por lo tanto soy un ladrón, está demostrado (profecía autorrealizable).

En la adscripción de un individuo al grupo de referencia que le hemos asignado, intervendrá la construcción del prejuicio atribuido a este grupo (inmigrante = vago/trabajador; marginado = víctima/delincuente; persona gorda = apática/alegre).

La elaboración mental del estereotipo, en su simplificación de la realidad, depende igualmente de la imagen que tengamos del mundo y de nuestra capacidad de trascender la auténtica dimensión cognitiva, a través de procedimientos de comparación, inferencia, interpretación y discusión, como define Neuner (1997:48) el aprendizaje de lo diferente.

Reconocernos desde la mirada de otra persona

El texto que presentamos a continuación permitirá hacernos reflexionar sobre cómo se crea la imagen mental que da sentido al estereotipo. Nuestra percepción de nosotros mismos se basa en generalizaciones que consideramos evidentes y que adquieren categoría de norma cuando se oponen a otras maneras de ver la realidad y otras costumbres.

Proponemos las siguientes actividades:

- Subrayar las expresiones que hablan de estereotipos
- Destacar los términos que reflejan la construcción de la propia imagen como norma
- Destacar los términos que califican al «otro diferente»



- Averiguar el significado de los nombres de las fiestas y compararlas con las celebradas en nuestra región/país.

El nombre del novio de mi hermana¹

Mis abuelos no saben pronunciar el nombre del novio de mi hermana. Mis padres no saben pronunciar el nombre del novio de mi hermana. Hasta ahí, si consideramos que el novio de mi hermana es español y mis padres y mis abuelos son suecos, esta imposibilidad fonética no resulta extraña. Pero lo imperdonable es que mi hermana, a pesar de haber estudiado español en España y en Suecia, tampoco sabe pronunciar el nombre de su novio. El novio de mi hermana, está claro, es una mala persona que disfruta cargándose la paz de nuestro hogar con su nombrecito. *Per*, *Kalle*, *Magnus* son nombres que le pegan a tu futuro cuñado. Pero si tu hermana se echa un novio español, piensas que vas a pasarte la vida diciendo "Pepe, ¿qué tal?", "Paco, ¿te gusta el *pytt-i-panna*?" o "Manolo, vamos a ver *Kalle Anka* en la tele". Pepe, Paco o Manolo son nombres que toda la familia puede pronunciar sin problemas. Ni siquiera es grave para una buena comunicación si la abuela pronuncia Pepé o Pacó. El novio de mi hermana, sin embargo, no se llama como se llaman todos los españoles: ni Manolo, ni Paco, ni Pepe. El novio de mi hermana se llama Jorge. Cuando mis padres le preguntaron a mi hermana "¿Cómo se llama tu novio?", cuando mis abuelos le hicieron esa misma pregunta a mis padres, cuando yo le pregunté "Y tú, ¿cómo te llamas?" a mi futuro cuñado, acabó la felicidad de mi familia y mi mundo estable y ordenado, o cuando menos bajo control hasta entonces, se fue a la mierda. (...) Yo, desde el primer día, lo llamo el novio de mi hermana. Está claro que, aparte de mi hermana, a nadie en esta familia le cayó bien un tipo con un nombre así. La elección de un nombre para un bebé no es ninguna tontería, sobre todo cuando ese bebé puede ser un día el novio de tu hermana. Los nombres hablan por sí solos, dicen mucho de la persona que los lleva, son el envoltorio transparente del caramelo, la llave que abre o cierra las puertas del pensamiento o del corazón. (...)

La verdad es que lo menos español del novio de mi hermana es el nombre. En cuanto a lo demás, es suficiente una ojeada rápida para tener la seguridad de que mi hermana no nos engaña acerca de la nacionalidad de su novio: ridículamente moreno, ridículamente bajito, ridículamente machito, hablando siempre con las manos o eructando a trompicones un inglés bárbaro y ridículamente chillón. No es difícil de imaginar que el recibimiento dispensado por mi familia al novio de mi hermana fue frío.

(...) ¿Y cómo es mi familia? La típica familia sueca de clase media alta que vive en una casa con jardín en un barrio tranquilo de una ciudad no muy grande y

¹ Este cuento se encontrará en el artículo «Conocerse para respetarse, lengua y cultura ¿elementos integradores?» <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>

tranquila, que visita a los abuelos una o dos veces por año, que tiene una *stuga* en las afueras donde plantar tomates y hacer barbacoas las tres o cuatro noches de verano (si es que hay verano), que canta en *Midsommarafton* en junio, que canta por agosto en *Kräftskiva*, que canta el 13 de diciembre en *Sankta Lucía* y vuelve a cantar en *Julafton* aclarándose la voz en todas esas fechas señaladas con aguardientes caseros o comprados en la *Systembolaget* y que ahorra durante el invierno para ponerse como una gamba al sol en Mallorca o *Teneriffa*. Nada nuevo, pues. Ni siquiera la afición casi enfermiza de mi familia a los deportes puede tenerse por algo fuera de lo común. En mi familia coleccionamos deportes como en otras coleccionan sellos o cajas de cerillas.

Cuento inédito de José Antonio Mesa Toré
Profesor de español para extranjeros (Universidad de Málaga)

Ampliación de la actividad

El mismo ejercicio puede llevarse a cabo utilizando el conocido libro «Los Papalagis», disponible en <http://www.sisabianoventia.com/LoLeido/Ficcion/Papalagis.html>

Referencias bibliográficas



Casas Castañé, M.: «Racionalización de prejuicios: las teorías racistas en el debate esclavista de la primera mitad del siglo XIX», en *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Abril 1999, nº 155. 23-35. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-155.html>

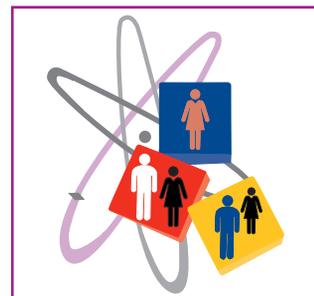
Mead, R. (1994): *International Management: Cross-cultural dimensions*. Blackwell. Cambridge.

Neuner, G. (1997): «The role of Sociocultural competence in Foreign Language Teaching and Learning». *Council of Europe Publishing*: 47 – 96. Estrasburgo.



ÉXITO/FRACASO ESCOLAR

Mercedes Blanchard



Cuando hablamos del éxito o del fracaso escolar, ¿a qué no estamos refiriendo?, ¿quiénes son fracasados escolares?, ¿cuáles son las manifestaciones de ese fracaso escolar?, ¿es idóneo este término? ¿de qué fracaso estamos hablando?: ¿del fracaso del alumno?, ¿del fracaso de la propia escuela? ¿del fracaso de una sociedad que no sabe dar respuestas educativas a sus miembros más jóvenes para que continúen construyéndola?

Las mismas preguntas y del mismo modo podríamos hacer invirtiendo la pregunta ¿quiénes son los escolares que experimentan el éxito escolar?

En las últimas dos décadas han aparecido en la literatura pedagógica una gran cantidad de libros y artículos en revistas especializadas y en revistas de difusión general, abordando el tema del fracaso escolar, lo cual da muestras convincentes de que el tema preocupa a la sociedad. Lo más sorprendente es que a pesar de los diversos intentos de propuestas y soluciones de los diferentes gobiernos es un tema que no disminuye.

De ahí que el fracaso escolar sea uno de los más graves problemas que en estos momentos tienen los sistemas educativos. Es por ello, que el interés despertado por esta temática se justifica, si tenemos en cuenta que se trata de un problema que afecta, en mayor o menor medida a todos los sistemas educativos de los países desarrollados y que es un problema con repercusiones que sobrepasan el ámbito escolar.

Diferentes estudios han analizado la relación entre el fracaso escolar y variables familiares, sociales, culturales, ambientales y adaptativos.

Uno de los temas más importantes a tener en cuenta es la formación del profesorado en la que se han de abordar ciertas herramientas pedagógicas de intervención didáctica que les ayuden a prevenir el fracaso escolar. Estrategias que motiven a los alumnos, que les ayuden a "aprender a aprender", que les den ocasiones de aprendizaje significativos, que les ayuden a adquirir unos hábitos de trabajo continuado, que fomenten entre ellos unas habilidades de comunicación y de afecto.

La definición de fracaso escolar es difícil de establecer. En general, se entiende por tal la dificultad de un alumno para adquirir los conocimientos básicos.

“Alumnos con bajo rendimiento académico” o “alumnos que abandonan el sistema educativo sin la preparación suficiente” son otros dos de los términos normalmente utilizados para referirse al “fracaso escolar”, ya que el término “fracaso escolar” ofrece una imagen negativa del alumno y se centra en sus problemas, olvidándose de otros factores externos a éste como son:

- *La sociedad: el contexto económico y social.*
- *El alumno: Sus intereses, competencia y participación.*
- *El centro docente: Su cultura, participación, autonomía, redes de cooperación.*
- *El Sistema Educativo: Gasto público, formación e incentivación docente, flexibilidad del currículo, apoyo disponible a centros y alumnos con más riesgo.*
- *El aula: Estilo de enseñanza y gestión del aula.*
- *La familia: Nivel sociocultural, dedicación e implicación, expectativas.*

En el fracaso escolar estamos incluidos todos. Será el alumno quien se considerará fracasado, pero hemos intervenido todos los sistemas que estamos en torno a él.

A niveles oficiales, entendemos como fracaso escolar aquel porcentaje de alumnos que no alcanzan el Graduado en Secundaria Obligatoria y que abandonan antes de acabar la etapa obligatoria.

Es importante cambiar la visión y el enfoque del tema, centrándonos en el desarrollo pleno de las capacidades de cualquiera de nuestros alumnos. Investigaciones realizadas por Rosenthal reconocieron que cuando se generan altas expectativas sobre los alumnos/as (efecto Pigmalión) estos comienzan a comportarse de acuerdo a las expectativas que el profesorado tiene sobre ellos y aumenta su rendimiento.

El programa “Éxito para todos y todas” diseñado por Robert Slavin (Slavin, 1996) busca también centrarse en el logro de los niveles mas altos de rendimiento académico de todos los estudiantes independientemente de su condición académica y cultural.

Estos estudios y diversas experiencias señalan la débil línea que existe entre el fracaso y el éxito escolar y tiene mucho que ver con la mirada del profesor a la realidad educativa y a cada alumno y también con el modo de mirar el alumno/a a su propia realidad.

La alternativa es ir haciendo realidad una escuela intercultural e inclusiva donde se espera que cada estudiante desarrolle al máximo sus capacidades.

Primera actividad:

Objetivo: Conocer la capacidad personal que tiene el profesor para relacionarse de forma positiva con sus alumnos

Descripción:

Actividad para realizar un profesor:

Invita a otro profesor, compañero tuyo, a entrar en el aula para observar tu modo de relacionarte con los alumnos. No te importe como te vas a comportar. Después analizarás los resultados y con ello podrás valorar tu modo de actuar cotidiano.

El profesor compañero observará tu actuación a partir de la siguiente pauta:

1) En la presentación y organización de la tarea:

¿Es el profesor quien da las instrucciones de la tarea que han de realizar los alumnos? ¿Pregunta después qué han entendido?

¿Pide a los alumnos que expliquen la tarea que van a realizar para asegurarse de su comprensión?

Los alumnos identifican y describen la actividad a realizar teniendo delante la tarea sin necesidad de más explicaciones del profesor?

¿Se asegura de que todos lo han comprendido, incluyendo a los alumnos con nee? ¿Cómo?

2) En la relación con los alumnos:

Durante la realización de la tarea, ¿se acerca a cada uno y observa qué y cómo lo hacen?

¿Da un espacio a los alumnos para que expliquen qué han hecho y cómo?

¿Hace valoraciones tales como bien, mal, regular?

¿Envía mensajes positivos ante la realización de la tarea?

¿Se percibe en el aula una situación de trabajo y silencio?

¿El profesor está dando constantemente valoraciones y toques de atención? Tales como "fulanito cállate", "menganito no te levantes", etc.

¿Valora a los alumnos negativamente delante de sus compañeros?

Posteriormente, el profesor observador y el profesor observado analizan el resultado de la observación y piensan juntos los cambios a introducir.

Segunda actividad:

Objetivo: Identificar los intereses y motivaciones de los alumnos, favoreciendo la incorporación de los nuevos aprendizajes en sus esquemas de conocimiento y con aquello que viven.

Descripción:

- a) Tener una entrevista individual con cada uno de los alumnos para preguntarle qué le gusta hacer cuando no está en el colegio, si tiene algún hobby, si colecciona algo, qué deporte le gusta más y si sigue a algún equipo... Pedirle que seleccione alguna de esas cosas para presentarles a sus compañeros en un tiempo dedicado especialmente a cada alumno: El día de Johnny, el día de Andrés, el día de...
- b) Paralelamente, tener una entrevista con la familia y dialogar sobre los temas que interesa a su hijo/alumno. Pedirle más datos y explicarle la importancia de haber elegido y desarrollado algún tema de su interés y pedirle que le ayuden a prepararlo para el día en que lo tengan que compartir en la clase.
- c) Dedicar 1 hora cada semana a que cada alumno pueda compartir ese hobby que ha elegido y que ha preparado especialmente.
- d) Tener en cuenta dichos intereses en la programación y a la hora de trabajar posibles contenidos relacionados con ello, con el fin de poder establecer puentes con sus intereses y hacer referencia directa a ellos.

Tercera actividad:

Objetivo: Favorecer el conocimiento de las distintas familias de los alumnos del aula y establecer una relación positiva con el tutor/a y entre ellas.

Descripción:

Invitar a las familias para darse a conocer mutuamente y recibir información sobre qué van a trabajar en el aula en el primer trimestre.

Dinámica de presentación:

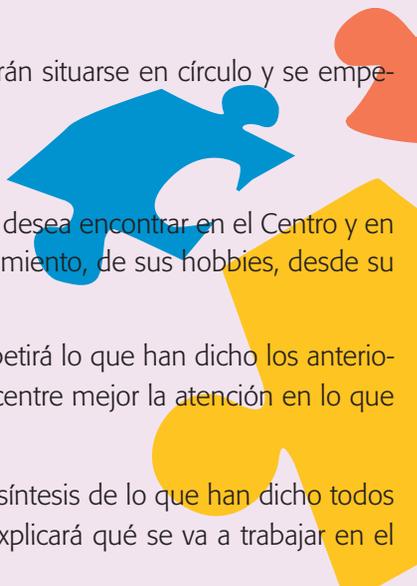
Se realizará una invitación personal y si es necesario con llamada telefónica del tutor/a a cada una de las familias.

Los padres/madres que hayan acudido deberán situarse en círculo y se empezará presentándose cada uno diciendo:

- quién es y cómo se llama su hijo/a
- como padre/madre de ese alumno/a qué desea encontrar en el Centro y en el aula y qué puede ofrecer (de su conocimiento, de sus hobbies, desde su profesión).

Cada uno antes de hacer su presentación, repetirá lo que han dicho los anteriores. De esta manera podemos lograr que se centre mejor la atención en lo que cada uno dice.

Al final de la rueda, el/la profesor/a hará una síntesis de lo que han dicho todos los padres anteriormente y, a continuación, explicará qué se va a trabajar en el



primer trimestre, invitando a la colaboración a cada una de las familias, expresando unos y otros en qué pueden o podrían colaborar de acuerdo a la programación.

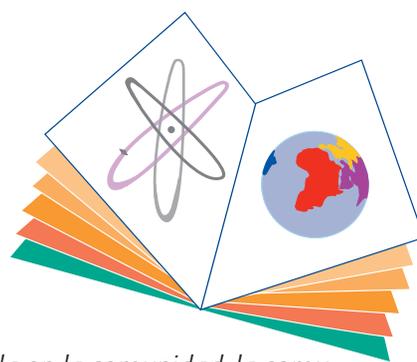
Se abrirá un diálogo para continuar hablando sobre el trabajo que realizarán sus hijos.

Al terminar el diálogo, los padres escribirán en un panel la participación que ellos pueden realizar.

Como colofón del encuentro, padres e hijos pueden terminar con una merienda con productos llevados por ellos mismos.



Referencias bibliográficas



Castro, M^a. M., Ferrer, g., Majado, M^a. F. y otros: *La escuela en la comunidad. la comunidad en la escuela*. Graó. Barcelona.

Marchesi, A. (2003): *El fracaso escolar, una perspectiva internacional*. Alianza ensayo. Barcelona.

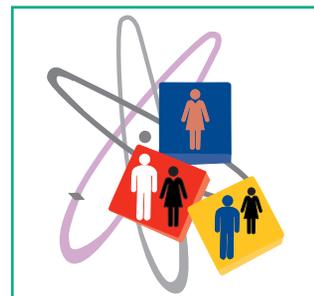
Muñoz-Repiso, M. & Murillo, J. (2003). *Mejorar procesos y mejorar resultados en educación*. Madrid y Bilbao: CIDE-ICE de Deusto.

Slavin, R. (1996) *Cada niño, cada escuela: éxito para todos*. Corwin Press.



GESTIÓN INTERCULTURAL DEL CENTRO

Luis Morales Orozco



Se entiende por gestión intercultural del centro la organización del centro educativo basada en el respeto y apreciación de la diversidad cultural, lingüística y personal, dirigida a todas las personas que forman parte de la comunidad educativa y que tiene como objetivo prioritario la utilización de la educación como instrumento fundamental para superar el racismo y el etnocentrismo e igualar las oportunidades de todos y todas.

Respeto y apreciación de la diversidad porque lo normal es lo diverso: la diversidad es intrínseca a la naturaleza humana, está presente en cada momento de la vida (comidas, bebidas, procedencia o fabricación de artículos de ocio, vestimenta, muebles, coches...) y la enriquece, le da color y sentido y la aleja del falso concepto de homogeneidad, base del dogmatismo y empobrecedor de la inteligencia.

Dirigida a toda la comunidad educativa, es decir, al alumnado y a sus familias, al profesorado y a las instituciones, personas y organizaciones implicadas de cualquier forma en la vida cotidiana del centro educativo. Es una labor de, y para todos y todas, sin restricciones. La participación de las familias en el proceso educativo de los alumnos y alumnas y se ha revelado uno de los elementos más sólidos de la estructuración del grupo-clase y de la cohesión social interna del centro.

Superación del racismo —entendido éste como exacerbación del sentido racial de un grupo étnico— porque, a pesar de que «de todas las pasiones humanas, la más baja y menos elegante, la más cruel y antiestética es la del racismo»¹, y aunque en las últimas décadas este racismo biológico parecía erradicado, se observa un resurgir de las actitudes discriminatorias en forma de xenofobia, de homofobia, o simplemente de alofobia —como rechazo de la diferencia como tal y de toda marca de alteridad—.

Los modelos transmitidos desde los espacios educativos y más directamente desde los centros escolares, influirán muy positivamente sobre el posterior desarrollo

¹ Maruja Torres, en el artículo «Igualdad, pásala», publicado el 1 de junio de 2008 en El País Semanal nº 1654.

personal de nuestro alumnado. La educación en igualdad y la constante valoración positiva de las diferencias presentadas como oportunidades de crecimiento es una tarea continua, presente en cada una de las asignaturas trabajadas. El enfoque elegido a la hora de impartir historia, geografía, ciencias naturales, matemáticas o lengua es el que transmitirá unos u otros valores.

Superación del etnocentrismo definido como «una forma simplista y tendenciosa de contemplar las relaciones entre comunidades que tiene su origen en una mitificación, universalización o naturalización de los modelos culturales propios» (Trujillo, F., 2006:111). El etnocentrismo no es una forma menor de racismo: parte de la convicción de que la norma es lo propio y lo que no se ajusta a ello, inferior, o como dice Amani (2004:90) « [a través del etnocentrismo] nos colocamos las 'gafas' de nuestra cultura para observar las otras».

Esta superación podría conseguirse mediante:

1. La implementación en el centro educativo en general y en el aula en particular de una actitud positiva ante la diversidad cultural, lingüística y personal. Ello implicaría:
 - Enseñar simultáneamente a reconocer la propia identidad, como rasgos personales y proceso en construcción, y reconocer la diversidad.
 - Reconocer y valorar las manifestaciones culturales de alumnos y alumnas, comparándolas con las propias e incorporando incluso algunas al calendario de aula.
 - Aprender valores interculturales entendidos estos como valores reconocidos en todas las culturas: solidaridad, cooperación, empatía, paz, igualdad...
2. La ilusión por el mantenimiento de las lenguas y manifestaciones culturales de origen:
 - La lengua es parte de la identidad heredada. Es la herramienta de comunicación y de socialización con las primeras figuras de apego (la madre, la abuela, el grupo familiar, el clan). Es, también, el instrumento de representación de la realidad más próxima, en la primera infancia y, por lo tanto, base indispensable del aprendizaje y de la construcción de la persona, porque «todo ser humano siente la necesidad de tener una lengua humana como parte de su identidad » (Maalouf, A., 1998:147) y porque «los aprendizajes que se efectúan en una lengua se aplican al aprendizaje de otras, cuyo conocimiento contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general»².
 - Las manifestaciones culturales permiten visibilizar a cada una y cada uno de nuestros alumnos como único, a la vez igual a los demás en derechos y acceso a las oportunidades y único por sus características personales y sus habilidades de comunicación o cognitivas. Le ofrecemos así la posibilidad de mejorar su autoestima y de comprobar que no sólo tiene que aprender sino que también puede enseñar mucho.

² Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia.

3. La adaptación progresiva del currículum es otro de los puntos importantes a tener en cuenta en un aula inclusiva, «entendiendo esta adaptación como los ajustes o modificaciones de los diferentes elementos educativos para dar respuestas a las diferencias del alumno» (Tebar, P., 2006:93). Se propone igualmente poner el acento más sobre la evaluación —estimación de los conocimientos, aptitudes y rendimientos del alumnado— que sobre la calificación —juzgar el grado de suficiencia o insuficiencia de los conocimientos demostrados por el alumnado en un examen—.

La gestión intercultural del centro escolar es tarea de todo el equipo de profesores y profesoras y el eje común debe ser el de una educación en valores presente en todas las áreas del currículum.

Currículos «integrados»

Se trata de ir introduciendo paulatinamente contenidos relacionados con las culturas de origen de nuestro alumnado en las distintas áreas de conocimiento:

- Lenguaje: cuentacuentos y teatrillos en lenguas maternas narrados y escenificados para los más pequeños por el alumnado de los ciclos superiores o por padres/madres/ voluntarios. También se pueden organizar talleres de otros alfabetos presentes en las aulas y visionado de películas en versión original.
- Conocimiento del Medio: geografía y características definitorias de los países de origen.
- Educación Física: juegos procedentes de los países de origen de nuestro alumnado.
- Música: canciones típicas de todas las culturas presentes en el Centro.
- Expresión artística: creaciones plásticas relacionadas con la artesanía o las festividades propias de dichos países de origen.

Mercadillo del libro multilingüe de segunda mano

Se pide al alumnado que traiga los libros —en cualquier lengua— que ya no quiere tener más y que se encuentran en buen estado. Se valoran estos libros de uno a cinco puntos y se le entregan los puntos totales de la valoración obtenida por los libros aportados. Todos los libros recibidos son marcados con su valor en puntos y son expuestos en un mercadillo que se puede celebrar coincidiendo con el Día del Libro. Todo el alumnado que ha participado puede “comprar” libros en diferentes lenguas con los puntos obtenidos de la “venta” de sus propios libros.

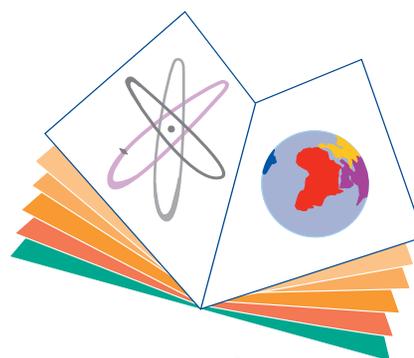


Maletas interculturales

En unas maletas rígidas de unos 40 x 30 cm (las maletas de aluminio utilizadas para transporte de herramientas son válidas) se colocan algunos libros relacionados con la diversidad en la vida cotidiana de los niños y niñas del mundo (comida, escuela, vivienda, etc.), discos con músicas del mundo, algún juego del mundo, películas de otros países y con contenido que implique transmisión de valores positivos, cuentos bilingües, atlas infantiles... En cada nivel educativo puede haber una de estas maletas que el alumnado se podrá llevar a su casa durante una semana de forma voluntaria y rotatoria.



Referencias bibliográficas



COLECTIVO AMANI (2004): *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*. Los Libros de la Catarata. Madrid.

MAALOUF, A. (1998): *Identidades asesinas*. Alianza Editorial. Madrid.

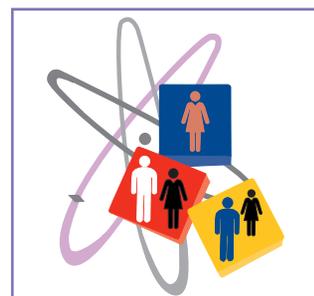
TÉBAR, P. (2006): *La gestión de los centros educativos. Una propuesta intercultural*. Los Libros de la Catarata. Madrid.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2006): *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Editorial Octaedro. Granada.



IDENTIDAD

Colectivo Yedra



Las circunstancias socioeconómicas que han favorecido los movimientos migratorios a lo largo de los últimos quince años y la llegada de alumnas y alumnos extranjeros han llevado a repensar el significado de la identidad. Esta se confunde a menudo con la nacionalidad, la religión o las tradiciones, sin tener en cuenta otras variables. Cabría distinguir, entre otras, la pertenencia cultural y afectiva, la identidad cívica y la adhesión a un ideal social.

De la identidad cultural, no somos responsables: nacemos en un contexto determinado, en una lengua impregnada de ideas, legados del pasado y de valores que nos transmiten una visión del mundo. También heredamos maneras de comportarnos, de organizar el espacio, de valorar el tiempo, gustos alimenticios, música, paisajes que irán construyendo nuestro universo mental. Todos estos elementos constituirán nuestra **cultura esencial**, es decir el dominio de códigos comunes que permiten entender el mundo y construir nuestra personalidad (Todorov, 2008). Pero existen otros rasgos de la pertenencia cultural: se es de su pueblo, pero también de una región determinada, del Estado español que está dentro de Europa, y se comparten varias características identitarias con otras personas aparentemente muy diferentes. Por otra parte, existe la cultura de jóvenes y mayores, de miembros de la judicatura y de albañiles, de amantes de la música clásica y jugadores de videojuegos, de los hinchas de fútbol o de las entusiastas del montañismo... El hecho de que estas identidades no coincidan entre sí y que se pueda ser albañil, joven y amante de la música clásica o una persona mayor apasionada de videojuegos, permite deducir que en todo individuo se produce el encuentro de varias identidades colectivas y hacen de él una persona forzosamente pluricultural que combinará estos elementos a su manera en la relación con otras personas. Se podría decir, por lo tanto, que cada cultura es en sí dinámica y en continuo proceso de transformación, de la misma manera que van evolucionando las propias sociedades: la incorporación de los derechos de las mujeres en numerosos países, la llegada de la democracia en otros, modifican sustancialmente la identidad cultural de éstos. La identidad individual pasa por el mismo proceso: cambiamos de pareja, de país, de trabajo y aprendemos lenguas

nuevas —y consecuentemente, otras visiones del mundo— de las que iremos incorporando elementos que nos harán progresar. La pertenencia al grupo de referencia confirma la propia existencia: soy andaluza, abogada, soy socialista, soy del Barça, etc. La cultura esencial es, en resumen, una imagen del mundo que podemos ir ampliando a lo largo de la vida, no una celda de la que somos prisioneros. En consecuencia, parece absurdo encerrar a un individuo en su grupo de origen: es negarle la posibilidad de elegir. Desmond Tutu, (1998) resumía la interpretación de la identidad de esta manera: «no se trata de 'pienso, luego soy', sino de 'soy humano, porque pertenezco, participo y comparto'».

Es necesario recordar estos elementos constitutivos de la cultura esencial, ya que entran a menudo en conflicto con la **identidad cívica**. La defensa de los derechos ciudadanos, por ejemplo, no puede quedar supeditada a la cultura de origen de las personas. La discriminación y la desigualdad de acceso a las oportunidades producen la violenta reivindicación de la identidad originaria. Si me siento agredida por mi origen, responderé reforzando esta identidad. De lo contrario, me pondría del lado de quienes me critican y debilitaría mi sentimiento de pertenencia afectiva. Si siento, en cambio, que mi comunidad es respetada, estaré más y mejor preparada para distanciarme y mantener algunas de sus características a la vez que se efectuará en mí un proceso de aculturación (Ruiz de Lobera, 2004). Para desprenderse de determinados referentes culturales, es preciso tenerlos. O, como dice Amin Maalouf (1998), *nadie nos obliga a elegir entre el integrismo de la identidad y su desintegración*. Los Estados deben ser garantes de los derechos de la ciudadanía en su conjunto y sus miembros co-solidarios en su defensa. Ello implica el reconocimiento del individuo a la vez como portador de una cultura esencial, y su adhesión a un **ideal social** común, con valores morales y políticos de vocación universal. Su respeto de las leyes en vigor y el compromiso con el contrato social que une a todos los ciudadanos y ciudadanas no exige que ame el país. Los deberes públicos y los sentimientos personales no se sitúan en el mismo plano. Como dice Todorov (2008), *sólo los estados totalitarios hacen obligatorio el amor a la patria*.

La presencia de alumnas y alumnos extranjeros en las aulas ha puesto de manifiesto la multiplicidad de identidades que componen los grupos y los individuos. Recordar esta pluralidad probablemente ayude a destacar los elementos que se comparten y que nacen de la libre elección. La identidad esencial se basa fundamentalmente en la memoria afectiva y la herencia impuesta es la base sobre la que se construye la personalidad. Es resaltando y valorando estas identidades individuales como la educación preparará a estos alumnos y alumnas para un proyecto social y político plural, diverso, pero común.

El concepto de identidad y las relaciones personales.

Esta actividad puede ser realizada en clase pero también en sesiones de formación del profesorado.

La perspectiva con la que nos miran quienes nos rodean influye directamente en nuestra percepción de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser. La importancia de los estereotipos determina no sólo la convivencia intercultural sino la propia identidad de la persona. Las actitudes, valoraciones, ideas preconcebidas —especialmente en el caso del alumnado extranjero— pueden llevar a reforzar o a denigrar su autoimagen. Las expectativas de éxito que pueda tener el profesorado son clave, no sólo para su carrera académica, sino para el asentamiento de la autoestima y el desarrollo de habilidades sociales de pertenencia al grupo de referencia.

Objetivos:

- Demostrar la importancia de la retroafirmación y de la correcta interpretación de las señales emitidas por el interlocutor o interlocutora.
- Comprender la manera en que las primeras impresiones influyen sobre las relaciones interpersonales.

Procedimiento:

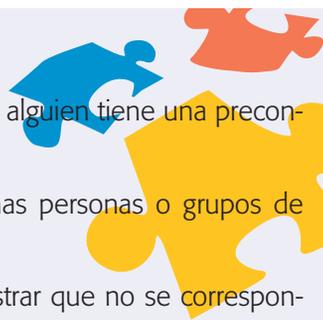
- Se preparan el mismo número de pegatinas que participantes haya en el grupo.
- En cada pegatina, la persona que dirige la actividad escribe una característica determinada, positiva o negativa. Por ejemplo: sonriente, colaborador/a, mentiroso/a, raro/a, agresivo/a, lleva velo, es rapero, tímido/a, religioso/a, deportivo/a, etc.
- Se le pega en la frente a cada participante sin que vea lo que hay escrito y se coloca de espaldas al resto del grupo.
- Se les informa de que van a realizar un largo viaje y que deben elegir compañero o compañera.
- A la señal dada por quien dirige la actividad, cada participante elige a su compañero o compañera ideal. Una vez todo el mundo emparejado, se sientan juntos y explican su elección.

Unas posibles preguntas pueden ser:

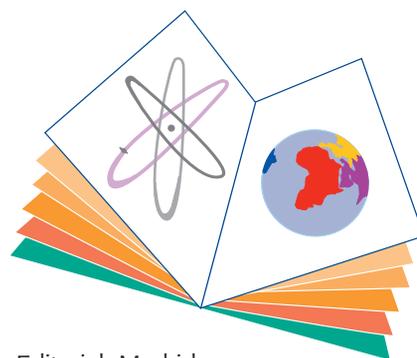
¿Qué persona has elegido?; ¿la conocías antes del juego?; ¿era amiga tuya?; ¿ha influido en tu elección la etiqueta que llevaba en la frente?; ¿has rechazado a algún compañero o compañera por la etiqueta que llevaba?; ¿has elegido deliberadamente a alguien con una característica negativa? ¿Por qué?

Preguntas para la reflexión:

- ¿Cómo nos sentimos cuando antes de conocernos alguien tiene una preconcebida de nosotros?
- ¿Por qué atribuimos ciertas características a algunas personas o grupos de personas?
- ¿Cómo se siente alguien cuando tiene que demostrar que no se corresponde con las ideas que se hacen otras personas de él o de ella?
- Cuando nos sentimos injustamente tratados o valorados, ¿a quién acudimos?



Referencias bibliográficas



Maalouf, Amin (1999): *Las identidades asesinas*. Alianza Editorial. Madrid.

Ruiz de Lobera, Mariana (2004): *Metodología para la formación en educación intercultural*. Los Libros de la Catarata. Madrid.

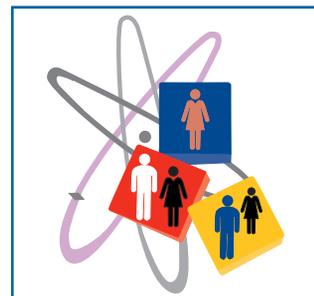
Todorov, Tzvetan (2008): *El miedo a los bárbaros*. Círculo de Lectores – Gutenberg. Barcelona.

Tutu, Desmond (2004): *Dios tiene un sueño*. Norma. Bogotá?. Colombia.



LENGUAS ADICIONALES

Laura Mijares



Lenguas adicionales es la traducción literal del término inglés ‘additional languages’, propuesto recientemente en el marco de un proyecto de investigación financiado por el European Centre for Modern Languages (ECML) del Consejo de Europa¹. Con dicho término se hace referencia a todas aquellas lenguas sin un estatuto oficial en los distintos estados, ya se trate de las lenguas regionales o minoritarias –por ejemplo, el catalán en aquellas comunidades autónomas en las que este idioma no es oficial–, lenguas inmigrantes –por ejemplo, el árabe en España–, lenguas sin territorio –como la lengua romaní–, o las distintas lenguas de signos. Sin embargo, resulta difícil entender a qué nos referimos cuando hablamos de lenguas adicionales sin tener en cuenta los debates generados a raíz de la situación de las lenguas no oficiales en buena parte de Europa. En las últimas décadas, las lenguas regionales utilizadas en muchos de los países europeos, pero también otras como las de los inmigrantes, han sido objeto de atención por parte de gobiernos y, sobre todo, por parte de organizaciones encargadas de velar por el mantenimiento de una Europa plurilingüe. En el centro de todos estos debates se encuentra la idea de que estas ‘otras’ lenguas son utilizadas por una parte importante de la población y que ello requiere una política adecuada desde diversos ámbitos, entre los que se encuentra la escuela. La consideración de aspectos como el derecho de los alumnos a recibir instrucción lingüística de sus lenguas maternas, así como otras cuestiones entre las que podemos encontrar la propia evolución de las políticas de integración de inmigrantes, ha propiciado la consideración de estas lenguas en el medio educativo. Como consecuencia de todo ello, esta evolución de las políticas lingüísticas referidas a las lenguas regionales, inmigrantes, sin territorio o de signos, ha tenido lugar en Europa junto a una reflexión sobre la manera más adecuada de denominar a estas lenguas (McPake *et. al.*, 2007).

Aunque en España este tipo de debates ha sido muy fructífero en el marco de las lenguas regionales –oficiales en las comunidades autónomas en las que se utilizan

¹ Más información sobre este proyecto en http://www.ecml.at/mtp2/Valeur/html/Valeur_E_Results.htm

desde la promulgación de la Constitución Española en 1978— es, sin embargo, reciente en lo que respecta al estatuto de otras como por ejemplo, las habladas por los trabajadores inmigrantes y por sus hijos. Y todo ello porque debates como los referidos más arriba no habían tenido lugar hasta ahora en España, salvo en ámbitos muy minoritarios.

La idea de encontrar un término común y más inclusivo con el que englobar al conjunto de lenguas no oficiales nace de la necesidad de equiparar el estatuto de todas ellas. Si tradicionalmente ha estado muy clara la distinción entre lenguas regionales e inmigrantes, con un estatus muy diferente que, a su vez, ha generado diferentes formas de provisión en el medio educativo, el objetivo que anima las nuevas propuestas que llegan desde distintas instancias como la Comisión Europea (Commission of the European Communities, 2002) o el Consejo de Europa (Beacco and Byram, 2003) es el de promocionar una instrucción lingüística más global e inclusiva en la que todas las lenguas tengan un mismo valor. Y ello porque las personas plurilingües que hablan alguna lengua adicional tienen muchas cosas en común, sobre todo, en lo que respecta a la educación de los hijos; en la mayor parte de los casos, porque actualmente estos no tienen la oportunidad de estudiar formalmente sus lenguas adicionales.

1. ¿Cuántas lenguas?

A pesar de que en la mayor parte de las escuelas siguen siendo dominantes las prácticas monolingües, una buena manera de hacer que alumnos y alumnas tomen conciencia de que viven en una sociedad plurilingüe es mediante la toma de conciencia de su propia capacidad plurilingüe. Para ello, podría realizarse un listado de las lenguas adicionales utilizadas por los miembros de la clase. Teniendo en cuenta lo inclusivo de la definición del término, no se trata sólo de listar las lenguas utilizadas o aprendidas en el seno de la familia, sino también de las aprendidas en el colegio y/o academias. Una vez hecho esto, se puede llevar a cabo un glosario básico que puede girar en torno al colegio y que dependerá de la edad de los alumnos. Mientras los más pequeños pueden limitarse a nombrar las cosas de la clase en el mayor número de lenguas posible, estudiantes más mayores pueden dedicarse a trabajar con las frases que normalmente están presentes en la rutina escolar. La idea no es detenerse en la corrección de las frases o palabras, sino poner de manifiesto la capacidad plurilingüe del conjunto de la clase.

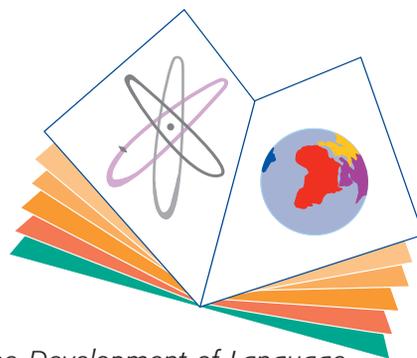
2. ¿Qué es una lengua?

Para llevar a cabo esta actividad se recomienda al profesorado la lectura del capítulo 'Lengua y dialecto' del libro La igualdad y dignidad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística de Juan Carlos Moreno Cabrera publicado en Alianza editorial en el año 2000.

Este segundo ejercicio habría de dirigirse necesariamente a los alumnos más mayores. Con el último objetivo de concienciar al alumnado sobre el valor de todas las lenguas, sean o no las mayoritarias y/o oficiales, la actividad puede consistir en debatir e investigar acerca de las dificultades de definir el término 'lengua'. La idea es, valiéndose de la definición técnica de lengua que propone el libro de texto, tratar de ir más allá, comprobando que las fronteras entre unas lenguas y otras suelen responder más a motivos políticos que a motivos lingüísticos. En este sentido, se trataría de analizar el caso de algunas lenguas y de su estatuto en España, así como en otros países extranjeros. Para el caso español podría tomarse, por ejemplo, el caso de la lengua catalana y valenciana. Mientras que desde el punto de vista lingüístico pueden considerarse variedades de una misma lengua, lo cierto es que desde distintas instancias políticas se reivindica la singularidad del valenciano y su derecho a ser considerado una lengua independiente. En cuanto a Europa, puede tomarse el caso del neerlandés y el flamenco. En tanto que se trata de lenguas distintas, la primera se habla en Holanda y la segunda en Bélgica, lo cierto es que desde el punto de vista lingüístico podrían considerarse variedades de un mismo idioma. Fuera de Europa –y como ejemplo justamente del caso contrario– podría tomarse el caso del árabe. En tanto que oficialmente sólo existe una lengua árabe, lo cierto es que en cada país del mundo árabe la lengua que se habla es una variedad diferente de la misma. Aunque desde el punto de vista lingüístico pueden encontrarse suficientes diferencias como para considerar la existencia de distintos árabes, lo cierto es que razones políticas son las que acaban justificando el que la lengua árabe sea considerada una sola.



Referencias bibliográficas



Beacco, J.-C and Byram, Michael (2003) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. División de Políticas Lingüística, Consejo de Europa. Estrasburgo.

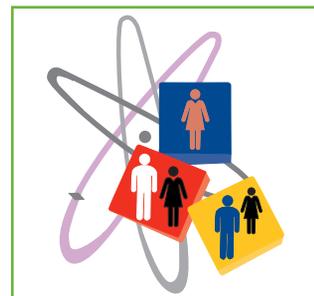
Commission of the European Communities (2002) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Commission of the European Communities. Brussels.

McPake, Joanna; Tinsley, Teresa; Broeder, Peter; Mijares, Laura; Latomaa, Sirkku; Martyniuk, Waldemar (2007) *Valuing All Languages in Europe*. Strasbourg / Council of Europe / European Centre for Modern Languages. Graz.



MEDIACIÓN

Juan Gómez



La mediación, según Jean François Six (1997: 25) *es una acción realizada por un tercero, entre personas o grupos que consienten libremente, que participan y a los que corresponderá la decisión final, destinada a hacer nacer o renacer entre ellos relaciones nuevas, con el fin de prevenir o curar relaciones perturbadas.* Como podéis observar hemos comenzado por una definición de la mediación entendida ésta en un sentido amplio, donde se señala el carácter preventivo de la misma y donde la anticipación a los conflictos forma parte de la misma práctica mediadora. En consecuencia podemos remarcar, que aunque estemos acostumbrados a usar la mediación en referencia al conflicto, puede haber mediación sin que haya conflicto.

Sin embargo hoy en día en nuestro entorno, nos encontramos con una amplia gama de experiencias prácticas que siguiendo las ideas de diferentes corrientes de mediación, hacen un uso más restringido de este término: la mediación como sistema alternativo a la resolución de conflictos, si bien no es el único ni debería ser el primero. Pero ese es el consenso, tal como apunta Torrego (2000: 52) cuando señala que el lo común denominador de casi todos los significados de 'mediación' la señalan como [la] *intervención no forzada en un conflicto de una tercera persona neutral para ayudar a las partes implicadas a que lo transformen por sí mismas.*

La mediación no es una invención de estos tiempos aunque ésta haya adquirido últimamente un gran protagonismo en las culturas occidentales. Sin olvidar los modelos populares usados en gran parte del mundo y los diferentes programas que se llevan a cabo desde la Educación para la Paz, se han ido consolidando diferentes experiencias con gran calado: la Escuela de Negociación de Harvard, el modelo transformativo de Bush y Folger, la propuesta de circularidad narrativa de Sara Cob, Lederach, Galtung, etc. Y como señala Giménez (2001: 3) *existe el riesgo de seguir únicamente un enfoque, desestimando totalmente los demás. Todos los modelos aportan elementos valiosos.*

Es una forma de intervenir ante los conflictos que se viene aplicando en muy diversos niveles y ámbitos y con diferentes enfoques, variando mucho su puesta en

práctica de unos contextos a otros; por eso, como apunta J.P. Lederach (2000: 65) *una cuestión muy importante, en relación con la mediación, es la adaptación a la cultura y al contexto.*

Los principios que guían a esta diversidad de modelos son muy similares:

- Es un proceso de resolución de conflictos.
- Proceso de negociación colaborativo y no competitivo.
- Basado en la voluntariedad de las partes.
- Promueve la confianza entre las personas mediadas, buscando su protagonismo.
- Basado en la neutralidad, busca reequilibrar el poder
- Busca soluciones justas para ambas partes.
- Orientado hacia el futuro con opciones donde todos ganan.
- Fomenta la legitimación de ambas partes.

Hoy en día encontramos cada vez más este modelo alternativo de resolución de conflictos que afecta a diferentes ámbitos de lo social, el mundo del trabajo, de las familias, de la sanidad, de la justicia, de la convivencia y cómo no, de la educación.

Es en el ámbito educativo, según M^º Jesús Perez (2002: 2), donde se cruzan al menos dos modelos de intervención: por *un lado, los programas de mediación escolar, desde la perspectiva de la resolución de conflictos y, por otro, la mediación social intercultural trabajando desde la perspectiva de la convivencia intercultural. Expandiendo las posibilidades de intervención más allá de la solución de problema para la prevención de los mismos, la mejora de la interacción y comunicación entre personas y grupos.* Es así cómo encontramos diferentes proyectos para intervenir sobre los conflictos que surgen en los centros escolares y mejorar la convivencia escolar desde una perspectiva pacífica y experiencias educativas informales o más institucionalizadas, a través de equipos de mediación que llevan a cabo esta práctica.

En relación a la mediación socioeducativa, señala Silvina Funes, (2002: 14) *son mediaciones con medidas concretas que facilitan y mejoran la convivencia en el centro, ya sea en la línea de favorecer la interculturalidad y la integración, como en la resolución de conflictos, mejorando la comunicación y la participación y las relaciones en general tanto en el interior del centro como al exterior, en su dimensión comunitaria.* Cada vez más son los equipos de mediadores entre iguales, de mediadores adultos (profesorado y familia), así como de mediación en la Comunidad Educativa donde profesorado, alumnado, familias, agentes externos no docentes, etc. forman parte del proyecto, dándose una mayor implicación de todos ellos en la gestión de conflictos y en la convivencia.

Lo interesante, como señala Cascón (2002: 24), *es trabajar la formación de mediadores y mediadoras entre el alumnado y el profesorado. Ese aprendizaje servirá*

tanto para que intervengan como tales, como para que cuando tengan un conflicto estén más abiertos a recurrir a ellos y les faciliten su labor, al conocer su papel. Experiencias que, en definitiva, están suponiendo la superación del modelo punitivo por otro conciliador, consensuador y de gestión constructiva de conflictos, ante lo cual es de suponer que pasará cierto tiempo hasta que se consolide en la enseñanza. Crear en el marco del sistema educativo espacios y estructuras que abran paso a procesos de mediación, de negociación y fomentar a la vez actitudes que hacen del conflicto una oportunidad de desarrollo más que de violencia o destrucción, representa una nueva visión de la educación. (Funes y Mezard, 2001: 19)

Compartir situaciones de negociación

- 1) Todas las personas hemos vivido alguna situación en la que iniciar un proceso de negociación con otra u otras personas. Estas experiencias vitales nos pueden ayudar a comprender nuestras propias actitudes ante los conflictos. La mediación está basada en este proceso de negociación colaborativa y por eso es importante saber qué elementos la hacen posible. El ejercicio que os proponemos tiene como objetivo compartir estas situaciones de negociación con otras personas. ¿En qué ámbitos se dieron?

Podemos hacer una puesta en común que siga este esquema:

- ¿Qué momentos importantes se vivieron? ¿Qué les llevó a negociar? ¿Qué les animó a negociar? ¿Qué los llevó a llegar a un acuerdo? Vamos escribiendo en un papelógrafo aquellas circunstancias o elementos que favorecieron llegar a un acuerdo para que nos pueda servir para un segundo momento.
- 2) vamos a elegir una de las situaciones y desarrollar un pequeño juego de rol.
 - Imaginaros que no hemos llegado a un acuerdo y necesitamos la intervención de una tercera persona que pueda intervenir como 'mediador espontáneo'. En pequeños grupos y teniendo en cuenta lo escrito en el papelógrafo, vamos a preparar esta intervención.
 - 3) Pedimos dos personas voluntarias para que desarrollen los roles de las partes y una tercera voluntaria que ponga en práctica lo que se ha comentado en los grupos pequeños. Salga como salga el juego de rol, lo importante es la evaluación sobre esa puesta en escena de la mediación espontánea y, sobre todo, la valoración de las posibilidades reales de su puesta en práctica en lo cotidiano.

Entrenándonos para mediar

Hoy lunes hemos encontrado este panfleto en el tablón de anuncios.

Somos un grupo de catorce alumn@s, seis profesoras y dos profesores que después de recibir un entrenamiento hemos aprendido a:

- Escuchar comprendiendo a cada parte implicada.
- No juzgar ni dar consejos.
- Ayudar a las partes que tienen el conflicto a comunicarse de forma positiva y no destructiva.
- Ser neutrales.
- Respetar las visiones que cada parte tiene del conflicto.
- Trabajar en equipo.
- No contar a nadie lo que las partes que tienen el conflicto nos cuentan mientras les estamos mediando.

**Si necesitas ayuda para resolver tus conflictos
en el Instituto: ¡llámanos!**

Esta actividad nos presenta las posibilidades de la mediación en relación a las situaciones conflictivas de nuestro centro y permite llevar a cabo el diseño de un proceso de mediación. Necesita un tiempo de preparación.

Vamos a trabajar en dos grupos diferentes: el primero deberá preparar previamente a los posibles mediadores y mediadoras. Pensarán sobre actitudes, habilidades necesarias y la dinámica a seguir en un proceso de mediación.

El resto del grupo va a trabajar sobre las situaciones conflictivas que se dan en el centro, para valorar cuáles de ellas reúnen los requisitos para ser resueltas a través de una mediación. Es necesario un trabajo profundo para analizar, investigar y comprender las situaciones posibles en profundidad. Y también es necesario pensar seriamente (por qué sí o por qué no) utilizar a estos mediadores.

Una vez seleccionada una de las situaciones, se la presentamos al equipo de mediación y llevamos a cabo un juego de rol que nos permita visualizar todo el proceso. Una vez terminado, lo importante es que nos paremos a evaluar más que los resultados, el proceso seguido.

Miremos más allá

Este ejercicio nos ayudará a reconocer los obstáculos que nos podemos encontrar a la hora de llevar a la práctica la mediación en nuestros centros. ¿Qué tendrá que hacer mi centro para trabajar la mediación como una forma más de arreglar algunos conflictos?

En pequeños grupos vamos a trabajar en dos momentos diferentes:

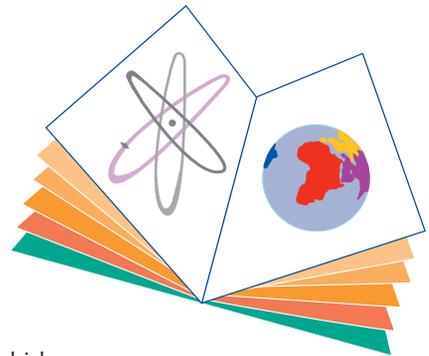
Primer paso: ¿De qué tenemos que favorecer su puesta en práctica?

Segundo paso: ¿Qué es lo que lo dificulta? La puesta en común de estos datos puede llevarnos a la elaboración de un proyecto de mediación en el centro. Una vez que tengamos identificados los obstáculos, los clasificaremos de mayor a menor. Nos centraremos en el que mayor dificultad presente e, individualmente primero y en grupo, después, buscamos respuestas. Estas pueden ser las preguntas:

- ¿Qué se va a hacer?
- ¿Cómo lo vamos a llevar a la práctica?
- ¿Para qué se va a hacer?
- ¿Quiénes lo van/vamos a hacer?
- ¿De qué medios disponemos para hacerlo?
- ¿Dónde lo vamos a poner a funcionar?
- ¿Qué plazos nos fijamos para su puesta en funcionamiento?



Referencias bibliográficas



Six, J.F. (1997): *Dinámica de la mediación*. Paidós. Madrid.

Torrego, J. C. (coord.) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Narcea. Madrid.

Giménez, C. (2001): *Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural*. Revista de Migraciones Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.

Lederach, J. P. (2000): *ABC de la paz y los conflictos*. Catarata. Madrid.

Pérez Crespo, M^a J. (2002): *La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela*. Revista Educación y Futuro. Madrid.

Funes, S. (2002): *Una aproximación al concepto de educación socioeducativa*. Revista FAPA Giner de los Ríos, Madrid

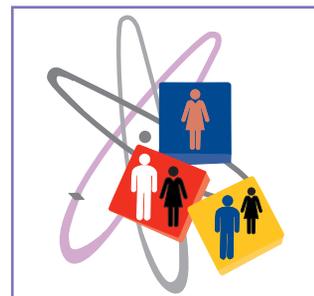
Funes, S. y Saint-Mezard (2001): *Conflictos y resolución de conflictos escolares*. Concejo Educativo de Castilla y León.

Cascón, P. (2002): *Educar en y para el conflicto*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona.



METODOLOGÍA INTERCULTURAL

Concha Moreno García



Entendemos por 'metodología' el conjunto de métodos que se siguen en una investigación. Por otro lado, la etimología de 'método' nos dice que esta palabra se refiere al «camino para llegar a un fin». Actuar con método es hacerlo de forma organizada para conseguir unos objetivos establecidos previamente. Esta aproximación al término valdría para cualquier ámbito de la vida, pero nos vamos a centrar en el de la enseñanza. De este modo estamos de lleno en el ámbito del trabajo didáctico, en la labor que debe desarrollar cualquier docente antes de entrar en su aula y una vez dentro de ella: plantearse unos objetivos, establecer el camino para alcanzarlos y proceder de manera organizada para incrementar el saber, facilitar su transmisión y contribuir a la formación integral de las personas.

Al abordar la segunda parte del sintagma –'intercultural'– entramos en el enfoque, la ideología en la que se apoya, que justifica esa forma de actuar metódica, organizada. La importancia de este adjetivo procede de una sociedad, de unas aulas que han dejado de ser monolingües, monoculturales hace mucho tiempo y que, en consecuencia, deberían dejar de ser monolíticas. Me refiero con esto al hecho de que tanto las calles como las clases se han llenado de personas diferentes a quines solían poblarlas y, por lo tanto, los conocimientos previos, la historia, el conocimiento del mundo que podía ser la base para la enseñanza se han ampliado, se han diversificado. Sin querer llevar la definición a su extremo, alegando que por el hecho de ser seres humanos con personalidades, procedencia, relaciones familiares, cultura, etc., diferentes ya podríamos hablar de relaciones interculturales, sí es fundamental no olvidarlo para no caer en la confusión que se establece entre 'interculturalidad' y 'diversidad'. Y se hace necesario establecer claramente lo que entendemos por 'intercultural' para evitar lo que ya en 1991 afirmaba J. CL. Forquin a propósito de la pedagogía intercultural: (...) *rompe el etnocentrismo explícito o implícito subyacente históricamente a las políticas educativas asimilacionistas, así como en las de discriminación y exclusión*. Más adelante anuncia los riesgos pedagógicos de este aperturismo, que puede llevar a docentes no advertidos y bien intencionados a (...) *deslizarse hacia una especie de folclore «residual», de un eclecticismo blando que conduzca a lo trivial*

o insignificante. (...) De ahí la necesidad de enseñar ciertas cosas más que otras, y de enseñarlas como valiosas en sí mismas y para todos los alumnos, no sólo para tal o cual grupo (Traducción propia) (1991:24-25).

¿Qué entendemos, pues, por metodología intercultural en la enseñanza? Una forma de proceder ordenada, con objetivos y pasos que persigue no solo la asimilación de contenidos, sino también la relación entre personas diferentes –lo son por el hecho de ser personas, ya que ahí ya se establece el primer estadio de la diferencia–, diferentes, decimos, desde el punto de vista de su procedencia cultural, social, idiomática, entendiendo esto como una riqueza, no como un conflicto. Con esta metodología intercultural nos alejamos de las implicaciones de una forma tradicional de interpretar el contexto escolar, es decir, de la tendencia a la homogeneización, a la desinformación sobre los procesos de aprendizaje y su variedad cultural y personal; nos alejamos del currículo predeterminado, elaborado sin tener en cuenta la realidad de las personas recién llegadas; nos alejamos de la interacción tradicional entre los docentes y el alumnado; de un discurso docente no adaptado a los nuevos destinatarios y destinatarias; nos alejamos, por fin, de las evaluaciones que ponen el énfasis en el producto y poca atención a los procesos.

¿Cómo influirá la metodología intercultural en quienes la pongan en práctica? Influirá en su forma de preparar las clases –todas las clases– pues la interculturalidad no puede ser una asignatura sino una actitud que imbuya cada materia. Influirá en la manera en que se aborden los textos educativos ya que será necesario sustituirlos o complementarlos si en ellos se percibe etnocentrismo, o se echan de menos actividades que incluyan a las personas presentes en el aula y las traten en plano de igualdad. Precisamente en este análisis de los materiales que manejamos en el aula debe ponerse de relieve ese «actuar con método intercultural», ya que las relaciones que promueven, a menudo, se basan en la desigualdad y en el dominio etnoracial, junto con los sistemas de estratificación de clase y género. Estamos tan acostumbrados a que en los ejemplos que usamos aparezcan en lugares predominantes los hombres y los blancos que se nos pasa por alto que podemos tener en nuestra clase más chicas y por lo menos un número igual de blancos que de personas de otros colores.

La metodología intercultural influirá también en que la actitud abierta e interesada por lo(s) diferente(s) se aprenda. Porque es algo que hay que enseñar, promover, hay que convertirla en lo «normal» a fuerza de reflexión y mucha práctica. Bástenos pensar en cuánto tiempo necesitan los estereotipos para dejar de ser el modelo de juicio de un grupo; es por lo tanto –y una vez más– una construcción social. No debemos caer en la ingenuidad de creer que, por el hecho de enunciar unos buenos deseos, todos pasaremos a comportarnos según ellos, por muy valiosos que los consideremos. Las actitudes –y de eso se trata cuando hablamos de interculturalidad– que no «se han mamado» no son fáciles de inculcar, de ahí la importancia que adquiere la escuela y cualquier organismo educativo convencido de que pasito a paso se llega lejos, abriendo nuevos espacios de convivencia, nuevas formas de plantear los contenidos y manteniendo la lucidez: una sociedad multicultural corre riesgos, qué duda cabe, y no son desdeñables. Sin embargo, la existencia de éste no

tiene que hacernos renunciar a objetivos deseables, a oportunidades distintas a las conocidas si caminos por esta vía.

La metodología intercultural influirá asimismo en la forma en que distribuyamos el tiempo y las intervenciones en nuestras clases. La fuente de conocimiento no procede solo de los docentes, por eso las interacciones no solo serán del profesorado con su alumnado sino también de alumnos y alumnas entre sí. Prever más tiempo para la intervención activa de los discentes quizás les motivará más para atender y esforzarse.

La metodología intercultural influirá en el discurso docente que se adaptara a sus destinatarios sin hacerlos sentir culpables por no entender terminología especializada.

Y, por último, influirá en la evaluación del trabajo realizado, que tendrá en cuenta el proceso, la aplicación de estrategias de aprendizaje previamente enseñadas, que tendrá en cuenta el trabajo cooperativo y, por supuesto, los conocimientos adquiridos, pero no centrándose solamente en esto.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

El texto que proponemos a continuación es un ejemplo de material alternativo para llevar al aula y hacer sentir así a todos los presentes que la posible situación de dificultad actual por la pasa un colectivo no siempre fue así y no tiene por qué seguir siéndolo indefinidamente. Trabajarlo con metodología intercultural puede enriquecernos a todos y todas.

Los números

Europa era un lugar sin números, aunque con muchas letras. Sus habitantes no sabían cuántas puesto que carecían de números para contarlas. Tampoco sabían el número de piernas, ni de ojos, ni de brazos, ni de dedos que tenían.

En las escuelas, cuando los profesores preguntaban a los niños cuántos dedos tenían, ellos decían:

- Varios
- ¿Y cuántos dientes?
- Varios.
- ¿Y cuántos ojos tenéis en el pecho?
- Ninguno.
- ¿Y pelos en la lengua?
- Ninguno.

Sólo sabían decir varios o ninguno. Hacían preguntas absurdas como las de los ojos o los pelos para dar la impresión de que sabían contar. (...)

La gente no cumplía años, sino varios años o ningún siglo. (...)

Los sabios dijeron a las autoridades que no se podía continuar así, porque para entender la realidad es preciso contarla o numerarla. Entonces inventaron los



números romanos, que están hechos de letras mayúsculas. Así la I quería decir uno; la V, cinco; la X, diez; la L, cincuenta; la C, cien; la D, quinientos y la M, mil.

No es que fuera fácil contar y numerar con los números romanos, pero era mejor que nada.

- Yo tengo XXX años.
- Yo quiero V quilos de patatas.
- Pedro me ha quitado VI cromos.
- A mi hijo le han salido XVI granos en la cara.

Entre tanto, había en África unos números árabes muy fáciles de entender y muy prácticos para contar y para numerar las cosas, que al enterarse de las dificultades europeas, decidieron emigrar en busca de un trabajo aritmético digno. La mayoría de ellos viajaron, por falta de medios, apiñados en pequeñas embarcaciones, llamadas pateras, que con frecuencia naufragaban antes de alcanzar la costa, condenando a los números y a las números árabes a perecer en medio de horribles sufrimientos. Algunas de estas números estaban embarazadas y sus hijos jamás verían la luz. Los que lograban alcanzar la costa tenían que huir de los números romanos, que les llamaban extranjeros o moros, despectivamente y los perseguían con leyes y palos.

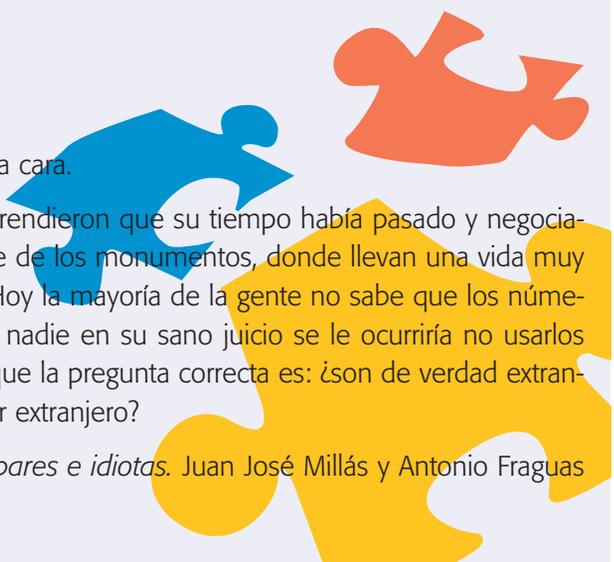
Pero los números árabes estaban convencidos de que eran más útiles que los números romanos y no dejaban de llegar en busca de una vida mejor para sí mismos y sus descendientes.

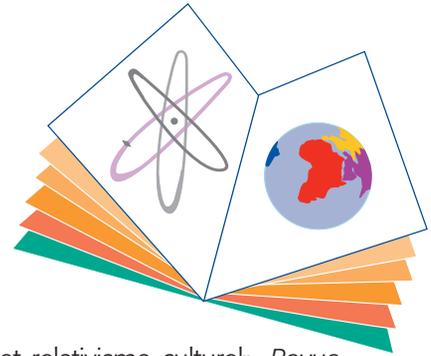
La población, al ver que era tan fácil contar o numerar con ellos las cosas, empezó a usarlos sin importarles lo que dijeran las leyes.

- Hijo, vete a la tienda y compra 2 botellas de leche y 3 barras.
- Mi padre ha cumplido 42 años.
- El día tiene 24 horas.
- Y el año 365 días.
- Me debes 7 cromos.
- Pues yo tengo 2 ojos en la cara.

Los números romanos comprendieron que su tiempo había pasado y negociaron ser utilizados para la base de los monumentos, donde llevan una vida muy feliz y son muy respetados. Hoy la mayoría de la gente no sabe que los números que utiliza son árabes. A nadie en su sano juicio se le ocurriría no usarlos porque son extranjeros. Aunque la pregunta correcta es: ¿son de verdad extranjeros? ¿Qué rayos significa ser extranjero?

Del libro *Números pares, impares e idiotas*. Juan José Millás y Antonio Fraguas «Forges». (2001:229-241).





Referencias bibliográficas

Forquin, J. Cl. (1991): «Justification de l'enseignement et relativisme culturel», *Revue Française de Pédagogie*, nº 97, págs. 71-97.

Para ampliar este concepto

Martínez Ten L., Tuts, M., Pozo, J. (2003): «Queríamos trabajadores y vinieron personas: Actividades para practicar la interculturalidad en el aula» en *Carabela* nº 54. SGEL. págs. 71 y sgs. Madrid.

Moreno García, C. (2000): «Conocerse para respetarse. Lengua y Cultura, ¿elementos integradores?» en Forment, M. (ed.), *Especulo* (revista electrónica cuatrimestral), monográfico *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universidad Complutense de Madrid,
<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>

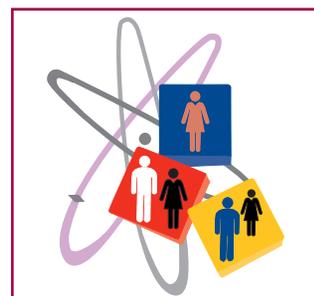
(2004c): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Libros de la Catarata. CIDE. FETE-UGT. Madrid.

Ruiz de Lobera, M. (2004): *Metodología para la formación en educación intercultural*. Libros de la Catarata. CIDE. FETE-UGT. Madrid.



MIGRACIÓN (EMIGRACIÓN / INMIGRACIÓN)

Colectivo Yedra



Atendiendo a la definición de los diccionarios, migrar significa simplemente salir de un lugar para instalarse temporal o definitivamente en otro. No ofrece más connotaciones y se podría asimilar a viajar, residir, o mudarse. Así, podríamos calificar a los jubilados de Europa de migrantes en busca de condiciones climáticas favorables, los turistas de migrantes en busca de exotismo, o los estudiantes de migrantes en busca de formación y adquisición de lenguas nuevas. De la misma manera, cabría hablar de migraciones de trabajadores en busca de sustento o, simplemente, en busca de posibilidades de acceso a mejores condiciones de vida, tanto materiales como de desarrollo individual.

Los términos emigración e inmigración, consecuencia uno de otro y a menudo confusos, se aplican a quienes dejan su país/zona originaria para establecerse en otra y se convierten, desde el punto de vista de la zona de destino, en inmigrantes o, más precisamente, en personas inmigradas.

Aplicar este adjetivo a las miles de personas procedentes de Gran Bretaña y residentes en las costas andaluzas, por ejemplo, es poco habitual, tanto como lo es aplicarlo a directivas y directivos de sociedades transnacionales en misión en España. Por otra parte, las migraciones son y han sido siempre un movimiento natural de las personas en busca de un futuro más justo. Habrá que buscar en razones circunstanciales o subjetivas la carga semántica del significado.

La emigración de trabajadores españoles, italianos, portugueses, griegos, eslavos y otros como ‘trabajadores invitados’ a las prósperas zonas del norte de Europa en la década posterior a la Segunda Guerra Mundial permitió la reconstrucción de sus economías, siguiendo un concepto utilitarista de la inmigración (Martínez y Tuts, 2003). La inmigración de trabajadoras dominicanas, rumanas, marroquíes, colombianas, bolivianas y otras, contribuye, hoy, al bienestar de la sociedad y al desarrollo profesional de las mujeres europeas y a su acceso a la participación social —sustituyéndolas en las tareas domésticas—. El tipo de inmigración, tanto como el alto número de mujeres inmigradas con carga familiar en los países de origen llevan, en numerosos

casos, al reagrupamiento familiar y al deseo de establecerse definitivamente en el país de llegada. Su presencia conlleva, de antemano, un beneficio para la economía de los países de destino.

Pero las fluctuaciones en la bonanza económica, las políticas restrictivas llevadas a cabo por la Unión Europea, y el recelo a 'lo diferente' son varios de los elementos que están propiciando la consideración de la inmigración como 'problema'. Los acuerdos intergubernamentales de Schengen en 1984, el Convenio de Dublín de 1990 y de Copenhague de 1993 restringen el asilo. El Tratado de Maastricht de 1992 obliga a adaptar la legislación interior sobre visado y control de fronteras externas de la Unión Europea. Estos acuerdos proteccionistas influyen directamente en la representación mental colectiva que se hace de la inmigración: si hay que legislar, es que supone un problema. La asimilación de la inmigración con la inseguridad ciudadana hará el resto. En el ámbito educativo, el desconocimiento del castellano (o de algunas de las lenguas de escolarización oficiales del Estado) desequilibra la práctica docente y pone en evidencia la insuficiente preparación del profesorado para un nuevo concepto de escuela. En consecuencia, la teoría del déficit del alumnado extranjero adquiere protagonismo frente a la educación integral (Moreno García, 2004).

La diversidad que pone de relieve la presencia de alumnado inmigrado es, sin embargo, otra oportunidad de progreso. Los países en los que coexisten varias lenguas tienen sobre los monolingües una clara ventaja (Martín Rojo y Mijares Molina, 2008). Las lenguas expresan visiones del mundo. Incorporar estas visiones desde los primeros niveles de la educación es capitalizar los conocimientos y las inteligencias diversas en beneficio de una mayor cohesión social. La diversidad en el aula es una fuente de desarrollo cognitivo, emocional y solidario. La pluralidad en la sociedad es una oportunidad de desarrollo, tanto para la población autóctona como para quienes han elegido ser copartícipes de su progreso.

El impacto social de la inmigración (Solé, 2002) debe leerse desde múltiples variables: demográfica (modifica la estructura y la densidad de población de los países de destino y de origen); económicas (benefician a la vez a ambas estructuras sociales, la primera a través del trabajo directo y la segunda a través de las remesas); cultural (en un movimiento de ida y vuelta de la incorporación de tradiciones, valores y pautas de conductas individuales y colectivas); políticas (ampliación del concepto de democracia, ciudadanía, participación, gestión de conflictos), y desarrollo de la corresponsabilidad solidaria de personas unidas por un mismo proyecto de futuro: el desarrollo de valores democráticos contra las desigualdades económicas y sociales de los países de origen.

Queríamos trabajadores y vinieron personas

Objetivos:

- Reflexionar sobre la evolución que se produce en el lenguaje, respecto al desplazamiento de las personas

Analizar las connotaciones de los términos relacionados con la inmigración

- Estudiar los posibles efectos de discriminación

Se entregará una lista de palabras a la clase dividida en grupos de 6 ó 7 participantes.

Se hará una tabla de tres columnas. En la primera se escribirá el término. Cada grupo deberá consensuar en la segunda su significado y en la tercera si se valora de manera positiva o negativa. Luego se justificará las respuestas en gran grupo

Posible listado de palabras:

Trabajadores invitados. Inmigrantes. Colonos. Colonizadores. Extranjero/a. Turista. Visitante. Indocumentado/a. Ilegal. Irregular. Indiano. Conquistador. Viajante. Exploradores. Sin papeles. Cooperante. Espaldas mojadas. Refugiado/a. Exiliado/a.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Por qué a una persona europea que vive en una residencia de lujo en un puerto de mar no se la llama inmigrante?
- ¿Qué diferencia hay entre ser extranjero y ser inmigrante?
- Simbólicamente ¿tiene el mismo prestigio la persona que se fue a «hacer las Américas» que un inmigrante hoy?
- ¿Hasta cuándo se es inmigrante?
- ¿Puede considerarse ilegal a una persona?

Más actividades sobre el tema se pueden encontrar en el capítulo sobre Inmigración, pp. 49-68. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/consejojuventud.pdf>



Referencias bibliográficas



Martín Rojo, L. & Mijares Molina, L. (2008): *Voces en el aula. Etnografía de la escuela multilingüe*. CREADE-CIDE. MEC. Madrid.

<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/voces.pdf>

Martínez Ten, L. & Tuts, M. (2004): *Formación en Educación Intercultural para asociaciones juveniles*. Consejo de la Juventud de España.

<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/consejojuventud.pdf>

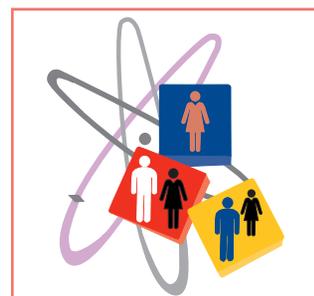
Moreno García, C. (2004): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar*. Los libros de la Catarata. Madrid.

Solé, C. (2002): *Impacto de la inmigración en la sociedad receptora*. En Aspectos clave de la inmigración, Valencia. Etnor.



MOTIVACIÓN. MOTIVAR

Concha Moreno García



La palabra motivación –emparentada con el *motus* latino, que significaba ‘movido’– se refiere, en lenguaje cotidiano, al conjunto de factores que «mueven» a la persona a actuar, a desarrollar una actividad y mantienen el esfuerzo de forma sostenida. *La motivación es el trasfondo psíquico, impulsor, que sostiene la fuerza de la acción y señala su dirección.* (Dorsch, 1981).

En opinión de Maslow (1991) son las necesidades las que condicionan el comportamiento. Para que se activen las de nivel superior es imprescindible que estén satisfechas las de orden inferior. Esto queda patente en su conocida pirámide.



En nuestras actuaciones unas veces predominará lo que se llama «motivación intrínseca», es decir la actuación por el mero placer de hacer algo, sin esperar recompensas externas; otras, en cambio, los motivos son externos, es lo que se conoce como «motivación extrínseca», cuando lo que nos mueve es lo que se recibe a cambio del trabajo realizado. Incluso hay quienes hablan de «motivación trascendente», que será aquella que nos mueve a actuar más allá de una meta personal, que persigue el bienestar de otras personas. En el terreno de la enseñanza, podríamos ejemplificarlas así: *estudio porque así podré ganar mucho dinero o ser alguien muy importante*

socialmente (motivación extrínseca). *Estudio porque me gusta aprender cosas nuevas, porque me siento bien resolviendo las tareas que me proponen* (motivación intrínseca). *Estudio porque así, un día, podré ser útil a los demás* (motivación trascendente).

Centrándonos ya en el aula, nos damos cuenta de que, ante las mismas actividades, unos alumnos estarán absortos y encantados; otros estarán pendientes del reloj o fingiendo que cumplen con lo pedido. Si les preguntamos, es muy posible que los primeros digan que esa actividad les gusta aunque no sepan explicar por qué. Los segundos proporcionarán excusas para su actitud: «es muy difícil», «no entiendo», «no me gusta», «a mí esto no se me da bien...». En las respuestas obtenidas podemos encontrar factores que tienen que ver con la motivación para hacer o no hacer algo. Con ellas, podríamos clasificar a nuestro alumnado dentro de una tipología, como la propuesta por José B. Carrasco y de la que presentamos una adaptación:

- a. Personas automotivadas, brillantes, inspiradas en su trabajo en el aula.
- b. Personas esforzadas, concienzudas, capaces de desarrollar un trabajo continuado aunque sean menos brillantes. Tienen clara la conciencia de su deber como estudiantes.
- c. Personas dependientes, que necesitan apoyo constante. Se desaniman si se las abandona o se las deja trabajar solas. Responden bien a los incentivos (motivación externa).
- d. Personas inconstantes, incapaces de mantener su interés durante demasiado tiempo. Necesitan motivación fuerte y constante.
- e. Personas abúlicas, muy resistentes a cualquier tipo de motivación. Son realmente casos difíciles.

Tanto las del primer grupo como las del último son los casos estadísticamente menos frecuentes. Por lo tanto, la posibilidad de encontrar fórmulas para motivar a la mayoría es muy alta, lo cual debería llenarnos de optimismo docente. Ahora, lo que nos interesa es cómo conseguir estimular a esa gran mayoría. He aquí algunas sugerencias:

1. Saber que la personalidad del docente, su entusiasmo y su capacidad de transmitirlo son fuentes de motivación comprobadas. También es importante que el material didáctico utilizado sea creído por el profesor o profesora, ya que el alumnado percibe si se siente a gusto con él. En este sentido conviene recordar que el libro de texto NO es el currículo y que, por ello, puede ser complementado y enriquecido con otros materiales.
2. Despertar el interés e incentivar la curiosidad por el tema o por las actividades propuestas. Para ello podríamos recurrir a una presentación novedosa, incluso absurda, de lo que se va a estudiar o a hacer en clase; de ese modo se sorprenderá y se captará el interés. Otra posibilidad sería presentarlo como un reto que hay que superar. Y también introducir variantes a las formas de trabajo a las que el alumnado está acostumbrado.

3. Tener un lenguaje, un «discurso docente» que se adapte al nivel del grupo. A veces la dificultad para comprender los mensajes «invita» al alumnado a sumirse en el aislamiento ya que, de entrada, no comprender lo que se pretende que haga lleva a la sensación de incompetencia.
4. Orientar la enseñanza –y los mensajes– apuntando al desarrollo de la competencia y las habilidades de los alumnos y alumnas; evitando mensajes de crítica y aumentando los que valoran el esfuerzo. No hay que olvidar que no solo transmitimos valoraciones con las palabras, los gestos, las sonrisas o las malas caras son también evaluativos.
5. Mostrar la relevancia del contenido relacionándolo con la realidad presente y futura de alumnos y alumnas, sobre todo, si se trata de adolescentes para quienes el estudio –si no están motivados internamente– solo tiene valor instrumental. Es cierto que no siempre encontramos aplicación inmediata a los contenidos del currículo y es ahí donde la búsqueda del docente puede brillar.
6. Organizar el trabajo en grupos o equipos de trabajo cooperativo de tal forma que la evaluación individual dependa del trabajo de todos. Se trata de desplazar la actividad competitiva –más frecuente en las aulas– hacia la cooperativa, que ha demostrado (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990) dar mejores resultados.
7. Fomentar la autonomía en la realización de las actividades dando más de una opción para que esta se lleve a cabo. Siempre que el sujeto experimente que debe hacer algo «porque otro lo quiere», no actuará espontáneamente y su motivación intrínseca se verá afectada. Esta necesidad [de ejercer control] se ve satisfecha cuando el sujeto controla o cree poder controlar la dirección de su conducta (Alonso Tapia, 2002:29-30).
8. Mantener la atención antes, durante y después de la realización de las tareas. Para ello convendría dividir las tareas en pasos para evitar que se consideren inabarcables; también es fundamental que, una vez realizada, se presente(n) la(s) solución(es) correcta(s) y se valore el esfuerzo realizado. No debemos olvidar tampoco que, desde el principio, hay que premiar que los alumnos sean capaces de justificar por qué han hecho algo, aunque ese algo no corresponda a la solución correcta.
9. Adoptar una actitud que transmita que la inteligencia es algo modificable; a menudo se ha transmitido la idea de que quien es tonto o listo lo será para siempre. Hoy en día sabemos que no es así. Además, ayudará mostrar al alumnado que las razones por las que se desmotivan están relacionadas con un «pensamiento equivocado» ya que suelen centrarse en la dificultad de las tareas en lugar de buscar formas de realizarlas. Cuando actúan así, suelen obtenerse mejores resultados.
10. Organizar las evaluaciones de forma que se perciban como una ocasión para aprender y permitan la comparación del progreso que cada persona consigue al margen de lo que consigan los demás. Si a lo largo del curso hemos logrado fomentar el trabajo cooperativo, las evaluaciones deben intentar mantener esta fórmula. Descubrir las razones de por qué no se sabe algo de lo preguntado en las pruebas evaluativas deberían ser un objetivo docente.

1. Para empezar. Nadie da lo que no tiene: la alegría.

Rellenar individualmente.

EN CUANTO A MÍ

1. Entro en clase contenta/a porque _____
2. Me aburro en clase cuando _____
3. Salgo de clase contenta/a porque _____

EN CUANTO A MIS ALUMNOS/AS

1. Se aburren cuando _____
2. Están contentos/as cuando _____

Causas de mi motivación para enseñar	Causas de mi desmotivación en la enseñanza

- a. Buscar a otras personas que coincidan al menos en un punto de las respuestas.
- b. Comentar.
- c. Poner en común.

¿Qué situaciones puedo mejorar por mí mismo/a?

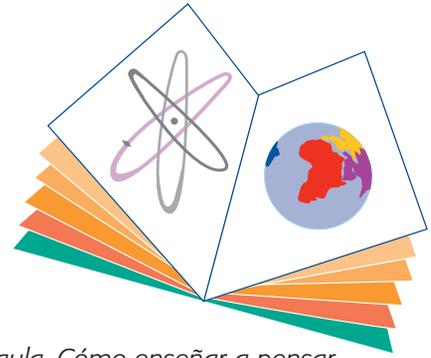
2. ¿Repetimos modelos? Solemos enseñar según nos han enseñado. Recuerden a sus buen@s y mal@s profesores.

L@s buen@s	L@s mal@s

2.1. Puesta en común y reflexión sobre la aplicación de estas dos actividades al aula.



Referencias bibliográficas



Alonso Tapia, J. (2002): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.* Aula XXI. Santillana. Madrid.

Carrasco, J. (1991): *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases* (1991). RIALP. Madrid.

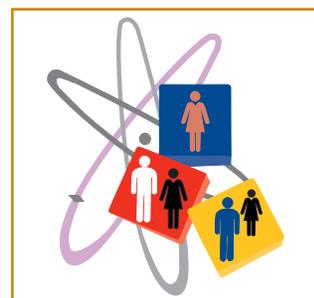
Dorsch, F. (1981): *Diccionario de psicología.* Herder. Barcelona.

Maslow, A. (1991): *Motivación y personalidad.* Sagitario. Barcelona.



MUNDO ÁRABO-ISLÁMICO

Laura Mijares



Para definir de manera adecuada qué se entiende por mundo árabo-islámico conviene empezar precisando el sentido de los adjetivos árabe e islámico. El primero de ellos se refiere a una lengua y al conjunto de países cuyo idioma oficial es el árabe. Por lo tanto, países árabes son los 22 Estados que forman parte de la Liga Árabe, subdivididos entre los del norte de África – al-magrib al-arabi (العربي المغرب) o Magreb – y los de la zona asiática suroccidental – al-mashriq (المشرق). El segundo de los términos, ‘islámico’, es un adjetivo que hace referencia a una religión y que, en este caso, califica a los países de confesión musulmana.

Si bien es cierto que el conjunto de estos 22 Estados árabes tiene como religión oficial y/o mayoritaria el Islam, también es verdad que la mayor parte de los países mayoritaria u oficialmente musulmanes no se encuentra en la denominada región árabo-islámica. Es el caso, por ejemplo, de los países del África subsahariana o de los del Océano Índico. Para algunos investigadores su exclusión de esta región se debe a que estos “se integran en áreas geográficas que tienen sus propias estructuras, en las que la pertenencia al islam no suele ser, ni mucho menos, el elemento preponderante en el desarrollo de las entidades nacionales” (de Planhol, X., 1998, 13). Sin embargo, el hecho de que para la región árabo-islámica la religión sí constituya un factor explicativo importante, puede entenderse como el resultado de una construcción histórica que ha buscado la coincidencia de las variables lingüística y religiosa y, sobre todo, que ha entendido que el Islam era el elemento más importante para analizar el devenir histórico, político o social de los países de este mundo árabo-islámico. El hecho de que la región fuera islamizada a la vez justifica que muchos autores estudien el impacto del Islam en estas sociedades próximas geográficamente, al tiempo que ayuda a convertirlas en culturalmente homogéneas desde el punto de vista del análisis.

Dicha construcción tiene su origen en el siglo XIX cuando la acción colonial, en virtud de la posición militarmente estratégica de la región, acuña el término inglés *Middle East* para referirse a los países de la zona. La expresión mundo árabo-islámico mane-

jado en castellano responde bastante adecuadamente al sentido del término inglés, al menos mucho más que su traducción literal, Oriente Medio. Según el antropólogo Dale Eickelman (2003), *Middle East* se utiliza para definir la zona que va de Rabat (Marruecos) hasta Teherán (Irán) y es empleado sin mayor problema por los propios oriundos del área, considerándose un término "neutro" para referirse a esta zona geográfica que abarca al conjunto de los países árabes, más Turquía, Irán y las ex repúblicas soviéticas del Asia Central, es decir, Kazajstán, Turkmenistán, Uzbekistán, Tayikistán, Kirguizstán.

Recapitulando, conviene recordar que árabe es una categoría lingüística, en tanto que musulmán lo es religiosa. Esto quiere decir que se puede ser árabe y cristiano, de hecho existen importantes minorías cristianas en la mayor parte de los países árabes. Igualmente, quiere decir que se puede ser musulmán pero no árabe, es el caso de muchos habitantes de países como Turquía, Irán, Pakistán o Afganistán, por poner algunos ejemplos, países mayoritaria y/o oficialmente musulmanes pero cuyas lenguas nacionales son el turco, el persa, el urdú y el pastú respectivamente. Por último, quiere decir también que, por ejemplo, se puede ser musulmán y español, árabe y francés o musulmán, árabe y holandés.

Para terminar diremos que, en tanto el adjetivo islámico califica a países, entidades o personas de religión musulmana, el adjetivo islamista hace referencia a una realidad distinta. El islamismo puede definirse como el movimiento político que considera que el Islam, además de una religión es una ideología política (Roy, O., 1992). Por otra parte, aunque se trate de un movimiento heterogéneo y diverso, lo cierto es que en general, es una de las ideologías políticas, sino la más importante, que se presenta como alternativa a los actuales gobiernos en el poder en muchos de los países de la región. Por ello, cuando hablemos de islamistas nos estaremos refiriendo a los militantes de estos partidos y no a miembros de ninguna organización extremista, radical o terrorista.

EXPLOTACION DIDÁCTICA

Con la idea de que profesorado y alumnado reflexionen acerca de algunos errores manejados muy habitualmente para referirse a árabes y musulmanes se propone la lectura del extracto 'Los falsos criterios' (pp. 28-42), en el libro del orientalista francés Maxime Rodinson, *Los árabes*, reeditado en 2005 por la editorial Siglo XXI¹.

Después de leer el texto se propone llevar a cabo un ejercicio que ayude a reflexionar sobre las fronteras, y la permeabilidad de las mismas, entre las distintas categorías manejadas para referirse a la realidad del conjunto de los países árabo-islámicos. Como ejemplo se propone reflexionar acerca de la población bereber que habita en algunos países árabes, aunque se tomará el caso de Marruecos.

¹ El original de este libro es del año 1979.

La pregunta alrededor de la cual puede girar el debate puede ser la siguiente: ¿son árabes los bereberes? Para responder el profesorado deberá ayudar a los estudiantes a considerar el mayor número posible de variables explicadas en la definición y en el texto propuestos, variables como la lengua, la religión, la nacionalidad, la identidad e incluso la raza. Un bereber de Marruecos con toda probabilidad hablará árabe como segunda o incluso como primera lengua. Aunque resulte difícil encontrar bereberes que únicamente hablen la lengua amazige², es sin embargo fácil encontrar bereberes que no conozcan el amazige y sí el árabe. Entonces, y según la definición propuesta más arriba, ¿puede decirse que un bereber que no habla la lengua amazige pero que se considera amazige es árabe? ¿es árabe un amazige que habla esta lengua y además la lengua árabe? ¿qué papel juega la religión musulmana en este caso?.

El objetivo de la actividad propuesta no es otro que el de reflexionar sobre cómo se construyen las distintas categorías lingüísticas, nacionales o étnicas. En muchos casos, dichas construcciones tienen que ver más con intereses políticos o con la construcción de la propia identidad en un entorno donde se es minoría, que con realidades acotadas y cerradas. Por otra parte, se ha considerado un ejercicio interesante teniendo en cuenta la posibilidad de contar, siempre y cuando sea posible, con la visión y experiencia de los alumnos marroquíes (bereberes o no) de la clase.



² Aunque en castellano es manejado más habitualmente el término lengua bereber, una opción más correcta es la de lengua amazige. Para más información sobre el amazige, véase el apartado dedicado a esta lengua en el portal de LinguaMón:

http://www10.gencat.net/pres_casa_llengues/AppJava/frontend/llengues_detall.jsp?id=74&idioma=6

Referencias bibliográficas



Eickelman, D. (2003) *Antropología del mundo islámico*. Edicions Bellaterra. Barcelona.

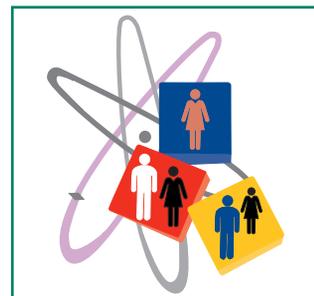
Planhol, X. de (1998) [1993] *Las naciones del profeta. Manual de geografía política musulmana*. Edicions Bellaterra. Barcelona.

Roy, O. (1992) *L'échec de l'islam politique*. Seuil. París.



POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Claudia Fernández Silva



Las políticas lingüísticas son actuaciones que se llevan a cabo por iniciativa de las instituciones en relación al uso de las lenguas en determinados ámbitos. Cuanto más importantes sean y mayor poder tengan esas instituciones, mayor será el ámbito de actuación y, por tanto, las políticas lingüísticas realizadas tendrán mayor fuerza y difusión.

En España, una política lingüística de alcance nacional la encontramos en la Constitución de 1978 al declarar al castellano lengua oficial del Estado. Serán oficiales también las lenguas que se hablan en diferentes comunidades autónomas como Cataluña, Galicia y País Vasco¹.

No obstante, es necesario aclarar que las políticas lingüísticas pueden tener un alcance menor o mayor que un estado o nación. Hay políticas lingüísticas (decisiones sobre usos lingüísticos) que atañan sólo a un grupo, por ejemplo, las decisiones que tomaron en los últimos años colectivos de mujeres que, como parte de la lucha contra la discriminación de género, intentan modificar conductas discursivas². De esta manera empezó a considerarse políticamente correcto decir *queridos amigos* y *queridas amigas* en lugar de *queridos amigos*, o usar la arroba como elemento neutral que permite no marcar el género en algunos textos. Es evidente que este tipo de decisiones de actuación lingüística no tienen la fuerza de una ley por lo que su cumplimiento dependerá del poder simbólico de un grupo o colectivo en contextos determinados y del uso que se vaya implantando.

Por otra parte, la muestra más actual de política lingüística de alcance supranacional es el *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la*

¹ El artículo 3 de la Constitución Española de 1978 dice textualmente: "1. El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. 2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo a sus Estatutos. 3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección."

² Fue en 1975, en México, en la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, cuando empezó a combatirse el sexismo en el lenguaje.

Evaluación de las Lenguas (en adelante MERC) elaborado por el Consejo de Europa y que se ha convertido, en muy poco tiempo, en una obra de referencia ineludible para toda actuación relacionada con las lenguas segundas y extranjeras en la Unión Europea desde 2001. Este documento recoge la tradición de las políticas lingüísticas europeas, a saber, la defensa del plurilingüismo, el fomento del aprendizaje autónomo, la formación continua o a lo largo de toda la vida, y el desarrollo de la conciencia y de las destrezas interculturales. Para ello, se han diseñado diferentes instrumentos destinados a garantizar la transparencia y la coherencia en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, como el Portafolio Europeo de las Lenguas, el Manual para relacionar exámenes con el MCER, la Guía de las Políticas lingüísticas y los Niveles de Referencia.

Finalmente, distinguiremos las *políticas lingüísticas* de la *planificación lingüística*³, conceptos que suelen ir juntos. Mientras que, para decidir una *política lingüística* se necesita un buen estudio y diagnóstico de la situación en la que se quiere intervenir, la *planificación lingüística* precisa de un plan de acción mucho más complejo y detallado que permita llevar a cabo dicha política lingüística. La dificultad consiste en saber exactamente cómo llevar a la práctica una política lingüística, con qué medios se cuenta o cuáles son los caminos más eficaces para realizarla con éxito.

“La acción concertada sobre la lengua y las lenguas puede reducirse al siguiente esquema: sea S1 la situación sociolingüística inicial, que luego de analizarse se considera no satisfactoria. Sea S2 la situación que se querría alcanzar. La definición de las diferencias entre S1 y S2 constituye el campo de intervención de la *política lingüística*, y el problema de saber cómo pasar de S1 a S2 es el dominio de la *planificación lingüística*” (Calvet, 1997: 39).

³ El concepto de *planificación lingüística* surge a propósito de los problemas lingüísticos de Noruega. El objetivo primordial de Einar Haugen, en 1959, era presentar una intervención estandarizadora por parte del Estado noruego para construir una identidad nacional después de siglos de dominación danesa. Así entendida, la planificación lingüística será considerada sociolingüística aplicada (Calvet, 1997: 6).

Actividad 1

Lea el siguiente resumen de prensa extraído del Diario Vasco del 23 de junio de 2008⁴:

La primera intervención de la ministra de Igualdad en comisión parlamentaria se ha saldado con polémica. Las referencias de Bibiana Aído a los «miembros» y «miembras» de la comisión han sido criticadas por varios integrantes de la Real Academia Española de la lengua (RAE), como Gregorio Salvador y Salvador Gutiérrez, que destacaron la «incorrección» de este término. Salvador, que fue vicedirector de la RAE, cree que la Ministra no cometió un error, sino que utilizó el término «conscientemente», porque es «defensora de todas esas mandangas, de esa confusión de sexo y género». En cualquier caso, «si no es un error es una estupidez», concluyó de forma contundente.

Por su parte, Gutiérrez achacó estas palabras a una tendencia de grupos feministas, que intentan «buscar alternativas siempre que hay un nombre que designa una profesión compartida por hombres y mujeres», para lograr que exista un doble término.

La ministra mostró su sorpresa por la polémica suscitada y excusó el uso de la palabra «miembras» en un «lapsus» contagiado por su reciente viaje a Iberoamérica, donde, según ella, se emplea esta expresión.

- a) ¿Qué piensa del uso de la palabra *miembra* por parte de la Ministra de Igualdad? ¿Cree que los argumentos de los académicos son convincentes? ¿Cuál es su postura al respecto?
- b) ¿Qué opinión le merece la existencia de políticas lingüísticas contra la discriminación de género en el lenguaje? ¿Cree que deberían tener un mayor alcance y difusión en España? ¿Cómo podría hacerse? ¿Se podría realizar una planificación lingüística que tenga alcance nacional?

Actividad 2

Uno de los puntos más interesantes del MCER es la fuerte apuesta por combatir la “dictadura del inglés”, defendiendo el plurilingüismo y promoviendo la protección a todas las lenguas europeas por minoritarias que sean. En el Capítulo 1, se encuentra lo siguiente:

1.2. Los fines y los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa

La labor del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa respecto a las lenguas modernas, organizada desde su fundación en una

⁴ La nota completa se puede leer en <http://www.diariovasco.com/20080611/politica/polemica-utilizar-ministra-igualdad-20080611.html>

serie de proyectos a medio plazo, ha obtenido coherencia y continuidad mediante la adhesión a tres principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa:

- Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.
- Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación. (...) (Consejo de Europa, 2002: 12))

(...) El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional. (Consejo de Europa, 2002: 15)

- a) ¿Por qué cree que es tan importante, para el Consejo de Europa, dedicar dinero y esfuerzos en proteger y fomentar la enseñanza de lenguas minoritarias? ¿Conoce alguna lengua minoritaria que se hable en su entorno inmediato? ¿Puede comunicarse en ella o, al menos, entender a sus hablantes aunque Ud. hable su propia lengua?
- b) ¿Por qué cree que es importante que el MERC haya roto una lanza en contra de la «dictadura del inglés»? ¿Qué consecuencias negativas tiene para Europa la continuación de la «dictadura del inglés»? ¿Conoce medidas llevadas a cabo en su escuela o entorno inmediato que pretendan combatir el dominio del inglés a favor de otras lenguas?
- c) Comparta estas reflexiones con sus compañeros y elabore una lista de 5 propuestas de actuaciones lingüísticas que favorezcan el plurilingüismo, la convivencia y la comunicación intercultural.

Actividad 3

Recuerde los conceptos de lengua oficial, lengua nacional, lengua vehicular o de comunicación, y lea la siguiente noticia aparecida en un periódico en internet, en español, en Nashville, EE UU:

Nashville rechaza ley de English-only⁵, 23 de enero de 2009

<http://www.voanews.com/spanish/2009-01-23-voa4.cfm>

Los votantes en la ciudad estadounidense de Nashville, en el sureño estado de Tennessee, han rechazado una medida en la que el gobierno de la ciudad podría exigir que todos los trámites sean realizados sólo en inglés. Esta medida fue rechazada el jueves, con el 56% de los votos en contra. Si hubiera sido aprobada, Nashville se hubiera convertido en la ciudad más grande de los Estados Unidos en instituir la ley de «English-only».

La ciudad tiene una población de cerca de 600.000 personas, incluyendo una enorme comunidad kurda. Los defensores de la propuesta de «English-only» señalan que se podría ahorrar dinero a la ciudad en servicios de traducción. Pero los que se oponen sostienen que esta ley podría ser divisiva. El alcalde de Nashville, Karl Dean, dijo que el rechazo a la medida muestra claramente que Nashville es una ciudad «amistosa y que da la bienvenida a todos.»

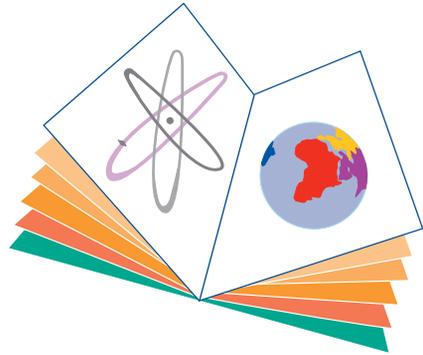
De acuerdo con grupos que hacen un seguimiento de medidas similares, 30 estados de la nación, incluyendo Tennessee, tienen leyes que hacen del inglés el idioma oficial.

- a) ¿Conoce la política lingüística denominada *English Only*? ¿Cree que el español podría compartir la oficialidad de lenguas en EEUU o en algunos estados de EEUU? ¿Por qué?
- b) ¿Sería partidario de implementar políticas lingüísticas similares en su Comunidad Autónoma? ¿Por qué?



⁵ El *English-only* es un movimiento político que propone el uso exclusivo de la lengua inglesa como lengua oficial en los Estados Unidos de América. Este movimiento, que coincidió con la llegada de los *Marielitos* a Miami, comenzó en 1980 con en el referéndum que terminó con la educación bilingüe y bicultural que existía en el condado de Dade. Si bien todos los documentos del gobierno federal estadounidense se escriben en inglés, la ley no lo especifica, aunque la mayoría de los estados de la unión lo hacen a nivel local. Sólo algunos estados han legalizado el uso oficial de otras lenguas junto con el inglés, como el francés en Luisiana y el español en Nuevo México. Afortunadamente, en 1993, se revocó aquella anulación de 1980 y se volvió a la situación oficial de bilingüismo y biculturalidad. Para una información más detallada, véase el informe de Humberto López Morales en el Anuario 2000 del Instituto Cervantes “El Español en la Florida: los cubanos de Miami”

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/morales/



Referencias bibliográficas

Calvet, Jean Louis (1997) *Las Políticas Lingüísticas*. Buenos Aires. Edicial. S.A. Versión castellana de Lía Varela, supervisada por Roberto Bein.

Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid. MEC/Anaya (2002). Traducción y adaptación al español por el Instituto Cervantes. Versión electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Paricio, María Silvina (2004) "Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado", en *Revista Iberoamericana de Educación* Número 34/4 <http://www.rieoei.org/didactica7.htm>

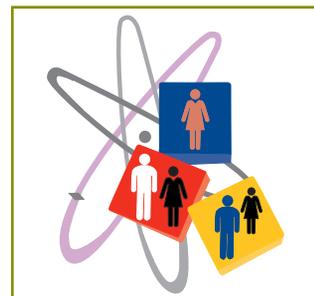
Constitución Española de 1978. Título preliminar, artículo 3.

<http://narros.congreso.es/constitucion/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=3&tipo=2>



PLURILINGÜISMO Y EDUCACIÓN

Laura Mijares



Si bien todas las sociedades son plurilingües, es decir, en las mismas conviven distintas lenguas, ya gocen de un carácter oficial o no, lo cierto es que los procesos migratorios contemporáneos están contribuyendo a incrementar esta diversidad lingüística. O al menos a hacerla más patente y en algunos casos visible. Un ámbito donde esta realidad plurilingüe está teniendo una especial relevancia es el educativo. Sin embargo, el papel que la misma ha cobrado en las aulas está lejos de resultar positivo. Muy al contrario, la escolarización de niños y niñas plurilingües está siendo abordada desde una perspectiva deficitaria en la que antiguas y nuevas jerarquías lingüísticas toman ahora nueva relevancia. En primer lugar, porque el conocimiento plurilingüe del alumnado, en vez de abordarse como si de una ventaja se tratase, se está haciendo mediante la aplicación de programas que se centran casi únicamente en el desconocimiento que estos alumnos tienen de la lengua de la escuela. En segundo lugar, porque las ideologías lingüísticas implícitas en la institución escolar no parten de una consideración igualitaria hacia todas las lenguas familiares del alumnado. Mientras que el conocimiento de lenguas prestigiosas como el inglés es altamente valorado, el de otras lenguas como el árabe no sólo no es valorado, sino que se considera una rémora que entorpece la adquisición de la lengua de la escuela. En el caso del alumnado procedente de Latinoamérica, también el uso de las distintas variedades del español se ve como una dificultad más en el camino hacia la adquisición de la lengua de la escuela.

Las políticas lingüísticas aplicadas en España lejos de sacar partido de esta diversidad lingüística, están favoreciendo una visión deficitaria del conocimiento plurilingüe. Esta cuestión tiene también que ver con la ideología que domina nuestras propias políticas de integración de inmigrantes, centradas en la mayor parte de los casos en considerar a los trabajadores inmigrantes únicamente como mano de obra temporalmente de paso en nuestras sociedades (Mijares, 2006). Partiendo de la existencia de políticas de estas características, también los centros educativos se ven dominados por una ideología centrada en el tratamiento igualitario que acaba confirmando tendencias asimilacionistas basadas, entre otras cuestiones, en que los estudiantes

abandonen cuanto antes sus lenguas familiares. Así lo confirman distintos estudios que evalúan la aplicación de las políticas lingüísticas en la escuela (Broeder y Mijares, 2003) y así venimos asistiendo a las consecuencias de dichas políticas: la segregación educativa de aquellos estudiantes que tienen una lengua o incluso variedad lingüística distinta a la escolar (Martín Rojo et. al., 2003). En un contexto como este, temas como la distancia entre la lengua de la escuela y la familiar, clásicos a la hora de explicar el fracaso escolar, cobran ahora una relevancia central (Bereiter y Engelman, 1966).

Por lo tanto, el capital lingüístico del alumnado, es decir el plurilingüismo de la escuela, no está siendo transformado positivamente para conseguir una mayor integración socioeducativa de los estudiantes. Muy al contrario, continuamos aplicando políticas que se basan en antiguas ideologías sobre los efectos perniciosos del plurilingüismo y poniendo como excusa la diferencias lingüísticas para justificar procesos de exclusión y de desigualdad.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

Para la preparación de esta actividad se recomienda una lectura inicial por parte del profesorado del capítulo 'Lengua y dialecto' del libro *La igualdad y dignidad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística* de Juan Carlos Moreno Cabrera publicado en Alianza editorial en el año 2000.

La actividad puede dirigirse al alumnado de Secundaria. Se propone partir del capítulo del libro de la asignatura de *Lengua castellana y literatura* dedicado a las 'lenguas de España'. El objetivo de esta actividad será trabajar el concepto de plurilingüismo partiendo de la base de que muy probablemente el libro de texto mencionará el hecho de que la gran diversidad lingüística de España contribuye a su riqueza cultural. No obstante, se comprobará también que la riqueza lingüística a la que se refiere el libro es, en la práctica, mucho mayor. Para ello se propone examinar hasta qué punto lo explicado en el libro coincide con la realidad del aula, que desde ese momento va a ser considerada una microcosmos del propio país. Para ello se anotarán en la pizarra las lenguas familiares de los estudiantes y del o la profesora; por ejemplo, catalán, rumano, español, andaluz, chino, argentino etc. Con toda seguridad la lista de lenguas de la clase será mucho más extensa que la lista que propone el libro de texto como 'lenguas de España'. Es decir, una de las características de la clase será su plurilingüismo. A partir de esta constatación, se propone iniciar con el alumnado una discusión acerca de esta realidad que puede constar, entre otros, de los siguientes puntos:

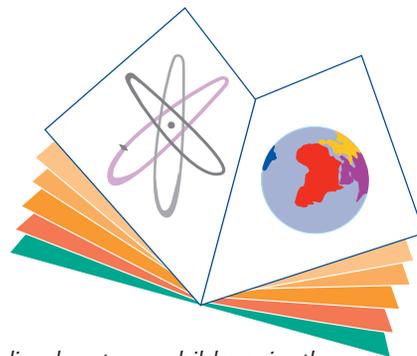
- El hecho de que lenguas como el rumano o el argentino no figuren en la lista de las denominadas 'lenguas de España', ¿es suficiente para no incluirlas en la lista de las 'lenguas de España'? Con respecto a este aspecto, puede discutirse con los estudiantes si el hecho de que no se incluyan responde realmente a la realidad de nuestras sociedades actuales.
- Según las estadísticas del Ministerio de Trabajo e Inmigración en España viven actualmente alrededor de 700.000 personas con nacionalidad marroquí.

A este importante número, habría que añadir también el número de los nacionalizados y de los que se encuentran en situación irregular, es decir, no tienen permiso de residencia y/o trabajo. Aunque resulta erróneo establecer una relación directa entre nacionalidad y lengua, lo cierto es que muy probablemente la mayor parte de estos marroquíes sean hablantes de la variedad marroquí de la lengua árabe. Desde el punto de vista cuantitativo se trata de un número nada desdeñable. Puede discutirse con los alumnos si resulta ajustado a la realidad no considerar el árabe, o la variedad marroquí del árabe, como una 'lengua de España'.

- Siguiendo el mismo criterio numérico, se propone igualmente una discusión acerca de la oficialidad del castellano y de las variedades del español de España y de América.
 - Con respecto a las variedades nacionales del español, la propuesta consistiría en discutir con los estudiantes las razones por las que el castellano es considerada la lengua oficial y el andaluz o murciano dialectos del español.
 - Con respecto a las variedades del español en América, se propone un análisis que, de nuevo, tenga en cuenta la estadística mencionada más arriba. Según esta, el número de nacionales procedentes de algún país de Latinoamérica ronda el millón y medio. En este caso conviene recordar de nuevo que el número es mucho mayor si tenemos en cuenta los nacionalizados y los que residen en España sin los permisos necesarios. ¿Realmente podemos seguir manteniendo que el español de España es únicamente el castellano? ¿puede seguir manteniéndose que el modelo normativo de lengua siga siendo el castellano? De la misma forma que con los dialectos, el o la profesora puede dirigir un debate que ahonde en las razones de dicha situación.
 - Se propone también discutir críticamente con los alumnos algunas afirmaciones que pueden encontrarse fácilmente en los libros de texto. Por ejemplo, '...[el castellano o español] es la lengua de unos 420 millones de personas en todo el mundo'¹. Partiendo de una afirmación como esta se puede discutir hasta qué punto la misma no simplifica la realidad del español al tiempo que invisibiliza las distintas variedades. Es decir, ignora el plurilingüismo de las distintas sociedades en las que se utiliza alguna variedad del español. Según la frase indicada pareciera que esos 420 millones hablaran una misma lengua sin ningún tipo de marca.

¹ Moreno, Pedro et. al. (2008) *Lengua castellana y literatura 2*. Barcelona: Casals, p. 26.

Referencias bibliográficas



Bereiter, Carl y Engelman, Siegfried (1966) *Teaching disadvantage children in the preschool*. Prentice Hall. Nueva York.

Broeder, Peter y Mijares, Laura (2003) *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Madrid.

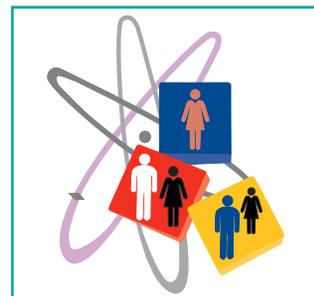
Martín Rojo, Luisa et. al. (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Madrid.

Mijares, Laura (2006) *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Madrid.



REDES DE INNOVACIÓN

Mariano Fernández Enguita



El avance de la complejidad social (aceleración del cambio, globalización, *informatización*), la crisis de los grandes proyectos de la modernidad —y, con ellos de las grandes alternativas pedagógicas— y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación confluyen hoy en una transformación de la estructura del movimiento por la calidad y la innovación educativas. Podemos describir esta transformación como el paso de las organizaciones a las redes, entendiendo éstas como conjuntos de vínculos más débiles que los propios de una organización estable pero también más fuertes que los puramente ocasionales y característicos del mercado y otras formas de interacción bilateral (Granovetter, 1973). Las redes no son un *invento*: simplemente son necesarias y posibles como no lo eran antes, porque la complejidad se lleva mal con la rigidez organizativa, los individuos están menos dispuestos a entregarse a proyectos omni-abarcantes y las tecnologías disuelven la ventaja de las jerarquías en el procesamiento de la información.

Al decir que las redes son distintas de las organizaciones, estamos diciendo que lo son, también, de las empresas (organizaciones que producen bienes o servicios), instituciones (que procesan personas) y asociaciones (que persiguen intereses o valores). El trabajo en red se abre paso entre las viejas organizaciones formales y burocráticas, en el mundo empresarial, como *empresa-red*, es decir, como iniciativas que involucran a distintas fracciones de distintas compañías (ejemplos, los múltiples partenariados en el ámbito de la informática o de la cultura); en el asociativo, en forma de campañas temáticas basadas en la cooperación de distintas organizaciones estables o efímeras (ejemplos, la nueva derecha norteamericana, *Al-Qaeda* o el movimiento altermundista); en el institucional, más lentamente, bajo la figura de programas que integran distintos servicios o la cooperación horizontal entre varios grupos profesionales (*ventanillas únicas*, protocolos de colaboración y, sobre todo, cooperación de hecho). Las redes se adaptan mejor a un entorno incierto y cambiante, son más capaces de suscitar la colaboración ocasional de más gente, permiten que aflore y se difunda el conocimiento tácito, actúan por tanteo y así innovan o mejoran de forma incremental y minimizan los efectos de los errores... (Benkler, 2006).

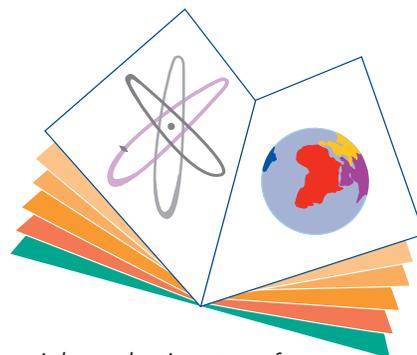
La principal ventaja de las redes es su papel más activo en la innovación, que se basa en su capacidad de escapar a las rutinas, reunir saberes interdisciplinarios y deslocalizados y generar un conocimiento adaptativo.

En el mundo educativo, estas redes toman varias formas. Redes *profesionales* que permiten a los educadores cooperar más allá de los límites del centro, la localidad, la disciplina, etc. intercambiando información, conocimiento y experiencias, poniendo en marcha mecanismos horizontales de formación y multiplicando sus capacidades en iniciativas compartidas. Redes *de centros* que facilitan sinergias y economías de escala dentro de un mismo nivel, la coordinación a lo largo de la trayectoria de los alumnos entre distintos niveles o la distribución de iniciativas y esfuerzos en la experimentación. Redes *institucionales*, sea dentro del sistema educativo (con los centros de profesores, las direcciones territoriales, servicios y agencias diversos...) o traspasando sus límites para cooperar con otros servicios públicos (municipales, sanitarios, asistenciales, policiales y judiciales...). Redes *comunitarias*, en fin, que, a través de diversas iniciativas propias o ajenas, vinculan a centros, equipos y profesores con los usuarios, las asociaciones, las empresas o, en un sentido más amplio, el tejido social de la comunidad en la que actúan. Redes son también, aunque de otra naturaleza, las tecnológicas y de aprendizaje; las primeras están formadas por las infraestructuras informáticas y comunicativas, los servidores de información y los proveedores de servicios que hacen posible o agilizan la cooperación; las segundas consisten en las nebulosas de actividades formativas (actividades extramurales y extraescolares, deportivas, recreativas, asociativas, comunitarias, etc.) que, además de las propiamente escolares, realizan niñas y niños, y adolescentes a lo largo de su periodo escolar (Fernández Enguita, 2009).

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. Analiza, en tu centro de enseñanza (si es el caso) o en cualquier otro, la descripción que se hace del entorno, si se incluyen en ella datos o referencias relativos a empresas, asociaciones e instituciones con las que puedan plantearse relaciones de cooperación con vistas a cualquier objetivo y si, efectivamente, se propone esta cooperación. Puedes añadir un inventario de los casos de cooperación entre el centro y cualquier entidad pública o privada de su entorno: ayuntamiento, museos, empresas, asociaciones de padres, otros centros...
2. Analiza un par de proyectos no exclusivos en los que estén implicados tu centro de enseñanza (o cualquier otro) o profesores y profesoras del mismo: programas medioambientales, de solidaridad, de innovación pedagógica, etc. Obtén datos sobre quién lanzó el programa, a quién corresponde la iniciativa de la colaboración (si a la organización del programa o al propio centro o profesorado), quién lo financia, si está imbricado con otros programas, a cuántos profesores, profesoras y alumnos envuelve y cuánto tiempo, etc.

3. Aprende a hacer un pequeño sociograma. Puedes encontrar información, instrucciones e incluso pequeños programas informáticos gratuitos que lo facilitan mucho, y sin demasiado esfuerzo, en la Internet: por ejemplo en *Wikipedia* en las voces «Sociograma» o «Red social» (y mejor aún en la versión inglesa: «Sociogram» y «Social network»), o en la página del grupo REDES <http://www.redes-sociales.net/>.



Referencias bibliográficas

BENKLER, Y. (2006): *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*, en www.jus.uio.no/sisu, www.benkler.org.

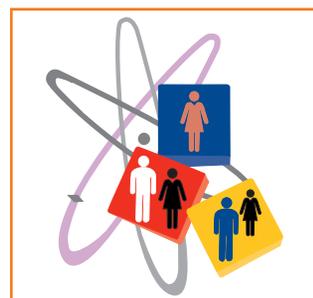
FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2008): "¿Qué hay de nuevo bajo el sol? De las organizaciones y los grupos a las redes", *Cuadernos de Pedagogía* 385.

GRANOVETTER, M.S. (1973): "The strength of weak ties", *American Journal of Sociology* LXXVIII, 6, 1360-1380 (trad. Esp.: "La fuerza de los vínculos débiles", *Política y Sociedad*....)



RENOVACIÓN PEDAGÓGICA E INTERCULTURALIDAD

Teresa Aguado



La renovación pedagógica y los movimientos asociados a la misma implican repensar la educación y proponer una educación nueva que promueva una enseñanza y aprendizaje basados en la experiencia; un currículo interdisciplinar orientado a establecer conexiones entre ideas, disciplinas, marcos de referencia; el aprendizaje cooperativo en el que las decisiones se adoptan de forma compartida entre profesores, estudiantes y familias; evitar los agrupamientos y clasificaciones que obstaculizan lograr una enseñanza útil para todos los estudiantes. Esta preocupación por repensar la educación y proponer ideas y formas renovadas reaparece en cada época asociada a movimientos sociales y políticos progresistas que cuestionan el “*status quo*” que las escuelas contribuyen a mantener (Dewey, 1963).

Al referirnos a la interculturalidad damos nombre a una forma de mirar y comprender la diversidad humana en educación. El enfoque intercultural, que con frecuencia se confunde con un enfoque cultural o multicultural, pone el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros. Lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos. La dimensión cultural está siempre presente en los fenómenos educativos, pero no sabemos de qué forma (Abdallah-Preteille, 2006).

En este sentido, la adopción de un enfoque intercultural en educación implica una mirada renovada de la diversidad cultural y está firmemente ligada a la renovación pedagógica impulsada desde ámbitos sociales y políticos progresistas. Lo intercultural cuestiona el enfoque multicultural, el cual, al ser aplicado en el sistema educativo, ha contribuido a hipertrofiar las diferencias humanas, las cuales se han utilizado como coartada para justificar el fracaso del sistema educativo con gran parte de los estudiantes. Se reivindica una educación plural y para todos, lo cual significa reconocer la diversidad como normalidad y suprimir algunas prácticas habituales en nuestras escuelas. Por ejemplo (Grupo INTER, 2005; Aguado, Gil-Jaurena y Mata; 2006):

- Describir al alumnado y sus familias en función de categorías sociales (nacionalidad, lengua, nivel económico) que poco nos dicen acerca de quiénes son, cómo aprenden, qué les interesa, qué esperan y cómo enseñar de una forma eficaz.
- Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos (compensatoria, aulas de acogida, programas de refuerzo) en función de su origen, nacionalidad, lengua o religión.
- Tratar de incluir en clase a alumnos y alumnas de distintos orígenes y referentes culturales sin promover activamente relaciones positivas con ellos. Es preciso aprender a establecer relaciones eficaces.
- ¡Evitar conflictos! Los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana; de lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos, y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario.
- Plantear la formación del profesorado como algo individual, centrado en adquirir técnicas y metodologías.

La renovación pedagógica, hoy por hoy, supone repensar la educación para hacerla buena para todos o, al menos, para muchos más de los que ahora se benefician de ella. Conseguirlo implica adoptar un enfoque que considera la diversidad cultural como normalidad evitando utilizar la diversidad como coartada para justificar el fracaso del sistema para proporcionar educación de calidad para todos y todas. Esta mirada es renovadora, pero no es nueva pues está ya presente en movimientos de reforma educativa que conocemos: la escuela nueva, las técnicas Freinet, la concientización de Freire, la escuela democrática de Dewey, la escuela abierta, la Institución Libre de Enseñanza.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

- (1) Comencemos por reconocer nuestras propias ideas acerca de la renovación pedagógica: ¿en algún momento hemos sentido la necesidad de cambiar nuestra forma de enseñar y aprender?, ¿qué ha provocado esa necesidad?, ¿lo hemos podido discutir, compartir con alguien?, ¿con quién?, ¿cómo ha sido posible el diálogo?, ¿la reflexión ha implicado cambios en la práctica?
- (2) En los años 1968-70 en España los Movimientos de Renovación Pedagógica tuvieron gran auge y fuerza. Es la época de la transición política y se reivindica a través de ellos una escuela más plural y democrática. Los temas de formación de profesores se renuevan: educación sexual, coeducación, formación en métodos pedagógicos, adaptación al contexto, etc. Una de las actividades de los MRP fueron las Escuelas de Verano, ocasión para el intercambio, el diálogo y la formación con otros.

¿Conoce estas experiencias?, ¿participó en ellas?, ¿cómo las valora?, ¿son posibles en este momento?, ¿serían necesarias como actividad de renova-

ción hoy en día?, ¿para qué?, ¿qué elementos deberían caracterizar a un movimiento de renovación pedagógica en la actualidad?

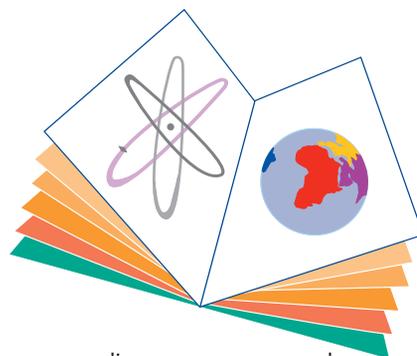
- (3) *"Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si uno puede pensar de forma distinta de la que piensa y percibir de una manera distinta a como uno observa, es indispensable para continuar mirando o reflexionando"* M. Foucault. (L'usage des plaisirs. Gallimard, 1984, p. 14.)

Esta cita de Foucault alude directamente a la idea de renovación tal y como se ha planteado en la definición. Posiblemente es una experiencia ya vivida por quien esto lee, tanto en el ámbito personal como profesional. Si nos centramos en éste, ¿cuáles serían en su caso las implicaciones de adoptar una mirada intercultural en su práctica cotidiana?

- (4) *La Guía INTER. Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela*, es un documento (escrito y audiovisual) que propone ideas para repensar la educación desde la perspectiva intercultural. Se puede consultar el documento escrito en www.uned.es/grupointer y el audiovisual titulado "Caleidoescuela" en www.mec.es/creade. Si consulta estos documentos es posible que encuentre ideas interesantes para renovar la propia acción educativa desde un enfoque que cuestiona las visiones al uso de la diversidad cultural en las escuelas.



Referencias bibliográficas



Abdallah-Preteille, Martine (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. *Actas del Congreso INTER* (CD). UNED. Madrid.

Aguado, Teresa.; Gil Jaurena, Inés; Mata, Patricia (2006). *La educación intercultural. Una propuesta para la transformación de la escuela*. Ed. Catarata. Madrid.

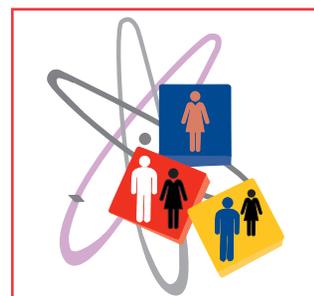
Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier Books. New York.

Grupo INTER (2005). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.



SEGUNDAS LENGUAS

Concha Moreno



¿Las lenguas se adquieren o se aprenden? ¿El proceso es el mismo en la infancia que en la edad adulta? ¿La flexibilidad del cerebro infantil es una ventaja? ¿O lo es aun más la conciencia con la que el adulto aborda las lenguas nuevas que quiere hacer suyas?

Se da por supuesto que con **lenguas maternas, lenguas 1 o primeras (L1)** nos referimos a las de la infancia, las que nos ayudaron a apropiarnos del mundo, fueran usadas por nuestra madre o nuestro padre o por cualquiera de las personas responsables de esa etapa de la vida que suele llegar hasta los cuatro años. Así pues, hablamos del periodo en el que fueron adquiridas.

Para referirse a cualquier otra lengua distinta de la materna, se empleó durante mucho tiempo la denominación lengua extranjera. Pero esta oposición estaba basada en criterios no compatibles: al primer grupo, –el de las lenguas maternas, uno o primeras–, lo habíamos catalogado por el momento vital de su adquisición. Al segundo, el de las lenguas extranjeras, lo estábamos catalogando por el contexto en el que se estudiaban o aprendían, independientemente del periodo histórico-vital en el que ocurriera.

En los años 80 empezó a hablarse de lengua meta (LM) –traducción del inglés *target language*– o lengua objeto (LO) para aludir a cualquier lengua que se quisiera aprender, bien de manera natural, bien gracias a la instrucción. Parecía que así quedaba zanjada la cuestión de la terminología: **lengua 1 (L1)** para las lenguas de la infancia y **lengua objeto (LO)** para las demás.

Pero seguían sin tenerse en cuenta los factores que intervienen en el proceso de **aprendizaje o adquisición**¹.

¹ Para algunos autores como Krashen (1985) las lenguas solo se adquieren en contexto natural. Para él, la instrucción formal y el conocimiento explícito producen aprendizaje, pero no adquisición o conocimiento implícito, ni siquiera por medio de la práctica. Sin embargo Bialystock (1991) y Hulstijn (2002) –entre otros- defienden que el conocimiento explícito –el aprendizaje– puede culminar en adquisición.

Ellis, en una obra relativamente reciente (1994), resume estos factores en tres grupos. En primer lugar, los factores externos al individuo: la exposición a la lengua objeto; la situación y contexto de aprendizaje y la relación con el mismo, entre otros. Factores internos como la influencia de la(s) lengua(s) materna(s), los conocimientos previos, tanto de la lengua objeto, como del mundo, etc. Y factores individuales: la edad, la personalidad, el estilo de aprendizaje, la motivación intrínseca, etc.

Centrándonos en el contexto, podemos hablar de:

- **Contexto natural** cuando quien quiere aprender está inmerso en una comunidad que vive en la lengua objeto (LO) y en las culturas que lleve aparejadas. Esta situación significa que tendrá oportunidad de interactuar —de forma oral o escrita— con los hablantes nativos, observar cómo se comportan; etc.
- **Contexto de aula**, cuando la lengua se aprende fuera del país donde se habla y las posibilidades de interacción y exposición a la misma se reducen a las clases o a los medios que las modernas tecnologías pongan al alcance de quien estudia.
- **Contexto mixto**, cuando alguien que vive en el país de la lengua objeto (LO) —y por ello está expuesto a ella permanentemente— recibe clases al mismo tiempo para acelerar el proceso de aprendizaje o adquisición.

Partiendo de la consideración del contexto de aprendizaje, podemos establecer la definición de las **segundas lenguas**: son aquellas en las que está inmerso quien las estudia, pudiendo de esta manera usarlas con objetivos comunicativos muy variados. Así pues, y para resumir, diremos que con segundas lenguas nos referimos a la forma de aprender en contexto natural y con lenguas extranjeras a la situación en que estas se aprenden en el aula y fuera del país donde se habla la lengua objeto.

Para **ejemplificar**, pongamos una serie de casos.

- Aprenden una lengua en contexto natural las personas que viven en el país en el que se habla, y se sirven de la lengua objeto (LO) para todas sus interacciones orales o escritas. No reciben instrucción formal en clase, pero tienen acceso directo a los medios de comunicación y a manifestaciones culturales, etc.
- El alumnado español que estudia alemán, francés, inglés, árabe, etc. en sus clases, en España, aprende estas lenguas como extranjeras. La interacción se da fundamentalmente con el docente y con los miembros del grupo. Pueden tener acceso a los medios de comunicación de esas lenguas a través de Internet y servirse de la red para establecer contactos *vía chats*, por ejemplo. A pesar de estas posibilidades, parece demostrado que el resultado no suele ser satisfactorio en cuanto al logro conseguido. Por ello y para conseguir que la exposición a las mismas sea mayor y la instrucción produzca adquisición, se han puesto en marcha los **programas de educación bilingüe**²; en ellos se imparten todas o parte de

² En Canadá se habla de programas de inmersión.

Por otra parte, sería objeto de largos comentarios el hecho de que la mayoría de estos programas —en la enseñanza obligatoria española al menos— se den sólo en el par español-inglés.

las materias del currículo en las lenguas objeto. De este modo se pretende que la necesidad de usarlas en cualquiera de sus destrezas se convierta en algo natural. En este sentido, también se habla de **Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras** (AICLE - conocido como CLIL en inglés o EMILE en francés). Esta forma de programación valdría para cualquier lengua que se tenga que adquirir en el contexto de la enseñanza reglada.

- Una situación de aprendizaje nueva es la derivada de la convivencia en las aulas de la enseñanza reglada del alumnado español con alumnado extranjero recién llegado, que tiene derecho a la educación obligatoria en cualquiera de sus tramos y que no siempre habla la(s) lengua(s) de instrucción. Según la clasificación anterior, ese grupo de personas estaría en contexto natural porque puede interactuar con sus iguales y con sus profesores y, al mismo tiempo, en situación de inmersión –según la denominación canadiense– porque las materias se le dan en la lengua que deben aprender y adquirir.
- Una variante de esta situación es la de quienes se incorporan a las aulas y se encuentran con que el español o castellano es su segunda lengua por el contexto en el que estudian, pero al volver a sus casas puede ocurrir que no sigan en contacto con ella. En edades tempranas, el contexto natural es fundamental para que se produzca la adquisición, especialmente si se sabe que el colegio es la fuente primordial de exposición a la lengua. ¿Qué sentido tiene, pues, que a estos grupos se les saque del aula de referencia para enseñarles la lengua de instrucción? ¿No sería mejor que adquiriesen esa lengua en interacción con los miembros de su grupo y con el profesorado? La respuesta no es única, como hemos visto. Por un lado, aprender en contexto natural se asemeja a cómo aprendemos en la infancia, etapa en la que no se necesita de instrucción formal para alcanzar el nivel de nativo en la(s) lengua(s) primera(s) y, además, parece que la corrección tiene poca relevancia (Lightbown y Spada, 1999). Por ello sería recomendable mantener a ese alumnado con sus iguales el mayor tiempo posible. Pero, por otro lado, las investigaciones ya mencionadas a las que unimos la opinión de Doughty (2000), demuestran que la instrucción explícita puede acelerar el proceso, porque el adulto precisa de instrucción formal para percibir y aprender rasgos específicos de la lengua que, de lo contrario, se convertirían en errores permanentes.

Algunas precisiones a modo de conclusión

Las segundas lenguas y las lenguas extranjeras se definen por el contexto de aprendizaje en el que está inmersa la persona que las estudia. Las lenguas maternas o lenguas primeras se definen por el momento histórico-vital en el que se adquieren.

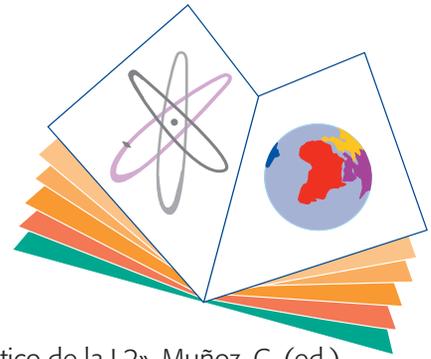
Pero la realidad no aparece tan delimitadamente compartimentada. Las lenguas primeras (L1) también se estudian en las aulas: en el currículo encontramos una materia que se llama, por ejemplo, lengua castellana. Quienes aprenden una lengua extranjera pueden encontrarse con nativos que les permitan la interacción real. Por último, quienes se encuentran en contexto mixto pueden no tener un contacto excesivo con los hablantes de la lengua objeto por diversas razones, algunas de las cuales hemos apuntado más arriba. En cualquier caso, no solo el contexto es fundamental para un aprendizaje de calidad, para la adquisición. Intervienen también factores como la metodología elegida, la personalidad del profesorado y del alumnado.

Recomendaciones para ampliar este concepto

- En el capítulo 4 de su libro *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco-Libros. Madrid, Marta Baralo reflexiona sobre cómo se adquiere una lengua no nativa.
- «El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar» de Mercè Bernaus y Cristina Escobar, en el libro *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria obligatoria*. Síntesis. Madrid.
- Luis Morales, en *Integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas de aprendizaje cooperativo*. Catarata. FETE - UGT. MEC. Madrid, defiende la intervención en el aula con todo el alumnado, el nativo y el no nativo.
- En el libro *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar*, Catarata. FETE-UGT. MEC. Madrid, Concha Moreno reflexiona sobre las metodologías y propuestas prácticas procedentes de la experiencia en aulas de ELE y propone su aplicación a las aulas mixtas, es decir con alumnado nativo y no nativo.



Referencias bibliográficas



Daughty, C. (2000): «La negociación del entorno lingüístico de la L2», Muñoz, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel. Barcelona.

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. OUP Hulstijn. Oxford.

Hulstijn, J. (2002): *Issues and Awareness*. In Katz, G., Reinhard S., Reuter P. (eds.) *Sinn und Bedeutung 6*, Proceedings of the sixth meeting of the Gesellschaft für Semantik, Osnabrück, 151-167.

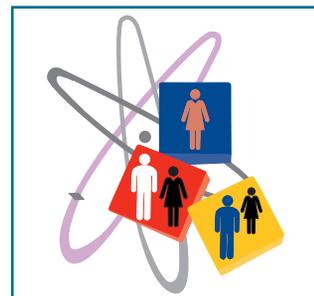
Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman. Londres.

Lightbown y Spada, (1999): *How Languages are Learned*. OUP. Oxford.



SOLIDARIDAD

Claudia Fernández Silva



Entendemos por *solidaridad* un valor universal que se desarrolla y cultiva en la vida social. Es una disposición deliberada de ayudar a otras personas en situaciones de desventaja o de desprotección por motivos personales, sociales, económicos o políticos.

Es un valor moral, una virtud, en tanto es entendida como condición necesaria para la justicia y garantía de la igualdad de derechos y oportunidades de los hombres y de las mujeres. Debe ser enseñada en la escuela, junto con otros valores de índole moral y social, como la empatía y el respeto. Es así como se inculca, de generación en generación, la percepción de que la solidaridad surge de la necesidad de vivir en armonía.

«Así como la libertad necesita de la tolerancia, la igualdad requiere de la virtud de la solidaridad. Son las dos grandes virtudes democráticas. Ser fraternos o solidarios no es un añadido sentimental al binomio 'libertad e igualdad', sino su lógica continuación, para que ambos valores puedan encarnarse en actos y extenderse». (Bilbeny, 1999: 47).

Ejercer la solidaridad conlleva esfuerzo y obligaciones. Es asumir nuestra responsabilidad como ciudadanos y ciudadanas, independientemente del contexto en el que nos encontremos. Es comprometerse con la lucha contra las desigualdades sociales que favorecen y generan la aparición de la xenofobia y la discriminación. No puede existir 'solidaridad' desligada de 'justicia'. Exige por lo tanto «reciprocidad y equidad, en favor de un bien común compartido por la sociedad, en su conjunto» (Tuts y Martínez, 2006: 89). Por otra parte, el compromiso adquirido es fruto de un acto volitivo, basado en una estructura cognitivo-afectiva que lo diferencia claramente de actitudes conmisericordias, caritativas, de lástima o piedad, que sólo conducen a comportamientos de «asistencialismo social» (Vila Merino, 2004: 35).

«Creemos importante destacar el hecho de que la solidaridad implica, también, afecto: la fidelidad del amigo, la comprensión del maltratado, el apoyo al perseguido, la apuesta por causas impopulares o pérdidas, todo eso puede no constituir propiamente un deber de justicia, pero si es un deber de solidaridad.» (Buxarrais, 1998)

Para entrenarnos en el ejercicio de la solidaridad recomendamos:

1. Buscar la empatía con aquellas personas que sufren intolerancia, discriminación, desprotección o desasistencia.
2. Romper la indiferencia haciendo visible lo invisible o lo que se oculta deliberadamente.
3. Analizar la raíz u origen de las actitudes y de los conflictos, buscando explicaciones de las desigualdades de tipo social, histórico, político, económico, etc.
4. Comprometerse política y personalmente en la consecución de la justicia social y proponer vías de acción.

Y si la solidaridad es un valor moral, es también una emoción moral como la empatía o el afecto. ¿Qué es la solidaridad sino una estructura cognitiva de cómo sentimos que debemos tratar a las demás personas y de cómo nos tratan?

Actividad 1

Lea el siguiente fragmento del texto: «Los trabajadores británicos ponen fin a la huelga xenófoba», de North Killingholme (El País 05-02-2009). Seguidamente, la opinión de dos lectores:

A) Los trabajadores de la refinería Lindsey, que iniciaron la semana pasada una huelga ilegal contra la contratación de extranjeros que se ha extendido por numerosas empresas energéticas del Reino Unido, han puesto hoy fin a los paros. El origen del conflicto era la ampliación de la refinería, que fue adjudicada por su propietaria, Total, a una empresa italiana, IREM, que iba a emplear trabajadores italianos. Ayer, IREM anunció su compromiso de que la mitad de los trabajadores de esa obra sean británicos. No obstante, fuentes de los trabajadores han indicado que seguirá la lucha en otras plantas que emplean trabajadores extranjeros.

Los trabajadores de Lindsey han dado su visto bueno al acuerdo alcanzado ayer según el cual, de los 195 trabajadores que acometerán la obra de ampliación de la refinería, 102 serán británicos. (...)

David Hughes.

B) Como británico me gustaría poder decir que esta huelga no ha sido xenófoba, pero hay que reconocer que sí lo ha sido. Entiendo el temor a quedarse en paro, pero lo que nos proporcionará mayor empleo no es la xenofobia, ni tampoco son las políticas protectionistas por las que abogan algunos, sino el mercado libre, incluyendo la libre circulación de trabajadores. Los huelguistas deberían preguntarse, ¿por qué ha sido más eficaz traer trabajadores italianos o portugueses y albergarlos, en vez de contratar a mano de obra local?

Interesante que los británicos rechacen las normas europeas cuando están en su país y sin embargo las exijan cuando están en la UE. Doble moral pura y dura. Si hay libertad de movimiento para los trabajadores hay que aceptar las consecuencias. Y si no hay fácil solución, salir de la UE. Lo que pasa es que saben que fuera se hunden. Y respecto al dumping de salarios, también tiene fácil solución, obligar a las empresas a cumplir las leyes nacionales.

Desencantado.

Anote sus respuestas y reflexiones a las siguientes preguntas y compártalas con sus compañeros y compañeras:

- a) ¿Qué pone de manifiesto un conflicto de estas características? ¿Reconoce problemas semejantes en su entorno social o laboral?
- b) ¿Se puede adoptar una actitud neutral ante el problema?
- c) Analice las opiniones de David Hughes y Desencantado. ¿Se pueden detectar conductas insolidarias, intolerantes o discriminatorias? ¿Puede encontrar el origen de estas actitudes negativas?
- d) ¿Qué se podría hacer para manifestar solidaridad con los trabajadores británicos, portugueses e italianos?

Actividad 2

Lea el siguiente recorte de prensa de un periódico deportivo: «Kanouté muestra una camiseta de apoyo a Palestina tras un gol», Marca, 07-01-2009

http://archivo.marca.com/edicion/marca/futbol/copa_del_rey/es/desarrollo/1196825.html

Frédéric Kanouté mostró una camiseta negra en señal de apoyo a Palestina durante la celebración del segundo gol que anotó el conjunto hispalense ante el Deportivo en la primera mitad del partido de ida de los octavos de final de la Copa del Rey.

El delantero de Mali se levantó la camiseta del Sevilla y mostró una de color negro en apoyo al pueblo palestino. El árbitro Mateu Lahoz, en cumplimiento de la reglamentación, le enseñó la cartulina amarilla. Además, esta acción del sevillista puede acarrearle una posterior multa, ya que esta prohibido exhibir camisetas con lemas políticos o religiosos en los terrenos de juego.

El ariete africano, que no levantó sus dedos al cielo como suele ser habitual, prefirió solidarizarse con el pueblo palestino en estos duros momentos por los que atraviesa en su conflicto con Israel.

Escriba sus reflexiones y coméntelas con su compañero o compañera:

- 1.) ¿Se trata de una acción solidaria lo que hizo el futbolista? ¿Por qué?
- 2.) ¿Las acciones solidarias realizadas a nivel individual son efectivas o, por el contrario, corren el peligro de banalizarse, cayendo del lado de la soberbia personal?
- 3.) ¿Este tipo de acciones de gran repercusión mediática son compatibles con el compromiso social con una causa determinada?
- 4.) ¿Cree que hablar de este tema en una reunión de amigos sirve para despertar el interés y la toma de conciencia de un conflicto como el de la guerra de Palestina e Israel?

Actividad 3

Una de las facetas de la solidaridad es el sentimiento de empatía hacia otras personas, imprescindible para comprender los orígenes de los conflictos y las desigualdades. «Ser maestro es, entonces, saber cimentar desde la práctica cotidiana ese espíritu de solidaridad que nos diferencia de las máquinas (Chamorro, 2000)». Para ello, propongo reflexionar con los personajes de Quino. Mientras Mafalda es la conciencia política pura e incansable, Susanita parece su opuesto: es superficial, siempre preocupada por ella misma y por las apariencias. A pesar de ello o además de ello, son amigas. Reírnos con ellas hará surgir el efecto catártico previo a la reflexión.

Susanita y Mafalda 1



Susanita y Mafalda 2



- 1.) En la primera viñeta Susanita demuestra la doble moral de la «ayuda al necesitado». ¿Se le ocurren ideas para evitar esta simplificación o superficialidad? Escriba tres ideas y compártalas con su compañero o compañera.
- 2.) En la segunda viñeta Mafalda es ridiculizada por Susanita porque pone de manifiesto el aspecto didáctico de su discurso. ¿Qué le respondería Ud. a Susanita en relación a sus sueños?

Mafalda y Susanita



1.) ¿Puede extrapolar esta situación a otro tipo de relación solidaria en el barrio, en el trabajo o en su familia? ¿Cree que provocaría los mismos efectos? Haga una propuesta para generar empatía donde no la haya.

Referencias bibliográficas



Bilbeny, N. (1999): *Democracia para la diversidad*. Ariel, Barcelona.

Buxarrais, M^a Rosa (1998) "Educar para la solidaridad", en *Boletín de Educación en Valores* N° 8. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Artículo publicado por ACSUR Las Segovias (1998). <http://www.oei.es/valores2/boletin8.htm>

Chamorro, Fernando (2000) "Educación en Valores como sustento de la Democracia", en *Boletín de Educación en Valores* N° 10. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/valores2/boletin10a03.htm>

Lavado, Joaquín Salvador (Quino) (1971) *Mañada 8, 9 y 10 Tiras de Quino*. Barcelona. Público. Edición realizada por gentileza de Random House Mondadori, S.A.

Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (1996), "Declaración de Principios sobre la Tolerancia y Plan de Acción de Seguimiento del Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia", Conferencia General de la UNESCO, Resolución 3.1 aprobada por la Conferencia General en su 28.^a reunión. Compuesto e impreso en los talleres de la UNESCO, París.

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Tuts, Martina y Martínez, Luz (2006): *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Los Libros de la Catarata. Madrid.

Vila Merino, Eduardo S. (2004) "Contra la entropía educativa: solidaridad, justicia y educación pública", en *Barbecho*, Revista de Reflexión Socioeducativa, N°4 Septiembre - Junio 2004

<http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A6B4.pdf>

Lectura completa de las noticias referidas, disponible en:

www.elpais.com/articulo/internacional/trabajadores/britanicos/ponen/fin/huelga/xenofobia/elpeuint/20090205elpeuint_10/Tes

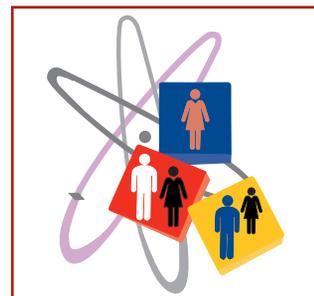
Para más información, recomendamos el artículo de opinión de Sami Naïr "¿Xenofobia o Europa social?", en El País, 07-02-2009

www.elpais.com/articulo/internacional/Xenofobia/Europa/social/elpepiopi/20090207elpepiint_11/Tes/



TOLERANCIA

Claudia Fernández Silva



El diccionario de la RAE define *Tolerancia*, en su segunda acepción, como «Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias».

En sentido lato, *tolerancia* se entiende como una actitud hacia el otro o hacia lo diferente que consiste en suspender el juicio valorativo para evitar el rechazo de prácticas o valores desconocidos, diferentes e incluso contrarios a los propios. La actitud opuesta, es decir, la intolerancia, junto al rechazo y estigmatización de ideas, creencias o prácticas diferentes a las propias, ha generado, en los últimos 15 años, y sobre todo en el área de Educación, una serie de acciones conocidas con el nombre de *Educación en Valores* y *Educación para la Paz*¹ que se ha ido materializando en diferentes iniciativas como la **Declaración de Principios sobre la Tolerancia**, proclamada y firmada el 16 de noviembre 1995 por la UNESCO. Este concepto se define en términos de derechos y obligaciones de los ciudadanos.

- 1.1. La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz.
- 1.2. Tolerancia no es lo mismo que concesión, condescendencia o indulgencia. Ante todo, la tolerancia es una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás. En ningún caso puede utilizarse para justificar el quebrantamiento de estos valores fundamentales. La tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados.

¹ Para mayor información, se puede consultar el siguiente sitio, uno de los más actualizados y con mejor información y recursos para el aula: www.educacionenvalores.org

- 1.3. La tolerancia es la responsabilidad que sustenta los derechos humanos, el pluralismo (comprendido el pluralismo cultural), la democracia y el Estado de derecho. Supone el rechazo del dogmatismo y del absolutismo y afirma las normas establecidas por los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos.
- 1.4. Conforme al respeto de los derechos humanos, practicar la tolerancia no significa tolerar la injusticia social ni renunciar a las convicciones personales o atemperarlas. Significa que toda persona es libre de adherirse a sus propias convicciones y acepta que los demás se adhieran a las suyas. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son. También significa que uno no ha de imponer sus opiniones a los demás. (UNESCO, 1996: 72, 73)

Ser tolerante es el primer paso para la convivencia armónica en las sociedades actuales caracterizadas por la diversidad cultural. En este sentido, tolerar no significa adoptar una actitud paternalista, pasiva o permisiva que sólo logra aislar al otro, ignorándolo. El peligro de esta actitud 'respetuosa' es crear sociedades de estamentos estancos o incomunicados (guetos). Sin tolerancia no hay solidaridad ni voluntad de integración. Debemos entender la tolerancia como una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y de las libertades de todos los seres humanos. La tolerancia tiene que ser practicada activamente. Por lo tanto, la tolerancia es un compromiso que tenemos que asumir para con los demás sin importar el contexto en el que nos encontremos.

Actividad 1

Salirse de uno mismo y ponerse en lugar del otro es uno de los ejercicios que mejor nos preparan para la tolerancia, para ello, proponemos la lectura del texto de Eduardo Galeano (2007: 43), «Punto de vista/1», donde se habla de las diferencias entre el punto de vista de unos y otros, según ubicación geográfica, conocimiento del mundo, costumbres, etc.

Punto de vista/1

Desde el punto de vista del búho, del murciélago, del bohemio y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno.

La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia para el campesino.

Desde el punto de vista del nativo, el pintoresco es el turista.

Desde el punto de vista de los indios de las islas del mar Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa de terciopelo rojo, era un papagayo de dimensiones jamás vistas.

- a) Se organizan grupos o parejas y se adopta una identidad o rol (indios/conquistadores; nativos/turistas; gallo/búho; campesino/turista). Cada uno escribe en un papel 5 impresiones u opiniones que surjan del contacto con el otro.
- b) Luego, se comenta con el grupo lo que se ha escrito. Se trata de razonar, llegar a un acuerdo y elaborar una lista de 5 impresiones consensuadas por el grupo. Se sugiere hacer una copia de la lista antes de intercambiarla con los otros grupos.
- c) Se intercambian los papeles escritos en los que cada grupo ha escrito las 5 impresiones u opiniones. En cada grupo se reflexiona acerca de los conflictos que podrían producirse y de las razones que los originarían.
- d) Finalmente, se sugieren tres ideas que puedan ayudar a eliminar o a superar el conflicto, que promueva un encuentro verdadero entre dos identidades distintas, evitando la formación de estereotipos.

Actividad 2

El siguiente texto de Eduardo Galeano (2007:47), «Punto de vista/2», desmascara la hipocresía de una tolerancia superficial que congela al otro.

Punto de vista/2

Desde el punto de vista del sur, el verano del norte es invierno.

Desde el punto de vista de una lombriz, un plato de espaguetis es una orgía.

Donde los hindúes ven una vaca sagrada, otros ven una gran hamburguesa.

Desde el punto de vista de Hipócrates, Galeno, Maimónides y Paracelso, existía una enfermedad llamada *indigestión*, pero no existía una enfermedad llamada *hambre*.

Desde el punto de vista de sus vecinos del pueblo de Cardona, el Toto Zaugg, que andaba con la misma ropa en verano y en invierno, era un hombre admirable:

– *El Toto nunca tiene frío* – decían.

Él no decía nada. Frío tenía; lo que no tenía era un abrigo.

Escriba en un papel las respuestas a las siguientes preguntas. Compártalo con sus compañeros.

- a) ¿Se sintió 'otro/otra' en alguna circunstancia similar a las que describe el texto? ¿Cómo reaccionó?
- b) ¿Conoce situaciones similares a las del Toto Zaugg? Haga un esfuerzo y escriba tres situaciones similares de su entorno laboral o social.

- c) Proponga tres acciones o maneras de acercarse al otro, conocerlo y contribuir a su integración.

Actividad 3

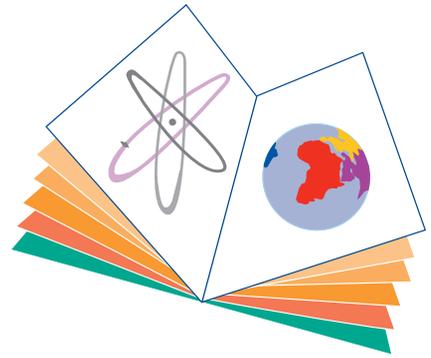
- a) Lea el siguiente párrafo de una conferencia de Silvia Carrasco (2004) donde se recuerda que el multiculturalismo no es un fenómeno nuevo y que no podemos perder de vista que nuestras sociedades son heterogéneas por definición. A continuación, piense en la frase siguiente: *La tolerancia bien entendida empieza por casa*. Comparta tus reflexiones con sus compañeros.

“Recordemos que, por definición, toda la sociedad compleja es una Sociedad multicultural. Por lo menos, lo sería mínimamente en términos de consumo cultural diferenciado, de techos culturales de satisfacción, de marcadores de distinción y pertinencia social en las prácticas culturales y en la cultura material. Una sociedad compleja es, es necesario continuar insistiendo, el producto de la combinación jerárquica de agregados humanos que se sitúan de manera desigual en las relaciones de producción y en las de su acceso en los bienes sociales, pero que, además, exhiben, construyen y viven desde concepciones particulares del mundo y maneras de interactuar en él. Entonces, si la coexistencia –negada o reconocida– de formaciones culturales diversas es un elemento característico de las sociedades complejas como la nuestra, no podemos mantener en absoluto que esta realidad multicultural constituye un fenómeno nuevo” (Carrasco, 2004).

- b) Piense en su entorno inmediato (en su escuela, en su familia, en su barrio). Es más difícil reconocer las actitudes intolerantes con el entorno cercano (las personas flacas, las gordas, las que llevan gafas, las altas, las bajas, las distintas) que hacerlo con los japoneses, los marroquíes, los ecuatorianos o los alemanes. Realice la siguiente actividad de introspección y comparta las conclusiones con sus compañeros y compañeras:

1. ¿Existen actitudes intolerantes entre mis compañeros y compañeras de trabajo/entorno familiar?
2. ¿Tengo actitudes paternalistas para con los demás?
3. ¿Qué hago/qué podría hacer para evitarlas?





Referencias bibliográficas

Carrasco Pons, Silvia (2004) "La educación intercultural. Interculturalidad, educación, comunicación", en Documentos para el Forum 2004, Barcelona.

<http://www.blues.uab.es/incom/2004/cas/carrcas.html>

Galeano, Eduardo (2007) *Patas arriba. La escuela del mundo al revés* (1998). Siglo XXI. Edición de Bolsillo. Madrid.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994) *La tolerancia, umbral de la paz. Guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia* (Versión preliminar). Impreso por la UNESCO. París.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000981/098178S.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (1996), "Declaración de Principios sobre la Tolerancia y Plan de Acción de Seguimiento del Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia", Conferencia General de la UNESCO, Resolución 3.1 aprobada por la Conferencia General en su 28.ª reunión. Compuesto e impreso en los talleres de la UNESCO, París.

<http://portal.unesco.org/es/ev.php->

[URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima edición.

http://buscon.rae.es/draeI/SvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=tolerancia

