

2012

CUADERNO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL

RED DE ESCUELAS INTERCULTURALES

Begoña López Cuesta (Coord.)



De los Retratos de los niños del Éxodo
de Sebastião Salgado, por Pilar López

*A Malala Yousefzay, por formar parte de esas
mujeres que mueven montañas*

*Gracias a todas las personas que habéis hecho posible
este Cuaderno de Aprendizaje Intercultural para trabajar
por la dignidad de todos los seres humanos*

© Liga Española de la Educación
C/ Vallehermoso, 54
28015 Madrid

© Wolters Kluwer España S.A.
C/ Collado Mediano, 9
28230 Las Rozas (Madrid)

WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.

La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.

ISBN: 978-84-9987-078-6
Depósito Legal: M-2342-2013

Impreso por Wolters Kluwer España, S.A.

INDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN, por Begoña López | 3 |
| MIGRACIONES | |
| A. Marco conceptual, por Xavier Besalú..... | 5 |
| B. Propuesta didáctica, por Luz Martínez | 11 |
| C. Cuadro resumen | 14 |
| VIVIR ENTRE CULTURAS | |
| A. Marco conceptual, por Juan Gómez | 15 |
| B. Propuesta didáctica, por Juan Gómez..... | 21 |
| C. Cuadro resumen | 26 |
| MUJER E INTERCULTURALIDAD | |
| A. Marco conceptual, por Luz Martínez, Carolina Ramos y Alicia Paramio..... | 28 |
| B. Propuesta didáctica, por Begoña López, Carolina Ramos y Alicia Paramio | 30 |
| C. Referencias..... | 36 |
| D. Cuadro resumen..... | 37 |
| DIVERSIDAD CULTURAL Y DIVERSIDAD AFECTIVOSEXUAL | |
| A. Marco conceptual, por José María Salguero..... | 38 |
| B. Propuesta didáctica, por José María Salguero | 43 |
| C. Cuadro resumen | 50 |
| DERECHOS FUNDAMENTALES: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN | |
| A. Marco conceptual, por Pedro Uruñuela | 51 |
| B. Propuesta didáctica, por Laura Cantillo Carlos Roldán..... | 62 |
| C. Referencias..... | 72 |
| D. Cuadro resumen..... | 73 |
| APRENDIZAJE ÉTICO CÍVICO | |
| A. Marco conceptual, por Victorino Mayoral..... | 74 |
| B. Propuesta didáctica, por Luis María Cifuentes | 79 |
| C. Cuadro resumen | 85 |
| COLABORADORES | 86 |

Introducción

Begoña López Cuesta

Un año más, la Liga de la Educación y la Cultura Popular ha renovado su compromiso con el sentido social de la educación, afianzando el trabajo de la Red de Escuelas Interculturales, de sensibilización por una escuela intercultural, financiado por el Fondo Europeo de Integración y la Dirección General de Migraciones.

Hablar de Interculturalidad nos obliga a hablar de derechos y libertades fundamentales, de ciudadanía, sin esquivar los riesgos que, sin ninguna duda, merece la pena afrontar para construir sociedades más justas y democráticas. Y arriesgarnos a reconocer un estatus de ciudadanía global es cuestionarnos si podemos permitirnos condenar a millones de personas, en todo el mundo, a una carencia absoluta de derechos.

Hablar de Interculturalidad es hablar de justicia social. Hablar de interculturalidad es arriesgarse a reconocer la igualdad de la mujer y luchar contra la “fatalidad de nacimiento” que entorpece el progreso del género humano. Hablar de ciudadanía global y de interculturalidad es arriesgarse a reconocer que los homosexuales, lesbianas, bisexuales y transexuales o cualquier persona que cuestione su identidad de género y orientación sexual tienen derecho a estar incluidos en lo “genéricamente humano” y por lo tanto a ser tratados como personas con las mismas garantías de derechos fundamentales que el resto de seres humanos.

Este cuaderno de aprendizaje intercultural que ahora tienes en tus manos es una herramienta para trabajar algunos aspectos fundamentales de la Interculturalidad. Un material dirigido a toda la comunidad educativa, profesorado, alumnado, principalmente de Secundaria, y a aquellas personas que desempeñen alguna labor de enseñanza-aprendizaje y quieran abordar estos temas de aprendizaje intercultural en el ámbito de la educación no formal e informal.

Un material con seis temas fundamentales:

1. Las migraciones.
2. Vivir entre culturas: identidades múltiples.
3. Mujer e interculturalidad.
4. Diversidad cultural y Diversidad afectivo-sexual.
5. Derechos Fundamentales: el Derecho a la Educación.
6. Aprendizaje ético-cívico.

Todos ellos están estructurados en dos partes bien definidas que facilitan el desarrollo de la actividad: una aportación conceptual y una o varias propuestas didácticas para experimentar, informarse, reflexionar, interactuar y compartir lo aprendido en el aula o fuera de ella.

Un material que ayudará a fundamentar el tema de **las migraciones**, con la aportación de Xavier Besalú, que sostiene que responden a unas relaciones de desigualdad relativa (demográfica, política –democracia frente a dictadura–, económica –pobreza y hambruna frente a trabajo y bienes-

tar-, etc.) entre poblaciones que forman parte de un entramado internacional. Nos invita a buscar el testimonio vivo de las personas que emigran.

El tema de la construcción de la propia identidad y las identidades colectivas: **Vivir entre culturas**, que Juan Gómez, del Colectivo Amani, enmarca y propone para el análisis y el compromiso de la comunidad educativa.

Carolina Ramos, Alicia Paramio, Luz Martínez Ten y Begoña López aportan la indiscutible importancia de la mujer en el aprendizaje intercultural: **Mujer e interculturalidad**, con el testimonio vivo de tres mujeres inmigradas, sus vivencias, ausencias y sufrimiento, pero también el permanente recuerdo de la ternura y entrega de sus madres hacia ellas mismas y sus hijas e hijos, de unas vidas en constante movimiento.

José M^a Salguero nos aporta el marco conceptual del siempre ausente tema de la **Diversidad afectivo-sexual** en los centros educativos, resaltando la importancia del aspecto ético de este tipo de intervenciones que, junto a otras iniciativas, intentan enseñar la naturaleza humana como unidad compleja y poner la educación al servicio de la humanidad.

Pedro Uruñuela hace un extenso análisis del **Derecho a la Educación**, una perspectiva *macro*: gratuidad, obligatoriedad, calidad y libertad de educación; y una perspectiva *micro*: analizando el currículo, las formas de evaluación y sus consecuencias para los alumnos y alumnas, la organización del centro y de las clases y cómo se concreta el derecho a la educación en la práctica. M^a José Fernández Tendero, Luis Cifuentes, Laura Roldán, Arielle Larisse, Ndeye Dior Traore, Gamby Béye, Katy Faty y Miguel García Caraballo han compartido su experiencia del primer día de práctica docente en lugares tan dispares como Senegal, Francia, Alemania y España y en momentos distintos desde 1973, con las que Laura Cantillo y Carlos Roldán hacen la propuesta didáctica.

Y, por último, **El aprendizaje ético-cívico y el ejercicio de la ciudadanía**, componente imprescindible de la Interculturalidad, que Victorino Mayoral identifica con el compromiso ético de sociedades modernas y democráticas que trabajan por el bien común y donde los derechos civiles, políticos y sociales están indisolublemente unidos. Luis M^a Cifuentes aporta finalmente las propuestas didácticas para reflexionar y tomar conciencia de lo que significa ser ciudadano y ciudadana para poder actuar de manera responsable con el resto de los seres humanos y el medio natural que compartimos.

Este *Cuaderno de Aula para el Aprendizaje Intercultural* forma parte del Programa de Sensibilización por una escuela intercultural: Red de Escuelas Interculturales, que puedes ampliar con los materiales sobre Competencia Intercultural Básica, coordinados por Xavier Besalú, José Antonio García y Begoña López en: www.escuelasinterculturales.eu - www.ligaeducacion.org



A. Marco conceptual

Xavier Besalú

A bordar el tema de las migraciones con alumnado de la etapa de educación básica (Primaria y Secundaria Obligatoria) demanda **un abordaje a distintos niveles**: un nivel macro, una perspectiva planetaria, que evidencie que estamos ante un fenómeno global y no estrictamente local o nacional, y un nivel micro, que focalice su atención en la propia familia, en la propia ciudad, en la región, en el propio país; una mirada estadística, sin rostros, colectiva, que hurgue en las causas, las circunstancias, los usos y funciones de las migraciones, y otra mirada individual, personalizada, singular, concreta, próxima e intransferible, que permita un acercamiento con razones y emociones, con proyectos y azares, con encuentros y desencuentros, con conflictos y solidaridades.

En primer lugar, debe quedar claro que **los inmigrantes son actores sociales**, libres y autónomos, y no marionetas de un destino ya previsto de antemano, ni víctimas sumisas de unas decisiones y circunstancias sobre las que ellos no tienen ni arte ni parte. Los inmigrantes son hombres y mujeres, plenamente capaces y conscientes (a menudo, los más capaces de su entorno), condicionados fuertemente por unas determinadas situaciones económicas y políticas, influidos

“Los inmigrantes son actores sociales, libres y autónomos, y no marionetas de un destino ya previsto de antemano, ni víctimas sumisas de unas decisiones y circunstancias sobre las que ellos no tienen ni arte ni parte”

por unos contextos históricos, lingüísticos, religiosos y sociales específicos, pero en ningún caso determinados (excepción hecha de algunos casos a los que aludiremos posteriormente) o estrictamente forzados. Los contextos y circunstancias establecen los marcos, delimitan el terreno de juego, pero no eliminan las decisiones individuales: el migrante es, por encima de todo, la persona que toma la decisión de desplazarse, de cambiar de país o de comunidad, para residir en otro, para iniciar una nueva vida sin el amparo que proporciona un entorno conocido y unos vínculos sociales inteligibles y seguros.

Las migraciones, sobre todo las contemporáneas, responden a unas relaciones de desigualdad relativa (demográfica, política –democracia frente a dictadura–, económica –pobreza y hambruna frente a trabajo y bienestar–, etc.) entre poblaciones que forman parte de un entramado internacional. La **motivación económica** es, desde luego, la predominante (aunque no la única): emigrar es una estrategia que busca asegurar la supervivencia personal y familiar (a menudo la emigración es una decisión y un proyecto de toda la familia) y, muy especialmente, asegurar un futuro mejor para las generaciones jóvenes. Pero la posibilidad de hacerlo solo es posible activarla dentro de aquel entramado que regula los procesos productivos y los intercambios comerciales, dentro de unas determinadas políticas de los Estados y de las exigencias y expectativas de los mercados.

Sin embargo, las migraciones, sobre todo las masivas, tienen un componente de violencia intrínseca⁶ que no deberíamos dejar en el olvido. Para ello, nada más clarificador que un breve apunte histórico. Empezando por los **procesos de limpieza étnica**, el exterminio o la expulsión de pueblos enteros, la forma más corriente de conseguir la formación de Estados culturalmente homogéneos. Sin gobiernos del siglo xx, podemos citar el genocidio armenio (por parte de Turquía) y el de los judíos (por parte de la Alemania nazi); la formación de los Estados de India y Pakistán después de la II Guerra Mundial (que comportó miles de desplazamientos) o la creación del Estado de Israel (y el subsiguiente desplazamiento forzoso de los palestinos que habitaban aquel territorio); y el más cercano todavía de los Balcanes...

La **trata de esclavos**: el transporte forzado de millones de africanos a América (más de 10 millones entre 1700 y 1900 que, sumados a los que murieron víctimas de la captura, del viaje o de las enfermedades, bien podrían llegar a los 30 millones) por parte de la Europa rica e ilustrada y de los colonos americanos, con la justificación racista de que los africanos eran seres vivos no enteramente humanos, sino cercanos a los animales salvajes, un proceso que después hemos visto repetido y replicado, vista su enorme eficacia: se trataría de despojar a determinados pueblos o personas de algunos de sus atributos de humanidad para así poderlos explotar mejor (como hacíamos con los bueyes o los mulos) sin ningún cargo de conciencia. A pesar de todas las prohibiciones, es evidente que subsisten algunas formas de esclavitud, algunas de ellas muy cercanas, como la retención indefinida de mujeres procedentes de los países del Este de Europa, obligadas a prostituirse para, dicen, pagar el viaje que las llevó clandestinamente hasta España.

Los **exilios políticos**, consecuencia de dictaduras militares o de guerras civiles, como ocurrió, en el caso de España, con los denominados «afrancesados» en 1814, o años más tarde con los republicanos (es decir, demócratas) entre los años 1836-39. Y con muchos chilenos, argentinos, uruguayos y con los ciudadanos de otros países de América Latina a finales del siglo pasado.

Pero también la violencia implícita es inherente a los movimientos de población de la llamada **gran época de las migraciones internacionales** (tal vez con un sesgo eurocéntrico excesivo, porque se trata de desplazamientos básicamente europeos), entre 1814 y 1914, cuando más de 90 millones de personas (británicos, italianos, alemanes, españoles...) dejaron sus países de origen para establecerse en América (Estados Unidos, Canadá, Argentina, Brasil...) y Australia, a causa de la construcción del mercado capitalista mundial, cuando el mundo occidental optó por las políticas de industrialización, de las que se siguieron el abandono y mecanización de la producción agrícola y artesanal, y por las políticas de urbanización, en detrimento del medio rural que quedó profundamente dislocado y

6. Fontana, J., 2006. Les migracions i l'era de la globalització. En: Silveira, H.C.; Cornelles, Q. y Juberías, L. (ed). *Immigració i ciutadania. Reptes de la Catalunya del segle XXI*, Barcelona: Fundació Pere Ardiaca, p. 15-34.

desatendido. Un proceso equivalente, aunque distinto, se dio en Europa después de la II Guerra Mundial, cuando la reconstrucción urbanística e industrial de los países centrales (Alemania, Francia, Bélgica...) se hizo a costa de los inmigrantes procedentes del área mediterránea (España, Portugal, Italia, Turquía, Marruecos, Argelia, Túnez...), algunos de los cuales iniciaron al mismo tiempo su propio proceso de industrialización y urbanización (como sería el caso de la España franquista).

Hoy, en pleno siglo XXI, nadie duda de que las migraciones constituyen un **fenómeno universal y multipolar**. Y aunque las causas no son ni únicas, ni simples, la motivación económica sigue siendo la más evidente y numerosa; con un matiz: en muchos casos, los desplazamientos ya no obedecen al deseo de mejorar la propia vida o la de los hijos, sino que se trata sencilla y llanamente de una huida desesperada de una situación de pobreza insostenible, de una auténtica expulsión. En el mundo hay unos 200 millones de inmigrantes, un 3% de la población mundial, que se han convertido en un factor clave de transformación política y cultural.

Los manantiales de la emigración internacional son ahora Asia (India, Pakistán, Bangla Desh, Filipinas...), América Latina (Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia, República Dominicana...) y África... En el Golfo Pérsico (Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Omán y Qatar), más de la mitad de la población activa es extranjera (procedente, en su mayoría, de Sri Lanka, Filipinas, Indonesia e India)⁷. Han continuado los flujos hacia Norteamérica y Australia, pero se ha reducido el peso de los europeos y ha aumentado el de los latinoamericanos y asiáticos; también son significativos los movimientos de población en el sudeste asiático (con destino Singapur, Malasia, Corea del Sur...); en algunas zonas de África (hacia Costa de Marfil, República Sudafricana, Togo, Ghana...); y en Latinoamérica (con destino Argentina, Venezuela, Chile, Costa Rica...)⁸.

En términos absolutos, los países que más inmigrantes tienen son Estados Unidos (38 millones), Rusia (12 millones) y Alemania (10 millones); y, en términos relativos, los Emiratos Árabes Unidos (71%), Hong Kong (42%), Israel (39%), Jordania (39%), Arabia Saudí (25%) y Australia (20%). De los 20 países donde reside más población inmigrante, 9 son asiáticos (Arabia Saudí, India, Pakistán, Emiratos Árabes Unidos, Hong Kong, Israel, Kazajistán, Jordania y Japón); 7 son europeos (Rusia, Alemania, Ucrania, Francia, Reino Unido, España e Italia); 2 son americanos (Estados Unidos y Canadá); 1 es africano (Costa de Marfil) y el otro es Australia⁹.

Recordar, finalmente, que **la historia de las migraciones es tan antigua como la historia de la humanidad**; que todos descendemos de unos mismos "padres" que nacieron y vivieron en una región del este de África hace entre 60.000 y 150.000 años, aproximadamente; que estos primeros seres humanos se desplazaron por toda África y llegaron a Oriente Medio y a Australia hace entre 45.000 y 60.000 años; y que posteriormente se extendieron por Europa y Asia (hace entre 20.000 y 40.000 años) y, desde aquí, llegaron a América (hace entre 10.000 y 15.000 años). Como dijo Spencer Wells¹⁰, director de la investigación *Genographic Project*, "Usted, yo, un maorí, un pigmeo, un sueco, un masai, un esquimal, un sherpa, un bereber, un apache, un aimara... somos una familia cuyo abuelo vivió hace 60.000 años en África... apenas un suspiro a escala de la evolución... No hay razas: la adaptación al medio y la selección sexual han seleccionado durante generaciones diversos rasgos, tallas, colores de piel y pelo... ¡Bah, meras variaciones superficiales en los miembros de esta familia!".

Echemos ahora una mirada a nuestro país, **España** y detengámonos en tres momentos históricos¹¹. El primero, entre 1492 y 1609: en este periodo tuvo lugar un auténtico **proceso de limpieza étnica**, basado en el rasgo de identidad más definitivo de la época, la religión católica. Fueron expulsados y/o obligados a con-

7. Diversos autores, 2007. Inmigrantes. El continente móvil. *Vanguardia Dossier* 22, Barcelona.

8. Colectivo Ioé, 1999. *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Universitat de València.

9. Diversos autores, 2007. Inmigrantes. El continente móvil. *Vanguardia Dossier* 22, Barcelona.

10. Amela, V.M., 2007. Todos descendemos de un solo africano, Entrevista a S. Wells. *La Vanguardia*, 1 de junio.

11. Colectivo Ioé, 1999. *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Universitat de València.

vertirse los judíos españoles (unas 150.000 personas, un 2,5% de la población española del momento, emprendieron la ruta del exilio), los españoles musulmanes, en absoluto unos recién llegados (se calcula que fueron expulsados más de medio millón), y también los gitanos españoles: aunque en este caso la «excusa» no podía ser la religión, sí lo era la diferencia cultural (se prohibió el nomadismo y la lengua caló). Si bien no se logró ni su eliminación (a pesar de que todos los varones fueron enviados a galeras), ni su asimilación plena, sí se afianzó su estatus marginal y cerrado sobre sí mismo que, por otra parte, funcionó como mecanismo de supervivencia cultural.

Segundo momento, de 1492 a 1975: los distintos **procesos de colonización** llevados a cabo por la Corona española, fundamentalmente en América, pero también en algunos enclaves africanos (singularmente en el golfo de Guinea y en el Magreb, el abandono del llamado Sahara español, y su anexión pactada con Marruecos, se produjo en 1975) y en el Pacífico (las islas Filipinas). Si, por una parte, la colonización es siempre un acto de violencia por el que se somete a la población autóctona y con el objetivo de obtener beneficios económicos para la metrópoli, por otra, la colonización explica también los lazos culturales e históricos con los países excolonizados y, en parte, los flujos migratorios en una y otra dirección.

Tercer momento, **de 1950 a 1975**: España pasa de ser un país subdesarrollado o en vías de desarrollo a un país plenamente industrializado e incorporado al mer-

cado internacional (trayecto que culminará, unos años después, con la entrada en lo que entonces era el Mercado Común Europeo y ahora la Unión Europea). Los gobiernos de Franco abandonaron las políticas autárquicas, que habían sumido al país en la pobreza, y apostaron por la economía de mercado, lo que supuso un proceso acelerado de industrialización (sobre todo de Cataluña, Madrid, la Comunidad Valenciana y el País Vasco) y de urbanización (correlativo al abandono de la agricultura como sector de ocupación mayoritario de la población española, al vaciamiento de las zonas rurales y al nacimiento de barrios y ciudades suburbanas, también de núcleos de barroquismo, alrededor de los polos industriales). El nivel de vida mejoró rápidamente, pero a costa de una emigración masiva (más de 5 millones de personas, aproximadamente un 15% de la población), promocionada y hasta tutelada por el gobierno, tanto hacia las regiones industrializadas como hacia los países de la Europa central (especialmente a Francia, Alemania y Suiza), procedente sobre todo de Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura y Galicia.

Ya para terminar buscaremos **el testimonio** vivo y singular de las personas que emigran, porque, como decíamos al principio, los emigrantes son sujetos activos, para nada reducibles a unas causas estadísticamente plausibles, ni a unos contextos fuertemente condicionantes, ni a unos procesos y trayectorias idénticas.

El primero es el de Manuel Lara Guillén, nacido en Cuevas Bajas (Málaga) en 1941:

“Cuevas Bajas en los años 40 tenía una población de unos 3 mil habitantes (en los años 80 había bajado a la mitad). Aproximadamente 5 ó 6 familias ricas, con grandes propiedades de tierra... Unos 25 o 30 peentrines eran de clase media, con una propiedad entre 10 y 60 fanegas... Además había unos 40 hortelanos y unos 30 ó 40 repartidos entre distintos gremios y oficios... El resto eran jornaleros del campo que dependían de un jornal cuando lo tenían... Los más pobres fueron, en general, los primeros que tuvieron que marchar del pueblo por no tener modo de sobrevivir...

La entrada de la maquinaria agrícola trajo la despoblación de Cuevas Bajas... Primero se marcharon los hijos y, más tarde, los padres... Una de las cosas más trágicas de la migración fue la división familiar... Cuando encontraban trabajo y algo donde poder alojar a las familias, las iban reclamando.

Por mi parte, me licencié del servicio militar a mediados de 1964... y enseguida me puse a trabajar con el tractor, labrando la tierra. La situación económica era fatal: no se ganaba lo suficiente para cubrir las necesidades básicas de una familia y yo pensaba ya en poderme casar... Pensé que la única manera que tenía yo de quitar las deudas de mi casa y de poderme casar era marchándome a Alemania... Nos apuntamos mi hermano y yo en el sindicato... Nos llamaron a Málaga, nos hicieron una revisión médica: al que tenía lo más mínimo, lo devolvían... Tuvimos que firmar un contrato... Nos llamaron en marzo de 1965... el día de la marcha fue un río de lágrimas... Aquel trauma tan grande no lo olvidaré nunca... En Colonia ya nos habían avisado que habría alguien de la empresa esperándonos con una pancarta y el nombre de la empresa... Tardamos unas 2 horas en llegar a Frankfurt, a las oficinas de la empresa.

Cuando nos descargaron, en las afueras del pueblo, allí no había casas ni nada, solo unos barracones que parecían vagones de tren... Cuando vimos aquello, tan triste, se nos cayó el mundo encima... Los primeros días fueron muy duros. No nos enterábamos de nada: todo por señas. El trabajo consistía en hacer calles y carreteras para una urbanización. Era un trabajo muy duro... Teníamos que hacerlo todo: la comida, lavar la ropa... todo. Era la manera de ahorrar dinero. Además, los sábados y el domingo por la mañana, íbamos a trabajar por nuestra cuenta... Mi hermano y yo le mandábamos a mi madre un giro al pueblo cada vez que cobrábamos.

Nosotros no tuvimos ningún problema de acogida con los alemanes... Yo hice muy buenos amigos alemanes. Incluso, algunos fines de semana, iba a casa de alguno de ellos y su familia era muy agradable. La convivencia con los turcos con los que trabajábamos juntos era fácil. Siempre nos entendíamos en alemán, todos: italianos, griegos, turcos, alemanes y españoles. Fueron pasando los días y yo comprendí que la que iba a ser mi mujer no estaba preparada para meterse allí. Pedí la liquidación y regresé a España”.

El segundo es de Paco Candel Tortajada, nacido en Casas Altas (Valencia) en 1925 y fallecido en Barcelona en 2007. Escribió, desde dentro, el mejor retrato de la inmigración del resto de España instalada en Barcelona y sus alrededores:

“El inmigrante conserva vivo el recuerdo del pueblo que abandonó. Es su tierra. Allí pasó su vida. Hablan de ella con entusiasmo: de sus costumbres, de sus procesiones, de sus tempos o imágenes, de sus monumentos y de sus paisajes. Y, cuando pueden, van a su pueblo...

Son muy sensibles a las ofensas. Les mueve un sentimiento primitivo de justicia, una especie de ley del talión, que les conduce fácilmente a la venganza... Su espíritu de familia es muy fuerte; llegan a formar como una especie de clan dentro del cual todos se veneran y se defienden. Hay un gran respeto por el padre y los hermanos mayores... En cuanto a las costumbres que traen y a las costumbres que adquieren, algunas las pierden y ganan otras, dan y reciben y hacen una mezcla...

Su religiosidad es algo supersticiosa y fetichista. Va unida a santos, vírgenes, romerías y procesiones. Tienen una religión táctil. Eso explica su entusiasmo por las procesiones de Semana Santa... Las prácticas religiosas, los inmigrantes las adaptan a su medida... Celebran con toda la pompa las primeras comuniones, las bodas y los bautizos...

La cultura del inmigrante es bajísima, nula. Entre los inmigrantes que han venido a Cataluña hay muchos analfabetos... Generalmente no tienen ningún interés si no es por una necesidad inmediata... Existen algunos dispensarios médicos, todos de beneficencia, donde por poco dinero, un poco en serie y rutinariamente se atiende al desventurado y miserable...

Cuando se habla de integración hay que tener en cuenta muchas cosas. Una, los valores humanos de los que vienen. No se pueden borrar con una goma. No se puede partir de la base de que todo lo que traen consigo y lo que han abandonado es negativo y todo lo que encuentran aquí es positivo... Yo recomendaría, además de generosidad, tacto... La promoción de toda esta gente hay que buscarla con un sincero respeto hacia su persona y hacia todos los valores espirituales que han aportado. Es preciso acogerlos: darles lo que se tiene y respetar lo que traen...

Quien se va, se va dispuesto a todo, incluso a eso que todavía no sabe ni lo que es, la integración... Este hombre acorralado solo desea una cosa: que la tierra donde ha ido le sea favorable, y quiere que sus hijos tomen y admitan todo lo bueno que encuentren, incluso aquello que él, por sus características, ya no podrá tomar: el idioma, las costumbres, la cultura, la tradición”.

El tercero y último es de Mostafa S'haimi, nacido en Oujda (Marruecos) en 1974:

“Mi padre ya estaba aquí, vivía en Vic (Barcelona)... El objetivo de marchar de Marruecos lo tenía en la cabeza desde los 16 años. Como todos los jóvenes, tenía el sueño de venir aquí... Jugaba al fútbol y en agosto de 1994 tenía un partido cerca de Nador y, al final, acabé en Melilla y, andando por el puerto en el momento en que la gente bajaba del ferry, lo aproveché para colarme sin pasaporte, sin billete ni nada. No lo tenía previsto, pero a veces las circunstancias...

Tenía 20 años y estuve una temporada en Vic. No me gustó en absoluto. No me imaginaba que encontraría al colectivo marroquí separado de la sociedad... Además, mi padre era el imán de la mezquita de Vic... y me fui... a Holanda, porque desde Rotterdam zarpan barcos hacia Canadá que, en aquel momento, era para mí el país de las libertades y de las oportunidades... Conseguimos subir al barco muchas veces, pero siempre nos pillaban... Sobrevivía vendiendo droga, robando... En cualquier caso, lo que me quedó claro después de eso es que somos hijos de nuestras circunstancias. Yo, en Marruecos, nunca había robado, y acabé vendiendo droga en Rotterdam... hasta que me enviaron de nuevo a Marruecos.

En Marruecos me saqué el pasaporte y compré un billete de avión para Turquía... Seguía con la idea de ir a Canadá, pero desde Marruecos era imposible... En 1996 llegué a Italia y de Italia otra vez a Vic... Allí me ganaba la vida como podía, pero no terminaba de gustarme. Después fui a trabajar a Madrid, a Valladolid y a La Coruña... Pero el objetivo de llegar a Canadá seguía vivo y fui otra vez a Holanda, de Holanda me expulsaron a Marruecos, y de Marruecos otra vez a España, esta vez en patera. Era junio de 1998... Lo conseguí al tercer intento. Estuve dos meses en Vic y después fui a Banyoles (Girona), donde trabajé en un matadero de pollos. Me hicieron un contrato y eso me permitió regularizar mi situación: era el año 2000. Después me trasladé a Girona, trabajé en una escuela primaria hasta que el año 2002 entré en el mundo de las ONG.

No hay una respuesta única a por qué la gente sale de Marruecos. En mi caso, era sobre todo para vivir en libertad, para ver otras formas de hacer y de ser; para mí, Marruecos era una sociedad muy limitada. Nuestros padres sí vinieron aquí para poder construirse una casa allá, pero los jóvenes vienen para vivir la vida aquí”.

B. Propuesta didáctica

Luz Martínez Ten

ACTIVIDADES

I. PALABRAS Y DICCIONARIO

Orientación de la actividad: después de la Segunda Guerra Mundial, los países capitalistas de Europa solicitaron mano de obra a los de la Cuenca Mediterránea. Entre veinte y treinta millones de extranjeros se desplazaron ante la llamada. Unos veinte millones se instalaron de forma estable en sus países de elección. A estos hombres y mujeres se les llamó trabajadores invitados. En 1973 -1974, la crisis del petróleo marca el inicio del cierre de fronteras y las políticas de retorno, pero miles de personas deciden quedarse en país al que se trasladaron temporalmente para trabajar. A los trabajadores y las trabajadoras invitadas se les empieza a conocer como inmigrantes, ilegales, de segunda generación....Un escritor alemán afirmó: Queríamos trabajadores y vinieron personas.

Objetivos:

- Observar la evolución que se produce en el lenguaje, respecto a los desplazamientos de las personas.
- Analizar las connotaciones de los términos relacionados con la inmigración.
- Estudiar los posibles efectos de discriminación que provoca el lenguaje.

Metodología: grupal.

Duración: una hora.

Materiales: cartulinas, rotuladores, fotocopias con los términos elegidos.

Procedimiento:

- 1º. Se explica que se va a trabajar con los distintos significados de palabras muy usuales.
- 2º. Se organizan los grupos de seis o siete participantes.
- 3º. Se reparte el listado de palabras, cartulinas y rotuladores.
- 4º. Se deja tiempo para que el grupo decida los significados que va a recoger.

Instrucciones para el grupo:

- Tenéis que trabajar con estas palabras.
- En la primera columna colocáis la palabra, en la segunda su significado y en la tercera la valoración positiva o negativa. No podéis recoger las dos valoraciones.
- Si no llegáis a un acuerdo, podéis elegir cada uno una palabra y dar vuestra valoración explicando por qué.
- Un/a portavoz del grupo explicará al resto de la clase el proceso y las conclusiones comparando el significado de los diferentes términos.

| TÉRMINO | DEFINICIÓN | VALORACIÓN |
|------------------------|------------|------------|
| Trabajadores invitados | | |
| | | |

Listado de palabras: trabajadores invitados. Inmigrantes. Colonos. Colonizadores. Extranjero. Turista. Visitante. Indocumentado. Ilegal. Irregular. Indiano. Conquistador. Viajante. Explorados. Sin papeles. Cooperante. Espaldas mojadas. Guiri. Refugiado, exiliado.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Una persona británica que vive en un yate en Marbella es inmigrante? ¿Qué diferencia hay entre ser extranjero e inmigrante?
- ¿Simbólicamente tiene el mismo prestigio una persona que fue a «hacer las Américas» que un inmigrante hoy?
- ¿Hasta cuándo se es inmigrante?
- ¿Puede considerarse “ilegal” a una persona?
- ¿Qué consecuencias puede llegar a tener “ser ilegal” en la vida de una persona?

II. RECORDAR PARA CONVIVIR - LA EMIGRACIÓN ESPAÑOLA EN LA MEMORIA

Orientación de la actividad: la emigración ha formado parte de la historia de la Humanidad desde sus orígenes. Conviene recordar, por ejemplo, que los europeos desde el siglo XV, «emigraron» por todo el mundo a través de sus conquistas y colonizaciones: América, Asia, África. Sólo entre 1800 y 1940, unos 55 millones de europeos emigraron a otros países. Después de la I Guerra Mundial había en Europa 8 millones de desplazados. Con frecuencia olvidamos que España hasta los años noventa era un país de emigración y que, a pesar de haberse transformado en un país de destino para muchas personas, hoy más de dos millones de españoles y españolas siguen viviendo en otros países.

Objetivos: desarrollar el pensamiento solidario y la percepción de la emigración como un fenómeno común al ser humano.

Metodología de trabajo: individual y grupal.

Duración: una hora.

Procedimiento:

1º. Se explica a la clase que va a trabajar de forma individual, después en pequeños grupos y por último en gran grupo.

2º. Se explica lo que hay que hacer.

3º. Se lee el texto usando el diccionario.

4º. Se pide que se recoja por escrito, de forma individual o en parejas, el resultado de la discusión en clase. En este punto se puede dar alguna pauta de escritura si se considera oportuno:

- Introducción al tema.
- Presentación de la discusión.
- Conclusiones.

Instrucciones para el grupo:

Antes de empezar:

- Vamos a tratar de entender mejor a quienes tuvieron que marcharse de su país en los años 50.
- Imagina que tienes que marcharte de tu país por obligación. Escribe tres palabras que te vengan a la mente y que describan tu estado de ánimo.
- Ahora escucha/lee este texto que trata sobre la emigración. Si no lo entiendes todo, usa el diccionario.

Esperanza, miedo, añoranza, sueños, morriña, adiós, aventura, dolor, ilusiones, zancadillas, paciencia, nostalgia, saludable, descubrimiento, lucha, exilio, patria, desarraigo, horizonte, soledad, memoria, distancia, pérdidas, olas, sabiduría, lágrimas, tiempo. Memoria, amistad, regreso. (VV.AA., 2003).

Después de escuchar/leer:

- Elige del texto las tres palabras que más te gusten y compáralas con las que tú habías elegido. ¿Cuál es la diferencia?
- Siéntate con otros/as compañeros/as y comentad vuestras palabras.
- En gran grupo, comentad vuestras impresiones.
- Escribid un resumen de la discusión.

Para el debate y el resumen pueden ayudar estas preguntas:

Preguntas para la reflexión:

- ¿Qué palabras has elegido y por qué?
- ¿Alguna persona de tu entorno o familia ha emigrado alguna vez?
- ¿Conoces la diferencia entre emigrar e inmigrar?
- ¿Por qué crees que emigraron tantos españoles al extranjero?
- ¿Puedes imaginarte la vida de los españoles en la España de los 50? ¿Por qué no buscáis información entre todos?
- ¿En qué se parece la vida de las personas emigrantes de entonces a la de las personas que inmigran ahora?

Ampliación de la actividad: podría convertirse en una tarea que se planificara a largo plazo, dividiendo a la clase en grupos de trabajo y desarrollando la búsqueda de información sobre la vida en la España de los 50, el tipo de familia que emigró, por qué lo hizo, qué países fueron los que más españoles recibieron, etc. Después se elaboraría un informe con datos y reflexiones finales.

II. TEMPLA. EL BARCO DE LA SOLIDARIDAD

Orientación para la actividad: el 16 de agosto de 1991, un barco mercante Neozelandés llamado El Templa avistaba y socorría a 433 refugiados, en mayoría afganos, que viajaban a bordo de una barcaza indonesia dirigida por traficantes de personas. Aquella noche la presentadora de telediario, Rosa María Mateo en las noticias de la una de la madrugada, saltándose el guión, observaba con tristeza cómo las autoridades australianas le negaban la autorización al capitán de desembarcar en sus costas y proclamaba, sin tapujos, que el Templa significaba la pérdida de la conciencia ética de la Humanidad. El barco, al borde de la tragedia fue rechazado por varios países y siguió en alta mar durante varias semanas. Finalmente y después de muchas negociaciones y de la presión de las organizaciones humanitarias, fue enviado a Nauru, cerca de Nueva Zelanda.

Al capitán del barco le dieron, recientemente, el premio honorífico del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.

Objetivos:

- Tomar conciencia de cómo los intereses nacionales y supranacionales se interfieren con demasiada frecuencia en el respeto de los Derechos Humanos.
- Asumir nuestra responsabilidad en los movimientos de Defensa de los Derechos Humanos como parte de la conciencia colectiva de la humanidad.

Metodología: grupal.

Duración: una hora.

Materiales: mobiliario para simular un juicio, fotocopias del artículo 3 de los DDHH.

Procedimiento e instrucciones:

Simular un juicio al orden internacional con la acusación del abandono a su suerte del barco Templa.

Se repartirán papeles para la simulación del juicio:

- Acusado: Orden internacional representado por los Gobiernos.

- Fiscal: Grupo que representará a ACNUR y Amnistía Internacional en la defensa de los Derechos Humanos.
- Defensa: Abogado.
- Testigos: Capitán del barco, refugiados que fueron recogidos en el barco. Organizaciones no Gubernamentales.
- Jurado: SOS Racismo.

En pequeños grupos buscarán información en Internet para documentarse a cerca de lo ocurrido con el barco.

Cada participante dispondrá de diez minutos para preparar su intervención.

Celebración del juicio con veredicto final.

Redacción del veredicto entre todos los miembros del grupo.

Preguntas para la reflexión: ¿Por qué no podía atracar el barco? ¿Qué derecho de la Declaración se estaba vulnerando? ¿Qué conflictos entraban en juego? ¿Cómo reaccionó la opinión internacional? ¿Los países que han firmado la Declaración de Derechos Humanos respetan su cumplimiento? ¿Cuáles son las dificultades que surgen? ¿Cómo ciudadanos y ciudadanas ¿qué podemos hacer para que se respeten? ¿Qué ocurriría si un suceso similar ocurriera en costas españolas? ¿Cómo influye la Ley de Extranjería en situaciones parecidas?

C. Cuadro resumen

CUADERNO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL Unidad: Migraciones

| Tema | Objetivo general | Objetivos específicos | Objetivos metacognitivos | Contenido |
|--|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • La migración desde una perspectiva social, vital y económica. • El proceso migratorio en el contexto histórico e internacional. • La realidad de las personas migrantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Aportar los conocimientos necesarios para conocer el proceso migratorio en las etapas educativas de primaria y secundaria obligatoria. | <ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar el proceso migratorio en el marco internacional. • Definir el concepto migratorio desde una perspectiva social, vital y económica. • Comprender las razones que conllevan a una persona a emigrar. • Conocer los momentos históricos que explican las migraciones actuales. | <ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de la realidad de las personas migrantes. • Comprender las dificultades y expectativas de las personas migrantes al llegar a la sociedad de acogida. • Comprender las diferentes circunstancias y diversidad de las personas migrantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Migraciones en el contexto internacional. Fenómeno universal y multipolar. • Diversidad e inmigración • Hitos históricos de las migraciones. |



A. Marco conceptual

Juan Gómez Lara

Una encrucijada con diferentes caminos. El papel de la escuela en la construcción de las identidades

La construcción de la identidad es un proceso dinámico y complejo, que ocupa más allá de esa etapa “conflictiva” de la adolescencia, y que afecta de igual a manera a todas las personas, al margen de su origen y trayectoria vital. Entender los procesos de construcción de las identidades personal y colectiva de todas y todos, aunque especialmente de los hijos e hijas de familias inmigradas. Partiendo de la idea de lo que son las identidades transnacionales y las identidades múltiples y de valorar éstas como una ventaja más que como un hándicap. Intentando superar aquellas categorías construidas que no facilitan un proceso enriquecedor de intercambio y comunicación intercultural, como puede ser el término, “las mal llamadas segundas generaciones”. En la segunda parte del documento hemos esbozado una propuesta didáctica para tratar estos temas, haciendo hincapié en la influencia que tienen nuestras imágenes sobre los procesos de construcción de nuestra propia identidad. Propuesta para el análisis y la intervención en aquellos espacios de socialización, como la familia, la participación entre iguales, o la escuela.

“Sólo la equidad puede ser la prioridad”

Desarrollando la explotación didáctica en ésta última por las posibilidades que tiene para facilitar procesos tranquilos y serenos en este sentido.

INTRODUCCIÓN Y PUNTOS DE PARTIDA

Es evidente que la actual crisis socioeconómica no sólo viene repercutiendo en el deterioro económico de las personas, sino que está afectando al pleno desarrollo de derechos, la educación entre otros, y repercutiendo en toda la población española tanto en la situación laboral como en la calidad de vida de la misma. Pero no nos engañemos, no afecta ni a todos ni a todas por igual. Por otro lado detectamos en cuanto a la inmigración en particular, que con esta crisis estamos empezando a encontrar algunas señales de cambios de tendencia, especialmente en cuanto a la percepción que la opinión pública tiene ante la inmigración. Y esto último, sea verdad o mentira, lo cierto es que está acabando por tener una gran influencia no sólo en las actitudes individuales de parte de la población, sino también en las diferentes prácticas educativas, así como en las leyes y políticas públicas.

De ahí que señalemos la importancia enorme que tiene, y que da sentido a este documento, partir de la idea no negociable de la **Educación** como un **Derecho** para todas y para todos, donde solo la equidad puede ser la prioridad. Es cierto que hasta hace poco tiempo la escuela ha estado reservada a determinados grupos sociales excluyendo a la gran mayoría de la población. Hasta fechas bastante cercanas no han existido declaraciones, leyes que hablen del derecho y obligatoriedad de los niños y niñas (al menos sobre el papel) a la educación. Al sistema educativo se le asignan unas capacidades sociales igualitaristas que permitirán que todos los chicos y chicas, independientemente de su origen, y condiciones sociales accedan a unos mínimos comunes en materias educativas. Con las cuales podrán disfrutar de las mismas oportunidades para hacer frente a su vida adulta en general.

Sin embargo la realidad nos demuestra que esos esfuerzos igualitaristas de los sistemas educativos no acaban de dar los frutos esperados, Y no es de extra-

ñar que haya un cierto desconcierto, puesto que junto a centros educativos, con proyectos educativos y de convivencia intercultural bien planteada y ajustada a las necesidades de su alumnado, se den toda clase de prácticas y de actuaciones, desde las más folklóricas y estereotipadoras, hasta las más segregadoras.

Unos centros y otros se van encontrando con nuevas realidades a las que responder, entre otras las que representan este discurso: «Los inmigrantes han tenido hijos e hijas, estos ya no son inmigrantes sino que son españoles, andaluces o catalanes, no sólo legalmente sino que su forma de vida, los hábitos de vida señalan que aunque partan de unas claves culturales diferentes, cuentan también con las claves del lugar donde viven al igual que otros jóvenes. Unos y otros han tenido o tienen, en su adolescencia, problemas de identidad porque es normal que lo tengan»Y ante esto, ¿Cómo nos afecta? y ¿qué podemos hacer desde el sistema escolar, en particular?

Si bien puede haber tantas respuestas como realidades podamos imaginar, todas ellas pasan por tomar conciencia de la importancia de lo identitario como un elemento sustancial del hecho educativo. Comprendiendo estas cuestiones en su dinamismo y complejidad.

LA IDENTIDAD PERSONAL Y LAS IDENTIDADES COLECTIVAS

Cuanto más abstracto se hace el poder de los flujos globales de capital, tecnología e información, más concretamente se afirma la experiencia compartida en el territorio, en la historia, en la lengua, en la religión y, también, en la etnia. El poder de la identidad no desaparece en la era de la información, sino que se re-fuerza.¹²

En la presente era de globalización, las identidades se producen en contextos sociales complejos que están interconectados tanto de forma internacional como transnacional. Donde cobra más sentido la preocupación, en este mundo de identidades, preguntarnos por cuáles pueden ser las condiciones de comunicación y de su proyección en un futuro compartido.

12. Castells, M. El poder de la identidad. *El País*, 18 de febrero de 2003.

¿Cómo va esto de la identidad personal y las identidades colectivas?

Existen tres principios fundamentales que actúan sobre cada individuo tendiendo a generar en él, cada uno de ellos autónomamente, una identidad globalizadora¹³. Mi identidad como persona posee estos tres componentes básicos: mi identidad étnica, mi identidad de género y mi identidad de clase y profesional. Estas tres identidades forman parte, cada una de ellas, de sendos sistemas en los que funciona la diferenciación, la contraposición nosotros-ellos: "pertenezco a –o me siento parte de, o soy considerado como de– una etnia en contraste con otras etnias, de un género como diferente a los otros géneros, y estoy inmerso en un proceso de trabajo concreto, con características distintas a otros procesos de trabajo, y bajo unas específicas relaciones sociales de producción, que me hacen tener una posición distinta y opuesta a la de otros en el sistema de clases".

Cada uno de estos principios tiende a modelar una cultura globalizante: cultura étnica, cultura de género y cultura de trabajo, que no tienen una existencia real separada sino que configuran otros tantos modelos abstractos de referencia, que están, además, interconectados y que funcionan en el marco general de la cultura hegemónica dominante.

Lo que se da en cada persona, e incluso en cada colectivo concreto, es el resultado de la interacción entre los elementos básicos componentes. El resultado de esta interacción conforma lo que podemos llamar **matriz cultural**; un sistema no armónico, con contradicciones y desajustes, que funciona en cada individuo humano como base de sus percepciones, su interpretación de las experiencias, y sus comportamientos; en definitiva, como matriz de su identidad.

Existen tres variables fundamentales a tener en cuenta en el análisis de las identidades colectivas: **La identidad étnica** es la que define a los pueblos en tanto que comparten una serie de contenidos culturales que puedan afectar a su adaptación al territorio, a sus manifestaciones artísticas, a su sistema religioso, etc. y

que le distingue de otros pueblos con los que se relacionan. **El sistema sexo-género**. En nuestra especie el género se construye a partir de la existencia de un sexo biológico. Lo fundamental es entender que a partir de la existencia biológica de machos y hembras se construye socioculturalmente lo masculino y lo femenino. Además, en nuestra sociedad, la relación entre lo masculino y lo femenino es jerárquica, de desigualdad, que no es más que un producto cultural. La mirada es androcéntrica y supone que lo masculino es lo relevante, lo importante. **La noción de trabajo** en la actual etapa de globalización modifica estas culturas del trabajo, planteando que por el hecho de tener determinadas profesiones, las personas ponen en juego unas actitudes, unas formas de pensar sobre la vida en general. Debemos entender que las culturas empresariales y las del trabajo se encuentran tensadas y generalizadas, es decir, no se dan en abstracto, sino que lo hacen en individuos concretos que pertenecen a un grupo étnico y son hombre o mujer.

Estas identidades no funcionan de forma aislada. Uno no es sólo hombre o mujer, obrero o andaluz. Debemos intentar mirar la realidad no únicamente a través de uno de los tres sistemas, porque cada uno de nosotros está inmerso en todos ellos. Hay quienes plantean la existencia de un cuarto criterio estructurante al mismo nivel que los anteriores: el de la **edad**. Todas las categorías de edad (juventud, madurez, vejez...) son construcciones sociales que pueden o no existir, en función de la sociedad a la que nos estemos refiriendo.

La identidad es un concepto dinámico y multicomprendido que actúa en la profundidad de las personas y de las relaciones con las demás, proyectándose a través de sus acciones y actitudes cotidianas y sobretodo en la relación con las demás. Multicomprendido, porque engloba a todas aquellas características que nos definen, que nos convierten en personas únicas e irrepetibles.

En el contexto de las relaciones interidentitarias, especialmente en los conflictos interidentitarios, las personas o grupos opuestos tienen a proyectar una dimensión específica de su identidad, especialmente la que se siente amenazada o atacada.

13. Moreno, I. Citado por Ruiz Morales en *La identidad andaluza en la escuela*, Sevilla, 2003.

Entre las distintas dimensiones algunas son más fácilmente modificables y otras más difíciles de alterar, aunque podemos ampliarla o enriquecerla. Una persona puede haber nacido en un lugar y haber sido educada en una lengua materna y adquirido una nacionalidad de origen determinados, pero eso no impide que por experiencia y por opción personal, redefina a lo largo de su vida alguna de estas identidades.

Con todo esto, tan sólo estamos afirmando la naturaleza dinámica y la posibilidad de cambio de cualquier categoría grupal. Puesto que las identidades no son herencias recibidas de forma pasiva sino representaciones producidas socialmente, y como tales son materia de conflictos y disputas sociales. Referirnos a ellas como producciones sociales construidas no significa que sean falsas o arbitrarias.

Las identidades transnacionales

Lo transnacional ocurre por encima e independientemente de las fronteras nacionales, es el ámbito propio de toda una serie de fenómenos cuyas causas y sujetos se desarrollan por encima independientemente de las fronteras y no entre ellas¹⁴. Así se define el término "identidades transnacionales" para designar las identidades propuestas que relacionan a diferentes grupos de poblaciones de dos o más países. Construyéndose éstas en conexión con otros procesos transnacionales, las prácticas de corporaciones transnacionales, la de movimientos migratorios transnacionales, y también la diferentes organizaciones que vienen formando vínculos entre diferentes movimientos sociales y ONG.

Dicho todo esto entendemos que podemos entender una amplia tipología de identidades transnacionales: aquellas que son consecuencia de las nuevas fronteras y relacionadas con grupos étnicos como mayas, kurdos, etc.; otro tipo, lo que Mato señala como "identidades transnacionales extendidas" para referirse al afroamericano, el amerindio; por último otras identidades

relacionadas con la experiencia y la práctica de los migrantes y sus organizaciones (está es la más señalada e investigada). Y además es a la que nos vamos a referir en este momento.

Las identidades múltiples, o vivir entre culturas

La identificación con una cultura no disminuye la capacidad de las personas para identificarse con otras¹⁵. La identidad tiene muchas facetas, pero ninguna de ellas tiene porque anular a las demás. Puede haber muchas identificaciones con diferentes grupos (de origen laboral, de edad, sexual, vocacional, etc.), que como ya hemos señalado anteriormente se entrecruzan entre ellas dependiendo del contexto y de las situaciones que cada persona vive.

Así lo verifica el GREDI¹⁶, siguiendo a ISAJIW, "las personas de los grupos étnicos para incorporarse a una sociedad desarrollan una nueva identidad". Ante una cultura mayoritaria, la asimilación, conservación, transformación o pérdida pueden ocurrir al mismo tiempo.

Las diferentes investigaciones vienen a señalar que se dan bastantes diferencias generacionales sobre la cuestión de la identidad, Los descendientes nunca adoptan plenamente la identidad de sus padres, adoptando estrategias que les permiten relacionarse adecuadamente en cada momento.

Son las propias relaciones entre grupos diferentes las que implican un aprendizaje de una amplia gama de competencias, para ambas partes aunque con un sobreesfuerzo para la parte "minorizada". No podemos olvidar que estas relaciones se dan dentro de unas relaciones de poder. Donde las clases dominantes definen incluso las categorías que se le adjudican a los grupos "minoritarios", y establecen en bastantes ocasiones relaciones basadas en la discriminación y en percepciones estereotipadas, por el hecho de tener diferentes orígenes.

14. Mato, D: *Identidades transnacionales en tiempos de globalización*. Colección Monografías nº 33, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2006.

15. Massot Laffon, M.I. *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2003.

16. GREDI, Grup de Recerca de Educació Intercultural de la Universitat de Barcelona.

Una de estas categorías viene marcada por la denominación “segunda generación”, término generalizado para aplicar a todos los hijos e hijas de familias inmigradas.

La mal llamada segunda generación

No son pocas las ocasiones en que leemos o escuchamos el término “la mal llamada segunda generación”, o referirse a la segunda generación entre comillas incluso acompañado del gesto característico que señala a éstas. Si sólo fuera una cuestión terminológica en boca de científicos sociales, no supondría un problema, pero no sólo es mal empleado sino que tiene unas connotaciones claramente discriminatorias. No corresponde ni con un lenguaje, ni con una práctica inclusiva y verdaderamente integradora. El término es muy discutible, porque suponemos que la inmigración es un proceso que en algún momento debe terminar, no se puede ser inmigrante toda la vida, no se puede ser segunda, tercera, cuarta generación de inmigrantes.

Las investigaciones han evolucionado

Las inquietudes sobre las segundas generaciones empiezan en Estados Unidos, y al igual que en otros países, se orientaron según entendía la integración cada país. El punto de partida es que, “la integración laboral se producía a partir de la segunda generación” Pronto puesto en cuestión, atendiendo a la situación de inferioridad en la que se encontraba la minoría negra, y las dificultades que encontraban los nuevos inmigrantes y sus hijos. De ahí la preocupación que surge sobre el papel que juegan los sistemas escolares en esta cuestión.

Estas orientaciones de las investigaciones norteamericanas ejercerán una gran influencia en Europa, donde el interés por concretar la integración y como evitar los problemas guía los diferentes estudios.

En el caso español que son más tardías, en los años 90, incluso se empieza a hablar de segunda generación cuando esta no había suscitado ningún tipo de preocupación, dán-

dole así un sentido diferente. Se les ha tratado a los hijos e hijas de familias inmigradas como segunda generación, antes de ser adultos. Y el problema que ha generado es que se ha usado el nombre de estudios de segunda generación los dedicados a la situación de los hijos de inmigrantes en la enseñanza primaria y secundaria.

¿Cuándo dejan los hijos de inmigrantes de ser inmigrantes?

Apenas reconocidos estos menores y jóvenes faltan incluso las categorías con las que nombrarles¹⁷. Es curioso que con los años que ya lleva la experiencia migratoria en España, habiendo nacido muchos hijos e hijas de personas que llegaron por primera vez, y cuando empezamos a hablar de segundas generaciones, no tengamos una respuesta clara de ¿hasta cuándo?, ¿hasta cuando se sigue siendo inmigrante?

Comparto el interrogante y las diferentes reflexiones que Amelia Barquín transmite en su lúcido artículo¹⁸, y coincido con ella en su creencia de que son cuestiones que quienes trabajamos en estos ámbitos debemos abordar y reflexionar teniendo en cuenta lo provisional de estos conceptos. Estos chicos son privilegiados porque cada vez es más común que pertenezcan a más de un contexto cultural, y en todos ellos son competentes ya que adquieren muchos elementos culturales de cualquier origen sin tener porque perder su propia identidad.

Lo importante es la **necesidad de reflexión en torno a la identidad de chicos y jóvenes y a la función de la escuela y el profesorado en su construcción**. Es evidente que con el tratamiento diferenciado que le podemos dar a través de las actitudes y de las prácticas cotidianas, en bastantes ocasiones le estamos transmitiendo un mensaje negativo de su propia identidad, “hijos de inmigrantes”, “de allí, de aquí”. Los chicos y chicas que viven en esta sociedad y participan en esta escuela entre otros lugares, son de aquí y, la escuela en particular debería facilitar el proceso de incorporación a la sociedad de aquí, por supuesto desde el respeto a la construcción su propia identidad.

17. Gómez Lara, J. La educación de chicos y chicas de familias inmigradas: el largo camino que aún no llega, en *Manual de Educación Intercultural*, CEIMIGRA, Valencia, 2010.

18. Barquín, A. ¿De dónde son los hijos de inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Revista Educar* 44. 2009, pp. 81-96.

Para la escuela inclusiva, por tanto, no hay niños locales y niños extranjeros, no hay niños de dentro y niños de fuera. Todos los niños son propios. Y lograr que lo sientan así es fundamental.

¿Qué es lo que la sociedad española tiene necesidad de destacar en los hijos de inmigrantes para señalarles como tales?

Los hijos de inmigrantes aparte de ser sujetos de derecho, ciudadanos o futuros ciudadanos como los demás, son ni más ni menos que los demás niños y jóvenes, en ciclos de desarrollo, en derechos, en bastantes intereses, motivaciones, etc. aunque tenemos que considerar que por otra parte tienen algunos rasgos bastante propios, rasgos que los diferencian como grupos de jóvenes: todos de una manera u otra han ido pasando por la experiencia de la inmigración. Sus vidas se hayan condicionadas por esa experiencia y en muchas ocasiones se les plantea un futuro bastante incierto. Su educación, socialización o enculturación no ocurre en un solo mundo, sino en varios. La mayoría va mezclando, de una u otra forma, valores, normas, formas de ser, identidades.

Los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros, al igual que otros hijos e hijas de los denominados autóctonos, son de una enorme **diversidad interna** que viene dada no solo por su origen, sino también por muchos otros factores: el lugar de nacimiento, la escolarización previa, el conocimiento de las lenguas oficiales, el riesgo de marginación y también de éxito, el género, etc. Pensarlos a todos como una única realidad es una gran equivocación. Es por eso que existen diversas dificultades metodológicas para poder categorizar y conocer las múltiples realidades que afectan a la población infantil y juvenil de la inmigración. En las diferentes investigaciones se tiende en algunas ocasiones a la sobre-exposición, pero también se puede hablar de una doble invisibilidad, social y legal. Por nuestra parte en este documento vamos a señalar estos tres tipos de situaciones manejados por diferentes investigadores:

Chicos y chicas que nacieron aquí, han madurado, crecido, han sido más o menos escolarizados, y ahora han llegado a su adolescencia. En ese grupo podríamos incluir, aunque no se trata de la misma realidad, a los chicos y chicas que en diferentes momentos de su infancia han visto alterado su entorno familiar por un proceso migratorio, llevan algunos años entre nosotros y ahora han llegado a la adolescencia.

Chicos y chicas que, en las edades que aquí podríamos considerar adolescencia, llegan por efecto de los procesos de reagrupación familiar o acompañando a un familiar adulto.

Chicos que realizan la aventura migratoria solos, que sin tener todavía 18 años, ni familiares conocidos que se encarguen de ellos, aparecen en las calles de nuestras ciudades y suponen un importante número que ocupa diferentes centros de protección.

Los tres tienen bastantes componentes en común, pero suponen realidades diferentes. Al menos una parte de lo que viven y cómo lo viven es diferente y las respuestas que debemos dar no pueden ser iguales. Los tres grupos comparten muchos aspectos, pero cada uno de ellos plantea algunas necesidades específicas, nos interroga sobre el qué hacer y no hacer. Todos ellos se han ido convirtiendo en nuevos protagonistas de la realidad migratoria española, despertando una creciente atención en todos aquellos ámbitos donde se han ido incorporando: la educación, el trabajo, los espacios de ocio y tiempo libre, etc. Si este reconocimiento no ha ocurrido antes por parte de instancias oficiales es porque estos menores y jóvenes eran relativamente pocos y, o estaban en el sistema escolar o estaban en el mundo laboral figurando como adultos. Son nuevas generaciones cuyo objetivo se sitúa, de una manera mucho más evidente que para sus mayores, en una dinámica de permanencia, participación y adscripción en la sociedad en la que se han formado o se están formando como personas.

Dinámicas de permanencia, participación y adscripción que necesariamente nos hace replantear el trato que esta sociedad en general, esta escuela en particular, viene dando a sus padres y madres. La mirada no puede ser la misma ni para el mundo de la investigación, ni de los profesionales de lo social y la educación, ni para los responsables políticos, ni para la sociedad en general. Señalo tres cuestiones importantes que desde mi punto de vista son claves para repensar esta realidad: en primer lugar y que da sentido a este documento, **la construcción de la identidad** y sobre todo la que favorece el sistema educativo; en segundo lugar, el cambio de perspectiva **desde la teoría del déficit a la teoría del éxito**; y en tercer lugar, no menos importante porque supone una cuestión integral y transversal, **la perspectiva de género**.

B. Propuesta didáctica

Juan Gómez Lara

¿CUÁLES SON LOS RETOS EDUCATIVOS QUE NOS PLANTEA ESTA CUESTION?

Ya hemos señalado la importancia de hacernos los pertinentes interrogantes sobre si la identidad, los procesos de construcción identitaria, están relacionados y tienen algo que ver con los procesos educativos que se dan en la escuela, y/o si ésta puede hacer más por participar en ellos. Para quienes pensamos que la educación o es intercultural o no es educación, partimos del presupuesto, como señala Besalú, que entre otras cosas la educación (intercultural) es un proyecto cultural donde la transmisión cultural, la reproducción, la producción y la vivencia cultural, constituyen la tarea más propia y específica de la educación escolar¹⁹.

Por supuesto que nada de esto es posible si no abordamos la tarea de transformar la estructura socioeconómica que es la base para abordar este y otros cambios. La igualdad de oportunidades bien entendida pasa por: ampliar los recursos que se destinan a la educación, primar las escuelas integradoras, evitar los factores de discriminación negativa del sistema educativo, implementar estrategias que garanticen aprendizajes cooperativos entre todas y todos. Mientras tanto, os sugerimos algunas líneas de actuación.

-SUPERAR EL ETNOCENTRISMO DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL DE LA EDUCACION. En términos generales, y en gran parte gracias a la presencia de alumnado "inmigrante", hemos avanzado en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural del alumnado presente en los centros. Su puesta en práctica en el día a día sigue teniendo muchas asignaturas pendientes, no solo para los alumnos "minoritarios" sino para la totalidad del alumnado.

-PUESTA EN MARCHA DE UN PROYECTO INTEGRAL E INTEGRADOR PARA TODO EL ALUMNADO. Es necesario entender que no sólo estamos hablando de la práctica educativa, sino que nos referimos a una política educativa y social, que garantice la igualdad de oportunidades de todos y de todas, el respeto por la diversidad, el aprendizaje de las competencias necesarias para una auténtica convivencia intercultural. Proyecto integral que en la escuela, en particular, debe girar sobre tres grandes líneas: en la promoción y fomento de los valores y las actitudes necesarias para llevar a cabo experiencias de interculturalidad; en el desarrollo de todas aquellas transformaciones estructurales necesarias para la puesta en práctica de esos valores; y entre otras, en el esfuerzo necesario para contrarrestar cualquier forma de exclusión. Respetando y reconociendo la identidad de todos y todas.

-CONTRARRESTANDO LA INFLUENCIA DE LOS DISCURSOS XENÓFOBOS (Familias, sociedad, medios de comunicación.) Se hace necesario que entendamos cómo funcionan los procesos para discriminar a determinadas personas o grupos sociales por razones de clase, de género, etnia u orientación sexual porque estos siguen unos caminos muy parecidos.

-MEJORAR LA FORMACION DE LOS EQUIPOS DOCENTES. Es necesario establecer una planificación formativa centrada en cada contexto en particular. Relacionando la investigación con la práctica porque son dos mundos que se necesitan y cada vez está más demostrado que son los procesos formativos que están funcionando. Llevando a cabo la sistematización, evaluación, de lo que se ha venido realizando hasta ahora.

La propuesta didáctica que compone la segunda parte de este capítulo, apunta en estos sentidos o caminos que hemos trazado, particularmente en este último sobre formación. Una propuesta para desarrollar con el grupo clase,

19. Besalú, X. *Por una Escuela Intercultural*, en *Red de Escuelas Interculturales*, Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, Madrid, 2010.

con pretensiones globalizadoras y de trabajo colaborativo. Centrada esta en el mundo de las percepciones, estereotipos, discriminaciones, pretende hacer pensar, sentir, y actuar en relación a como estas percepciones afectan a los procesos de construcción de la identidad, individual y colectiva, y viceversa.

BUSCANDO A MAYRA, DESMONTANDO PREJUICIOS Y RUMORES

Las percepciones o las imágenes que tenemos de las personas de otros grupos **influyen de forma definitiva en nuestras expectativas** hacia ellos, en nuestros juicios, en nuestros comportamientos. Por eso es necesario conocer cuáles son esas imágenes. Como percibimos a las personas «diferentes», como se forman estas percepciones, de donde vienen, cómo condicionan nuestro comportamiento, en qué medida están determinadas por la pertenencia o no a un grupo, cómo evolucionan, etc. Hasta la presente han sido muchos los programas y guías que han trabajado la sensibilización sobre estos estereotipos, prejuicios, y discriminaciones, y cada vez son más los que ponen el énfasis en elaborar propuestas para llevar a cabo en entornos multiculturales. Basándonos en estos últimos, os proponemos algunos pasos para superar las limitaciones que suponen las percepciones estereotipadas y animándoos a descubrir algunas pistas para intervenir sobre ellas.

Pretendemos sobretodo señalar que somos las personas quienes podemos asumir toda la responsabilidad de nuestras actitudes y comportamientos fruto de nuestras percepciones, y así ser más competentes en los potenciales conflictos que se dan en nuestro entorno. Nuestro trabajo adquiere sentido en la medida que consigamos favorecer actitudes y hábitos de diálogo más reflexivos y responsables.

- Tomando conciencia de cuáles son nuestros estereotipos y la forma de afirmarnos socialmente; Trabajando sobre cómo se han formado y como se mantienen; Reflexionando sobre los valores que subyacen a nuestra forma de estereotipar, y de identificarnos grupalmente, y enfocan nuestras expectativas; Iniciando numerosas acciones individuales y colectivas: el lenguaje, «agentes antirumores», etc.

CONOCER EL MUNDO EN EL QUE VIVIMOS. AMPLIANDO NUESTRA MIRADA: BUSCANDO A MAYRA

Las percepciones. Las cosas no son lo que parecen:

La educación intercultural hace hincapié en la superación de los estereotipos y las discriminaciones que se derivan de ellos. Todas las personas como portadores de cultura nos manejamos con un equipaje determinado que entre otras cosas nos ofrece una visión del mundo, una visión de los «otros». La familia, la escuela y los medios de comunicación, nuestros amigos, nos han ido ofreciendo a lo largo de nuestra vida visiones, opiniones, ideas sobre las demás personas que normalmente suelen coincidir con simplificaciones de la realidad.

Con esta propuesta queremos trabajar: ¿Qué imágenes tenemos de la otra? ¿Cómo se originan estas imágenes? ¿Cómo se forman y mantienen? ¿Cómo estas imágenes condicionan nuestro comportamiento? ¿Qué papel juega el grupo en todo esto? ¿Cómo se disfrazan los prejuicios? ¿Cómo combatirlos o superarlos?

Y sobre todo, ¿Qué relación tienen todas estas cuestiones en los procesos de construcción de la identidad, de las identidades?

Hacernos conscientes de estas imágenes es la mejor forma de superar estereotipos, y sobre todo estar abiertos a revisarlos reconociendo que nuestra intervención crítica ante éstos puede ayudar a superarlos.

Objetivos generales de la propuesta:

- Tratar todo lo relacionado los prejuicios, los estereotipos, valoraciones “a primera vista” y a cómo llegamos a opiniones sobre personas o situaciones influidas por datos ajenos a éstas o sin todos los datos, opiniones que a menudo nos impiden conocer a una persona como realmente es.
- Acercarse a comprender cómo funcionan en nosotros y nosotras los estereotipos.
- Identificar los estereotipos que manejamos y cómo se convierten en prejuicios que empleamos en nuestra relación con las personas.

Desarrollo de la propuesta:

ACTIVIDAD: ¿Cómo es Mayra?

ACTIVIDAD: Como los vemos

ACTIVIDAD: Buscando a Mayra

ACTIVIDADES

I. ¿CÓMO ES MAYRA?

Objetivos: tomar contacto con las ideas previas del alumnado para, posteriormente, expresar, compartir y resumir las opiniones del grupo-clase.

Metodología: individual y grupal.

Duración: dos horas.

Materiales: una foto de Mayra reciente.

Procedimiento e instrucciones: empezamos contando la historia de Mayra, una niña de 11 años de República Dominicana. Mostramos la foto de Mayra, y pedimos que, de forma individual, relaten por escrito cómo creen que es ella (primer bloque de la experiencia). Después deben describir y dibujar cómo piensan que es su familia, su casa, el colegio, lo que hace en un día normal, (segundo bloque). Finalmente, pedimos que nos cuenten como fueron sus primeros días de clase (tercer bloque).

Nos dividimos en grupos de cuatro personas y hacemos una puesta en común de toda esa información. Se reparten tres cartulinas a cada grupo, una para cada bloque, y ellas apuntan todas las ideas que han escrito individualmente. Después hacemos una exposición de todos los grupos. De este modo, podemos ver qué ideas han surgido sobre cada pregunta.

Sin entrar a hacer valoraciones sobre el contenido de lo escrito, vamos comentando qué ideas han sido más frecuentes, cuáles menos y cuáles nos han llamado la atención.

Evaluación: entre todos, analizamos qué hemos aprendido en esta actividad: ¿Ha sido fácil imaginar a la niña dominicana? ¿Por qué tenemos esas imágenes? ¿Qué nos ha llamado la atención? ¿Por qué tenemos esas imágenes y no otras? ¿Cómo creemos que una niña dominicana se imagina a una niña o a un niño español?

Fuente: Aguilera, B. Colectivo Amani: Unidad Didáctica "De viaje con Mayra". Iepala, Madrid, 2006.

II: CÓMO LOS VEMOS

Conocimiento de distintas culturas del Estado español. Las imágenes que tenemos de ellas, con los tópicos que maneamos. Conocimiento de la propia diversidad interna.

Objetivos:

- Reflexionar sobre el conocimiento y las visiones que tenemos de algunas personas y culturas y sobre cómo nos ven.
- Reconocer y analizar los estereotipos que nos guían y obstaculizan.

Metodología: grupal.

Duración: 50 minutos.

Procedimiento e instrucciones: se les propone dividirse en cinco grupos para que cada uno rellene el material anexo que acompaña a la actividad, con los datos de una cultura que se le asigna a cada grupo: gallega, gitana, vasca, andaluza, y la de su propia zona. Por turno, cada vez un grupo contesta a las preguntas que le hacen sobre su cultura y el resto trata de adivinar de qué cultura se trata. El dinamizador tomará nota de los conocimientos que tienen y de los estereotipos y prejuicios que utilizan. Dejamos la cultura de la zona donde estamos para el final.

Evaluación: ¿Qué tipo de ideas son las que han ido saliendo? ¿Facilitan el conocimiento y acercamiento a las personas de esas culturas? ¿Cómo hemos construidos esas imágenes?

En nuestra sociedad determinadas personas y culturas tienen “mala fama”. ¿Por qué? ¿Cómo podríamos romper estos esquemas y así favorecer el acercamiento y la relación?

Y con respecto a la cultura de tu zona, ¿crees que es así?, ¿crees que pensar así ayuda a que los demás nos conozcan?

Fuente: Adaptado de *Vive la riqueza de la diversidad*. SOS RACISMO NAVARRA

CÓMO LOS VEMOS

CULTURA

Tienen fama de...
 Creemos que son...
 Creemos que les gusta...
 Creemos que no les gusta

III. BUSCANDO A MAYRA

Objetivos:

- Vivenciar y conocer las diferentes trayectorias de jóvenes en su construcción de su propia identidad.
- Conocer los valores que subyacen a las diferentes formas de acercarnos a las personas de otras culturas que normalmente se nos suponen bastante lejanas.
- Comprender las posibles trayectorias que ha podido vivir una misma persona, en este caso Mayra.

Metodología: grupal.

Duración: una hora.

Material: tarjetas con los diferentes roles.

Procedimiento e instrucciones:

1. Se prepara el grupo grande para asistir a un debate sobre los diferentes puntos de vista sobre las diferentes vivencias de inmigración.

2. Se forman dos grupos: uno de participantes en el debate (cuatro personas) y otro de observadores (tantos como participantes). El resto del grupo se dispone a observar.
3. Se reparten instrucciones a cada uno/a de los participantes del debate sobre qué postura tiene que defender. Dándole un tiempo para que se metan en su papel. Otra/o participante podría participar como moderador/a dentro del debate.

Comienza el debate y transcurrido un tiempo, que se crea conveniente, se corta para poder evaluar.

Evaluación: ¿Cómo se ha sentido cada uno de los participantes dentro de su papel?

¿Qué han visto los observadores en cada uno de los participantes? (no deben ser apreciaciones o juicios, sino datos objetivos de hechos, frases significativas...)

A continuación todo el grupo inicia una reflexión sobre lo que ha sucedido, intentando poner de relieve las actitudes y valores que han visto reflejadas en cada una de las posturas.

Por último intentaríamos analizar que tiene que ver esto con nuestra realidad.

Podríamos concluir con propuestas para poder promover otro tipo de actitudes que nos parezcan más oportunas.

Fuente: L. Vargas y G. Bustillo y sobre las vivencias reflejadas el vídeo "Identidades transnacionales"
http://www.youtube.com/watch?v=dQH7mN1Kfc8&feature=youtube_gdata

ROLES

EL PUNTO DE VISTA DE LA CIUDADANA DEL MUNDO:

Yo no me siento ni más española por estar aquí, ni menos dominicana por no vivir allí. Ni yo vengo aquí para decir: "mi país, mi país... La idea fácil, sería decir que me siento ciudadana del mundo, pero es que es así".

EL PUNTO DE VISTA IR COGIENDO DE AQUÍ Y DE ALLÍ:

La identidad no es solo el sitio en el que naces, sino también lo que una quiere, la religión, las creencias en general, y todo ello te va haciendo poco a poco en la medida que avanza tu vida.

EL PUNTO DE VISTA DE MITAD Y MITAD:

Muchas veces mis amigas me consideran española, pero yo me considero mitad y mitad. A veces empiezas a sentir como una española, pero siempre quedan tus raíces. Yo cada año que pasa, cada vez me siento más dominicana que española.

EL PUNTO DE VISTA DESDE EL RECHAZO:

Sinceramente yo pienso que la estigmatización de la nacionalidad no es algo perjudicial para el menor, porque su esencia no reside en el documento de identidad, ni en la nacionalidad que posee. La estigmatización viene por el nombre, por el aspecto físico, que una tiene y como la demuestra. Y yo eso lo he vivido en mi propia piel.

C. Cuadro resumen

CUADERNO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL Unidad: Identidades múltiples

| Tema | Objetivo general | Objetivos específicos | Objetivos metacognitivos | Contenido |
|---|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • La educación como derecho. • La identidad personal y las identidades colectivas. • Las identidades transnacionales. • Vivir entre culturas. • La categoría, “segunda generación”. • Retos de la escuela ante las identidades. • Prejuicios, estereotipos y discriminaciones. • La diversidad interna española. • La percepción y las identidades. | <ul style="list-style-type: none"> • Investigar y planificar las posibilidades de actuación en el sistema escolar, en la construcción de las identidades. | <ul style="list-style-type: none"> • Comprender la complejidad de elementos que entran en juego en las construcciones identitarias. • Desmitificar algunas categorías sociales con las que nos manejamos. • Elaborar propuestas de intervención para el ámbito escolar. • Vivenciar la influencia de las percepciones en nuestras expectativas hacia «el otro». • Comprender la propia diversidad interna española. • Conocer las diferentes trayectorias de los jóvenes, en su construcción identitaria. | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar críticamente la relación entre la actual situación socioeconómica y el deterioro del derecho a la educación y otros. • Comprender la relación que existe entre las «identidades» y la convivencia intercultural. • Entrenar y ensayar actitudes y hábitos para la competencia intercultural. • Promover la comunicación intercultural en los procesos educativos. | <ul style="list-style-type: none"> • El contexto actual como variable que influye en cualquier propuesta educativa. • Los elementos que influyen en las construcciones identitarias. • Las identidades transnacionales. • Las identificaciones múltiples. • “Las segundas generaciones”. • Propuestas para el sistema escolar. |

A. Marco conceptual

Luz Martínez Ten, Carolina Ramos González
y Alicia Paramio Martínez

La migración es un fenómeno dinámico, complejo y estructural, que caracteriza el mundo en el que vivimos. Emigrar implica desplazarse de un lugar de origen a un nuevo espacio para iniciar allí un proyecto de vida diferente. Emigrar supone emprender un viaje hacia lo desconocido y hacia los y las desconocidos, y en muchas ocasiones, después de haberlo dejado todo, de haber recorrido un largo camino cargados de esperanzas, los y las inmigrantes chocan con una realidad que no responde a sus expectativas y tienen que enfrentarse a numerosas situaciones discriminatorias, en las que sus derechos son obviados y vulnerados.

Los motivos que llevan a una persona a emprender tan largo y difícil viaje son muchos y muy variados, aunque en la mayoría de los casos la emigración se debe a una combinación de diferentes factores: conflictos políticos, conflictos sociales, motivos económicos y/o familiares, desastres naturales, etc. En cualquier caso, las personas que emigran siempre persiguen un mismo objetivo: buscar un futuro mejor para ellas y para sus familias.

En términos generales, la migración ha aumentado en las últimas décadas y a pesar de la crisis económica



“Las mujeres inmigrantes contribuyen decisivamente al sostenimiento del estado del bienestar”

mundial, el número total de migrantes no ha disminuido. Actualmente, el número total de migrantes internacionales es de 214 millones, de los cuales casi la mitad son mujeres (OIM, 2011: 53). Según informes de la ONU más de 90 millones de mujeres han dejado atrás su país de origen (Pérez Grande, 2005: 137).

Hasta hace relativamente poco la cuestión de las mujeres migrantes ha ocupado un lugar marginal en el debate y en las políticas públicas a nivel mundial. Esto es debido a que se consideraba la migración como un fenómeno fundamentalmente masculino, por lo que no se tenían en cuenta los problemas, las necesidades y la importante contribución económica, tanto a su país de origen como al país de destino, de las mujeres inmigrantes. Para su país de origen, las mujeres se convierten, en muchas ocasiones, en la principal fuente de ingresos de sus familias y en auténticos motores de desarrollo; mientras que en el país de llegada, las mujeres inmigrantes contribuyen decisivamente al sostenimiento del estado del bienestar y a la solución de problemas sociales acuciantes –como el cuidado de ancianos o personas dependientes–, aunque en la mayoría de las ocasiones, estas contribuciones sean invisibles y poco reconocidas socialmente (Pérez Grande, 2005: 138).

A pesar de que tradicionalmente se ha subestimado el papel activo y el protagonismo de la mujer dentro de las redes migratorias, es necesario avanzar en este campo, ya no sólo porque la migración femenina es cada vez mayor –actualmente representa una proporción similar a la masculina–, sino porque la propia experiencia migratoria es diferente según hablemos de hombres o de mujeres. Muchos autores han constatado a nivel teórico cómo los roles, las relaciones y las desigualdades de género influyen en los motivos para migrar, en la forma de tomar la decisión y en los efectos que el desplazamiento produce sobre las mismas personas migrantes (Jolly y Reeves, 2005: 1). Y en la práctica, a través de los relatos de las mujeres entrevistadas que veremos a continuación, hemos podido comprobar cómo las experiencias migratorias de las mujeres difieren claramente de las vividas por sus compañeros varones por motivos educativos, sociales, culturales, políticos y/o religiosos.

Aunque la migración puede contribuir positivamente al empoderamiento y a la independencia de las mujeres debido a que tienen funciones, responsabilidades y

oportunidades diferentes en el país de acogida de las que tenían en su país de origen (Pérez Grande, 2005: 137), con mucha frecuencia las mujeres migrantes reproducen en los primeros años de su estancia en el país de destino la forma de vida que llevaban en sus países de origen, en su mayoría, países en cuya estructura social y cultural está profundamente arraigada la discriminación contra la mujer. Este hecho se traduce, normalmente, en una dependencia de sus familiares varones para todo lo relacionado con el espacio público y su desarrollo como personas autónomas. Esto, unido a dificultades como no tener los permisos necesarios para trabajar o residir en el país, el desconocimiento del idioma del país de acogida, las carencias en la competencia lectora, el choque que pueden suponer los parámetros culturales del país de destino en relación a los del país de origen, los obstáculos en el acceso a determinadas ayudas y recursos, la falta de información y entendimiento, etc., hace que estas mujeres se encuentren ante una doble situación de discriminación: por ser mujeres y por ser inmigrantes (Martínez y Tuts, 2005: 43). Es también importante señalar cómo esta doble discriminación puede ser pensada en un sentido triple, si se tiene en cuenta que muchas de estas mujeres viven en contextos de pobreza y marginalidad, lo que conlleva que a las dos discriminaciones anteriores le sumemos una tercera variable: la discriminación por clase social.

A esto se añade el hecho de que son casi ignoradas por el mundo académico. A pesar de que el sexo es un factor que determina tanto la identidad, como las formas de relacionarse en el centro, la actitud ante los estudios, el futuro formativo y profesional, las relaciones con la familia y la comunidad, o las relaciones afectivas, apenas se han realizado investigaciones en Educación Intercultural que tengan en cuenta la perspectiva de género.

De todas formas, argumentos como el anterior no contradicen, sin embargo, otros planteamientos que resaltan los efectos positivos que la migración puede producir en las mujeres. Muchas de las mujeres que emigran individual y voluntariamente desarrollan en el país de destino distintas estrategias de supervivencia y desarrollo personal que, sin duda, genera en ellas un empoderamiento y una toma de conciencia de su autonomía e independencia. Este hecho va íntimamente relacionado con las circunstancias que motivaron su elección a la hora de emigrar. Mientras que las muje-

res que emigran solas con la idea de obtener ingresos para ellas y su familia suelen presentar este perfil, las mujeres que emigran por reagrupación familiar o para ir al encuentro de su marido suelen ajustarse más al perfil anteriormente descrito.

A pesar de las barreras con las que se encuentran, la realidad nos muestra cómo son ellas las que tienden a socializarse más y a recurrir con más frecuencia a asociaciones u organizaciones no gubernamentales, así como también a los Servicios Sociales, a los Centros Educativos y a los Centros de Salud. Este hecho, que por una parte muestra la autonomía y capacidad de adaptación de las mujeres, suele producirse, como veremos a través de los relatos, debido a que para los hombres acudir a este tipo de centros asistenciales va relacionado con una pérdida de dignidad y orgullo propiamente masculinos, por lo que, a pesar de que esto puede traducirse en una oportunidad para la mujer, refleja un sesgo más de la cultura patriarcal imperante en la mayoría de nuestras sociedades.

Por otra parte, los relatos de las mujeres inmigrantes nos han permitido observar cómo, a su vez, las hijas e hijos pequeños –que en numerosas ocasiones han

nacido en el país de destino de la mujer migrante– juegan un papel fundamental en la incorporación de sus madres a la vida social. El aprendizaje del idioma, las distintas actividades interculturales realizadas en la escuela, el hecho de que sus hijos e hijas tengan amigos autóctonos son, muchas veces, la puerta abierta a una mayor socialización de las mujeres migrantes. Estos y su futuro son, básicamente, el motivo por el cual las mujeres luchan contra esta doble discriminación.

Además, es importante resaltar cómo ante la ruptura de la pareja, y con independencia de si fue la mujer quien tomó autónomamente la decisión de emigrar, son ellas quienes suelen hacerse cargo de los hijos e hijas, ejerciendo y asumiendo en solitario toda la responsabilidad que supone sacarlos adelante en un «país extraño». Debido al rol de madre que tienen interiorizado, la mayoría de las mujeres anteponen las necesidades de sus hijos e hijas a las suyas propias, y deciden quedarse en el país de destino, a pesar de que muchas veces no cuentan con redes de apoyo familiares, institucionales o asociacionales, ni con recursos económicos, al pensar que la vida de sus hijos e hijas está aquí y que aquí les espera un futuro mejor.

B. Propuesta didáctica

Begoña López Cuesta, Carolina Ramos González y Alicia Paramio Martínez

RELATOS

Escuchar las voces y las historias de las mujeres migrantes es el primer paso para acercarse al fenómeno de la migración desde una perspectiva de género. Los relatos que presentamos a continuación corresponden a los testimonios de tres mujeres africanas, quienes cuentan por qué decidieron emigrar y cómo ha sido su experiencia.

Conocer de primera mano la vida de distintas mujeres que han migrado, nos puede ayudar a comprender cómo, aunque todas se encuentran con numerosos obstáculos y discriminaciones por el mero hecho de ser mujer en un país que no es el suyo, dependiendo de sus subjetividades y circunstancias personales cada mujer vive la experiencia de manera distinta.

RELATO 1

País de origen: Marruecos.

Nací en un pequeño pueblo de la montaña del Atlas en el que no había ni televisión ni escuela. A pesar de que mi hermana mayor no tuvo esta oportunidad, yo tuve la suerte de poder ir a la escuela de otro pueblo cercano, aunque sólo podía ir en verano debido a las grandes nevadas e inundaciones que hay normalmente en invierno por mi pueblo. Me casé muy joven con mi marido y tuvimos tres hijos en Marruecos. Mi marido se vino a España a buscar trabajo y gracias al dinero que ganaba nos bajó de la montaña a una gran ciudad, Goulimine. Allí conocí lo que era una cafetería, un autobús, una televisión y el árabe, ya que en mi pueblo hablábamos en bereber, lengua que nada tiene que ver con el árabe que se habla en la ciudad. Cuando vine a España tuve que elegir con quién de mis hijos venir porque no teníamos dinero suficiente para traerlos a todos. Al final, decidí venir con mi hija pequeña y mis otros dos hijos mayores se quedaron al cuidado de mi madre, a la espera de que mi marido pudiera traerlos a España más adelante. Tardé más de un año en volver a verlos. Pasaba el tiempo y por fin un día llegaron a casa los papeles que permitían traer a mis hijos. Me desmayé de la emoción al pensar que podríamos estar aquí los cinco juntos. Yo me encontraba embarazada de mi cuarto varón. El viaje a Marruecos de mi marido para ir a por los niños coincidió con el momento en el que me puse de parto. A pesar de no saber el idioma y encontrarme totalmente sola, me sentí muy a gusto y cuidada en el hospital. Una

vez me dieron el alta seguía sola en el hospital y el médico me dijo que cogiera el ascensor para ir a la calle. Así que cogí a mi hijo en brazos y me metí en el ascensor. Yo no había visto nunca un ascensor, así que no sabía cómo funcionaba. Las puertas se cerraban y al abrirse seguía en el mismo sitio. Decidí decirte a una enfermera que dónde estaba "fuera"; era una de las pocas palabras que sabía en castellano. La aprendí porque la policía para echarme de los sitios me decía "fuera" y me llevaban a la calle. La enfermera me entendió y me ayudó a pulsar el botón que me llevó a la planta de la calle.

Antes de aprender español era como caminar por la oscuridad, ahora que sé castellano mis pies ya saben andar y andan a plena luz. Cuando llegué a España y oía a la gente hablar pensaba que nunca aprendería a hablar castellano, pero ahora cuando oigo algunas conversaciones me voy enterando de lo que van diciendo y aunque no hable con soltura voy comprendiendo más.

Una vez que mi marido trajo a mis hijos y estábamos todos juntos, yo me encargaba de llevarlos y recogerlos del colegio, y la oscuridad que tenía en mi mundo empezó a aclararse. Aquí todos llevamos una vida normal. España nos ha venido bien. Aunque seamos muchos dependiendo del sueldo de una sola persona, del de mi marido, que se deja la piel trabajando, estamos bien porque tenemos co-

mida para todos. Mis hijos van a la escuela y tienen libros para aprender. Aunque ahora haya crisis a mi no me asusta, yo ya sabía lo que era la crisis porque allí en mi pueblo hay una crisis constante y uno aprende a vivir sin dinero. Mi marido y yo a veces discutimos. Él dice que si se queda sin trabajo y no podemos pagar ni el piso, ni el agua, ni la luz, deberíamos volver a Marruecos. Yo le digo que no, que allí ni si quiera tenemos una casa y a pesar de que incluso aquí no tengamos para comer, mis hijos tienen en España un futuro mejor. Aquí mis hijos pueden tener una educación, además los profesores españoles son muy buenos y les ayudan mucho. Les dan educación compensatoria para que aprendan español y cuando voy a hablar con ellos, por mucho que yo deforme las palabras, hacen un esfuerzo por entenderme. Por eso no me quiero ir de aquí.

Estoy muy contenta de ver felices a mis hijos y ya no me duele el estómago como me dolía antes, que tenía el susto metido en el cuerpo. Yo tuve una infancia muy diferente a la que ellos tienen aquí. Me acuerdo mucho de mi madre, si pudiera bajaría a mi madre de la montaña y la traería a España con nosotros, para demostrarle todo lo que la quiero, todo lo que valoro lo que mi madre ha hecho por mí y devolverle un poco de todo lo que me ha

dado. Cuando yo vine a España, mis hijos se quedaron con ella en Marruecos. Yo la contaba lo mal que lo estábamos pasando porque mi marido se quedó sin trabajo. Ella lloraba en silencio y lo único que hacía era darme ánimos y decirme que todo iría bien. Ese fue el momento en el que realmente me di cuenta de lo afectuosa y buena que era mi madre, y más aún cuando mis hijos, una vez ya conmigo en España, me contaron todo lo que mi madre había hecho por ellos, todo lo que les compró y les ayudó. Lo hemos pasado muy mal, pero actualmente, gracias a Dios, tenemos ropa, comida y la mente más tranquila.

La relación que yo tengo con mi hija me recuerda a la que tenía con mi madre, yo también soy muy afectuosa. Mi hija mayor es una chica muy buena, porque es una persona humilde, tierna y que sabe escuchar. Aunque yo no he estudiado y no puedo ayudarla con los deberes, muchas veces me siento con ella mientras los hace para hacerla reír y motivarla, para que estudie mejor. Yo estoy con mis hijos acompañándoles en todo, para que estudien, para que tengan un futuro. El día en el que se casen, tengan un trabajo y estén tranquilos, yo me podré morir en paz.

RELATO 2

País de origen: Nigeria

Vivo en España desde hace 14 años y mis tres hijos nacieron aquí. Cuando llegamos estábamos un poco mejor. Trabajé durante un tiempo con mi marido, pero después nos divorciamos. Él no era feliz conmigo. Yo me quedé sola con mis hijos y todo empezó a ir peor. Él debería pasarme una pensión, pero no tiene trabajo y no quiere saber nada de los niños. A los hombres no les importa, pero yo no puedo dejar a mis hijos. La vida de las mujeres es muy difícil.

Hace ocho meses que no puedo pagar el piso y nos van a echar a la calle. El juzgado ya me ha dicho que tengo que buscar un sitio para irme con mis hijos. Ellos van a la escuela y me dicen que necesitan comprar cosas, y yo no puedo pagarlas. Mis hijos saben que yo no soy feliz. Pido comida en los supermercados y los servicios sociales me dan cada semana unos bonos para comprar comida, pero no me da para nada. No es sólo comida. Las mujeres tienen que comprar muchas cosas. Las facturas... Me van a cortar la luz. Gracias a Dios una señora

me dijo: «Carolina, lleva a tus hijos a esta dirección», y ahora mi hijo de 12 años y mi hija de 11 están internados en un colegio católico, que es bueno para ellos. Están mejor allí. Yo ahora vivo sola con mi hijo pequeño de 4 años, pero no hay trabajo y hace un año que no recibo ninguna ayuda.

Me siento mal, de verdad. No puedo dormir. Pero tengo que vivir, por mis hijos. Ellos nacieron aquí, nunca han ido a Nigeria, no saben nada de allí. Cuando ven la tele me dicen que África está muy mal y yo trato de explicarles que no todo en África es así, pero ellos piensan que estamos mejor aquí. Nacieron aquí y no saben nada de África, pero yo sí sé cosas de mi país. Me quiero ir y no puedo. Yo no me imaginaba esto cuando me fui de mi país. Estaba mejor allí. No tenía que pagar el piso, el agua, la luz... Mis hijos han nacido aquí y son felices aquí, pero ellos no saben lo que pasa. No saben que no tenemos dinero para comer, que no podemos pagar la casa en la que dormimos... Ya no puedo más.

RELATO 3

País de origen: Marruecos

Nací en Casablanca y allí me casé con mi marido. Primero se fue él a España, en el año 1998. Se nacionalizó y luego vine yo. Llegué a España a finales del año 2000. Vivimos todos juntos, mi hija de 10 años, mi hijo de 7 años, mi marido y yo. Mis hijos han nacido aquí en España y saben hablar perfectamente español. Yo quería venir a España porque aquí había más trabajo, más dinero y se podía vivir mejor, pero con el paso del tiempo, mi marido, que trabaja en la construcción, dejó de tener trabajo. Ahora nos encontramos en una situación muy difícil, pero nos quedamos mucho. Se nos ha acabado el subsidio y tenemos que comer mi marido, mis dos hijos y yo. Yo voy a una asociación a pedir comida y ropa. Mi marido se avergüenza de ir y siempre tengo que ir sola. Dice que de esas cosas me tengo que encargar yo.

En Marruecos cuando yo era pequeña mi vida se basaba en ir al colegio y volver a casa. Aquí, en España, los niños tienen más cosas y más libertad que cuando yo era pequeña en Marruecos. Allí, se daban cosas sólo en la medida en la que se podía. Yo ahora atiendo los deseos de mi hija siempre que puedo. En Marruecos se atendían las necesidades, aquí se atienden los deseos. Marruecos

ha cambiado desde que yo era pequeña. Ahora hay más oportunidades, sobre todo en las grandes ciudades como Casablanca en donde se saca a los niños al parque, se les compran más cosas y hay ropa más buena y más bonita que cuando yo era pequeña.

A mi hija le gusta mucho España, ella es española y muy buena estudiante. A pesar de lo mal que lo estamos pasando yo nunca lloro. Nunca me derrumbo delante de mis hijos para que ellos estén felices. Cuando mis hijos me piden algo, les suelo decir que se lo compraré luego para que estén contentos y no se enfaden. Luego, en otro momento, hablo con ellos y les digo que no tenemos mucho dinero para poder comprar lo que quieren. No les digo nada más. Mis hijos no saben exactamente la situación por la que estamos pasando. Estoy nerviosa constantemente, esta situación es muy dura. Se nos ha acabado el subsidio y necesitamos pagar el alquiler para que mis hijos tengan un techo donde dormir. Lo único que a veces hace que se me olvide un poco la situación por la que estoy pasando son las clases de español que me dan en la asociación. Allí me relajo y me concentro en aprender.



ACTIVIDADES

I. LOS DUELOS

Orientaciones de la actividad: tanto para los hombres como para las mujeres la emigración supone una serie de despedidas importantes tanto sociales, económicas, como personales. Los duelos pueden extenderse dolorosamente en el tiempo porque en muchos casos han tenido que dejar en su país de origen a sus hijos e hijas a cargo de familiares y los diferentes obstáculos que se plantean en la reagrupación familiar colocan a estas personas en una situación afectiva muy difícil. Con este ejercicio intentaremos colocarnos en la situación de las personas que se ven obligadas a abandonar su país sin perspectiva de retorno y abandonar lo que fueron, lo que era su entorno y las personas queridas.

Objetivo: compartir las separaciones que tienen que atravesar las personas migrantes.

Metodología: grupal.

Duración: la actividad se realizará a lo largo de una sesión.

Materiales: tarjetas, cerillas, papelera metálica.

Procedimiento:

1º Se explica al grupo el concepto de duelo.

2º En el caso de tener estudiantes de distintas culturas en el aula, se pregunta a cada uno/a cómo se vive el duelo en su región.

3º El monitor o la monitora leerá en voz alta los siguientes duelos que se viven en el momento de emigrar:

Dejar a los seres queridos.

- A. Abandonar lo que fuimos (carrera, posición, etc.).
- B. Dejar la casa.
- C. Alejarse de los lugares conocidos.
- D. Perder el contacto con su lengua.

4º Se invita a los participantes a pensar en más «duelos» para completar la lista.

5º. En silencio cada una de las personas participantes imaginará que ha emigrado y escribirá en una tarjeta lo más valioso que dejó al partir.

6º. En corro, cada uno y cada una lee en voz alta el contenido de la tarjeta.

7º. Se analizará si los duelos de las mujeres son diferentes a los duelos que sufren los hombres.

8º. Una vez leídas todas las tarjetas, se rompen en pequeños trozos y se arrojan a la papelera.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Qué proceso viven las personas que emigran para rehacer su vida en la sociedad de acogida?
- ¿Es más difícil para las mujeres? ¿Por qué?
- ¿Qué papel puede tener la escuela en la acogida en la nueva sociedad?
- ¿Y los amigos y amigas?
- ¿Cuál es el papel de las mujeres a la hora de facilitar la adaptación? ¿Es distinto al que desempeñan los hombres?

II. LA FRONTERA DE LOS DERECHOS

Orientación de la actividad: incluso aunque fuera posible técnicamente blindar las fronteras ¿Se conseguiría con ello hacer desaparecer las causas que impulsan a emigrar?, ¿Para combatir el efecto llamada hay que privar a los inmigrantes –legales o no– de la prestación de servicios sanitarios, de la educación a la que tienen derecho sus hijos o al ejercicio de derechos fundamentales en cuanto a personas, o debe darse prioridad a los principios humanitarios? (Luis Seguí, 2002:75).

¿Qué significado tiene ser ilegal? La siguiente actividad intenta que, por unas horas, los participantes y las participantes se coloquen en la piel de las personas en situación irregular.

Objetivos:

- A. Tomar conciencia de la necesidad de proteger y defender los derechos humanos.
- B. Reflexionar acerca de las situaciones que viven las personas inmigrantes al no tener opción para reivindicar sus derechos.
- C. Vivenciar la experiencia de sentirse una persona indocumentada.

Metodología: grupal.

Duración: la actividad se realizará a lo largo de una sesión.

Materiales: un modelo de pasaporte para cada una de las personas participantes. Unos con la palabra legal otros con la palabra ilegal (conviene que no sea muchos, cuatro o cinco). Lazos amarillos.

Procedimiento: el día anterior a la sesión se repartirán aleatoriamente los pasaportes. Se indicará que tienen que llevarlos y mostrarlos en la entrada del aula antes del inicio de la sesión. Se nombrarán dos representantes de la organización y una persona que realice el papel de policía de aduanas. En la puerta del aula se colocará una mesa y una silla. Las personas participantes esperarán en fila e irán pasando una a una mostrando su pasaporte. Aquellas que tengan un pasaporte con la palabra legal pasarán y se sentarán en su silla. Aquellas que tengan la palabra ilegal tendrán que mostrar sus pertenencias y se les colocará una cinta amarilla.

A lo largo de la sesión las personas ilegales recibirán un trato diferente al resto del grupo. Se les obligará a dejar sus pertenencias en la aduana. Se sentarán en sitios asignados que no sean los que han elegido, no tendrán capacidad para intervenir, tendrán que realizar diferentes tareas, etc.

Antes de terminar la sesión el monitor o la monitora leerá el siguiente texto de José Saramago y se debatirá sobre el término "ilegal" y las consecuencias de la situación de irregularidad en la vida de las personas.

Ningún ser humano es ilegal

La identidad de una persona no es el nombre que tiene, el lugar donde nació, ni la fecha en que vino al mundo. La identidad de una persona consiste simplemente en ser, y el ser no puede ser negado.

Presentar un papel que diga cómo nos llamamos y dónde y cuándo nacimos es tanto una obligación legal como una necesidad social. Nadie, verdaderamente, puede decir quién es, pero todos tenemos derecho de poder decir quiénes somos para los otros. Para eso sirven los papeles de identidad.

Negarle a alguien el derecho de ser reconocido socialmente es lo mismo que retirarlo de la sociedad humana. Tener un papel para mostrar cuando nos pregunten quiénes somos en el menor de los derechos humanos (porque la

identidad social es un derecho primario), aunque es también el más importante (porque las leyes exigen que de ese papel dependa la inserción del individuo en la sociedad).

La ley está para servir y no para ser servida. Si alguien pide que identidad sea reconocida documentalmente, la ley no puede hacer otra cosa que no sea registrar ese hecho y ratificarlo. La ley abusará de su poder siempre que se comporte como si la persona que tiene delante no existe.

Negar un documento es, de alguna forma, negar el derecho a la vida.

Ningún ser humano es humanamente ilegal. Y si, aun así, hay muchos que de hecho lo son y legalmente deberían serlo, esos son los que explotan, los que se sirven de sus semejantes para crecer en poder y riqueza. Para los otros, para las víctimas de las persecuciones políticas o religiosas, para los acorralados por hambre y la miseria. Para quienes todo les ha sido negado, negarles un papel que identifique será la última de las humillaciones.

Ya hay demasiada humillación en el mundo; contra ella y a favor de la dignidad, papeles para todos, que ningún hombre o mujer sea excluido de la comunidad humana.

III. HISTORIAS DE LA INMIGRACIÓN CONTADAS POR SUS PROTAGONISTAS

Orientación de la actividad: es necesario huir de la imagen estereotipada de la mujer inmigrante. En muchos proyectos migratorios, las mujeres optan por romper barreras sociales y culturales. El viaje puede significar cambiar su propio destino y el de las mujeres que las seguirán.

Objetivo: comprender el papel de muchas mujeres que, de forma anónima, emprenden viaje, rompiendo barreras impuestas culturalmente.

Metodología: grupal.

Tiempo: la actividad se realizará a lo largo de una sesión.

Materiales: fotocopias del texto que se recoge en la actividad.

Procedimiento: repartir el siguiente texto del libro *El viaje de Ana. Historias de la inmigración contadas por jóvenes*, editado por el Consejo de la Juventud de España, 2002. En el libro se recogen entrevistas realizadas a jóvenes que han emigrado. El texto que transcribimos es el relato de Karima, una joven marroquí:

Pero Karima, tú eres musulmana y sin embargo eres una mujer libre, independiente... vistes de forma occidental, viajas sola, caminas sola... y eres la responsable de tu vida....

Yo fui educada de una forma muy abierta. Mi madre fue una mujer muy valiente, muy moderna para Marruecos. Cuando era joven llevaba minifalda, se casó con el hombre que amaba en una época en que había que aceptar el marido que te designaba la familia y fue a la ceremonia vestida de blanco. Mis padres me enseñaron a decir lo que pienso y defender lo que creo, discuto abiertamente con

ellos y mis hermanos, esto no suele ser normal en una familia marroquí. Desde muy pequeñas nos educan para ocuparnos de la familia, a los chicos, aunque sean más pequeños les dicen «tú eres el hombre de la casa» y ellos saben que deben ser respetados. Pero yo creo que esto no es justo. Soy musulmana, respeto mi religión pero creo que las mujeres debemos ser libres. Ah, pero esto no lo conseguiremos en un día o en dos, hay que ser pacientes, ir cambiando las mentalidades, las costumbres, las leyes como la mudawana... pero hay que hacerlo desde el marco del Islam.

Una vez leído el texto de manera individual, realizar un debate sobre la situación de las mujeres musulmanas en España entendiendo que, como en el caso de Karima, muchas mujeres de origen musulmán defienden la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

C. Referencias

Ahmed Obaid, T. (2006). *Estado de la población mundial 2006. Hacia la esperanza: Las mujeres y la migración internacional*. Nueva York: UNFPA, Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Jolly, S. y Hazei, R. (2005). *Género y migración*. Bridge: Institute of Development Studies.

Martínez Ten, L.; Leal, C. y Bosc, S. (2002). *El viaje de Ana. Historias inmigración contadas por jóvenes*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

Martínez Ten, L. y Tuts, M. (2005). *Derechos humanos, mujer e inmigración, Plataforma de los Derechos Humanos de las Mujeres*.

Martínez Ten, L.; Tuts, M. y Pozo, J. (2004). *Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

OIM. Organización internacional para las migraciones (2011). *Informe sobre las migraciones en el mundo*.

Pérez Grande, M.D. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 137-175.

Saramago, J. (1998). *Carta Abierta a la Solidaridad*. Lisboa.

Seguí, L. (2002). *España ante el desafío multicultural*. Madrid: Siglo XXI.

D. Cuadro resumen

CUADERNO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL
Unidad: Mujeres e interculturalidad

| Tema | Objetivo general | Objetivos específicos | Objetivos metacognitivos | Contenido |
|---|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Género e inmigración. • Diferencias y condiciones específicas del proceso migratorio de las mujeres. • La inmigración como oportunidad y desafío. | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la realidad específica de las mujeres migrantes en relación con el rol que desempeñan socialmente | <ul style="list-style-type: none"> • Visibilizar la realidad de las mujeres migrantes. • Analizar las desigualdades de género que se producen en el proceso de migración femenina. • Comprender los procesos de empoderamiento que desarrollan las mujeres migrantes. • Estudiar el papel de mediadora que desempeña la mujer migrante en la sociedad de acogida. | <ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento al proceso migratorio de las mujeres desde la escucha de sus relatos. • Conocimiento del significado de duelo desde la perspectiva migratoria. • Concienciación del significado de ilegalidad y su aplicación a las personas migrantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Mujer, género e inmigración • Características de la migración femenina • Mujer e inmigración: doble y triple discriminación • El relato migratorio de las mujeres. Un viaje de superación • Los duelos en el proceso migratorio de las mujeres • La mujer inmigrante como mediadora en la sociedad de acogida. |

DIVERSIDAD CULTURAL Y DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

38

Cuaderno para el Aprendizaje Intercultural • Marco conceptual

A. Marco conceptual

José María Salguero

*No sé si me gusta más de ti
lo que te diferencia de mí
o lo que tenemos en común.
Te guste o no,
me caes bien por ambas cosas.
Lo común me reconforta,
lo distinto me estimula.*

Joan Manuel Serrat

*Por el derecho a la diferencia y el placer del mestizaje...
un puente de mar azul para sentirnos muy juntos,
un puente que una pieles y vidas diferentes...*

Lluís Llach

INTRODUCCIÓN. ¿Por qué trabajar la diversidad afectivo-sexual?

Este capítulo plantea como finalidad hacer visible la conjunción de diversidades en nuestras aulas, de manera que se promueva, entre los miembros de la comunidad educativa, una percepción de mayor conocimiento y búsqueda de las res-



*“Es una responsabilidad ética de
la escuela y del profesorado
que los centros educativos
no formen parte de un
entorno hostil para el
desarrollo integral de las
personas”*

puestas adecuadas a una atención pedagógica de la diversidad.

Es posible que un buen número de docentes pueda considerar “exótico” este trabajo aduciendo quizás la incidencia estadística de las personas que añaden a su diversidad cultural, la diversidad afectiva y sexual en nuestros centros educativos. Obvian, sin duda, toda una serie de consideraciones que justifican la atención específica a las necesidades de este colectivo y que son de orden legislativo, sociológico, pedagógico y, sobre todo, ético. Es necesario resaltar la importancia del aspecto ético de este tipo de intervenciones que, junto a otras iniciativas, intentan enseñar la naturaleza humana como unidad compleja y poner la educación al servicio de la humanidad. No hay, por tanto, una voluntad de trabajo con minorías en la génesis de esta propuesta sino la consideración de la educación como un proceso dialógico, sostenido por los principios de igualdad y no-discriminación, cuyo fin no es exclusivamente la transmisión de conocimientos, sino la construcción colectiva de los mismos, desde el reconocimiento y el respeto a la diversidad (Morin, 1999).

Las actuales condiciones políticas, sociales, laborales y asistenciales hacen que un buen número de personas sacrifiquen su vida, con renunciaciones o postergaciones, al estar en exceso condicionados por un entorno hostil que les impide su desarrollo integral como personas. Es una responsabilidad ética de la escuela y del profesorado que los centros educativos no formen parte de ese entorno hostil y que, por el contrario, sean un apoyo para que puedan desarrollarse en libertad y ejercer sus derechos como ciudadanos y ciudadanas.

Tampoco conviene olvidar el cambio social que ha supuesto el cuestionamiento del patriarcado, la lucha por los derechos de las mujeres y personas LGTB así como la incorporación de la perspectiva de género que ha producido una mirada distinta, también sobre la realidad escolar.

Muchos autores resaltan el paso adelante que supone la escuela inclusiva con respecto a la escuela integradora, todavía centrada en el diagnóstico mientras que la inclusiva focaliza en la resolución de problemas en colaboración Arnaiz (2003) y Moriña (2002). Aunque no hay acuerdo en la definición de la escuela inclusiva si hay coincidencia, en numerosos autores y autoras, en que la práctica escolar de un modelo que potencie la atención a la diversidad y la inclusión necesita de toda

la comunidad educativa. En ese sentido se hace necesaria la reflexión sobre algunos factores de diversidad del alumnado que no son tratados con rigurosidad en los centros escolares ya por su “invisibilidad” o por la consideración de que su tratamiento queda recogida en la enseñanza “universal” impartida a todo el alumnado y que en demasiadas ocasiones hace referencia a un estudiante varón, blanco, español, heterosexual, etc. y que, en definitiva, responde al modelo estereotipado y cumple las expectativas de rendimiento y comportamiento de la institución escolar

La atención a la diversidad del alumnado y la individualización de la enseñanza ha sido un reto permanente de todos los sistemas educativos. El alumnado es diverso en cuanto a sexo, género, lengua materna, cultura, capacidades, intereses, motivaciones, estilo de aprendizaje, contexto socioeconómico, vida afectiva y emocional... La interrelación de todos estos factores junto con el proceso de enseñanza define la capacidad de aprender de los escolares en una situación educativa concreta. Ningún factor de diversidad puede quedarse fuera, ninguna persona puede quedar excluida.

Por otra parte, el trabajo en torno a cualquiera de los factores de diversidad –en este caso, la cultural y la diversidad afectivo-sexual– supone una oportunidad educativa para toda la comunidad. La novedad siempre violenta a las organizaciones; recordemos, por ejemplo, el paso de escuelas segregadas a mixtas en los años 70, la incorporación a las aulas de los alumnos con necesidades educativas especiales o la llegada de alumnado de otros países y culturas. Es posible que, con la llegada o visibilización de esta “novedad”, surjan tensiones entre personas partidarias de silenciar e invisibilizar las diferencias y otras que consideren que hay que revisar actuaciones, orientar acciones e iniciar procesos permanentemente aplazados, como el trabajo sobre género, la educación afectivo-sexual o la convivencia entre culturas.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

Es de suma importancia que el profesorado conozca algunos de los conceptos básicos de lo que conocemos como diversidad afectivo-sexual. Se sigue para presentarlos el esquema que utilizan habitualmente los voluntarios de *COGAM* (Colectivo de gays, lesbianas, transexuales y bisexuales de Madrid) cuando presentan la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos:

I. Sexo biológico: El cuerpo con el que se nace; diferencias biológicas, genéticas, hormonales, etc. Hembra, macho e intersexual.

II. Identidad sexual: Identidad psicológica.

III. Identidad de género: Construcción socio-cultural; lo masculino y lo femenino, roles, estereotipos, ideas preconcebidas, discriminación positiva y/o negativa. Formas de ser hombre, mujer, teoría *queer* (La teoría *queer* afirma que la orientación sexual y la identidad sexual o de género de las personas son el resultado de una construcción social y que, por lo tanto, no existen papeles sexuales esenciales o biológicamente inscritos en la naturaleza humana, sino formas socialmente variables de desempeñar uno o varios papeles sexuales).

IV. Orientación sexual: Hacia dónde está orientado el deseo y la afectividad; la sexualidad humana es compleja y cada persona vive el deseo y la afectividad de forma personal y diferente. La orientación permanece más o menos estable, pero puede cambiar y evolucionar libremente. Heterosexual, homosexual (gay y lesbiana), bisexual, asexual y pansexual son términos que definen la orientación del deseo aunque no dejan de categorizar y dividir ya que lo realmente importante es que cada persona viva felizmente y con naturalidad su sexualidad.

IV. Prácticas sexuales: No definen la orientación. Se distinguen en prácticas seguras o no seguras y siempre deben de ser consentidas.

VI. LGTB: Denominación que se utiliza para los colectivos de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales.

VII. Transexualidad: Persona que nace con un sexo biológico, pero su identidad sexual y su identidad de género es contraria a la que tendría asignada por el cuerpo con el que nace. La transexualidad es de nacimiento y supone un proceso de transformación con gran riesgo para la salud con operaciones muy complejas y costosas. Pérdida del placer sexual genital en algunos casos.

VIII. Travesti: Persona que se viste del sexo contrario por diversión, placer, fetiche sexual, etc.

IX. Transformista: Persona que se viste del sexo contrario por trabajo. Ejemplo, un humorista haciendo un *gag* televisivo.

X. Travelo: Forma totalmente irrespetuosa para referirse a una mujer transexual que se dedica a la prostitución.

XI. Salir del armario: Cuando alguien reconoce y habla públicamente sobre su orientación sexual minoritaria. Precisa de un proceso de aceptación y normalización a nivel personal. Hay que diferenciar esto del *outing*: sacar a alguien del armario sin su consentimiento o para hacer daño.

XII. Tener pluma: Tener comportamientos que “supuestamente” tiene el género contrario. Chicos afeeminados, chicas masculinas. Tener pluma no significa pertenecer al colectivo LGTB. La pluma se castiga por no ser heteronormativa.

XIII. LGTBfobia: Miedo, rechazo, discriminación, aversión, asco, etc. hacia las personas LGTB (*Lesbofobia*, lesbianas; *Homofobia*, gays; *Transfobia*, transexuales; *Bifobia*, bisexuales).

¿Cómo se muestra la fobia ante la diversidad afectivo sexual

Se puede considerar la existencia de tres tipos de *LGTBfobia*:

✓ **Cognitiva** (Ideas preconcebidas, prejuicios, estereotipos, tópicos...).

✓ **Conductual** (Chistes, insultos, agresiones, comentarios irrespetuosos, no respetar la privacidad de la persona, propagación de rumores...).

✓ **Emocional** (Incomodidad o malestar ante, por ejemplo, un beso entre dos chicos o dos chicas, no querer que un familiar cercano reconozca abiertamente que es *LGTB*, frases del tipo “no me importa que seas *LGTB*, pero...”, “no tengo ningún problema con los gays cuando no se les nota”, “no tengo ningún problema con las personas *LGTB*, pero que no se me acerquen, que no me toquen”, “no me quiero cambiar en el baño con un chico o chica gay o lesbiana”, etc.).

También se puede diferenciar la *LGTBfobia* como interiorizada que afecta más a las emociones y la afectividad y externalizada con comportamientos u opiniones abiertamente *LGTBfobas*.

Por otra parte se puede considerar los siguientes espacios y contextos *LGTBfóbicos*:

✓ **LGTBfobia religiosa.** Está presente en todas las religiones aunque algunos grupos no tienen doctrinas claramente *LGTBfobas*, como puede ser la iglesia protestante en el cristianismo, o la rama sufí en la religión musulmana, mucho más permisiva y tolerante que los grupos que siguen la sharia islámica.

✓ **LGTBfobia estatal o legislativa.** Aún se siguen manteniendo leyes represivas contra el colectivo *LGTB* en países árabes o africanos, donde existe pena de muerte o cárcel en el código legal. Recientemente, países como Rusia, Polonia o Uganda, han intentado endurecer sus leyes en contra de las orientaciones sexuales minoritarias. Se han podido paralizar en parte estas modificaciones gracias a las medidas de presión internacionales. Se deniega en muchos países el asilo político por motivo de la orientación sexual, aunque se sepa que en el país de origen de la persona deportada hay leyes que penalizan su orientación no heterosexual.

✓ **LGTBfobia en la educación:** No hay referentes *LGTB* en los libros de texto (en la Historia, en el Arte, en la Literatura...): no hablar de personajes *LGTB*, obviar que muchas veces es imprescindible conocer la biografía con todos sus datos de un artista, escritor, etc. para entender su obra en conjunto y el significado de la misma. Conocer, por ejemplo, que Federico García Lorca fue asesinado por "rojo y maricón" o que en los campos de concentración nazi también se internaban a homosexuales y lesbianas, y se les identificaba con un triángulo invertido. Otras cuestiones relevantes pueden ser la supresión de los contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía donde se habla de la diversidad y se visibiliza o los libros a la venta en el mercado donde aún se habla de cómo curar la homosexualidad o de terapias de reparación sexuales minoritarias (El 17 de mayo de 1990 la OMS retiró oficialmente de la lista de enfermedades mentales la homosexualidad y la bisexualidad).

✓ **LGTBfobia en los medios de comunicación, medios televisivos,** etc. Tratamiento o titulares de la noticia en las que intervienen personas *LGTB*. Referentes televisivos que mantienen los estereotipos negativos o falta de referentes normalizados.

✓ **LGTBfobia social:** propagación de rumores, chistes, morbo, agresiones (físicas o verbales) individuales o en

grupo y ninguna actuación por parte de las personas que lo están presenciando. *Heteronormatividad* en los juegos o juguetes, en la ropa, en los colores, etc. Identificar la pluma con ser gay o lesbiana. El identificar el mostrar el afecto en público con tener una práctica sexual en público (no parece que tenga la misma percepción social que un chico y una chica se besen en un pasillo en un instituto, a que se besen dos chicos o dos chicas, a quién, en el mejor de los casos, se les pediría que lo hagan en privado).

✓ **LGTBfobia médica:** Diferencia en las revisiones ginecológicas para mujeres heterosexuales y mujeres lesbianas. Consideración como pertenencia a grupo de riesgo si eres *LGTB* en donación de sangre. Falta de formación sobre estos colectivos o patologización de la transexualidad.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN. ALGUNAS BOFETADAS DE REALIDAD

Vivimos en sociedades plurales en las que:

I. Las mayorías se encuentran entre la exigencia de asimilación, la afirmación de una diferencia excluyente y la culpabilización del otro (primero nosotros, extranjeros fuera, se les da todo...). En plena crisis económica aumenta el etnocentrismo, la xenofobia y el racismo, que afecta directamente a los derechos legales de los inmigrantes pobres (otro factor de diversidad y discriminación) con titulares como: "*El Gobierno elimina hoy 910.342 tarjetas sanitarias de extranjero*" (*El País*, 31 de agosto de 2012); y favorece a los ricos, "*El Gobierno dará permiso de residencia a quienes compran casas de más de 160000 euros*" (*La Razón*, 19 de noviembre de 2012).

II. Las minorías viven entre la clausura en sí mismas y los esfuerzos por integrarse.

III. Los colectivos *LGTB* presentan perfiles muy vulnerables

En varios países africanos (Arabia, Yemen, Somalia, Nigeria, Irán, Mauritania y Sudan) pena de muerte y en 37 penalización. Cultura latina machista. En la cultura musulmana se comprenden algunas prácticas (en Marruecos tener sexo entre chicos no es problema, definirse o querer establecer lazos afectivos ya es censurable). En Asia se acentúa la invisibilidad y sólo son

aceptadas algunas realidades como la transexualidad asociada al espectáculo o a la prostitución.

Las personas inmigrantes traen esa situación y al entrar en contacto con sociedades más abiertas se enfrentan a la permanencia a su grupo cerrado o al intento desesperado, en soledad, de integración sin apoyo afectivo. Una pequeña parte, pero no desdeñable, de este colectivo ha salido de sus países de origen huyendo de la *LGTBfobia* y buscando un lugar seguro. La comunidad *LGTB* del país receptor no sólo puede ser xenófoba como el resto de la población autóctona sino que además pueden percibir que la llegada de estos colectivos pueden hacer peligrar sus avances. En Holanda, por ejemplo, el *Gay Pim Fortuyn* lidera un partido político abiertamente racista, en Reino Unido la lucha por los derechos *LGTB* se ha articulado con un discurso islamofóbico.

El colectivo inmigrante *LGTB experimenta al menos una doble discriminación*: la propia del colectivo *LGTB* y la generada por su diversidad cultural.

IV. En los centros educativos

En los centros educativos no podemos negar la presencia de alumnado, profesorado o familias *LGTB*; de ellos, una parte procede de otros países y culturas. A la hora de trabajar la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos, es muy importante analizar los juicios o prejuicios previos morales de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Son muy preocupantes los resultados encontrados en la investigación realizada por Melani Penna en 2012 sobre las actitudes de los y las estudiantes del máster de Educación Secundaria de la Universidad Complutense de Madrid hacia la comunidad *LGTB*, en la que una quinta parte manifestaba actitudes homófobas.

Por otra parte, no existe educación sexual en muchos centros, y si la hay, muchas veces no contempla la diversidad afectivo-sexual y familiar.

Desde el reconocimiento de una enseñanza adaptativa, inclusiva y no discriminatoria, la doble mar-

ginación y la falta de visibilidad de la diversidad afectivo-sexual, de su aceptación o reconocimiento (Insultos y falta de respeto, asunción de la violencia ante los conflictos, normalización en torno a un alumnado ideal "nativo y heterosexual" puede ocasionar aislamiento, prejuicios, ausencia de pertenencia y empatía, baja autoestima, problemas de aprendizaje, etc.

Ante la suma de marginalidades las personas que trabajamos en educación debemos de trabajar en los centros una **Cultura de la Diversidad**

Sería importante revisar, con una gran lupa inclusiva, los planes institucionales del centro educativo, las editoriales seleccionadas, la rotulación de los espacios, el lenguaje utilizado, etc.

Desde las aulas habría que aprovechar el interés del alumnado ante la diversidad reconstruyendo mitos y estereotipos, no presuponer la heterosexualidad ni del alumnado ni de sus familias, emplear un lenguaje adecuado, responder siempre de forma inmediata a los comentarios sexistas, xenófobos y *LGTBfóbicos* realizados por cualquier miembro de la comunidad educativa. La ausencia de respuesta implica la aceptación del comentario.

Es importante incluir trabajos de clase en los que se pueda trabajar la identificación de estereotipos culturales, y los concernientes a la diversidad afectiva y sexual así como debatir y reflexionar sobre la importancia y la necesidad de respetar y defender los derechos humanos y los derechos civiles. No utilizar expresiones como "normal" y "anormal" o "antinatural". Normal es lo que hace la mayoría, ni mejor ni peor. Hablar de la homosexualidad o bisexualidad como algo antinatural, es negar la existencia de las más de 450 especies animales en las que se han estudiado la existencia de parejas homosexuales, en algunos casos, monógamas y estables durante toda la vida.

No se debe olvidar los aspectos afectivos y el apoyo y la atención que debe sentir el alumnado que está viviendo un proceso de reconocimiento a su diferencia.

B. Propuesta didáctica

José María Salguero

Las actividades que se presentan necesitan la adecuación, por parte del profesorado, a los distintos niveles educativos. No se especifica, por lo tanto, los detalles menores de cada una de ellas, sino que se lanzan a modo de inspiración para que cada docente la explote como considere adaptación particular. Se pueden trabajar desde las tutorías o desde varias de las áreas curriculares. Contribuyen a la consecución de las competencias básicas.

ACTIVIDADES

I. LA PRENSA Y BLANCO Y NEGRO

Orientaciones de la actividad: los medios de comunicación son testigos de la realidad que viven las personas LGTB. No hace falta más que buscar un poco. El estudio de casos reales facilita la identificación, la reflexión y la empatía.

Objetivo:

- Acercar la realidad de las personas LGTB migrantes al alumnado.
- Inducir a la reflexión y al debate a través de casos reales.

Metodología: grupal.

Duración: la actividad se realizará a lo largo de una sesión.

Materiales: fotocopias con las noticias reales, lápiz / bolígrafo y papel.

Procedimiento e instrucciones: se divide a la clase en varios grupos y se presentan noticias reales aparecidas en la prensa. Cada uno de esos grupos comentará las sensaciones que les producen las noticias y finalmente se realizara un debate en el aula para poner en común las reflexiones.

Se presentan a continuación una serie de ejemplos de noticias:

Noticia 1

Dos lesbianas inmigrantes sin papeles, residentes en Getafe, se casarán en abril en Ceuta.

Escrito por Susana Zorraquino en *Getafe Capital*, 27 de febrero de 2012.

La ciudad autónoma acogerá el primer matrimonio de estas características en el mes de abril el primer matrimonio de dos mujeres inmigrantes subsaharianas indocumentadas, que solicitaron esta unión en la ciudad autónoma y será así el primer matrimonio de estas características, al tratarse de dos personas sin papeles para acreditar su identidad. Las mujeres, de 21 años, una de Camerún y otra de República de Guinea, residen en Getafe [...] La historia de amor entre ellas comenzó cuando ambas llegaron ilegalmente a Ceuta en julio de 2010 e ingresaron en el CETI (Centro

de Estancia Temporal de Inmigrantes). En septiembre de 2011 fueron trasladadas a un centro CEAR, de ayuda al refugiado, en Getafe, ya que las residentes, según datos aportados por la Delegación de Gobierno de Ceuta, sufrían acoso e insultos por parte de un grupo reducido de inmigrantes debido a su orientación sexual. La Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) ha comunicado que es la primera vez que se autoriza la celebración de un matrimonio entre contrayentes del mismo sexo e inmigrantes indocumentadas.

Noticia 2

El entramado legal de inmigración y matrimonio en EEUU atrapa a miles de familias

Escrito por Cristina F. Pereda en *Periodismohumano.com*, 23 de marzo de 2010.

<http://periodismohumano.com/migracion/ser-inmigrante-y-gay-en-eeuu.html>

Kay sólo ve a su pareja una vez al año. Se conocen desde hace siete. Kay tiene doble nacionalidad polaca y norteamericana. Su pareja es británica. Se ven durante los tres meses que puede venir desde el Reino Unido con un visado de turista. Kay tiene 27 años y estudia medicina. Habla de su futuro con la determinación del que conoce que no hay recoveco legal por el que traer a su pareja hasta aquí. *Soy ciudadana estadounidense. Vivo, estudio y trabajo aquí. Mi familia está aquí. Incluso puedo casarme con mi novia -Washington aprobó los matrimonios homosexuales el pasado 4 de*

Marzo-, pero no puedo pedir su permiso de residencia, explica Kay. Si no consigue venir dentro de un año como estudiante, me mudo al Reino Unido. Estados Unidos perderá una doctora y una abogada [...] Estamos hablando de miles de parejas estables, familias que viven desde hace muchos años en este país y que siguen viviendo en un limbo. Algunos están indocumentados o tienen visados temporales [...] Estados Unidos no debería seguir invirtiendo tiempo y recursos en separar familias. Es sólo un ejemplo de lo que todavía te puede pasar en este país en el siglo XXI.

Noticia 3

Ataque con una bomba molotov contra una discoteca gay en Roma

Diario de Cuyo, 19 de septiembre de 2009.

http://www.diariodecuyo.com.ar/home/new_noticia.php?noticia_id=363251

La discoteca Qube, la más popular de la escena nocturna homosexual de la capital italiana, sufrió hoy el segundo ataque en menos de un mes por parte de desconocidos, quienes lanzaron una bomba molotov contra la entrada del local.

Según informaron fuentes policiales a los medios de ese país, los hechos tuvieron lugar poco antes de las

siete de la mañana de este sábado, tras lo que se declaró un pequeño incendio que los bomberos controlaron enseguida. En ese momento, el local se encontraba ya cerrado. La discoteca Qube ya fue atacada el pasado 25 de agosto, tras el arresto y el posterior encarcelamiento de Alessandro Sardelli, más conocido como *Svastichella* (Esvastiquilla), presunto autor de un ataque a una pareja homosexual en Roma el fin de semana anterior.

Noticia 4

Kim Pérez, primera transexual que se presenta a unas municipales en España

El Mundo, 20 de abril de 2007

<http://www.elmundo.es/elmundo/2007/04/20/espana/1177083901.html>

La presidenta granadina de la **Asociación Identidad de Género de Andalucía**, Kim Pérez, es la primera transexual en España que se presenta como candidata a una concejalía en unas elecciones municipales, en este caso a la de Granada, por el partido de Izquierda Unida (IU), según informa *Diario Digital de Información Transexual* (www.carlaantonelli.com). IU, que en su lista para Granada pretende integrar a los diversos movimientos sociales, ha incluido a Kim Pérez como **independiente**. Pérez se mostró "orgullosa" de que IU haya confiado en su persona, al tiempo que aseguró que este hecho, al que calificó de "simbólico", supone *subir un escalón más para*

conseguir la igualdad social de este sector de la ciudadanía [...] hace que se visibilicen mejor nuestras necesidades, así como también nuestras capacidades. No obstante, afirmó que **la política debe dar ejemplo en este sentido, no discriminando por razón de sexo**. Asimismo, Pérez confesó que cuando le propusieron la candidatura la recibió con una *gran alegría*, al saber también que la lista de este partido estaba compuesta por personas, *que han trabajado activamente en la lucha social*. Así, según dijo, forman parte también de la candidatura por IU al Ayuntamiento de Granada personas inmigrantes, minusválidas y representantes de grupos religiosos.

II. ALGUNAS PERSONAS CONOCIDAS

Orientaciones de la actividad: nuestra historia está llena de ejemplos de personas que rompen con todos los estereotipos que se tienen del colectivo LGTB. Ponerle nombre y apellidos a una realidad facilita la identificación.

Objetivos:

- Acercar la realidad de las personas LGTB migrantes al alumnado.
- Inducir a la reflexión

Metodología: individual y grupal.

Duración: la actividad se realizará a lo largo de una sesión.

Materiales: PC y acceso a Internet, fotocopia con los nombres, lápiz / bolígrafo y papel.

Procedimiento e instrucciones: en esta actividad se pide a los alumnos que busquen las biografías de algunos políticos/as que aparecen las hojas que se les ha entregado y se les sugiere que introduzcan otras nuevas de personas que se dediquen al arte, el deporte u otras actividades públicas tanto actuales como de otros momentos históricos.

Personas **que viven su sexualidad de una forma normalizada** y que están desarrollando una labor extraordinaria en sus países, regiones y ciudades. Políticos y políticas LGTB que han sido elegidos y reelegidos en muchos casos por unos votantes que sólo buscan un buen gestor, sin importarles en absoluto su vida personal.

Para finalizar los/as alumnos/as pondrán en común los datos relevantes de las personas que han buscado.

Se presenta el siguiente listado de personajes (aunque podría ser otro):

- Johanna Sigurdardottir, primera ministra de Islandia
- Jerónimo Saavedra, alcalde de Las Palmas de Gran Canaria
- Guido Westerwelle, ministro de Exteriores alemán
- Klaus Wowereit, alcalde de Berlín
- Bertrand Delanöe, alcalde de París
- Von Beust, alcalde de Hamburgo
- Corine Mauch, alcaldesa de Zurich
- Annise Parker, alcaldesa de Houston
- Gábor Szetey, secretario de Estado de Recursos Humanos de Hungría
- André Boisclair, político canadiense
- John Pérez, latino y presidente de la Asamblea de California
- Roger Karoutchi, secretario de Estado francés para las relaciones parlamentarias
- John Berry, jefe de la Oficina de Gestión de Personal de la Administración Obama
- Alan Duncan, ministro de Desarrollo Internacional del Reino Unido
- Peter Mandelson, ex ministro británico
- Chris Carter, ex ministro de Educación de Nueva Zelanda

III. EL CONSULTORIO PARA TODAS Y TODOS

Orientaciones de la actividad: identificarnos con la realidad de los otros es fundamental para superar prejuicios y categorizaciones heredadas sin fundamento. Imaginemos que trabajamos en un Centro de atención y apoyo psicológico a Personas LGTB.

Objetivos:

- Acercar la realidad de las personas LGTB migrantes al alumnado.
- Inducir a la reflexión y la empatía.
- Desarrollar el espíritu crítico y el debate.

Metodología: individual y grupal.

Duración: la actividad se realizará a lo largo de una sesión.

Materiales: fotocopias, cámara, grabadora, bolígrafo, papel.

Procedimiento e instrucciones: esta actividad consiste en escribir individualmente cartas a un consultorio exponiendo consultas sobre situaciones relacionadas con la diversidad cultural y afectivo-sexual. El profesor o la profesora seleccionarán algunas y tras haber trabajado el tema y los conceptos básicos en el aula, se formarán grupos de unas 4-5 personas que elaborarán una respuesta a modo de expertos. Al finalizar la sesión se pondrán en común todas las respuestas y se abrirá un debate. Se puede grabar a modo de consultorio radiofónico o televisivo.

Ejemplos de consulta:

Soy una chica ecuatoriana de 15 años y desde hace ya casi un año estoy enamorada de mi mejor amiga, ella prefiere a los chicos y ya ha salido con tres. ¿Debería decírselo o perderé su amistad? Por otra parte tengo miedo de decírselo a mi madre porque pienso que se llevará una gran decepción ya que siempre me dice que quiere que le dé nietecitos. ¿Qué puedo hacer?

Mi nombre es John Jairo, tengo 14 años y mi familia es de República Dominicana, me gusta cuidarme y estar guapo y mi madre, mi única familia aquí, me ayuda haciéndome trencitas, dibujándome las cejas y acompañándome a elegir la ropa, soy muy poco agresivo y quizás un poco "nenaza", aunque me gustan las mujeres. Mi problema es que en el insti han comenzado a llamarme mariquita y no sé cómo reaccionar. No se lo quiero contar a mi madre y cada día estoy más solo pues mis amigos de hace años ahora salen en plan bandita, se pelean y se dedican a beber, todo eso a mí no me gusta y no sé si tendría que hacerlo para que me aceptaran como uno más ¿Qué consejos podríais darme?

Hola, soy Ekaterina, soy rumana aunque llevo en España desde los dos años. Mi problema es con mi familia. Tengo 12 años y no me gusta ponerme falda, me gustan los vaqueros y las camisetas pero en mi casa me disfrazan como de princesa y estoy harta. He visto que hay mujeres policías o bomberas y a mí me gustaría dedicarme a algo así pero sólo una vez lo comenté y me dijo mi padre que lo que pasaba es que estaba hecha un chico y que ya se me pasaría. ¿Qué opináis del tema?

Queridos amigos y amigas del consultorio para todas y todos mi nombre es Omar y vivo en España hace ya quince años, aquí llegué y me enamoré de un español, Pablo. Llevamos ya diez años juntos y he adoptado a su hijo de 12 años ya que mi pareja es viudo. Yo pensaba que la mentalidad de la gente había cambiado pero observo que aún hay muchas dificultades para las parejas homosexuales. ¿Deberíamos asistir los dos a las reuniones que el tutor de nuestro hijo convoca? Por otra parte, mi familia marroquí desconoce mi situación y a mí me gustaría poder mostrar la realidad aquí y allá en mi tierra. ¿Cambiarán alguna vez las cosas para poder vivir nuestra vida en paz?

I. CUENTOS PARA LA DIVERSIDAD

Orientaciones de la actividad: esta actividad consiste en la elaboración de cuentos en equipo de 4 o 5 componentes. Es importante analizar de qué punto partimos y dismantelar los prejuicios y categorizaciones sin sentido que tengamos.

Objetivos:

- A. Acercar la realidad de las personas LGTB migrantes al alumnado.
- B. Inducir a la reflexión y la empatía.
- C. Desarrollar el espíritu crítico, la introspección y el debate.
- D. Concienciar de los estereotipos de partida que tenemos.

Metodología: grupal

Duración: la actividad se realizará a lo largo de una sesión.

Materiales: bolígrafos, folios, sobres, fotocopias, etc.

Procedimiento: el profesor o la profesora presentará en sobres diferentes opciones a cada uno de los grupos:

- Sobre 1: Lugar de origen del o la protagonista del cuento. (Ejemplo: Bogotá, Rabat, Cantón, Nairobi...)
- Sobre 2: Algún aspectos relacionado con la diversidad sexual de o de la protagonista (Ejemplo: bisexual, transexual a hombre, gay, asexual...)
- Sobre 3: Lugar dónde transcurre la acción (Ejemplo: el propio instituto, un pueblito de Segovia, Madrid, Teheran, etc.).
- Se pueden incluir más sobres que presenten familias distintas o variables literarias, en la línea de los talleres de escritura cómo introducir canciones, adivinanzas, efectos mágicos, viaje en el tiempo y también aspecto físico o cualidades, comienzo o fin de la historia, etc.

Es muy importante la presentación del trabajo al gran grupo con lecturas, dramatizaciones o presentaciones y las aportaciones de toda la clase. Así mismo, su posterior introducción en los recursos del aula como un recordatorio de todas las diversidades, puede usarse una grabación de la puesta en común o un libro gordo con los cuentos en tamaño dina 3 ilustrados y encuadernados.

II. ENTREVISTA EN UN MUNDO AL REVÉS

Orientaciones de la actividad: esta actividad, tiene un enfoque socio-afectivo que provoca la empatía y la sensación de estar en la piel de alguien diferente. Imaginemos que el mundo es distinto y que *las minorías* fuesen repentinamente *mayorías*.

Objetivos:

- Acercar la realidad de las personas LGTB migrantes al alumnado.
- Inducir a la reflexión y la empatía.
- Desarrollar el espíritu crítico y favorecer el debate.

Metodología: individual y grupal.

Duración: la actividad se realizará a lo largo de una sesión.

Materiales: fotocopias, cámara, grabadora, bolígrafo, papel.

Procedimiento: algunas personas voluntarias que se definan como heterosexuales y españolas deberán salir del aula mientras el resto del grupo prepara la situación que van a vivir. Se trata de un mundo dónde la heterosexualidad es minoritaria y las preguntas que van a formular a las personas voluntarias que irán entrando individualmente.

Tipo de preguntas:

¿Estás seguro o segura de tu sexualidad? ¿No será una fase? ¿Cómo puedes decir que te gusta el sexo contrario si no has tenido relaciones con el tuyo? ¿Crees que se te nota que eres heterosexual? ¿Pero, qué es lo que hacen un hombre y una mujer en la cama? ¿No te da asco? ¿Tu familia sabe que eres heterosexual? ¿Eso lo hacen en tu país?...

Posteriormente se les preguntará a tanto a las personas voluntarias, como al resto del grupo, qué sensaciones habían experimentado. La puesta en común servirá para desmontar mitos y prejuicios y avanzar en la cultura de la diversidad.

III. TEATRO DE FAMILIAS

Orientaciones de la actividad: el teatro es un poderoso recurso pedagógico aplicable al desarrollo de múltiples áreas entre las que se encuentra el trabajo en valores. Gracias a él se pueden recrear situaciones cotidianas de la realidad de personas LGTB y facilitar la identificación, introspección y empatía.

Objetivos:

- Acercar la realidad de las personas LGTB migrantes al alumnado.
- Inducir a la reflexión y la empatía.
- Concienciar sobre la gran diversidad familiar
- Desarrollar el espíritu crítico y favorecer el debate.

Metodología: grupal

Duración: la actividad se realizará a lo largo de una sesión.

Materiales: bolígrafo y papel para escribir un pequeño guion.

Procedimiento e instrucciones: se divide al alumnado en pequeños grupos y se les pide que preparen una dramatización de una escena familiar cotidiana, los grupos serán de dos, tres, cuatro y cinco componentes mezclando aleatoriamente alumnos y alumnas y procurando que el resultado sea una fotografía de la realidad familiar existente.

IV. CINE ARCOIRIS

Orientaciones de la actividad: El cine es un importante transmisor de valores y modelos sociales y conductuales. Su poder radica en la capacidad que tiene para facilitar la identificación de los espectadores y la visibilización de otras realidades. Recoge el testigo de los cuentos, leyendas y tradiciones orales. A través del cine se pueden presentar ejemplos de realidades LGTB para inducir a la introspección y al debate.

Objetivos:

- Acercar la realidad de las personas LGTB migrantes al alumnado.
- Inducir a la reflexión y la empatía.
- Desarrollar el espíritu crítico y favorecer el debate.
- Evaluar los conocimientos adquiridos y cambio de actitudes

Metodología: grupal.

Duración: la actividad se realizará a lo largo de varias sesiones.

Materiales: películas, reproductor.

Procedimiento e instrucciones: hay muchas películas relacionadas con el tema que nos ocupa que pueden visionarse en el aula y suscitar un coloquio que puede motivar el inicio del trabajo sobre diversidades o incluso pueden servir para evaluar los conocimientos trabajados y, en su caso, el cambio de actitudes del alumnado si se detectaron al inicio de la intervención.

Algunos títulos: *Beautiful Thing* (1996). *Philadelphia* (1993). *The Wedding Banquet* (1993). *In & Out* (1997). *XXY* (2007). *Transamerica* (2005). *Boys don't cry* (1999). *Fucking Åmål* (1998), *Quiero ser como Beckham* (2002).

Se recomienda que se preparen actividades con anterioridad y posterioridad a la proyección de la película para facilitar su integración en el diseño curricular.

MATERIALES

<http://www.cogam.es/secciones/educacion> Grupo de Educación de Cogam
<http://www.felgtb.org/rs/1237/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/4d8/filename/guia-diversidad-ccoo.pdf>,
<http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd4840.pdf>,
 Diferentes formas de amar. Guía para educar en la diversidad afectivo-sexual y familias de colores. CCOO/FELGTB

C. Cuadro resumen

| CUADERNO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL | | | | |
|--|---|--|--|---|
| Unidad: Diversidad cultural y afectivo-sexual | | | | |
| Tema | Objetivo general | Objetivos específicos | Objetivos metacognitivos | Contenido |
| <ul style="list-style-type: none"> Diversidad afectivo-sexual y cultural. Doble discriminación de las personas LGTB migrantes. | <ul style="list-style-type: none"> Promover entre los miembros de la comunidad educativa un mayor conocimiento y una búsqueda de respuestas para atender adecuadamente a la diversidad del alumnado. | <ul style="list-style-type: none"> Visibilizar la realidad de las personas LGTB migrantes. Conocer e interiorizar conceptos básicos de la diversidad afectivo-sexual. Favorecer la necesidad de desarrollar una cultura de la diversidad en los centros educativos. | <ul style="list-style-type: none"> Revisitar de forma exhaustiva de los planes institucionales de los centros educativos, las editoriales, el lenguaje empleado, etc. para no discriminar. Tomar conciencia de la realidad de las personas LGTB Concienciar de la necesidad de luchar en los centros educativos contra la doble discriminación de la comunidad LGTB migrante. | <ul style="list-style-type: none"> Conceptos básicos de la diversidad afectivo-sexual. Realidad de las personas LGTB. Tipos de discriminación LGTB. Actividades para la no discriminación de las personas LGTB migrantes en centros educativos. |

DERECHOS FUNDAMENTALES: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

A. Marco conceptual

Pedro Uruñuela

INTRODUCCIÓN

En estos momentos en nuestro país la educación obligatoria se extiende desde los seis a los dieciséis años y está garantizada casi en su totalidad desde los tres años. Pero no siempre ha sido así. Es preciso recordar que hace cuarenta años, como lo recuerda el Libro Blanco previo a la Ley General de Educación de 1970, en España había en torno a un millón de niños y niñas sin escolarizar y que apenas un veinte por ciento cursaba enseñanzas de la etapa de secundaria.

Es la misma situación que se vive en muchos países hoy en día. Con datos del año 2.010, todavía hay en el mundo setenta y un millones de niños y niñas sin escolarizar, especialmente en los países con un bajo nivel de desarrollo. Lo mismo, y agravado en sus cifras, puede decirse de la educación secundaria. Y, por último, hay que señalar que son más de setecientos cincuenta y nueve millones las personas analfabetas.

Esta situación ha llevado a la ONU a plantear como objetivo para el año 2015, en el marco de los objeti-



*“El derecho a la
educación sigue siendo un
objetivo a conseguir”*

vos para el Milenio, conseguir la plena escolarización de todos los niños y niñas. Sin duda se ha avanzado mucho en los últimos años, pero la realidad sigue estando ahí y la garantía del derecho a la educación sigue siendo una necesidad y una obligación moral para todos. En estos momentos, en plena crisis financiera y económica, el objetivo de la plena escolarización vuelve a estar en dificultades, amenazando su cumplimiento. Se recortan los fondos destinados a la misma y se quiere retrasar su consecución hasta el año 2020. Y, como siempre, este retraso afectará a los más débiles y, de manera especial, a las mujeres.

El derecho a la educación sigue siendo todavía un objetivo a conseguir. Es necesario situarlo como un objetivo prioritario que no puede perderse en la maraña de objetivos económicos y sociales de nuestras instituciones. Sólo desde el convencimiento de su importancia y necesidad será posible poner en primer plano este derecho a la educación. Para ello, para reforzar las razones que lo hacen imprescindible, puede ser de interés analizar su evolución y desarrollo en los últimos años así como los nuevos problemas que plantea este derecho en los distintos niveles de realización, tanto a nivel de los Estados como de los propios centros. Es lo que vamos a llevar a cabo a lo largo de este trabajo.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Puede definirse un derecho como aquello que le corresponde a una determinada persona y que, por tanto, puede reclamar y demandar ya que se trata de algo que se le debe y de lo que puede considerarse titular. En este sentido, la educación es algo debido a todas las personas, independientemente de su condición u origen familiar y social, algo que puede exigir y reclamar. Todo derecho crea a la vez una obligación para otra persona; en nuestro caso, el derecho a la educación crea y lleva consigo la obligación y el compromiso por parte del Estado de hacer posible su realización y cumplimiento.

El derecho a la educación forma parte de los Derechos Humanos (DH). Éstos fueron promulgados y reconocidos como tales en el año 1948, en el marco de las Naciones Unidas, y recogen los derechos y libertades que corresponden a todas las personas por el hecho de ser personas, con independencia de su lugar de nacimiento, sexo, raza o religión. La aspiración más elevada de

los seres humanos es vivir en un mundo en el que las personas, liberadas del temor y la miseria, puedan vivir en libertad. El objetivo último de los DH es que todas las personas gocen plenamente de la libertad y, para ello, garantizan las condiciones de dicha libertad y de la igualdad entre todas las personas, condición indispensable para la libertad.

Los DH son, por tanto, la culminación de todo un movimiento de emancipación que comienza en el Renacimiento y que a través de las revoluciones de los siglos XVIII y XIX llega hasta nuestros días, un proceso en el que las personas dejan de ser súbitos para convertirse en ciudadanos y ciudadanas. Frente al omnímodo poder del señor, rey emperador o cualquier otra figura de autoridad, el ciudadano/a exhibe sus derechos y reclama el respeto hacia los mismos. Los derechos son la base de la ciudadanía.

Los DH son reconocidos por la comunidad internacional y protegidos por instrumentos legales internacionales y tienen cuatro características: son universales y, por tanto, son titulares todas las personas; son indivisibles, de manera que no se puede aceptar unos y dejar otros, forman un todo; son interdependientes ya unos llevan a otros y exigen el cumplimiento del resto; por último, son inalienables, sin que se pueda renunciar a los mismos o sea posible dejar de exigir todos ellos.

Los DH se desarrollan a través de diversos instrumentos, las 'declaraciones' y las 'convenciones'. Las declaraciones no son vinculantes y, por tanto, no son exigibles jurídicamente y se limitan a presuponer la buena intención de los Estados para cumplir con su contenido. Las convenciones, por el contrario, sí son vinculantes y los Estados se comprometen a cumplir su contenido. A su vez, el grado de adhesión a estos instrumentos por parte del Estado puede ser diferente, desde la firma, que conlleva escaso compromiso por parte del Estado, a la adhesión y ratificación del tratado, que conllevan obligaciones de cumplimiento para los Estados.

En 1948 la Asamblea General proclamó la *Declaración universal de los Derechos Humanos* entre los cuales se encuentra el derecho a la educación (artículo 26). Esta declaración no es vinculante, pero los pactos de 1966 que recogen y amplían esta lista de derechos sí lo son, en concreto el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* y el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC).

En cuanto al desarrollo de los DH hay que destacar que, desde su proclamación en el año 1948, se han creado 80 actuaciones en forma de Tratados, Convenciones y Declaraciones. El Derecho a la Educación quedó recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. También los artículos 13 y 14 del PIDESC desarrollan lo relativo al Derecho a la Educación, siendo relevante igualmente su artículo 2º, referido a la no discriminación por cualquier causa. Otros instrumentos relacionados con la educación, los más importantes son los siguientes:

- La Convención de la UNESCO contra la discriminación en educación, de 1960.
- CERD, del año 1965, "Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial", artículos 5 y 7.
- La Convención de la OIT sobre la edad mínima para trabajar, del año 1973, artº 7.
- CEDAW, de 1979, "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", artículos 10 y 14.
- CRC, de 1989, "Convención sobre los Derechos del Niño", artículos 28, 29 y 30.
- CMW, de 1990, "Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares", artículos 30 y 45.
- CRPD, de 2006, "Convención sobre los derechos de personas con discapacidad", artº 24.

Todos estos instrumentos son vinculantes para los Estados que los ratifican y establecen obligaciones que éstos se comprometen a cumplir. Además del contenido de los Tratados, es importante tener en cuenta las "Observaciones Generales" realizadas por los órganos de tratados cuyo propósito es aclarar cómo debe interpretarse una disposición concreta recogida en un tratado. La Observación nº 13, del año 1999, es la más relacionada con la educación, ya que proporciona una explicación detallada de cómo debe aplicarse este derecho. También resulta de interés la Observación nº 11, de 1999, que clarifica qué es lo que se entiende por obligatoriedad, gratuidad, plan de acción, obligaciones y aplicación progresiva.

Además de estos instrumentos de defensa de los DH basados en los Tratados, existen también instrumentos basados en la Carta, como el Consejo de los Derechos Humanos. Entre otras tareas, el Consejo promueve la protección universal y previene la violación de los DH,

revisa las Recomendaciones de sus Estados miembro y da respuesta a situaciones de emergencia. Desde el año 2008 el Consejo lleva a cabo un informe periódico de la situación de los DH en los distintos países miembros, que son evaluados cada cuatro años por estos países adheridos a los Tratados. No obstante, el cumplimiento de lo acordado en la Declaración Universal y en los distintos Tratados sigue siendo un objetivo a conseguir, no sólo en lo relativo al Derecho a la Educación sino al resto de los Derechos contemplados en la Declaración.

EL CONTENIDO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA MACRO

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los DH, el derecho a la educación quedó formulado en los siguientes términos:

1. *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción técnica y universal habrá de ser generalizada, el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
3. *Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a los hijos.*

Cada uno de los artículos marca los contenidos que deben tenerse en cuenta a la hora de concretar lo que es el derecho a la educación: gratuidad y obligatoriedad de la educación, la calidad de la educación, libertad de educación. A su vez, cada uno de los epígrafes podrá ser objeto de interpretación diversa en función de distintas ideologías, poniendo el acento en determinados aspectos y relegando a un segundo plano otros puntos.

a) Educación universal, obligatoria y gratuita

¿Qué implica reconocer la educación como un derecho universal? En primer lugar, asegurar a todos los niños

y niñas un puesto escolar gratuito que les garantice la instrucción básica y fundamental. A lo largo de la historia este mandato se ha concretado en el mantenimiento de una etapa educativa, obligatoria y gratuita, para todos los niños y niñas. Pero, ¿Cuál es el grado de consecución de este derecho en los diversos países del mundo? ¿Hasta qué años debe extenderse esta educación obligatoria y gratuita?

La situación educativa de los distintos países es muy desigual y guarda relación con su grado de desarrollo económico y social. Existen todavía muchos países, sobre todo en el ámbito del tercer mundo, en los que no está garantizada esta educación básica para todos los niños y, menos todavía, para todas las niñas. De ahí que la ONU, en el año 2000, convocara una reunión en Nueva York para tratar los Objetivos de Desarrollo del Milenio, a conseguir antes del año 2015. Como segundo objetivo se planteó *Lograr la enseñanza primaria universal*, asegurando que en el año 2015 la infancia de cualquier parte del mundo, niños y niñas por igual, sean capaces de completar un ciclo completo de educación primaria. Igualmente, en el marco del objetivo 3º *Promover la equidad de género y el empoderamiento de la mujer*, se propone también eliminar las desigualdades de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005, y en todos los niveles educativos en el año 2015. Estas actuaciones se concretan y amplían en seis objetivos en el marco de acción de Dakar en el año 2000, entre los que destaca en primer lugar *extender y mejorar la educación integral de la primera infancia*.

Como se señaló anteriormente, ningún derecho puede existir sin su correspondiente obligación. De esta forma, es obligación de todos los Estados garantizar a todos los niños y niñas el acceso universal y gratuito a la educación y esto no sólo por razones morales, sino fundamentalmente porque constituye una prerrogativa legal que puede ser exigida a los Gobiernos. Es necesario priorizar el derecho de la educación para toda la población y poner el foco de manera especial en todos aquellos colectivos vulnerables o marginados para fomentar y garantizar su acceso a la misma. Corresponde al Estado garantizar la disponibilidad de plazas en número suficiente y en condiciones para que puedan funcionar; también asegurar la accesibilidad a las mismas, removiendo las barreras y obstáculos materiales y físicos que impiden el acceso y garantizando la no discriminación en el disfrute de ellas.

El número de niños y niñas sin plaza escolar garantizada superaba en el año 2000 los setenta millones. Aunque se han tomado medidas para su disminución y se han conseguido mejorías importantes, especialmente en América Latina, sigue siendo importante el número de niños y niñas que no tienen garantizado su derecho a la educación. Extender la escolarización básica a todos los niños y niñas sigue siendo, por desgracia, uno de los objetivos fundamentales a conseguir para poder hablar de que estamos en un mundo civilizado. De ahí la necesidad de insistir en dicho objetivo y de apoyar cuantas acciones sean necesarias para su consecución.

La otra cuestión relativa a este punto hace referencia a la extensión de la educación obligatoria. Sin olvidar la existencia de graves carencias en el acceso a una etapa básica educativa, como lo es la primaria, la discusión en los países avanzados se ha centrado últimamente en la prolongación de esta etapa básica educativa. En nuestro país, hasta el año 1970 la extensión de la etapa obligatoria apenas alcanzaba a los diez años. La Ley General de Educación de 1970 la extendió hasta los 14 años y, veinte años después, la LOGSE la amplió hasta los 16 años. Hoy día, en los países del ámbito de la OCDE, la discusión se centra en la ampliación de la enseñanza postobligatoria al 90% de los jóvenes, de manera que continúen estudios de educación secundaria superior. Así, en numerosos países se plantea combatir el llamado "abandono escolar prematuro", que en nuestro país afectaba al 26,5% de los alumnos y alumnas, según datos del Ministerio de Educación correspondientes al año 2010. Sin olvidar, por tanto, las necesidades y carencias todavía existentes, es necesario abordar las nuevas exigencias del derecho a la educación y, en concreto, su ampliación en cuanto al número mínimo de años que debe durar la misma.

Otra cuestión aparece vinculada al derecho a la educación; históricamente el derecho a la educación se ha planteado como escolaridad obligatoria y gratuita, es decir, como garantía de unos años de escolarización en la que todos los niños y niñas tenían garantizada una plaza escolar. Sin duda, el esfuerzo realizado por los Estados para conseguirlo ha sido importante. Centrándonos en nuestro país, en el año 1970 el porcentaje del PIB dedicado a educación se situaba en el 2,9%. Fue necesario un gran esfuerzo inversor para garantizar un puesto escolar a todos los niños y niñas, hasta llegar al 5,9% del PIB en el año 2008. Pero, una vez garantizado el puesto escolar para todos, surge una nueva necesi-

dad: garantizar el éxito escolar para todos y disminuir el porcentaje de alumnos/as que no alcanzan los objetivos de la etapa obligatoria, disminuir el fracaso escolar.

Desde esta perspectiva, el derecho a la educación ha pasado a plantearse como *derecho a aprender*, poniendo el énfasis en los resultados del proceso y no tanto en la garantía del puesto escolar adecuado. En nuestro país, según datos del año 2004, el porcentaje de alumnos/as que no titulaban al acabar la etapa de la educación obligatoria se situaba en el 32,5%, habiendo bajado al 27% en el año 2009, con notables diferencias entre las comunidades autónomas. De poco sirve tener garantizado un puesto escolar si luego no se consigue el principal objetivo de la educación, desarrollar todas las competencias y capacidades que le van a permitir a ese niño o niña vivir en una sociedad compleja como es la sociedad actual.

De ahí que, más que poner el énfasis en el aspecto formal, un puesto escolar para todos/as, se ponga el acento en aspectos más sustantivos del derecho a la educación, en los resultados obtenidos. Todo ello lleva al tema del llamado "fracaso escolar", al análisis de su repercusión en los distintos colectivos de niños y niñas, al estudio de los factores que lo provocan y a la propuesta de acciones para su prevención y tratamiento. Esto supone una clara ampliación del derecho a la educación y de las obligaciones que competen a los Gobiernos. No pueden ya limitarse a asegurar la plaza escolar, deben poner los medios materiales, personales y económicos que garanticen el éxito educativo de todos los niños y niñas. Y ello teniendo en cuenta que este fracaso no afecta por igual a todos los niños/as y que hay colectivos especialmente desprotegidos que hay que cuidar. El derecho a la educación refuerza de este modo su carácter inclusivo y compensador de las diferencias, movilizándolo activamente aquellos recursos que sean necesarios para remover los obstáculos que impiden el éxito escolar de todos los niños y niñas.

b) La calidad de la educación: ¿Cuáles son sus objetivos?

El punto 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de los DH muestra claramente cuál debe ser el objetivo básico de la educación: el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Marca, de esta forma, una línea de actuación que será recogida por distintos instrumentos de desarrollo y aplicación de

los DH y que estará también presente en la normativa educativa de los distintos países. Así, en España el artículo 27.2 de la Constitución recogerá casi textualmente estas mismas palabras, lo mismo que hacen todas las leyes, desde la General de Educación de 1970 hasta la Ley Orgánica de Educación del año 2006. Lo mismo sucede en muchos países de nuestro entorno.

Este planteamiento es ambicioso y evita otros enfoques reduccionistas que a veces aparecen en la discusión acerca de los fines de la educación. La finalidad de la educación no se reduce exclusivamente a la transmisión de conocimientos centrándose exclusivamente en el desarrollo de la capacidad mental. Por el contrario, debe tener en cuenta todas las dimensiones de la personalidad humana para desarrollar equilibrada e integralmente a las personas.

Debe, por tanto, la educación trabajar las emociones de los niños y niñas, ayudándoles a identificarlas correctamente, comprenderlas y gestionarlas de manera adecuada. Debe igualmente trabajar las habilidades sociales, de modo que los niños y niñas aprendan a dialogar, escuchar, hacer peticiones y comportarse de forma asertiva; todo ello para poder convivir en paz, desarrollando un modelo de relaciones basadas en el respeto y la tolerancia y no en la violencia. Debe enseñar a pensar a los niños y niñas, desarrollando los distintos tipos de pensamiento y familiarizándoles con la metodología científica, sin que sea necesario llenar sus cabezas de conceptos y procedimientos que pronto quedarán superados por el avance de la ciencia; por el contrario, deberá insistir en las capacidades de búsqueda e investigación que le hagan posible el aprendizaje a lo largo de la vida. Por último, deberá llevar a cabo un trabajo sobre los valores necesarios para vivir en nuestra sociedad, y, de manera especial, aquellos que hacen posible la convivencia entre personas y grupos muy diferentes, como son los valores de respeto a las diferencias, aceptación de las mismas y tolerancia desde el respeto a la moral común recogida en la Declaración de los DH.

Esto mismo es lo que, a finales del siglo xx, propuso Jacques Delors en su informe a la UNESCO acerca de la educación necesaria para el siglo xxi, conocido en nuestro país bajo el título de "La educación encierra un tesoro": lejos de limitarse a que los alumnos/as aprendan a conocer, es decir, adquieran los conocimientos y la cultura básica necesaria, la educación debe hacer también que los niños/as aprendan a ser y desarrollen su

autonomía de manera que puedan organizar su propia vida y ser felices; que aprendan a convivir en un mundo plural donde la diferencia es la norma y, por tanto, desarrollen la capacidad de diálogo y acuerdo con los diferentes; y que, por último, aprendan también a hacer, a ser útiles a la sociedad a través de su trabajo, de manera que se conviertan en ciudadanos/as capaces de mejorar y transformar el mundo que nos ha tocado vivir y contribuyan a hacerlo más habitable desde el respeto al medio ambiente y a todos los seres en general.

¿Está amenazada esta dimensión del derecho a la Educación? Y, si es así, ¿De dónde viene dicha amenaza? No hay que olvidar que vivimos en una sociedad capitalista y neoliberal, en la que la economía se ha constituido en hegemónica respecto de otras instancias como la política o la propia educación. Los nuevos planteamientos neoliberales tienden a olvidar la dimensión integral de la educación, tal y como se describe en la Declaración, para limitarla a aquellas necesidades marcadas por la economía. Ya no se trata de formar ciudadanos/as en todas las dimensiones de la personalidad. Por el contrario, se trata de buscar el tipo de personas que necesita nuestro sistema productivo y diseñar un sistema y un modelo educativo acordes con dichas exigencias. Las actuales propuestas que hace el Ministerio de Educación en nuestro país para implantar una nueva ley, curiosamente denominada "Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE", van por esa línea.

Dos son las consecuencias más importantes de este planteamiento: redireccionar a los alumnos/as a distintas vías de desarrollo educativo y evitar determinados contenidos y materias necesarias para la educación integral. En efecto, ¿necesita el sistema productivo que todos los jóvenes tengan que tener la formación académica y personal más alta? ¿Tienen todos los niños y niñas las mismas capacidades? ¿No será mejor ir orientándolos hacia la vía que resulte más adecuada para, de esta forma, mejorar la empleabilidad? La respuesta a estas preguntas marcará un enfoque u otro de las modalidades educativas que se les ofrezcan.

Si se parte de la idea de que los niños y niñas tienen distintos "talentos" y que la inteligencia es algo con lo que se nace y que va a marcar las posibilidades futuras de desarrollo, se buscará ofrecer distintas vías que terminen bien en la formación profesional elemental o en sus diversos grados, bien en las enseñanzas de bachillerato y el acceso a los estudios universitarios. Se

establecerá así una separación y selección prematuras de los alumnos, obligándoles a elegir vías que les marcarán para toda la vida, al resultar muy difícil el paso de una a otra. Si, por el contrario, se piensa que la inteligencia de los niños y niñas es algo que está socialmente condicionado y que el lugar de nacimiento, la familia, el sexo, etc. pueden dificultar el desarrollo y aparición de todo el potencial de la inteligencia, se ofrecerá un modelo educativo en el que juegue un papel fundamental la compensación de las desigualdades, para que todo o niño pueda alcanzar y desarrollar el máximo de sus capacidades. Se retrasará la elección y separación de los alumnos/as en opciones irreversibles, situando en el centro a los alumnos/as frente a las exigencias del mercado y adoptando las medidas oportunas para que se haga efectiva la compensación de las desigualdades.

Con estos planteamientos, la educación deja de considerarse un derecho básico para ser considerada un bien que se ofrece en el mercado, al alcance de todo aquel que pueda adquirirlo y pagarlo. Los niños y niñas dejan de ser titulares del derecho para convertirse en clientes. A ellos y a sus familias se les ofrece este servicio, del que son meros beneficiarios, restringiendo la oferta educativa que se les hace ya que se les considera menos capacitados que a otros y, por tanto, no deben llegar tan lejos. Por debajo de esta interpretación subyace la idea de la igualdad de oportunidades, entendida como una forma de garantizar a todos los niños y niñas un puesto de salida, olvidando que no todos parten con el mismo bagaje y la misma preparación. Unos, debido a la familia o país en que han nacido, han podido disfrutar de una buena educación infantil, cuentan en casa con libros y recursos educativos más que suficientes y son apoyados por sus padres y madres cuando lo necesitan. Otros, sin embargo, no han tenido igual suerte, apenas han tenido para poder sobrevivir y van a tener que enfrentar muchas más dificultades y obstáculos que los otros compañeros/as. No puede haber igualdad de oportunidades desde el momento en que la salida supone desigualdad de condiciones; la idea de compensación y ayuda para superar estas desigualdades es parte del derecho a la educación, algo olvidado por el enfoque neoliberal de la misma.

Además, si prima la visión mercantilista de la educación, se considera que no todas las materias y asignaturas tienen la misma importancia, poniendo el acento en las denominadas materias instrumentales y dejando en el olvido otras aparentemente menos importantes. Así se aumentan las horas dedicadas a lengua y matemáticas,

al idioma extranjero y ciencias naturales y sociales; pero se hace a costa de otras materias como las relacionadas con la educación artística o la educación ciudadana.

Bajo el argumento de que la educación para la ciudadanía no puede tratar temas controvertidos, como los que afectan a los tipos de familias o las formas de relación sexual, se suprimen estos contenidos para, a continuación, suprimir la materia como tal. ¿Cómo se va a poder desarrollar, entonces, lo establecido en el punto 2 del artº 26 relativo a favorecer la comprensión, el respeto y la tolerancia hacia otros grupos y pueblos? ¿Cómo se va a adquirir por parte de los niños y niñas el espíritu crítico, indispensable para el desarrollo de la autonomía personal y el desarrollo de la competencia social y ciudadana? Lo mismo puede decirse de otras materias como la educación plástica o musical. ¿Son necesarias para que una persona entre en el mercado de trabajo? Para el planteamiento neoliberal no son imprescindibles, por ello se limitará su alcance, su horario y contenido, por mucho que en la declaración de intenciones se manifieste lo contrario.

La interpretación neoliberal del derecho a la educación puede llevar a un estrechamiento y anulación de aspectos fundamentales de este derecho, por lo que es preciso estar muy atentos para evitar su deterioro.

c) La libertad de educación

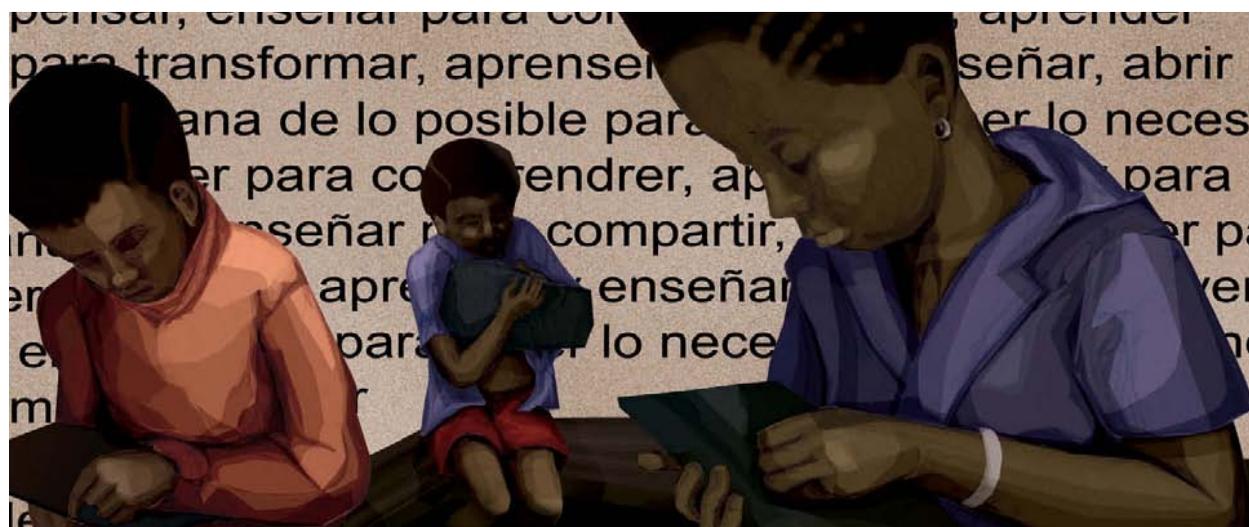
El punto 3 del artículo 26 nos habla del derecho preferente de los padres a escoger el tipo de educación que vayan a recibir sus hijos e hijas. Buscando un equilibrio

entre la libertad y la igualdad, valores presentes y en tensión a lo largo de toda la Declaración Universal de los DH, se establece este derecho de los padres que es necesario analizar y reflexionar.

¿A qué se refiere el tipo de educación recogido en el artículo? Pocos, por no decir nadie, interpretarán esto como un derecho de los padres para decidir en cuestiones técnicas que afectan a la educación, que quedan reservadas a los profesores y profesoras. Nadie pretenderá que un padre o una madre puedan o deban decidir si se emplea un método silábico o global para enseñar a leer, o si recurre a una metodología expositiva de lección magistral o de trabajo por proyectos en una determinada materia. Se entiende que son los maestros/as los competentes en estas decisiones, si bien tienen el deber de informar y justificar ante los padres y madres las razones de su elección.

Más bien se ha entendido como un derecho de los padres y madres a plantear el tipo de educación moral y/o religiosa que deban recibir sus hijos e hijas, buscando la cooperación entre la escuela y la familia para conseguir la educación integral de los niños y niñas. Sin embargo, y a diferencia de lo establecido en los puntos anteriores del artículo, este derecho no puede considerarse absoluto sino relativo, con los límites establecidos en la propia Declaración de los DH.

Que los padres puedan elegir si sus hijos van a ser educados en una determinada confesión religiosa es algo que nadie pone en duda, si bien puede ser discutible si debe llevarse a cabo dentro o fuera de la escuela.



Lo mismo podría decirse respecto de valores como la responsabilidad, el esfuerzo, el respeto o la solidaridad. Sin embargo, está claro que hay valores que no caben dentro del derecho preferente de los padres y madres, como lo son todos aquellos que atentan contra la dignidad humana o que contradicen los principios y valores de los derechos humanos. Nadie puede elegir para sus hijos/as que sean educados en valores racistas que menosprecien a grupos étnicos o a pueblos considerándolos inferiores al propio grupo o nación. De la misma forma, tampoco puede un padre o madre elegir un tipo de educación para sus hijos/as que suponga educar en el machismo y en el desprecio a la mujer, considerándola inferior al hombre y asignándole funciones o papeles que sean contrarios a su dignidad.

Y es que el derecho a elegir el tipo de educación tiene los límites ya indicados y también los reconocidos a otras personas, como puede ser el derecho a la libertad de cátedra, derecho vinculado a la libertad de expresión del profesorado a la hora de programar y trabajar su propia materia. Sin duda este punto puede ser fuente de fricción y conflicto, pero debe prevalecer el derecho del profesor por encima del derecho a los padres, siempre que se ejerza en el marco común de los derechos humanos. Pensemos, por ejemplo, en un profesor/a de biología que quiera exponer la teoría de la evolución de las especies, mientras que hay padres o madres que desean que se desarrolle un enfoque basado en la teoría del diseño inteligente. Debe prevalecer el derecho del profesor/a para elegir su enfoque sobre el pretendido enfoque de los padres/madres.

Sin embargo, en la versión más moderna de este punto, es corriente identificar el derecho de los padres a elegir el tipo de educación con la libertad de elegir el centro educativo que se desee para los hijos, exigiendo los cambios normativos necesarios para que esto se lleve a cabo siempre que lo pidan los padres y madres. En España lleva ya tiempo la discusión sobre este punto que, por parte de las administraciones más conservadoras, ha sido aceptado en gran parte. Sin embargo, si se analiza lo que implica esta interpretación, se verá que la misma es incompatible con lo que se ha venido tratando en relación con el derecho a la educación.

En primer lugar, porque materialmente resulta imposible que este deseo de los padres pueda cumplirse en todos los casos. Los centros tienen unas limitaciones de espacio, de capacidad y no pueden agrandarse indefinidamente para acoger a todos aquellos que lo solici-

ten. En segundo lugar, como ya se ha visto, el derecho a la educación conlleva una serie de obligaciones para los Estados y Gobiernos, que deben proporcionar las condiciones adecuadas y las garantías para que este derecho se pueda llevar a la práctica. Atender sin limitaciones la demanda de los padres/madres implica renunciar a la tarea de programación de la enseñanza, a la previsión de centros y personal necesarios, algo que deben hacer los gobiernos para poder cumplir con su obligación de garantizar el derecho a la educación; supondría introducir un nuevo mecanismo de acción inmediata, la libre elección de los padres, frente a la programación a medio y largo plazo que corresponde a los gobiernos; esto supondría un claro abandono de sus obligaciones y compromisos por parte del gobierno.

El mercado nunca ha sido compatible con determinados derechos sociales y se mueve con otros parámetros e intereses. Busca el beneficio económico sin importarle mucho los costes sociales que pueda conllevar. Y, como se ha demostrado en otros ámbitos, difícilmente garantiza otros derechos, como el relativo al trabajo o a una vivienda digna. Sin duda hay que garantizar y buscar cómo armonizar los deseos de los padres y madres sobre el tipo de educación que quieren para sus hijos, pero sin convertirlo en principio organizador de la misma. No hay que olvidar que mercado y derechos básicos nunca se han llevado demasiado bien.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LAS AULAS Y CENTROS EDUCATIVOS: UNA PERSPECTIVA MICRO

Hasta ahora se ha analizado el derecho a la educación desde una perspectiva amplia y global, propia de todo el sistema educativo. Pero no hay que olvidar que es en los centros y en las aulas donde se desarrolla y tiene lugar en la práctica el derecho a la educación, por lo que es necesario sumergirse en esta perspectiva "micro" para analizar qué implicaciones puede tener el derecho a la educación en esos niveles. Hay que analizar qué currículo se imparte en las aulas, las formas de evaluación y sus consecuencias para los alumnos y alumnas, la organización del centro y de las clases y ver cómo concretan en la práctica el derecho a la educación.

Una primera pregunta surge en este momento: ¿trabajan los centros y son las aulas un lugar en el que se respetan y promueven los derechos humanos? ¿Se considera que los alumnos y alumnas son titulares de derechos, aunque todavía sean niños o adolescentes, o, por el contrario, en la práctica se demuestra que carecen de

esos derechos y que son algo a lo que accederán más adelante, cuando ya se hayan hecho mayores? ¿Cómo se entiende y aplica el derecho a la educación, en sus respectivos contenidos, a nivel de aula y de centro?

Lo que se propone es analizar las prácticas reales de los centros desde una nueva perspectiva, la de los derechos Humanos. Se quiere contemplar lo que sucede diariamente en los centros desde este nuevo punto de vista, poco habitual en los análisis y planteamientos más corrientes. Se trata de adoptar una perspectiva basada en los Derechos Humanos, un enfoque basado en los mismos. Se trata de un marco conceptual y metodológico basado en los estándares internacionales de los DH y que trata de promover, proteger y hacer efectivos estos Derechos, en nuestro caso a nivel de centros y aulas.

Esta promoción y protección del derecho a la educación desde un enfoque basado en los DH implica fomentar y desarrollar todos los derechos de manera que se conviertan en referencia y guía de las distintas programaciones de las materias y de la propia programación general del centro, de manera que se desarrollen todas las capacidades de los titulares de los derechos, los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa, para que todos ellos puedan cumplir con sus obligaciones. Habrá que analizar no sólo lo relativo al derecho a la educación sino también lo relativo a todos los derechos humanos y su cumplimiento en el centro, evaluando si todas las acciones que se llevan a cabo en el mismo se encaminan a la consecución de estos derechos. Los principios básicos y las normas contenidas en los distintos tratados deben estar presentes en la vida cotidiana de los centros. Principios como la responsabilidad, la universalidad, la no discriminación, la participación, la interdependencia entre los derechos, ¿son tenidos en cuenta y fomentados explícitamente en el proyecto educativo, en las programaciones de las diversas materias?

Este análisis basado en derechos debe partir de un análisis de los problemas del centro, de los derechos no respetados, preguntándose por qué está teniendo lugar esta situación. Del análisis de problemas es necesario pasar al análisis de responsabilidades, identificando quién tiene que poner en marcha las acciones oportunas para resolver dicha situación. Por último, es necesario llevar a cabo un análisis de capacidades, constatando cuáles son las que faltan para poder poner en marcha estas situaciones y poder así salir de esa situación, habiendo dando poder a los más nece-

sitados para conseguir la implementación de los derechos humanos.

En este sentido, puede resultar de gran interés llevar a cabo una evaluación del centro desde la perspectiva de los derechos humanos para comprobar el grado de acercamiento o alejamiento de su desarrollo. Suele ser frecuente hacer evaluaciones de los centros desde perspectivas concretas, para valorar, por ejemplo, el grado de adquisición de las competencias básicas por parte de los alumnos y alumnas o el nivel alcanzado en una materia concreta. ¿Por qué no plantear también una evaluación desde la perspectiva general de los Derechos Humanos? Una interesante propuesta nos llega desde los materiales ABC de formación en Derechos Humanos editados por el Alto Comisionado para los DH de Naciones Unidas (ACUNDH). Entre las múltiples actividades propuestas, y acomodadas a la edad de los niños y niñas, presenta una actividad de evaluación basada en los siguientes ítems:

- La discriminación por raza, sexo, religión, familia, impedimento físico o estilo de vida.
- Seguridad existente en la escuela.
- Información sobre posibilidades y carrera profesional.
- Igualdad de acceso, recursos, actividades y alojamiento.
- Actuaciones, materiales o lenguajes de la escuela que sean discriminatorios.
- Ayuda para cambiar el comportamiento de quienes atentan contra los DH.
- Preocupación y ayuda para el pleno desarrollo académico y humano.
- Solución pacífica de los conflictos.
- Políticas y procedimientos para acabar con la discriminación y forma de aplicarlos.
- Trato justo e imparcial en cuestiones disciplinarias para determinar culpabilidad y castigo.
- No sometimiento a penas o castigos degradantes.
- Presunción de inocencia de quien haya cometido una falta, hasta demostración de culpabilidad.
- Respeto del espacio y objetos personales.
- Acogida de alumnos/as y profesores/as de distinto origen y culturas.
- Libertad para expresar las ideas y creencias sin ser discriminado por ello.
- Elaboración y difusión de publicaciones sin temor a censura o castigo.
- Se contemplan perspectivas distintas en los libros de texto y materiales empleados.
- Posibilidad de participar en actividades culturales que respeten la identidad cultural.

- Participación en la adopción de decisiones para desarrollar normas y políticas escolares.
- Derecho a formar asociaciones para defensa de los derechos propios y de los demás.
- Aliento mutuo para conocer los problemas mundiales de pobreza, justicia, ecología y paz.
- Descanso suficiente en la escuela.
- Salario y sueldo de los trabajadores en la escuela.
- Se asume personalmente la responsabilidad de que unas personas no discriminen a otras en la escuela.

Aunque pueda parecer extraño este planteamiento de evaluación, resulta fundamental para el tratamiento y promoción de los DH en la escuela, en el marco del derecho a la educación. Muchos de los problemas que se encuentran en el día a día de las aulas está recogido en alguno de los ítems, desde los relativos a los problemas de convivencia y de disciplina a los relacionados con la ayuda a quienes más lo necesitan pues se van quedando retrasados respecto de la marcha del centro. Puede y debe analizarse su incidencia en los programas y actividad de las clases para detectar el grado de orientación que tenga un colegio o instituto respecto de la protección y promoción de los Derechos Humanos.

Suele considerarse, por ejemplo, la organización como algo meramente instrumental, valorada por su capacidad de mantener el orden o hacer posible la tarea de enseñanza. Sin embargo la organización de un centro o de un aula cumple una doble misión: la de transmitir una serie de valores, aunque sea de manera implícita y oculta, y la de ser un instrumento que permite conseguir los fines que persigue el colegio. Descubrir la dimensión axiológica de toda organización y hacerlo desde la perspectiva de los DH es una tarea imprescindible que, aunque sea poco frecuente en los centros, no deja de tener su importancia.

Centrándonos en el derecho a la educación y su aplicación en los centros y aulas, es legítimo preguntarse por las condiciones que debe tener el modelo educativo para ser conforme con los planteamientos de los DH. Está claro que éstos son incompatibles con cualquier forma de discriminación y que es obligación de los responsables políticos tratar de eliminar cualquier forma de discriminación que pueda aparecer en el sistema educativo. ¿A qué formas de discriminación debemos hacer frente en estos momentos?

Como ya se señaló anteriormente, uno de los principales problemas del actual sistema educativo de nuestro

país radica en la existencia de un grupo relativamente numeroso de alumnos/as que no consigue el éxito escolar, en torno al 26,5% del total. Al no titular al finalizar los estudios obligatorios se ven obligados a abandonar prematuramente el sistema, perdiendo muchas posibilidades de promoción personal y profesional, constituyéndose este mal llamado fracaso escolar en una puerta abierta a nuevas discriminaciones sociales y laborales.

¿Es responsabilidad única de estos alumnos y alumnas el resultado final alcanzado? ¿Qué papel juegan los planes de estudios, las metodologías empleadas, la forma en que han sido evaluados, el apoyo recibido, la compensación puesta en marcha para mejorar sus resultados? La respuesta más fácil es culpar, sin más, al alumno/a por sus resultados, achacándolos a la falta de esfuerzo y su débil voluntad de alcanzar los objetivos. Desde el planteamiento neoliberal, ampliamente tratado en el apartado anterior, los responsables educativos han cumplido todas sus obligaciones desde el momento en que han garantizado un puesto escolar y una oportunidad para todos los niños y niñas. Sin embargo, esto se revela como completamente insuficiente.

Un plan de estudios compartimentado en asignaturas, muy alejado de los intereses y expectativas de los alumnos/as, el empleo de metodologías poco o nada participativas, el abuso de la exposición magistral, evaluaciones que buscan el control por encima de la recogida de información que permita la mejora del proceso de enseñanza, la organización de los centros completamente inadecuada al estar basada en modelos no obligatorios, el excesivo número de profesores/as que tienen que atender a los alumnos/as, los agrupamientos rígidos e invariables a lo largo del curso, los horarios inflexibles, la falta de planes y medidas que recuperen a los alumnos cuando empiezan a tener problemas, los escasos recursos de apoyo de que disponen los centros, la repetición de curso como única alternativa de recuperación del alumnado a pesar de su demostrada insuficiencia para este objetivo, etc. son sólo algunos de los elementos que deben tenerse en cuenta si realmente se quiere llegar a que el derecho a la educación no sea una mera declaración formal o se limite solamente a poder disponer de una plaza escolar en la que poder estudiar.

Sin duda ha sido un gran avance en nuestro país haber conseguido generalizar la escolarización de todos

los niños y niñas hasta los dieciséis años. Es el primer paso para hacer efectivo el derecho a la educación. Pero, a su vez, nuestro sistema educativo tiene una asignatura pendiente desde el punto de vista del derecho a la educación: garantizar el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas. Para ello, debe centrarse y cuidar fundamentalmente dos cosas: la atención a la diversidad y la inclusión de todos los alumnos y alumnas.

Durante demasiado tiempo ha predominado en nuestros centros educativos un planteamiento asimilador para la atención de la diversidad de los alumnos/as, considerando que eran estos quienes debían acomodarse al centro, su cultura y organización. Desde este planteamiento ha sido frecuente la marginación de aquellos que eran diferentes, bien porque tenían necesidades educativas diferentes bien porque no se adaptaban fácilmente a los planteamientos escolares y planteaban problemas de disciplina. Desde hace tiempo se trabaja por generalizar un modelo compensador, que ponga los recursos específicos que sean necesarios para superar aquellas dificultades de origen personal o social que puedan presentar determinados alumnos/as, y pugna por abrirse paso un planteamiento integrador, que considere la diversidad como fuente de riqueza educativa y trate de aprovecharla al máximo fomentando la interacción de alumnos y alumnas tan diferentes.

Se trata, por tanto, de poner en marcha un nuevo modelo organizativo en los centros, basado en la inclusión de todos los alumnos/as. Un modelo que trate de integrar como iguales a todos los chicos/as, que no se dirija solamente a aquellos que necesiten una atención específica sino que esté dirigido y trabaje con todos los miembros de la comunidad educativa, que valore la relación y el conocimiento mutuo y que considere imprescindible la participación y el papel activo de los alumnos y alumnas. El modelo inclusivo es, hoy por hoy, un objetivo a conseguir hacia el que hay que ir dando pasos progresivos para poder dar desde el proyecto educativo del centro una respuesta articulada que utilice los recursos necesarios para fomentar la inclusión de todo el alumnado. El modelo inclusivo es el modelo que mejor se corresponde y mejor lleva a la práctica el derecho a la educación. Para construir este modelo es preciso potenciar y desarrollar en los centros educativos tres tipos de acciones: prácticas inclusivas, políticas inclusivas y culturas inclusivas.

Es necesario, en primer lugar, poner en marcha prácticas inclusivas que organicen de otra forma el proceso de enseñanza/aprendizaje: unidades didácticas diversas, accesibles y respetuosas de la diferencia, prácticas de aprendizaje cooperativo por parte de los alumnos/as y de trabajo colaborativo por el profesorado, una evaluación motivadora y no sancionadora, nuevas actividades extraescolares y complementarias...; para ello es necesario movilizar recursos, aprovechar al máximo todas las posibilidades del centro y de su profesorado, pero también de la comunidad en la que se encuentra el centro.

En segundo lugar, pensar y poner en práctica políticas inclusivas que desarrollen una escuela para todos sus miembros: con una nueva asignación de las tareas del profesorado, admitiendo a todo tipo de alumnos/as, ayudando a integrar a todos los que llegan por primera vez y organizando grupos de aprendizaje en los que todo el alumnado resulte valorado. También organizando el apoyo para la atención a la diversidad, con especial atención a aquellos alumnos/as que más lo necesiten, buscando alternativas de exclusión más de expulsión a los problemas de disciplina y absentismo y capacitando y preparando a todo el profesorado para estas nuevas tareas.

Por último, hay que contribuir a crear una cultura inclusiva estableciendo valores inclusivos como propios del centro: altas expectativas hacia todo el alumnado, disminución de prácticas discriminatorias, eliminando las barreras para el aprendizaje y para la participación que puedan existir en el centro. A la vez, construyendo comunidad a través de la buena acogida a todos los miembros (alumnado, profesorado, familias, instituciones...), poniendo en marcha programas de ayuda entre alumnos/as, reforzando la colaboración entre profesorado y familias y fomentando la participación de toda la comunidad educativa en la vida del centro.

Cómo hacer de cada colegio o instituto un centro inclusivo e integrador que busca el éxito educativo de todos sus alumnos y alumnas debería ser el punto más discutido hoy por hoy por parte del profesorado y de toda la comunidad educativa. Se han conseguido muchas cosas en relación con el derecho de todos los niños y niñas a la educación. Pero han aparecido nuevos retos a los que es preciso hacer frente. ¡Ese es el nuevo desafío!

B. Propuesta didáctica

Laura Cantillo Prado y Carlos Roldán Mejías

ACTIVIDADES

I. ¿POR QUÉ HAY QUE TRABAJAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN?

Partimos de una serie de cartas que reflejan las sensaciones que experimentaron una serie de docentes de diferentes ámbitos el primer día que se encontraron a un grupo de estudiantes.

Relato 1. Mi primer día de “profe”

Laura Roldán Mejías (CEIP, España)

Siempre he tenido muy claro que quería ser profe, incluso cuando era solo una niña. Los años pasaron y pasaron, y con ellos fui superando las diferentes etapas educativas: EGB, BUP, COU...y por fin, la diplomatura de magisterio. Pero ahí no se quedó mi camino. Unos años más tarde y casi sin darme cuenta, aprobé la oposición de educación infantil y me vi inmersa por primera vez en una aula de un CEIP del municipio madrileño de Alcorcón con 20 niños y niñas de 3 años que lloraban y lloraban desconsolados. Para ellos era también su primer día y los periodos de adaptación nunca son fáciles. No sabía qué hacer.

La verdad es que no había pensado realmente qué me iba a encontrar ese primer día, o al menos no lo recuerdo muy bien. Tenía muchos conocimientos teóricos de cómo hacerlo tras más de 9 meses de dura preparación antes de la oposición, pero no me había preparado lo suficiente o del modo en que debía haberlo hecho para encontrarme lo que me encontré.

Era la primera vez que estaba sola ante tantos niños y niñas que dependían de mí. ¡Esa primera hora fue eterna! Lo pasé realmente mal, no sabía qué hacer para calmar a esas criaturas. Intenté cantarles, hacerles reír, contar algún cuento, pero daba igual lo que hiciera, no dejaban de llorar. No recuerdo muy bien qué me pasó entonces, pero me imagino que lloré yo también al terminar el día. Supongo que llegué a imaginarme la vida que me esperaba si siempre iba a ser así. Pero por suerte todo cambió pronto y en los días siguientes la situación mejoró considerablemente, aunque siguió siendo bastante dura durante los primeros meses. Fue el peor periodo de adaptación que he experimentado en toda mi vida, ¡y ya llevo 9 años de maestra!

Ese proceso no fue fácil, pero me sirvió mucho la ayuda de una de mis compañeras que había entrado conmigo después de aprobar la oposición. Para ella no era la primera que se enfrentaba sola a una clase y eso se notaba. Había sido interina con anterioridad en otros centros y me ayudó muchísimo. No sé si con intención o no, pero lo cierto es que durante aquel año, trabajé junto a ella a imagen y semejanza. Fue un gran apoyo. No obstante, aunque no fue la única de la que me llevo un buen recuerdo, no puedo decir lo mismo de la gran mayoría de mis compañeros/as, tanto del ciclo como del claustro en general. No solo no recibí ayuda de muchos de ellos/as si no que en contadas ocasiones me pusieron más problemas.

En aquel centro estuve solo un año y, aunque ese curso no fue fácil, sobre todo al principio, no tengo un mal recuerdo. Fuese como fuese todo pasó y ese proceso me ayudó muchísimo. Así, llego el fin de curso y acabé de nuevo llorando como al principio, aunque esta vez la razón era bien distinta. Se terminaba. Yo era provisional y me tenía que ir a otro centro. ¡Nunca se me olvidarán esos pequeños! ¡Aprendimos tanto juntos!

Ahora mis circunstancias han cambiado, conseguí una plaza definitiva en otro centro de la misma localidad y estoy realmente encantada. Me siento mucho más segura de mí misma y sé lo que hacer en todo momento. En este centro no solo he crecido como persona y como maestra, sino que además he encontrado a compañeros/as que ya forman parte de mi vida enriqueciéndola y haciéndola cada vez más feliz. Disfruto cada día de lo que hago por muchos problemas que nos topemos con la legislación y cada grupo de niños que pasa por mis manos ocupa un cachito de mi corazón.

No puedo más que dar las gracias a todos y a todas.

Relato 2. Mi primer día de “adultta”

Arielle Larisse (IES, Francia)

Después de la euforia que experimenté al descubrir que había conseguido una de las plazas en las oposiciones de profesorado de secundaria en Francia – en la especialidad de español-, me invadió repentinamente el temor de no ser capaz de estar frente a un grupo de adolescentes que esperaban que mi enseñanza fuese rigurosa y perfecta y claro, ¡una adulta!

En aquel momento no me veía como tal sino como una estudiante más que por fin había finalizado con éxito sus estudios. Por eso, en aquel primer día de septiembre, aquel mi primer día, me enfrenté al reto de intentar parecer una adulta. Pero no lo tenía fácil. Físicamente aparentaba más bien lo contrario. A los 23 parecía tener 17. ¿Cómo iban a recibirme adolescentes que parecían tener muchos más años que yo? Además, no había dado clases antes, ¿qué iba a hacer?

Mi cabeza empezó a pensar y a pensar ¿qué podía decirles a mis futuros/as alumnos/as en aquella primera clase?, o mejor ¿qué les podía hacer para que quisieran aprender otro idioma? Lo único que deseaba entonces era darles las mejores clases que pudiera y sobre todo transmitirles el amor que tenía por la cultura hispánica.

Relato 3. Nací y crecí en una escuela.

Ndeye Dior Traore (Educación Primaria, Senegal)

Yo soy maestra de la escuela Dara Sokhna Khadidja desde 2008. Nací el 31 de marzo de 1964 en Louga, en el interior de Senegal. Somos 3 hermanos y 4 hermanas, dos de ellos viven y trabajan en España.

Me ocupé de preescolar, soy la responsable y tengo la clase de Gran Sección.

Siempre quise ser maestra, aunque algunas dificultades de la vida me lo impidieron hasta hace unos años. Siempre he trabajado mucho, tengo tres hijos, he sido 10 años auxiliar de farmacia. Mi padre fue director de un liceo técnico, realizó sus estudios universitarios en Francia y siempre nos inculcó gran amor por el estudio. Mis hermanos y yo nacimos en una escuela y en ella crecimos.

El primer día que me encontré con mis alumnos sentí una emoción profunda y una gran responsabilidad. En Senegal el interés por la escuela es generalizado y aunque la educación no es obligatoria, los niños y niñas acuden

Al salir del RER [tren de cercanías parisino] y dirigirme al centro, sentí un estrés tremendo. Había conseguido una plaza en un instituto de las afueras de París en una zona con muy mala fama (no merecida, he de confesar) y aunque no era la primera vez que iba al centro, sí lo era con los alumnos/as.

Minutos más tarde llegué al instituto, a la sala de profesores y por fin al aula donde iba a impartir mi primera clase. Al pasar la puerta de la clase vi a un grupo de 20 alumnos entre 16 y 18 años que estudiaban la especialidad de contabilidad y administración. Alcancé el final de la clase y comencé a hablar. Me observaban atentamente. Algunos intentaron ponerme a prueba para ver hasta donde llegaba, pero yo me había puesto mi traje de profesora adulta y con una firmeza y naturalidad inesperada, supe cómo dirigirme a ellos. Desde aquel momento ya no vi mi trabajo como un mero trabajo sino como una función en la que cada día interpretaba el papel de una guía turística y ofrecía a esos alumnos la oportunidad de viajar sin moverse de sus asientos acompañados de una adulta en la que podían confiar.

contentas cada día, no es difícil por tanto motivarles y enseñarles todo lo que nuestro conocimiento nos permite transmitirles.

Los problemas de la Escuela senegalesa son más o menos los mismos que en otros ámbitos del país. La falta de medios es muy grande, no se dispone de libros para cada alumno y en ocasiones es difícil para ellos conseguir el material escolar, pues es caro y las familias a las que atendemos son pobres. A veces recibimos donaciones de escuelas europeas, que aunque en ese momento nos ayudan, son del todo insuficientes para nuestras necesidades. Pero de las dificultades se aprende y en aprender a salvarlas sí que somos maestros.

El primer grupo al que di clase era de niños y niñas de 1º de primaria, aquí los maestros y maestras son la autoridad y el respeto por nosotros y nosotras es evidente, ese respeto se enseña en las casas y nunca en la sociedad senegalesa se falta le respeto a un adulto. Estos valo-



res, además del respeto a la naturaleza, la solidaridad y aprender a compartir están siempre presentes en la vida cotidiana.

La escuela Dara Sokhna Khadidja, es un pequeño centro situado en un barrio de las afueras de Dakar, Cite Sipres en Mbao, el barrio es tranquilo y tenemos la playa a 2 minutos. Los niños y niñas pertenecen a familias trabajadoras y en general suelen vivir con abuelos y tíos y primos.

Relato 4. Mi primer día en la escuela pública.

María José Fernández Tintero (CEIP, España)

Para describir mi primer día de clase en la Escuela Pública debo remontarme a mi época de estudiante, allá por los años 60 en la ciudad de Albacete, donde inicié mis estudios de Magisterio; por aquel entonces las mujeres que queríamos emanciparnos, trabajar y ser protagonistas de nuestras propias vidas, teníamos pocas opciones: estudiar Enfermería, Magisterio y como mucho Secretariado. El trabajo apropiado para nosotras tenía que ver con el «cuidado». La familia y la sociedad de entonces nos marcaban el «destino» o mejor dicho «la vocación».

Esa es la razón por la que estudié Magisterio, obligada por la situación económica y social del momento. Yo procedía

Nuestros mayores miedos son quedarnos sin empleo para poder mantener a nuestras familias y también que nuestros jóvenes no puedan tener un futuro mejor. Lo que esperamos es que tengamos posibilidad de mejorar sus vidas y las nuestras.

Nos gustaría poder abrir las puertas de nuestra escuela a alguna escuela española.

de una familia trabajadora que no tenía recursos para salir fuera de Albacete a cursar estudios universitarios (en Castilla La Mancha no había Universidad), por lo que estudiar Magisterio fue entonces para mí una «vocación forzada».

Aprobé las oposiciones de Magisterio en el año 1968 y en septiembre de ese mismo año me incorporé a mi primer destino, Valdeganga, una población al noreste de Albacete y a la orilla del río Júcar. Sus habitantes se dedicaban a la agricultura y a la incipiente y artesanal industria del vino.

No era la primera vez que me enfrentaba a un grupo de niños y niñas. Antes ya había trabajado en un colegio

privado, lo que me facilitó mi incorporación a mi primer destino como maestra nacional. A los 19 años, mi trabajo en la Escuela Pública y rural, supuso para mí un cambio total en mi vida personal y profesional, iniciando una trayectoria enriquecedora y transformadora, aunque a veces dolorosa, como realización hacia un camino que todavía recorro y aprendo en esta profesión maravillosa.

En septiembre del 1968, llegué a Valdeganga y me asignaron un grupo de preescolar con cuarenta y cuatro niños de cuatro, cinco y seis años. El aula estaba ubicada en los bajos de un edificio destartalado en el que había una oficina del Ayuntamiento en la primera planta. Al lado estaba otro grupo de estudiantes de idénticas características al mío, aunque este era de niñas (todavía no había llegado la hora de la coeducación).

Ese primer día me enfrenté a toda la diversidad que suponía tener cuarenta y cuatro niños de distintos periodos evolutivos, diferente procedencia económica y social (estaban todos los del pueblo de esas edades) y también con capacidades diversas, hasta tenía un síndrome Down (aquello sí que era una inclusión forzosa).

Me propuse utilizar mi intuición, mi voluntad y mi sentido común para organizar tanta heterogeneidad y hacerme con la clase, ya que lo estudiado durante la carrera me servía

de poco. La realidad estaba ahí, frente a mí y tuve que entablar un diálogo con los niños para conocerlos y saber de dónde partiría; comprobé que tendría que atender a todos y utilizar toda esa diversidad para favorecer los aprendizajes. Por esta razón empecé a organizar la clase en grupos heterogéneos, de tal forma que los niños mayores o con mayor capacidad ayudasen a los más pequeños. Yo atendía mientras a los que necesitaban una atención más especializada e individual.

El siguiente paso fue establecer un horario diario. Para organizar el aprendizaje del lenguaje oral y escrito, el cálculo y los conocimientos de la naturaleza, los hábitos de higiene, "las normas de urbanidad" la gimnasia, el dibujo, las canciones.

Poco a poco aquel grupo de niños fue organizándose y esta maestra novata aprendió a amar su profesión, aprendió de esos niños mucho más de lo que les enseñó y además sus familias aportaron a esa maestra, los valores de las gentes sencillas y sacrificadas de los pueblos de la España de los 60.

Este primer destino supuso un compromiso con la Escuela Pública, en la que caben todos y todas y en la que las familias necesitan participar y tienen un papel importantísimo en la educación de sus hijos.



Relato 5. El primer día estaba llena de emoción...

Katy Faty (Formación profesional, Senegal)

Trabajo en calidad de profesora de formación profesional desde el año 1983. La primera vez que trabajé como profesora lo hice en una escuela privada de Senegal llamada «Gran –Jean».

Mi primer grupo estaba formado por 30 estudiantes, todas mujeres y mayores que yo, que por aquel entonces tenía unos 25 años. La diferencia de edad no me supuso ningún problema ya que siempre he sido una persona fuerte. Además, nunca me han dado miedo las dificultades y el reto de enseñar era más fuerte que yo.

El salario era una miseria, porque la educación no da nada, sólo cuatro pueden vivir de ella o acceder a la jubilación.

Hoy en día, los estudiantes están más motivados y la educación no es como en los años 80, el área de trabajo estatal es más ambiciosa.

Estoy convencida que las nuevas tecnologías van a impulsar a los estudiantes una mejora de los estudios.

En el primer día de clase estaba llena de alegría y emoción, en particular, porque era más joven que mis estudiantes.

El futuro es incierto, porque el trabajo está mal pagado y las posibilidades de tener algo mejor son escasas. De todas formas sigo entregada a mi vocación como docente y es a lo que me quiero dedicar, a formar personas con posibilidades de crecer. Ese es mi deseo.

Relato 6. Mi Primer día como formador/ponente y mi primer día como profesor de alemán en una EOI.

Miguel García Caraballo (formador en una consultora y profesor de una EOI, España)

Tras una formación de dos años (1984-86) en SIEMENS Alemania como Técnico en Administración de Empresas industriales (Industriekaufmann en alemán, sin existencia equivalente en España), regresé a SIEMENS España para hacerme cargo de la formación de personal de la propia empresa en este ámbito, junto con la selección de personal administrativo. Durante los dos primeros meses asistí como ayudante a seminarios de este tipo a cargo de mi predecesor, un hombre joven que pasaría, una vez me hubiera entregado el testigo, a realizar otras labores en el Dpto. de Personal. Los seminarios que se celebraban en este ámbito, normalmente con una frecuencia de un seminario por semana al mes, duraban 5 días (domingo tarde a viernes a mediodía) abarcaban temas como Finanzas para no Financieros, Juegos de Simulación Empresarial (realizados gracias a un ordenador que hacía las veces de mercado, adjudicando pedidos a las distintas empresas, es decir, grupos de trabajo), Formación de Formadores, Técnicas de Presentación, etc. Los seminarios solían realizarse en régimen de internado en un hotel en algún sitio apartado y solían contar con unos 25 participantes, trabajadores de la empresa procedentes de toda España, de los más variados niveles jerárquicos.

A los dos meses de mi vuelta de Alemania, mi predecesor fue definitivamente reclamado por sus nuevos quehaceres, con lo que no tuve más remedio que “tirarme a la piscina”. Se trataba de un Juego de Simulación Empresarial para 25 personas en régimen de internado en Los Ángeles de San Rafael (Segovia). Mis miedos eran muchos: ¿daré la talla? ¿Conseguiré hacerme con el grupo, la inmensa mayoría de más edad que yo (24 años)? ¿No pensarán esos ejecutivos resabiados: “¿qué me va a contar este chavalito que no sepa ya?” ¿No me jugará la técnica (fundamentalmente la informática) una mala pasada? ¿Cuestionarán mis conocimientos y mi forma de hacer? Creo que lo que más me ayudó fue mi espontaneidad y naturalidad en todo momento, y, lo digo sin vanidad ninguna, mi capacidad innata de empatizar con la gente y “metérmela en el bolsillo”. Tengo que reconocer que pasé momentos de gran angustia buscando precisamente eso, que la gente se sintiera a gusto y que por otra parte no tuvieran la sensación de estar perdiendo el tiempo, pero en general creo que si te apoyas en la buena voluntad de la gente y buscas aliados que te ayuden a dinamizar y llevar al grupo, es más fácil llegar a buen puerto. Nunca se me olvidará cuando mi jefe, el Jefe del Departamento de Formación, un señor

mayor de colmillo retorcido, vino a clausurar el curso, después de una ronda en la que hacía intervenir a todos los participantes valorando el curso, habló de sus miedos e inquietudes por mi inexperiencia, todos los participantes respondieron supersorprendidos que en absoluto se habían percatado de que era la primera vez que impartía un seminario y elogiaron mi labor como conductor del mismo.

Sin embargo, ansiaba por un cambio. Cinco años más tarde, en octubre de 1991, comenzaron las clases en la EOI de Segovia. Había aprobado la oposición en julio y en aquel momento trabajaba aún impartiendo cursos y seminarios de formación de todo tipo. Mi satisfacción era enorme: había conseguido aprobar una oposición, trabajaría rodeado de otros profesores de idiomas, mi pasión muy por encima del mundo de la Economía de la Empresa, iba a enseñar alemán, idioma que había aprendido bien tras mis dos años en Alemania, a un público variado y supuestamente motivado por aprenderlo (unos 30 alumnos en los grupos de primero que se van convirtiendo en menos según se va avanzando de nivel), podía colgar la corbata y tenía un horario de clases estupendo, de 16 a 20h, con lo que no necesitaba madrugar, algo que siempre me ha costado muchísimo. Y lo mejor de todo, enfoqué mi cambio como una continuación de mi labor como formador, solo que ahora lo que ya no importaba era el tema del seminario (finanzas, políticas de personal, etc.), se podía hablar de cualquier cosa con tal de que fuera en alemán. Yo mismo había sido eterno alumno de las EE.OO.II. y me parecía un auténtico privilegio poder trabajar en una

de ellas y compartir mi pasión por el alemán. Los primeros 5 minutos siempre son momentos de nerviosismo (aún hoy lo siguen siendo): te enfrentas a un nuevo grupo que te va a acompañar durante todo un curso escolar, pero pasados esos minutos, ya eres tú mismo y lo más importante creo que es la naturalidad y espontaneidad. Los alumnos lo perciben y a su vez se relajan. Es importante irradiar serenidad y comprensión y entonces los alumnos se contagian. Mencionar aquí un carácter distintivo importante entre la celebración de un seminario y mi labor como profesor: al cerrar la puerta del aula el profesor es el "jefe" (sobre todo en la enseñanza pública, imagino que en la privada siempre te puedes considerar evaluado, como era el caso en la impartición de cursos y seminarios).

Creo que otra cosa importante a la hora de enfrentarse a un grupo es sentirse conocedor de la materia que uno imparte. Evidentemente uno no lo puede saber todo, en concreto en mi caso el alemán, pero sí estar convencido de que tienes muchas cosas que aportar y de que puedes ayudar a los participantes a un curso en su camino por avanzar. Incluso en el caso de que existan alumnos "resabiados" y que sean conocedores de cosas que tú no, hay que alimentar la autoestima pensando en que puedes ayudar a los alumnos a progresar y eso creo que es lo más gratificante en la tarea de un docente y lo que te hace vencer todos los temores. Y hacer que la gente se sienta a gusto y a su vez libre de miedos. El más pequeño de los elogios en este sentido por parte de un alumno tiene que servir para reconfortarse y pensar que el esfuerzo vale la pena.

Relato 7. Mi primera sensación como docente fue sentirme muy importante

Gamby Béye (Educación Infantil y Primaria, Senegal)

Soy maestra de la escuela *Daara Sokhna Khadija* desde 2010. Nací en 1976, en Dakar.

Mi primer día de escuela fue hace 9 años, en una escuela en un poblado cerca de Mbour, llamado Mehee.

Todos los alumnos pertenecían a esta aldea o a otras vecinas. Casi todas las familias se dedicaban a la pesca o a la agricultura. Estos poblados son muy pobres y algunos no disponen de agua corriente en las casas, pero

la gente es feliz porque comparten lo poco que tienen y se ayudan en solucionar sus problemas.

Aún con todas estas complicaciones los padres se empeñan en que cada día los niños fueran a la escuela, aunque a veces eran muy necesarios para el cuidado de los campos y los animales.

Mi primera sensación como docente fue sentirme muy importante, me golpeaban a preguntas y su afán por

aprender era muy grande. Pase 6 años en este lugar, y hace 3 vine a Dakar a mi nuevo empleo, me casé y acabo de ser madre de una niña.

Mi ilusión y expectativas son de seguir trabajando siempre como maestra, aunque por el salario a veces nos vemos obligados a trabajar en otra cosa mejor remunerada para sacar nuestra familia adelante.

Relato 8. Fue el inicio de una carrera docente larga y dilatada en el tiempo...

Luis María Cifuentes Pérez. (Colegio Concertado, España)

Corría el año 1973. Confieso que tengo que hacer un gran esfuerzo para recordar con cierta exactitud cómo fue mi primer día de clase en 8º de EGB en el Colegio concertado llamado ICEDE, de Aranda de Duero (Burgos). Las siglas de mi primer centro de enseñanza significaban Institución Centro Educativo y de Enseñanza. El recién estrenado colegio era propiedad de Leandro Giménez Garcés, profesor de Matemáticas y por aquel entonces reconocido autor de libros de texto de matemáticas para todos los cursos de EGB en la Editorial Anaya. En la ciudad de Aranda ese personaje era muy conocido en aquellos años pues además era propietario de una Academia en el centro de la ciudad que fue el origen de toda su actividad profesional como docente y como empresario de la educación. Este profesor ya ha fallecido según me han contado amigos de aquellas tierras, pues yo solamente trabajé en aquel colegio el curso 1973-74.

Recuerdo que durante el verano de 1973 había estado en proceso de rehabilitación de las secuelas de un accidente de automóvil que había sufrido en Granada a principios de aquel verano. Cuando a mediados de septiembre de aquel año me llamó un amigo para entrevistarme con el dueño del colegio aún caminaba con dificultad y se me notaba cierta cojera. Podría decir que no entré «con buen pie» en el momento de iniciar mi carrera docente en 1973. Sin embargo, visto ahora desde 2012, puedo decir que he conseguido hacer una cierta carrera docente y creo haber logrado superar aquella cojera inicial con la que comencé mi andadura profesional. En mi Currículum Vitae y en mi Hoja de Servicios se puede apreciar ahora todo lo que he hecho en 37 años de profesor (1973 al 2010) y lo que quiero seguir haciendo mientras tenga salud.

Algo que me impresionó positivamente el primer día de mi llegada a Aranda era que el Colegio estaba si-

tuado en una zona residencial, en el Polígono Industrial de Michelin, fuera del centro histórico de Aranda y que estaba dotado de unas instalaciones impecables y totalmente nuevas. Cuando años más tarde, del 1975 al 1978, trabajé en Sant Joan Despí, en Barcelona y conocí Academias y Colegios de barrio con instalaciones anticuadas y muy mal dotadas, siempre me acordaba del primer colegio, el ICEDE de Aranda que disponía de una infraestructura muy moderna y con abundantes recursos económicos.

tuado en una zona residencial, en el Polígono Industrial de Michelin, fuera del centro histórico de Aranda y que estaba dotado de unas instalaciones impecables y totalmente nuevas. Cuando años más tarde, del 1975 al 1978, trabajé en Sant Joan Despí, en Barcelona y conocí Academias y Colegios de barrio con instalaciones anticuadas y muy mal dotadas, siempre me acordaba del primer colegio, el ICEDE de Aranda que disponía de una infraestructura muy moderna y con abundantes recursos económicos.

Mi contrato con aquel Colegio arandino fue por un año como Profesor de EGB en la 2ª Etapa (7º y 8º) en el Área de Lengua y de Ciencias Sociales. El alumnado tenía 13 y 14 años, era un Colegio mixto de niños y niñas y también se me pedía que colaborase en todas las actividades extraescolares que se organizaran en el Centro. Así que tuve que dar música, deportes y trabajos manuales cuando las necesidades del centro lo requerían. Aún no había hecho el CAP, las Prácticas que se necesitaban para ejercer la profesión pues ni sabía entonces que eran un requisito para ello.

El recuerdo más positivo que tengo de mi primer día de clase es que quise transmitir mi entusiasmo por el saber a aquellos adolescentes (niños y niñas) y que aunque soñaba con dar clases de filosofía algún día, sin embargo me volqué totalmente en la docencia de la lengua, de la literatura, de la geografía y de la historia desde el primer día de clase. Recuerdo que en aquel Colegio el alumnado era muy disciplinado y muy correcto, por lo que te escuchaban con atención e interés. Asimismo guardo un grato recuerdo del compañerismo de todos los maestros y maestras del Claustro de profesores que formábamos un equipo docente bastante cohesionado. Ahora trato de visualizar cómo eran aquellos libros de

texto de Anaya de 7º y 8º de EGB y recuerdo que entonces me parecían muy modernos, comparados con la Enciclopedia Álvarez de mi infancia y con algunos libros de la Editorial SM que estudié en mi Bachillerato.

Aquel primer día de clase en 7º y 8º de EGB en el ICE-DE de Aranda fue el inicio de una carrera docente larga y dilatada en el tiempo. La verdad es que entonces ni siquiera me planteaba otro método de organización de la clase que transmitir magistralmente mis conoci-

mientos y mi entusiasmo por el saber del modo mejor que sabía. En 1973 aún no había estudiado las nociones de psicopedagogía que después aprendí y practiqué en el aula y no sabía tampoco que la motivación era muy importante para el aprendizaje, pero lo que sí sabía por mis estudios de filosofía era que tenía que ser como el maestro Sócrates y que tenía que intentar provocar el interés de los niños y niñas mediante el contagio de mi entusiasmo y de mi amor por el saber, por la verdad y por la justicia.

1. ¿Qué podemos extraer en general tras la lectura de las cartas? Similitudes y diferencias

Sea cual sea el contexto de referencia, el proceso de adaptación a un nuevo espacio genera casi siempre cierta incertidumbre. Las sensaciones que se producen variarán de unos casos a otros por multitud de factores, entre los que figuran el contexto, la formación inicial que haya recibido el profesorado, el apoyo recibido, etc.

Con esta pregunta pretendemos que extraigáis los puntos en común y las diferencias encontradas en cada uno de los casos presentados, atendiendo a factores como el contexto de partida (país de origen, época en la que se desarrolla...), la formación inicial recibida, la presencia o no prácticas, la materia impartida, etc.

2. ¿Qué ha facilitado o dificultado su incorporación?

El Derecho a la Educación se ve influenciado directa e indirectamente por el desempeño docente. El profesorado como intermediario entre el alumnado y el conocimiento, ejerce un papel relevante en éste derecho, facilitando o dificultando el acceso de su clase a la propia Educación.

El cuerpo docente, verá facilitada o entorpecida su labor en función de dos tipos de factores, por un lado, los factores personales (expectativas, vocación y experiencia) y por otro lado, factores contextuales o sociales (características socio-económicas de su entorno, compañeros de profesión, alumnado, familias y otros agentes del sistema educativo).

En los casos concretos que nos atañen, podemos identificar dichos factores. De los elementos facilitadores, destacan en la mayoría del profesorado participante, la vocación (*Siempre quise ser maestra, Mi ilusión y expectativas son de seguir trabajando siempre como maestra*), la ilusión (*El primer día que me encontré con mis alumnos sentí una emoción profunda y una gran responsabilidad, El recuerdo más positivo que tengo de mi primer día de clase es que quise transmitir mi entusiasmo por el saber a aquellos adolescentes*), las herramientas personales (*Ya no vi mi trabajo como un mero trabajo, sino como una función en la que cada día interpretaba el papel de una guía turística y ofrecía a esos alumnos la oportunidad de viajar sin moverse de sus asientos, acompañados de una mujer adulta en la que podían confiar*), y en menor medida la experiencia previa (*Antes de enfrentarme a mi primer día de clase, yo ya había trabajado en un colegio privado, lo que facilitaba mi incorporación a mi primer destino como maestra nacional*).

En cuanto a las dificultades, la más mencionada, es que a pesar de haberse formado mediante una carrera, estos conocimientos no son suficientes a la hora de enfrentarse a la realidad, encontrándose con situaciones ante las que no tienen respuesta (*No me había preparado lo suficiente, No sabía qué hacer, No había pensado en lo que me iba a encontrar ese día, Temor de no ser capaz de estar frente a un grupo de adolescentes, Lo estudiado me servía de poco*); otras tienen que ver con la escasez de recursos y con los problemas económicos del entorno (*El centro educativo no dispone de los medios necesarios para la enseñanza, falta de material escolar, ninguna tecnología y aulas altamente masificadas*).

Todos estos factores encontrados, están ligados íntimamente con las expectativas, pensamientos y actitudes que cada uno de ellos poseía. Pretendemos que, con esta idea podáis dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué expectativas tienen en común y cuáles difieren en nuestros/as protagonistas antes de empezar el primer día?, ¿se corresponden con lo que se encuentran finalmente?, ¿en qué medida?, ¿esas sensaciones se mantuvieron con el tiempo?, ¿o variaron? ¿Cómo fue tu primer día?, ¿qué expectativas tenías y qué te encontraste?, ¿qué apoyos recibiste y qué dificultades hallaste?, ¿en qué se parece y se diferencia tu experiencia de las presentadas anteriormente?

La propuesta didáctica que sigue a continuación pretende ayudar a dar respuesta a todos estos interrogantes y a aquellas incógnitas que para ejercer la profesión docente necesitan ser contestadas.

II. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, SALVEMOS LAS DIFICULTADES

“La educación es un instrumento poderoso que permite a los niños (as) y adultos (as) que se encuentran social y económicamente marginados salir de la pobreza por su propio esfuerzo y participar plenamente en la vida de la comunidad”. (UNESCO, 2012).

Orientaciones de la actividad: esta propuesta didáctica está pensada para que se trabaje de forma simultánea con el profesorado y el alumnado de secundaria. Se compone de dos actividades complementarias pero independientes una de la otra, de forma que el profesorado pueda trabajar de manera individual, o colectiva con el resto de docentes si así lo desea, y enriquecerlo con una intervención con el alumnado.

a) Trabajo del profesorado

Objetivos:

- Concienciar sobre la importancia del Derecho a la Educación en contextos caracterizados por la diversidad.
- Reflexionar sobre las debilidades y fortalezas que tenemos para trabajar con la diversidad del alumnado.
- Comprender el contexto social en el que se desarrolla la profesión docente.
- Aprovechar las oportunidades que nos otorga ese contexto para crecer personal y profesionalmente, y hacer crecer a otros.
- Detectar las amenazas presentes en la sociedad actual y buscar formas de mitigarlas.
- Fomentar un «*Empowerment*» en nosotros/as mismos/as.

Metodología: individual y grupal.

Duración:

1. Largometraje: 123 minutos.
2. Trabajo personal: 10 minutos de desarrollo y 10 minutos de reflexión.

Materiales:

1. Largometraje *Diarios de la Calle*: Película estadounidense producida en el año 2007. Dirigida y escrita por Richard LaGravenesse. Protagonizada por Hilary Swank, Patrick Dempsey y Scott Glenn. Cuenta la historia de Erin Gruwell, una profesora que empieza a dar clases en un instituto de California. Sus alumnos sufren un infierno constante en sus vidas, a consecuencia de su marginalidad y las frecuentes peleas entre bandas. Con el tiempo, Erin se irá ganando la confianza de sus alumnos a través de la lectura y otras herramientas.
2. Cartulinas de colores A5 (roja, amenazas; verde, oportunidades; azul, debilidades; amarillo, fortalezas).
3. Bolígrafos, rotuladores o lápices.

Procedimiento:

1. Visualizar el largometraje para favorecer una introspección sobre la propia competencia docente. En el caso de que el trabajo introspectivo sea muy complicado, se puede hacer el trabajo sobre el material audiovisual.
2. Comparar lo visionado con la propia realidad, formulando preguntas como: *¿En qué se parece mi situación a la de Erin? ¿Cómo son mi alumnado, mi centro y mis compañeros/as? ¿Cómo describirías a Erin en su rol de docente?, ¿Qué le aportó al alumnado el trabajo de Erin y cómo este influyó en sus vidas?, ¿Qué importancia tiene la educación dentro de la película y en la sociedad actual.*

3. Analizar el contexto social actual y mi propia capacidad: *¿Qué fortalezas me caracterizan y ayudan en mi desempeño docente?* (anotarlas en la cartulina amarilla) *¿Qué dificultades encuentro en mí que me impidan desarrollar mi profesión?* (anotarlas en la cartulina azul) *¿Qué amenazas se presentan en el entorno que contextualiza mi desempeño?* (anotarlas en la cartulina roja) *¿Qué oportunidades encuentro en mi contexto que ayuden a desarrollarme profesionalmente y a ejercer mi profesión eficazmente?* (anotarlas en la cartulina verde).
4. En función de lo previamente encontrado, analizar qué podemos hacer para mitigar las amenazas del entorno en función de nuestras propias fortalezas. De igual modo, reflexionar sobre las debilidades que identificamos y buscar alternativas para subsanarlas mediante las oportunidades que nos ofrece el entorno.
5. Reflexionar sobre el rol docente en la actualidad y su importancia en la construcción de la sociedad del futuro.
6. Analizar la importancia del Derecho a la Educación y la relevancia de mi rol para el desarrollo del mismo.
7. En el caso de que sea posible podrían ponerse en común las reflexiones individuales con otros docentes.

b) Trabajo con el alumnado

Objetivos:

1. Concienciar sobre la importancia del Derecho a la Educación en contextos caracterizados por la diversidad.
2. Reflexionar sobre las debilidades y fortalezas que tenemos para convivir y trabajar en contextos de diversidad.
3. Comprender el contexto social en el que se desarrollan los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.
4. Aprovechar las oportunidades que nos otorga ese contexto para crecer personal y profesionalmente, y hacer crecer a otros.
5. Detectar las amenazas presentes en la sociedad actual y buscar formas de mitigarlas.
6. Fomentar un «*Empowerment*» y la responsabilidad social en nosotros/as mismos/as.

Metodología: grupal.

Duración:

1. Cortometraje: 25 minutos.
2. Trabajo en equipo: 10 minutos.
3. Trabajo conclusivo en gran grupo: 15 minutos.

Materiales:

1. Cortometraje *Binta y la gran idea*: Fragmento de la película *En el mundo a cada rato*, dirigido por Javier Fesser y producido por Pendelton en el año 2004. Protagonizado por Zeynaboy Diallo. Nominado al Oscar a mejor cortometraje. La película aborda la realidad infantil en el mundo y el apoyo de UNICEF a la causa. Binta pertenece a una humilde familia en lo más profundo de África. Su padre y ella tendrán una gran idea. La historia hace hincapié en lo importante que es la educación de las niñas en el mundo.
2. Cartulinas de colores tamaño A3 (roja, amenazas; verde, oportunidades; azul, debilidades; amarillo, fortalezas).
3. Bolígrafos, rotuladores o lápices.
4. Soporte visual (corcho, pared o similares para situar las cartulinas).

Procedimiento:

1. Visualizar el cortometraje para favorecer una reflexión sobre la necesidad del Derecho a la Educación.
2. Comparar lo visionado con la propia realidad, formulando preguntas como: *¿Cómo se parece mi situación a la de Binta?* *¿Cómo son mis compañeros/as, mis profesores/as, mi centro, mi vecindario y mi familia?* *¿Cómo describirías a la tía de Binta?* *¿Por qué crees que le engañaron en el mercado?* *¿Qué importancia tiene la educación dentro de la película y en nuestro mundo?*
3. Analizar el contexto social actual, dividiendo el aula en cuatro grupos y trabajando las siguientes cuestiones: Grupo 1: *¿Qué fortalezas nos caracterizan y favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje?* (anotarlas en la cartulina amarilla. Grupo 2: *¿Qué dificultades encontramos en nosotros/as que impidan el adecuado desarrollo de la educación?* (anotarlas en la cartulina azul). Grupo 3: *¿Qué amenazas hay en el entorno que contextualiza nuestra realidad que impidan el adecuado desarrollo de Educación?* (anotarlas en la cartulina roja). Grupo 4: *¿Qué oportunidades hay en nuestro*

contexto que permitan que la Educación se desempeñe eficazmente? (anotarlas en la cartulina verde).

4. Puesta en común de las ideas encontradas y colocación de las cartulinas a la vista de todos y todas.
5. En función de lo previamente trabajado, y con todo el grupo-clase, analizar qué podemos hacer para mitigar las amenazas del entorno en función de nuestras propias fortalezas. De igual modo, reflexionar sobre las debilidades que identificamos y buscar alternativas para subsanarlas mediante las oportunidades que nos ofrece el entorno.
6. Reflexionar sobre el rol del alumnado en la actualidad y su importancia en la construcción de la sociedad del futuro.
7. Analizar la importancia del Derecho a la Educación y la relevancia de mi rol para el desarrollo del mismo.
8. En el caso de que sea posible podrían ponerse en común las reflexiones del aula con las de otras clases.

C. Referencias

REFERENCIAS DEL MARCO CONCEPTUAL

Deben consultarse la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los instrumentos que la desarrollan, que son asequibles en las web de distintas organizaciones que trabajan los Derechos Humanos. También pueden consultarse las páginas de Naciones Unidas y del Consejo de Europa en todo lo relativo a este tema.

- AA. W. (2005). *COMPASS. Un manual de educación en los derechos humanos con jóvenes*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- AA. W. (2004). *The face of Human Rights*. Lars Müller Publishers.
- Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, ACNUDH. (2004). *ABC. La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York: Publicaciones de Naciones Unidas.
- Asociación pro Derechos Humanos de España APDH. (2008). *Treinta años de derechos Humanos en España*. Barcelona: Icaria&Antrazyt.
- Gil, F. y otros. (2001). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Jares, X. (1999). *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Popular.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Leiva Olivencia, J. J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Archidona-Málaga: Aljibe.
- López, B. y Tuts, M. (2012). *Orientaciones para la práctica de la educación Intercultural*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ollé Sesé, M. y otros (2007). *Derechos Humanos y desarrollo*. Barcelona: Icaria&Antrazyt.
- Ollé Sesé, M.; Acebal Monfort, L. y García Sanz, N. (coords.) (2009). *Derecho Internacional de los derechos Humanos: su vigencia para los Estados y para los ciudadanos*. Barcelona: Anthropos.
- Vidal-Beneyto, J. (editor). (2006). *Derechos Humanos y diversidad cultural*. Barcelona: Icaria&Antrazyt.

REFERENCIAS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Diarios de la calle (Freedom writers, Richard LaGravenesse, 2007).

Binta y la gran idea (Javier Fesser, 2004) en En el mundo a cada rato (Patricia Ferreira, Pere Joan Ventura, Chus Gutiérrez, Javier Corcuera, Javier Fesser, 2004).

UNESCO. (2012). Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Retrieved 12/23, 2012, from

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>

D. Cuadro resumen

CUADERNO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL
Unidad: El derecho a la educación

| Tema | Objetivo general | Objetivos específicos | Objetivos metacognitivos | Contenido |
|---|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • El derecho a la educación • Educación y derechos humanos • Educación Universal, obligatoria y gratuita • La calidad de la educación • LOMCE como modelo neoliberal para el mercado frente a una educación integral y la igualdad de oportunidades | <p>Analizar el desarrollo del sistema educativo desde el contexto de los Derechos Humanos, los valores y la igualdad de oportunidades.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la relación que existe entre educación y derechos humanos • Contextualizar el sistema educativo actual desde una perspectiva histórica, social y pedagógica • Comprender cuáles son las bases de la calidad de la educación • Contraponer los objetivos de la LOMCE con los objetivos de una educación de calidad, basada en la igualdad de oportunidades y la formación de una ciudadanía comprometida con los valores de los Derechos Humanos | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar de forma crítica las consecuencias que tiene la elección de un modelo educativo determinado. • Visibilizar los conflictos que se presentan entre los distintos actores que participan en el sistema educativo • Contraponer una visión mercantilista de la educación con una propuesta humanista. | <ul style="list-style-type: none"> • El derecho a la educación • Educación y derechos humanos • Educación Universal, obligatoria y gratuita • La calidad de la educación • LOMCE como modelo neoliberal para el mercado frente a una educación integral y la igualdad de oportunidades • La elección de los padres a un modelo educativo • Religión, valores y educación • La gestión micro del centro escolar. |



A. Marco conceptual

Victorino Mayoral

INTRODUCCIÓN. SOBRE EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA

Hoy vuelve a generalizarse el uso del término ciudadano y a mitificarse, de algún modo, el concepto de ciudadanía, tal como ocurriera, salvando todas las distancias, cuando en los comienzos de la Época Contemporánea se inició en Occidente el conjunto de revoluciones que dieron fin a la condición de súbditos que los seres humanos tenían durante el Antiguo Régimen, para elevarlos a la condición de ciudadanos destinados a ser titulares de la soberanía popular y protagonistas de los destinos de los nacientes Estados democráticos.

No cabe duda de que la ciudadanía es una de las más nobles ideas, de todas las que hoy circula por los escenarios de los proyectos políticos renovadores, que pueden motivarnos para luchar y conseguir mayores avances de objetivos democráticos. El profesor Marshall, británico, en su libro *Ciudadanía y clase social* (Alianza, 1998) la define así:

“Los derechos sociales son necesarios para conseguir que todos los ciudadanos y ciudadanas, y no una minoría, alcancen a disfrutar de una manera efectiva los derechos civiles y políticos”

“La ciudadanía es aquel estatus que se concede a miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica. Aunque no existe un principio universal que determine cuales son los derechos y obligaciones, las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean la imagen de una ciudadanía ideal que sirve para calcular el éxito y es objeto de las aspiraciones. Las conquistas que se producen en la dirección así trazada proporcionan una medida más acabada de la igualdad, un enriquecimiento del contenido de ese estatus y un aumento del número de los que disfrutan de él”.

Consideramos lo siguiente como lo más significativo:

- La ciudadanía es un estatus jurídico vinculante y garantizado legalmente que convierte a quien lo posee en miembro de pleno derecho de una comunidad.
- Ese estatus se caracteriza por convertir en iguales a todos los ciudadanos en cuanto a sus derechos y obligaciones. A diferencia de las democracias antiguas, aquí todos los habitantes son ciudadanos, sin exclusiones, ni limitaciones.
- El estatus de ciudadanía tiene un desarrollo gradual, suele ser un proceso de conquistas cuya evolución ha sido habitualmente positiva, aunque pueden producirse pérdidas y retrocesos, como han demostrado las interrupciones frecuentes provocadas por dictaduras y regímenes autoritarios y fascistas.
- Las sociedades que asumen la ciudadanía como institución que debe ser ampliada y desarrollada tienen como referente la imagen de una ciudadanía ideal que todos aspiran a conseguir y que les sirve para medir el éxito de ese modelo y del número de personas que lo consiguen, valorando también su mayor nivel de derechos conseguidos e igualdad lograda. Así se entiende que la ciudadanía no es solo un estatus inalterable e inmóvil, sino también un proyecto ideal nunca acabado y en permanente conquista o reconquista

La ciudadanía puede interpretarse de dos maneras, conforme a las tradiciones en las que cada uno de sus modelos se inspira: el modelo que ha generado la tradición cívica republicana, de carácter más progresista y democrático más avanzado y el modelo de la tradición liberal, de índole más conservador.

Derek Heather, historiador de la ciudadanía, señala que, se entiende como modelo cívico republicano de ciudadanía, o de humanismo cívico, aquel que defiende que la forma de Estado ideal es la que se sostiene sobre

dos pilares fundamentales: la comunidad ha de estar formada por ciudadanos políticamente virtuosos y ha de tener un modo justo de gobierno, con un Estado con forma de república y un gobierno constitucional que excluya toda arbitrariedad y tiranía. Se trata de una comunidad de hombres libres que hacen posible la existencia de la república con su apoyo activo y su participación cívica²⁰. Está claro que, conforme a este modelo, la ciudadanía se caracteriza por llevar aparejadas obligaciones hacia la sociedad y el ejercicio de virtudes cívicas, conforme a las cuales el ciudadano sirve y se sacrifica, si es preciso, a los fines generales de la comunidad.

Por el contrario, el modelo liberal de ciudadanía surge a lo largo del siglo XIX como expresión de la concepción burguesa de una democracia limitada al ejercicio de los derechos civiles del individuo y de los derechos políticos restringidos en el seno de una sociedad jerarquizada en clases. El Estado existe fundamentalmente para servir al beneficio de los ciudadanos, y está obligado a garantizar la existencia y disfrute de algunos derechos personales, pero sin tomar en consideración los derechos sociales, calificados como inexistentes. De esta tradición se nutre el neoliberalismo hoy hegemónico cuando sostiene que muchos de los derechos humanos de “tercera generación”, entre los cuales se encuentran los medioambientales, servicios sociales, salud, etc., son necesidades humanas que no pueden ser confundidas con derechos. No confundir derechos con necesidades, tal es el principio doctrinal.

Sin embargo, el modelo cívico republicano o humanista de ciudadanía insiste en la trascendencia que para la convivencia tiene la virtud cívica, cuya manifestación consiste en el compromiso para ejercer activamente la ciudadanía, sirviendo al interés general y público y a la sociedad política, con honradez, austeridad, integridad moral, solidaridad, y, si llega el caso, con sacrificio, implicándose en aquellas causas colectivas relacionadas con la vida pública, para lograr mejoras en la convivencia o en los diversos aspectos sociales, políticos, culturales o económicos de la comunidad, de sus colectivos y de sus miembros particulares.

Esta tradición humanista de la ciudadanía es la más antigua y avanzada de todas, y tiene su origen en la escuela de los filósofos estoicos, de hace más de dos mil años, cuyas señas de identidad fueron la práctica de la virtud cívica en su máxima expresión, que consistía en el

20. *Ciudadanía. Una breve historia*. Alianza, 2007.

deber de prestar algún servicio público desinteresadamente, sin esperar a cambio retribución compensatoria de privilegio alguno, la convicción de que todos los seres humanos somos ciudadanos del mundo, y la necesidad de vivir en armonía con un código moral y universal de conducta. De diversas maneras esta tradición de ciudadanía, basada en los valores cívicos humanistas, ha tenido continuadores a lo largo de la historia y hoy se identifica con la defensa de los derechos humanos y de ciudadanía universal. También su rastro puede seguirse en el amplio movimiento moderno que representan muchas ONG dedicadas a la práctica de la solidaridad y el voluntariado altruista y no proselitista ni publicitario

LA CIUDADANÍA, CONQUISTA MODERNA DE DERECHOS CIVILES, POLÍTICOS Y SOCIALES

La elaboración del modelo actual de ciudadanía se ha desarrollado progresivamente gracias a una serie de conquistas de derechos y libertades logradas muy frecuentemente acudiendo a movilizaciones populares y a confrontaciones, no siempre pacíficas. Sin embargo, dejando de lado las limitadas experiencias de ciudadanía de las ciudades griegas de la Antigüedad e italianas, como Florencia, en la Edad Media, la ciudadanía que nosotros conocemos es una conquista reciente. Como dice el historiador inglés Geoff Eley, "la democracia en Europa ha sido un fenómeno frágil, discutido, inacabado y relativamente reciente". A su juicio la democracia no se alcanzó en ninguna parte del mundo durante el siglo XIX, y solo llegó a cuatro Estados antes de 1914, entre otras cosas porque la consecución de derechos iguales de ciudadanía para la mitad del género humano era imposible sin el reconocimiento pleno de la igualdad jurídica y real entre hombres y mujeres. Aún hoy día, podemos contemplar situaciones y espacios geográficos donde no existen todavía garantías mínimas, ni respeto alguno para el ejercicio de los derechos fundamentales de ciudadanía, dominados por la violencia, la pobreza, la ignorancia y el despotismo gubernamental. Países en los que las oportunidades migratorias, que ha abierto la globalización, se ven también como vías de escape de sus habitantes para huir de aquello que no es ciudadanía, del vacío de todo derecho civil, político y, sobre todo, social que invalida cualquier proyecto de vida y de progreso en los sectores más débiles de la sociedad

La ciudadanía es una creación moderna, de carácter cultural, social, político y jurídico, cuya realización solo es posible en el marco de Estados democráticos y sociales de derecho. Fuera de la democracia y sus valores

no existe la ciudadanía, ni los ciudadanos, sino solamente súbditos, gobernados, o administrados y clientes. El acontecimiento con mayor impacto histórico considerado como el desencadenante de la aparición de la moderna ciudadanía fue, sin duda, la Revolución Francesa de 1789 con su declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano que promulgó por primera vez los derechos fundamentales de libertad, propiedad, seguridad y resistencia a la opresión, "considerando que la ignorancia, la negligencia o el desprecio de los derechos humanos son las únicas causas de calamidades públicas y de la corrupción de los gobiernos...".

Pero pronto comenzaron las disquisiciones y debates para decidir quiénes eran los ciudadanos y cuáles de ellos tendrían la totalidad o sólo una parte de los derechos de ciudadanía. Un debate que aún subsiste en nuestros días, ahora referido a aquellos que no son "nacionales", es decir, inmigrantes. En la Francia revolucionaria este debate se planteó por quienes –como el abate Sieyès– distinguían entre los derechos naturales y civiles y los derechos políticos. Los primeros eran derechos pasivos que pertenecían a todos los ciudadanos; los segundos eran derechos activos y no podían ser disfrutados por quienes no contribuyesen al sostenimiento de las instituciones públicas, como era el caso de los pobres, las mujeres y los carentes de propiedades. Los ciudadanos no eran iguales, pues no todos tenían los mismos derechos: unos eran ciudadanos activos y los tenían todos, y otros, los ciudadanos pasivos, solo algunos. Sin embargo Robespierre y el partido jacobino se opusieron, entonces sin éxito, a semejante idea, que consideraron contraria al principio de igualdad promulgado por la Declaración de Derechos, porque, a su juicio, no era el pago de impuestos lo que nos convierte en ciudadanos; la ciudadanía sólo obliga a los hombres a contribuir al erario público según su capacidad.

El desarrollo histórico de los avances y consolidación de los diferentes derechos de ciudadanía acertó a clasificarlo el profesor Marshall en su libro *Ciudadanía y clase social*, en el que propuso el análisis del concepto de ciudadanía en tres partes, siguiendo la lógica conforme a la cual la emergencia y conquista de cada bloque de derechos cívicos podría genéricamente ser asignado a un siglo determinado: el siglo XVIII sería el de los derechos civiles; el XIX el de los derechos políticos, y el siglo XX el que vio la conquista de los derechos sociales y de la ciudadanía social. La suma de todos estos tres bloques de derechos civiles, políticos y sociales constituye el paradigma actual del estatuto de ciudadanía, integrado por una adición de

derechos que también conocemos como derechos humanos de primera, segunda y tercera generación.

Los derechos civiles aportan los elementos necesarios para el ejercicio de la libertad individual, como la libertad de expresión, pensamiento, conciencia y religión, el derecho a la elección de orientación sexual, familia y matrimonio; el derecho a la justicia y a la propiedad, a las garantías y seguridad jurídica en las relaciones contractuales, a un proceso imparcial, a un juez independiente, a la inviolabilidad de domicilio, libertad de circulación, de establecimiento comercial etc. Las instituciones que garantizan la efectividad de estos derechos son habitualmente los tribunales del Poder Judicial.

Los derechos políticos comprenden básicamente los derechos relacionados con la libertad de participación en el gobierno del Estado y de la ciudad, bien como elector o elegido, mediante el ejercicio del voto progresivamente generalizado hasta permitir a todos los ciudadanos y ciudadanas su participación plena en el ejercicio de la soberanía popular. La libertad de asociación, de expresión, la inmunidad de los Parlamentos y de los representantes elegidos son también algunas de las manifestaciones de los derechos cívicos de carácter político.

Por último, impulsados y exigidos por el movimiento obrero, las organizaciones sindicales, los partidos de la izquierda, mediante procesos en los que se combinaban la presión popular y las movilizaciones, con la negociación y las mayorías parlamentarias conseguidas gracias a la generalización del sufragio a todas las capas populares, emergieron los derechos sociales, es decir, los derechos humanos de última generación, económicos, sociales, culturales, educativos, sanitarios, de prestaciones sociales, medioambientales etc. Derechos que, a juicio del profesor Marshall, iban desde la exigencia a “un mínimo de bienestar económico hasta el de compartir plenamente la herencia social y el de vivir la vida de un ser civilizado conforme a los parámetros y estándares predominantes en la sociedad”.

LOS NUEVOS RETOS DE LA CIUDADANÍA

Ahora estaríamos en un momento ciertamente ambiguo sobre el desarrollo futuro de la ciudadanía tal como ha sido configurada hasta el presente; por un lado podría entenderse que unos hechos apuntan hacia la consolidación y generalización de los derechos de ciudadanía, así como a la búsqueda de soluciones a problemáticas recientemente surgidas como consecuencia de la aparición

de fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales hasta ahora desconocidos, mientras que otros comportan amenazas de cambiar, limitar o privar de derechos de ciudadanía a segmentos importantes de la población.

El fenómeno migratorio anterior, y el posterior a la globalización aún con más fuerza, ha dado lugar a un debate muy importante sobre los derechos de extranjería y de las minorías nacionales existentes en el interior de los Estados. Han reverdecido los nacionalismos, tanto el de quienes pretenden mantener a toda costa los rasgos monoculturales y tradicionales de sus naciones, realizando una política de subordinación, exclusión o expulsión de minorías diferenciadas, como el de aquellos grupos que sintiéndose minorías diferenciadas tratan de romper lazos con el resto de los integrantes de Estado.

El debate de fondo es el que enfrenta a dos modelos de convivencia en el seno de sociedades abiertas, crecientemente plurales y de gran diversidad de orígenes nacionales, étnicos, culturales o religiosos de sus ciudadanos ¿Multiculturalismo o interculturalismo? Para una sociedad y un Estado que sitúan como objetivos preferentes la realización del principio de ciudadanía igual y el respeto a la diversidad, el modelo de interculturalidad es el más coherente. Por otra parte, los trabajadores inmigrantes ¿hasta donde tienen derecho de voto, vivienda, sanidad, pensiones, educación gratuita, reagrupación familiar, derechos laborales? Los derechos universales de ciudadanía, incorporados en los acuerdos internacionales sobre trabajo decente y las legislaciones nacionales, deben ser el cimiento de la igualdad de trato entre ciudadanos trabajadores emigrantes y ciudadanos trabajadores autóctonos, porque se ha de subrayar que son, ante todo, ciudadanos y no mercancías de importación o exportación.

Otra cuestión crucial respecto a la conquista de la ciudadanía en el momento presente afecta especialmente a las mujeres. Mientras la mitad del género humano que ellas representan no alcance la igualdad real, y no meramente formal, en el ejercicio de los mismos derechos civiles, políticos y sociales que la otra mitad ya ha conseguido, o se aproxima a su consecución, no podremos decir que ha triunfado el modelo de ciudadanía democrática que calificamos como uno de los logros fundamentales de nuestra civilización. Respecto a las mujeres las adquisiciones de derechos de ciudadanía han ido siempre con gran retraso; un retraso que sigue persistiendo. Todavía la Revolución Francesa las consideró sólo merecedoras de la ciudadanía pasiva y les negó el derecho al sufragio, derecho que en países de

democracia clásica y consolidada no hace siquiera un siglo que se consiguió: Francia en 1946, Estados Unidos en 1920, Inglaterra en 1918. En España el sufragio femenino se estableció con la Segunda República en 1931, luego violada por la Dictadura franquista y el régimen totalitario que anuló todos los derechos de ciudadanía para todos los españoles, sin distinción de sexo.

Los derechos humanos universales de ciudadanía fueron proclamados por primera vez, con el propósito de otorgarles un carácter jurídico vinculante, por la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Han sido las Naciones Unidas, pese a su debilitamiento posterior, el intento más serio realizado hasta el presente por la comunidad internacional para establecer Declaraciones, Tratados y órganos de control que afianzasen el carácter universal de los derechos humanos; derechos antes, si acaso, solo garantizados en los ámbitos territoriales nacionales y para ciudadanos del Estado que los establecía en su Constitución particular. De las Naciones Unidas, aparte de las acciones y planes realizados por sus Agencias especializadas como la UNESCO, la OMS, la OIT, entre otras, han salido también importantísimas declaraciones sobre protección de los derechos del niño, contra la discriminación de la mujer, de eliminación de todas las formas de discriminación racial, de protección de todas las personas contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas y degradantes, y pactos internacionales de derechos civiles y políticos y de derechos económicos, sociales y culturales, para finalizar con la creación del Tribunal penal Internacional y la lucha emprendido contra delitos y delincuentes de crímenes contra la humanidad, especialmente los genocidios.

Un debilitamiento importante del concepto mismo de ciudadanía democrática e importantes restricciones sobre su ejercicio se ha producido, como consecuencia del avance de ideologías fundamentalistas de raíz ultraconservadora religiosa y política, tanto en el mundo islámico como en algunos países Occidentales (como es el caso del Tea Party norteamericano) que socavan los valores y los derechos cívicos. Y, de otra parte, debido a los planteamientos ideológicos de la reacción conservadora, representada por las tesis del acotamiento cerrado de civilizaciones separadas, extrañas y adversarias entre sí argumentado por Samuel H. Huntington en su famoso libro sobre *El choque de civilizaciones*. Por ello, el atentado del 11 de septiembre contra las Torres Gemelas marcó un antes y un después para el ejercicio de ciertos derechos civiles y políticos, como consecuencia de la subordinación de las libertades de los ciudadanos a las exigencias de seguridad y de las prescripciones cada vez más estrictas

de las autoridades para el control de la población.

Los ideólogos del conservadurismo han divulgado una visión negativa y catastrofista respecto a las posibilidades de seguir avanzando en el desarrollo de los derechos de ciudadanía. A este respecto el norteamericano Robert D. Kaplan, en una obra titulada *La anarquía que viene. La destrucción de los sueños de la posguerra*, haciendo gala de un realismo de corte maquiavélico trata de situarnos ante lo inevitable de los males del mundo real, para convencernos de que un mundo mejor "tal vez no existirá nunca". El mundo que se avecina está representado, a su juicio, por lo que ha ocurrido y ocurre en los Estados fallidos o semifallidos del África Occidental, en los que, por cierto, los derechos de ciudadanía brillan por su notoria ausencia.

Así, en el futuro de todo el mundo, mientras que una pequeña porción del género humano se encontrará protegida en sus necesidades, derechos y libertades, gozando de un elevado grado de ciudadanía política, social y democrática, aunque encerrada en urbanizaciones privadas, cada vez más vigiladas por servicios también privados de seguridad, la mayoría de los seres humanos vivirá en barriadas marginales y degradadas, en la miseria, padeciendo conflictos étnicos, careciendo de agua, de suelos cultivables y de espacio para vivir. Es decir, se nos alienta a abandonar ilusorias esperanzas. En adelante la mayoría de los seres humanos vivirán en estado de dependencia y anarquía y no alcanzarán a disfrutar los derechos civiles, políticos y sociales, ni lograrán el estatus de ciudadanía que les prometían los vanos sueños de los ilustrados, demócratas, socialistas y sindicalista.

AMENAZAS SOBRE LA CIUDADANÍA SOCIAL

La ciudadanía social se ha ido construyendo gracias a la acumulación progresiva de conquistas que han dado lugar a la emergencia de un tipo de Estado calificado como de derecho, democrático y social, sin que a estas alturas ninguno de estos tres elementos pueda ser disociado del conjunto, puesto que manera imprescindible se complementan entre sí y, conjuntamente, definen la validez del modelo. En este sentido está claro que los derechos sociales son necesarios para conseguir que todos los ciudadanos y ciudadanas, y no una minoría, alcancen a disfrutar de una manera efectiva los derechos civiles y políticos, pues la ignorancia, la dependencia, la pobreza y la exclusión social, expresiones todas ellas de la carencia de derechos sociales, privan o limitan gravemente a quienes las padecen del ejercicio de los otros derechos cívicos.

B. Propuesta didáctica

Luis María Cifuentes

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual que está dominado por la lógica del Mercado a escala global, es necesario precisar bien en qué consiste ser ciudadano o ciudadana, puesto que las palabras hoy están sometidas cada día más a una sutil manipulación por parte de los poderes mediáticos y también están siendo devaluadas en su significado por la banalidad con que se utilizan en las redes telemáticas. No basta con que en un determinado documento jurídico una persona figure, por ejemplo, como “ciudadano de España o de Francia”, ni como “ciudadano europeo”. Esa formalidad jurídica es una condición necesaria y no suficiente para ser miembro de pleno derecho en un país o en un espacio jurídico común; en realidad, la verdadera dimensión de la ciudadanía deriva de que frente al poder político, económico y mediático una persona sepa que puede realmente ejercer sus derechos y sus libertades con total plenitud y sea consciente de que puede realmente participar en las decisiones públicas. Lo que está ya en cuestión en los últimos años es que el paso de “siervos a ciudadanos” no está siendo real, efectivo y no que sea un mero “juego de lenguaje”, una “retórica” formal, vacía de contenidos.

Si actualmente las condiciones reales en las que se despliegan los derechos y las libertades anulan o debilitan el ejercicio de la libertad humana, habrá que plantearse cómo se puede cambiar totalmente esa lógica mercantil que tiende a convertir a los ciudadanos y ciudadanas en simples consumidores y en meros votantes en el marketing político. El paso de dóciles consumidores de objetos, sean estos materiales o inmateriales, económicos o culturales, a ciudadanos conscientes, críticos, participativos y solidarios es la clave para saber si vivimos en una democracia ficticia o real, y si la democracia es solamente un sistema de derechos y libertades puramente formales en los que unos poderes anónimos y sin rostro deciden casi todo sobre nuestras vidas. Eso es lo que está en juego en el mundo democrático actual: la dignificación de nuestra vida como seres humanos. Si el movimiento de los “indignados” ha tenido éxito en tantos y tan diversos lugares de “la aldea global” es indudablemente porque ha puesto de relieve que los seres humanos queremos vivir con plenitud nuestra humanidad, nuestra libertad y nuestros derechos en un mundo globalizado que está instalado en la injusticia y en las desigualdades.

En la actualidad hay varios autores que están tratando de adjetivar la democracia desde el ángulo de la economía y de la política para plantear de modo mucho más profundo el concepto de ciudadanía y de ciudadano/a. Así, me parece muy acertado insistir en varios aspectos que reflejan de modo acertado los siguientes rasgos de la democracia que es necesario potenciar: una democracia deliberativa, participativa e inclusiva. Si analizamos cada uno de estos adjetivos y tratamos de ver su grado de cumplimiento en la sociedad actual, comprenderemos que la democracia es un proyecto inacabado y que los ciudadanos y ciudadanas que vivimos en sistemas democráticos debemos luchar seriamente por la calidad ética y política de la democracia.

Veamos en primer lugar por qué la democracia hoy en día es ante todo representativa y no es suficientemente deliberativa. La deliberación es la actividad humana que consiste en el diálogo racional y argumentativo entre varios interlocutores con el fin de llegar a acuerdos para decidir qué es lo mejor para el grupo social en el que conviven una serie de personas. La democracia deliberativa es un término utilizado para referirse a un modelo político que pretende equilibrar la democracia representativa con un proceso de toma de decisiones regido por los principios de imparcialidad y racionalidad. Para muchos actores de la política lo más importante y casi lo único en las actuales democracias son las elecciones y el acto de votar. El hecho de conseguir el mayor número de votos y por lo tanto el poder político, se ha convertido para muchos políticos en una verdadera obsesión. La democracia entonces parece

estar sometida a la demoscopia y a los sondeos electorales. El objetivo de la mayoría de los políticos en todas las democracias parece ser preparar continuamente la maquinaria para las contiendas electorales.

Sin embargo, los teóricos de la democracia deliberativa (J.Rawls, Habermas, J.Elster y Carlos Santiago Nino, entre otros) argumentan que las decisiones sólo pueden ser legítimas si son el fruto de una deliberación pública por parte de la ciudadanía. Si la captura de los votos por de los candidatos se ha convertido en una técnica de marketing político cercana a los métodos de la publicidad de los objetos de consumo, entonces la democracia se convierte en una especie de pugna por ofrecer el mejor producto al votante-consumidor. Sucede entonces que en la contienda democrática por el poder cada rival tiene que vender lo mejor posible su oferta, su objeto de mercado. Y por eso hoy día las campañas electorales se parecen cada vez más a las campañas de publicidad mercantiles.

Un breve excursus sobre la historia de la filosofía política nos retrotrae a lo que ya Aristóteles (s.IV a.C.) defendía en su *Política*; a saber, que todo hombre es un "animal cívico"²¹ y que no somos superiores a los seres humanos (los dioses) ni tampoco formamos "manadas" como ciertas especies animales. Además el viejo Aristóteles sostenía algo muy importante, que los seres humanos tenemos una herramienta única para organizar la comunidad y la convivencia: el lenguaje. Por el lenguaje podemos mejorar la convivencia en la sociedad y en la *polis*; y gracias a él podemos definir lo que es justo e injusto y lo que es bueno o malo para la comunidad. Ya antes Sócrates, los sofistas y Platón nos habían advertido de la importancia del diálogo y de la argumentación para la construcción de la democracia en la Atenas del siglo V a.C.

Otro autor posterior, J.J. Rousseau (s. XVIII) también valoraba la democracia como comunidad deliberativa entre los ciudadanos y por eso pensaba en las asambleas cantonales de su Suiza natal como un buen ejemplo de ello. Por eso, hay autores actuales que defienden que la comunidad de los ciudadanos debe ser ante todo una comunidad de diálogo y de intercambio parlamentario que preceda a la toma de decisiones de los políticos. De ahí la necesidad de que se consulte a los ciudadanos con mucha mayor frecuencia para saber lo que piensan de muchos asuntos que les afectan en su vida cotidiana. Para ello es preciso que la información llegue a todos o a la mayoría de los ciudadanos sin ser manipulada y para ello es necesario también que todos tengan una educación y cultura suficientes que les permita entender los complejos fenómenos sociales y culturales de nuestras sociedades modernas.

El segundo adjetivo importante de la democracia es que debe ser participativa. Sin participación ciudadana no se puede hablar de una democracia legitimada, aunque sea una democracia legal y formal que se asienta sobre el Derecho y sobre las leyes. Es cierto que en muchas elecciones democráticas apenas si participan la mitad del censo electoral, alrededor de un 50%, y que en los últimos años ha ido creciendo la desconfianza en los partidos políticos en toda Europa y también en España. La abstención electoral es un síntoma preocupante porque revela que una parte la ciudadanía no confía ni en los políticos ni en las instituciones en las que ellos ejercen su labor.

Y esto debe hacernos reflexionar sobre el sentido de la participación ciudadana en un sistema regido por la división de poderes y la importancia de las sedes parlamentarias. La educación democrática de los niños y adolescentes debe ser un instrumento esencial en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas. La eliminación de la Educación para la Ciudadanía por el actual gobierno español nos indica la poca sensibilidad de ciertos políticos ante este tema. La escuela, el colegio y el instituto son o deben ser un ámbito de participación cívica y un espacio de deliberación en los que niños y niñas aprenden a dialogar, a debatir y a tomar decisiones; en esos espacios educativos todos los alumnos pueden aprender el ejercicio de la democracia y se pueden formar como ciudadanos y ciudadanas. No se trata solamente de que adquieran conocimientos sobre las leyes de nuestro país, sobre las instituciones políticas o sobre el ordenamiento constitucional, sino que lo más importante es que se ejerciten en los procesos de deliberación y de toma de decisiones. Aprender a convivir en una democracia cada día más plural y más compleja exige que los niños y adolescentes de nuestro país sean capaces de dialogar con los diferentes y llegar a acuerdos que les permitan

21. Aristóteles. *Política* [trad. de Carlos García Gual]. Madrid: Nacional. 1977. p.49

negociar las salidas pacíficas de los conflictos. El último adjetivo esencial para realizar una verdadera democracia es que sea inclusiva. En la última década se habla en toda Europa de la exclusión social y económica de millones de ciudadanos que están en el paro o en condiciones de pobreza y de marginación social. El número de personas que se están empobreciendo en España y en muchos países europeos se ha ido incrementado mucho en los últimos años. La cifra de la pobreza europea según la encuesta del Eurobarómetro de 2012 es de 80 millones de personas, un 16% de la población total, que viven por debajo del umbral de la pobreza; es decir, con ingresos inferiores al 60% de los ingresos medios por hogar de su país. En cuanto a España, éstas son algunas de las conclusiones derivadas del informe *Exclusión y desarrollo social 2012* elaborado por la Fundación FOESSA y que ha sido presentado por Cáritas.

En concreto, Cáritas indica que la proporción de hogares españoles que viven por debajo del umbral de la pobreza es de casi el 22 por ciento y que otro 25 por ciento de los hogares está en «situación de riesgo». De hecho, un tercio de los hogares españoles tiene “dificultades serias” para llegar a fin de mes y la tasa de desempleo de los sustentadores principales del hogar es del 19 por ciento, lo que supone “un máximo histórico”. La brecha de la desigualdad social y económica ha ido aumentando en los últimos años como consecuencia sobre todo del alto nivel de desempleo de nuestro país. En España, según los datos de la EPA de julio de 2012, vemos que el número de desempleados ha aumentado en 53.500 personas en el segundo trimestre hasta alcanzar los 5.693.100 parados, y que la tasa de paro está ya en el 24,63%. La evolución de esta tasa de paro, según muchos organismos internacionales, será negativa también en el año 2013.

Esta exclusión económica y social incide indudablemente en el modelo de sociedad democrática en que vivimos, puesto que muchos ciudadanos tienen la percepción de que el sistema democrático no resuelve las sangrantes injusticias sociales y que, en muchas ocasiones, los partidos políticos no dan los pasos necesarios para buscar las soluciones más adecuadas para luchar contra esas desigualdades. Un caso paradigmático de la lentitud e ineficacia de la actuación política es el problema de los desahucios en España. En medio de esta crisis económica tan fuerte miles de personas han constituido una Plataforma de Afectados por la Hipoteca y gracias a la presión mantenida en los dos últimos años se han conseguido ciertas reformas en la legislación hipotecaria de nuestro país, una normativa legal que data de 1946 y que es claramente injusta con los deudores de la hipoteca. El derecho a una vivienda digna recogido en la Constitución de 1978 (Art.47) apenas se ha desarrollado en la práctica porque la especulación inmobiliaria y financiera amparada por las leyes impide que millones de ciudadanos puedan acceder a una vivienda digna.

La democracia debería ser un sistema capaz de luchar contra la creciente desigualdad global en la que vivimos y asimismo contra las desigualdades dentro de cada país; sin embargo, los poderes económicos globales y locales parecen predominar sobre la acción política internacional y nacional, de tal modo que la brecha de la desigualdad entre los ricos y los pobres sigue ampliándose cada día más. De ahí, la necesidad de que la democracia sea inclusiva y no excluyente; que sea justa e igualitaria y no injusta. La concepción neoliberal de la democracia privilegia mucho más cierto concepto formal de libertad frente al concepto de igualdad y de justicia social. Y por eso muchos ciudadanos ven en el actual sistema democrático un serio déficit de igualdad y de reparto equitativo de los costes de esta crisis. Por eso, no basta con que la democracia se autodefina como deliberativa y participativa, sino que debe ser realmente inclusiva y debe potenciar la igualdad económica y la cohesión social frente a las leyes neoliberales e injustas de los mercados.

¿QUÉ SIGNIFICA SER CIUDADANO / CIUDADANA HOY?

ACTIVIDADES

Nuestro sistema democrático debería ser deliberativo, participativo e inclusivo; es decir, que tendría que haber un equilibrio entre todos los poderes democráticos tradicionales (legislativo, ejecutivo y judicial), pero además los ciudadanos deberían sentirse mucho más involucrados en los procesos de deliberación y participación que tienen lugar en un sistema democrático. Más aún, los ciudadanos deberían percibir que la política es un instrumento adecuado para resolver las graves desigualdades que este sistema económico genera entre los distintos grupos y clases sociales.

Para que el alumnado pueda comprender el alcance real de lo que significa una democracia inclusiva, se presenta este texto periodístico extraído de una Agencia de prensa en el mismo día que se produjo la noticia, el 1 de septiembre de 2012. A partir de su lectura y su comprensión, se hace una propuesta didáctica en la que se desarrollan una serie de actividades

I. ANÁLISIS DE UNA NOTICIA

Los inmigrantes 'sin papeles' pierden su derecho a tener tarjeta sanitaria en España Europa Press, Madrid(01/09/2012)

Este sábado 1 de septiembre entra en vigor la norma del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad que regula la condición de asegurado y de beneficiario a efectos de la asistencia sanitaria pública en España, que dejará sin tarjeta sanitaria a los más de 153.000 inmigrantes que están en situación irregular en España. La medida forma parte de la reforma sanitaria impulsada por la titular del departamento de Ana Mato, que esta semana aseguraba que no se trata de "una cuestión de ajuste económico" sino que busca garanti-

zar "un mayor control y transparencia" de la cobertura sanitaria en el Sistema Nacional de Salud (SNS) con cargo a fondos públicos.

Pese a ello, la retirada de la tarjeta sanitaria a los inmigrantes irregulares ha contado con el rechazo del resto de partidos políticos, algunas comunidades como Andalucía o País Vasco (que han anunciado que "desobedecerán" la norma y seguirán atendiendo "como antes" a los "sin papeles") y los profesionales sanitarios.

A. Tras la lectura de este texto contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es un inmigrante irregular?
- ¿Sabes qué es una tarjeta sanitaria en España?
- ¿Por qué se dice los "sin papeles"?
- Analiza el significado de estas dos frases de la Ministra Ana Mato y después compara su significado con el fin de reflexionar sobre el uso del lenguaje por parte de algunos políticos.

*No es una cuestión de ajuste económico.
Es un mayor control y transparencia.*

B. Imágenes sobre las que cada alumno o alumna debe escribir un comentario con lo que le sugiera cada imagen



C. En la parte teórica de estos materiales didácticos se dice que una democracia para ser realmente un sistema éticamente justo debería ser deliberativa, participativa e inclusiva. A la vista de estas tres imágenes vamos a aplicar esos tres adjetivos a la situación que viven estos inmigrantes.

- En la figura 1ª se ven unos inmigrantes que llegan a una costa española de modo ilegal. ¿Piensas que están en condiciones de poder deliberar, participar y formar parte de la comunidad de ciudadanos españoles? Razona tu respuesta.

- En la figura 2ª se puede observar a un grupo de inmigrantes en un Centro de Acogida en España. ¿Cómo crees que se vive en esos centros? ¿Se respetan sus derechos como personas?
- En la figura 3ª la foto nos muestra una protesta de inmigrantes contra la normativa de septiembre de 2012 que impide a los ilegales recibir atención sanitaria. ¿Es esto una democracia inclusiva o excluyente? Razona tu respuesta.

D. En el siguiente cuadro estadístico se pueden ver ordenados todos los países de los que proceden los extranjeros que actualmente viven en España. Hay que analizar e interpretar con detalle esta estadística y reflexionar sobre el tipo de ciudadano que procede de los países de la Unión Europea y del resto del mundo. Por ejemplo, el caso de los alemanes que viven en España es muy diferente al de los rumanos y el de los marroquíes. Explica esas diferencias y por qué se denomina a unos extranjeros "turistas" y a otros "inmigrantes".

| Puesto | País | 2012 | 2001 | 2006 | % crec. 2001-2011 | Núcleos |
|--------|----------------------|---------|---------|---------|-------------------|------------------------|
| 1 | Rumanía | 895.970 | 31.641 | 407.159 | +2.632% | Rumanos en España |
| 2 | Marruecos | 783.137 | 233.415 | 563.012 | +230% | Marroquíes en España |
| 3 | Reino Unido | 397.535 | 107.326 | 274.722 | +264% | Británicos en España |
| 4 | Ecuador | 306.380 | 139.022 | 461.310 | +158% | Ecuatorianos en España |
| 5 | Colombia | 244.670 | 87.209 | 265.141 | +212% | Colombianos en España |
| 6 | Argentina | 229.009 | 32.429 | 150.252 | +270% | Argentinos en España |
| 7 | Alemania | 196.729 | 99.217 | 150.490 | +97% | Alemanes en España |
| 8 | Italia | 191.713 | 34.689 | 115.791 | +442% | Italianos en España |
| 9 | Bolivia | 184.706 | 6.619 | 139.802 | +2.890% | Bolivianos en España |
| 10 | Perú | 181.641 | 30.574 | 124.681 | +331% | Peruanos en España |
| 11 | Bulgaria | 176.216 | 12.035 | 101.617 | +1.334% | Búlgaros en España |
| 12 | China | 175.813 | 27.574 | 104.681 | +503% | Chinos en España |
| 13 | Portugal | 138.501 | 47.064 | 80.635 | +199% | Portugueses en España |
| 14 | Francia | 121.513 | 51.582 | 90.021 | +137% | Franceses en España |
| 15 | Brasil | 99.043 | 17.078 | 72.441 | +526% | Brasileños en España |
| 16 | República Dominicana | 92.231 | 31.153 | 61.071 | +191% | Dominicanos en España |
| 17 | Ucrania | 88.438 | 10.318 | 69.893 | +733% | Ucranianos en España |
| 18 | Paraguay | 87.536 | 928 | 28.587 | +9.319% | Paraguayos en España |
| 19 | Polonia | 84.197 | 13.469 | 45.797 | +537% | Polacos en España |
| 20 | Pakistán | 79.626 | 8.274 | 42.138 | +744% | Pakistaníes en España |
| 21 | Senegal | 63.248* | 10.627 | 35.079 | +333% | Senegaleses en España |
| 22 | Argelia | 60.538* | 18.265 | 47.079 | +231% | Argelinos en España |
| 23 | Venezuela | 59.453* | 16.549 | 51.261 | +259% | Venezolanos en España |
| 24 | Países Bajos | 54.424* | 23.146 | 39.484 | +135% | Neerlandeses en España |
| 25 | Cuba | 54.406* | 24.534 | 44.739 | +122% | Cubanos en España |
| 26 | Rusia | 52.832* | 10.047 | 39.904 | +426% | Rusos en España |
| 27 | Nigeria | 44.870* | 7.598 | 31.588 | +491% | Nigerianos en España |
| 28 | Uruguay | 42.581* | 6.828 | 45.508 | +524% | Uruguayos en España |
| 29 | Bélgica | 35.876* | 19.869 | 29.526 | +81% | Belgas en España |
| 30 | Chile | 13.864* | 11.674 | 12.109 | +25% | Chilenos en España |

Fuente: Datos del Instituto Nacional de Estadística de 2011.

E. Señala qué frase consideras adecuada y explica por qué:

- 1) Ser ciudadano es tener un nacionalidad determinad.
- 2) Ser ciudadano es solamente un privilegio de ciertos grupos de varones.
- 3) La ciudadanía es sinónimo de capacidad para votar para elegir a los gobernantes de un país.
- 4) La derechos ciudadanos no se pueden dar a los extranjeros.
- 5) El capitalismo es un sistema económico basado en la democracia.
- 6) En la escuela no debe haber democracia sino autoridad.

F. La exclusión social es una nueva forma de injusticia que se da en todos los países, sean o no democráticos.

- Escribe una breve redacción sobre esta frase en la que expliques en qué consiste la exclusión social, quiénes son los excluidos y analices las causas de la exclusión.

G. Para terminar conviene analizar las dimensiones de la ciudadanía desde la esfera más próxima hasta la más lejana y también la conexión entre todos los niveles.

- ¿Cuál es el primer ámbito en el que una persona es ciudadano/a?
- ¿Es importante la ciudadanía en el seno de tu Comunidad Autónoma? ¿Por qué?
- ¿Somos ciudadanos españoles porque pertenecemos al Estado-Nación española?
- ¿En qué medida somos ciudadanos/ciudadanas europeos?
- ¿Qué significa que somos ciudadanos cosmopolitas?

MATERIALES DE REFERENCIA

Se proponen algunas páginas webs en las que se pueden encontrar informaciones sobre los problemas actuales del ejercicio de la ciudadanía democrática, tanto en su dimensión teórica como en sus posibilidades prácticas.

<http://www.aulaintercultural.org/>

<http://www.rieoei.org/rie42.htm>

<http://educalia.educared.net/edujsp/secundaria/projectes/projectes.jsp>

C. Cuadro resumen

CUADERNO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL
Unidad: Aprendizaje ético-cívico

| Tema | Objetivo general | Objetivos específicos | Objetivos metacognitivos | Contenido |
|---------------------------|---|--|--|---|
| Aprendizaje ético-cívico. | Comprender el concepto de ciudadanía universal en su dimensión de virtud cívica al servicio del interés general y público, y vinculado a los Derechos Civiles, Políticos y Sociales de forma indisoluble. | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el recorrido histórico de la conquista de la ciudadanía. • Visibilizar y reivindicar la adquisición de los derechos de ciudadanía en materia de igualdad. • Comprender la vinculación entre ciudadanía universal y democracia, y la incidencia de la desigualdad y la exclusión económica y social en la degradación de la misma. • Ofrecer a la comunidad educativa una herramienta útil para el aprendizaje ético cívico. | <ul style="list-style-type: none"> • Motivar al alumnado y al profesorado para investigar y contrastar la información recibida. • Fomentar la apertura de miras, el gusto por el conocimiento por su vinculación con nuestra percepción de las cosas y nuestras acciones para incidir en ellas. • Adquirir una cultura de los Derechos Humanos imprescindible para la convivencia. • Contribuir a construir el espíritu crítico. | <ul style="list-style-type: none"> • El concepto de ciudadanía. • Conquista moderna de los Derechos Civiles, Políticos y Sociales. • Retos de la ciudadanía. • Amenazas sobre la ciudadanía Social. • Propuesta didáctica. |

COLABORADORES

Xavier Besalú Costa es profesor de Educación Intercultural y de Didáctica en la Universidad de Girona. Con anterioridad ejerció de maestro en diversas escuelas públicas de la provincia de Girona. Entre sus publicaciones están: *Pedagogía sin complejos. Contra fatalistas y enterados* (2010); *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado inmigrante* (2009); *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI* (2007); y *Diversidad cultural y educación* (2002).

Gamby Béye es una maestra formada en la *Ecole de Formation Élémentaire* de la *Côte N'Dey* (Senegal). Comenzó trabajar como maestra de Educación Infantil y Primaria en el año 2004 en una escuela de Mehee, un poblado cercano a Mbour (Senegal) y desde entonces ha trabajado en diferentes centros educativos.

Laura Cantillo Prado es licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, máster en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos y en Formación del profesorado en la especialidad de Orientación Educativa y doctoranda en Psicología Evolutiva. Ha prestado servicios como formadora en varios cursos de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) del INEM en el área de Sensibilización y trabaja desde el año 2011 en diferentes programas del área de Interculturalidad e Inmigración de la Liga Española de la Educación y de la Cultura Popular.

Luis María Cifuentes es Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Es Presidente de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPFI) y conferenciante en congresos nacionales e internacionales. Ha prestado sus servicios como profesor y director de diversos IES de Madrid y Barcelona y ha sido miembro de las Comisiones de Filosofía nombradas por el Ministerio de Educación y Ciencia para la reforma de los currícula de las disciplinas filosóficas en 1996 y en 2000. Es, además, patrono de la Fundación CIVES y de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, autor de *¿Qué es el laicismo?* (2005), *Prolegómenos de Kant* (1994), coautor de materiales curriculares sobre Ética, Filosofía e Historia de la Filosofía para alumnos de 4º de la ESO y de 1º y 2º de Bachillerato en diversas editoriales como Laberinto, Santillana y Alhambra, y coordinador y coautor de *Enseñar y aprender Filosofía en la Enseñanza Secundaria* (1997).

Katy Faty es una profesora de Formación Profesional formada en la *Ecole de formation Lycée Petavin de Saint Louis* (Senegal). Comenzó a trabajar en 1983 en una escuela privada de Dakar y desde entonces lo ha hecho en diferentes centros educativos. En la actualidad presta sus servicios en el *IFPT, Institut de Formation Professionnelle et Technique*, un centro de Formación Profesional de Dakar.

María José Fernández Tendero es diplomada en Magisterio y licenciada en Pedagogía. Ha sido jefa de programas educativos de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Murcia y ha participado en diferentes programas sobre Escuelas Inclusivas e Interculturalidad. En la actualidad es presidenta de la Liga Murciana, secretaria del área de Apoyo a la Escuela Pública de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y orientadora en el IES Miguel Espinosa de Murcia.

Miguel García Caraballo es licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Complutense de Madrid y máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad de Nebrija. Ha trabajado como formador en la multinacional SIEMENS y en la Consultora Norconsult, perteneciente al Grupo Unión Fenosa, impartiendo numerosos cursos y seminarios en diversos ámbitos. Profesor de alemán en diferentes Escuelas Oficiales de Idiomas, presta actualmente sus servicios como Asesor Técnico Docente en Programas de Cooperación internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Juan Gómez es diplomado en Magisterio desde el año 1979 y licenciado en Antropología Social y Cultural desde el año 2005. Maestro de educación de adultos en el programa de la Junta de Andalucía de 1981 a 1989, posteriormente

en el año 1992 pasa a formar parte del *colectivo Amani*, donde sigue trabajando como formador y diseñador de programas y materiales de Educación Intercultural y Educación Para El Conflicto, dirigidos tanto a la educación formal como a la educación no formal.

Begoña López Cuesta es licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, máster de Estudios Avanzados de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales y máster en Organización, Gestión, Comunicación y Acciones de las Organizaciones no Gubernamentales. Desde muy joven se ha comprometido personal y profesionalmente con la educación intercultural en la defensa de los Derechos Humanos dentro y fuera de España, dedicándose a la formación del profesorado, elaboración de propuestas, resolución de conflictos, apoyo y refuerzo educativo para la superación de desigualdades en el ámbito de la educación no formal. En la actualidad es coordinadora general del área de Interculturalidad e Inmigración de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y promotora de la iniciativa “Red de Escuelas Interculturales”.

Arielle Larisse es licenciada en Filología Hispánica. Procedente de la isla de Guadalupe, ha prestado sus servicios como profesora de español en diferentes centros educativos franceses. En la actualidad ejerce de coordinadora del departamento de español de un centro público de Educación Secundaria de Villepinte (Francia).

Victorino Mayoral Cortés es presidente de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y de la Fundación Educativa y Asistencial CIVES. Es licenciado en Derecho. Fue profesor y director del Centro Asociado de la UNED de Madrid., miembro del Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado, ex-consejero de Presidencia y Trabajo y de Educación, Juventud y Deportes de la Junta de Extremadura de 1993 a 2000, y diputado en las legislaturas II, III, IV, VII y VIII. Coautor, junto a Luis Gómez Llorente, del libro *La escuela pública comunitaria*, entre otras muchas publicaciones y numerosos artículos sobre educación y ciudadanía.

Luz Martínez Ten es licenciada en Pedagogía y Secretaria de Políticas Sociales de FETE UGT. Experta en género e interculturalidad. Ha realizado cursos de doctorado en políticas sociales y migraciones por la Fundación Ortega y Gasset y el máster en políticas de Igualdad de la Universidad Complutense. Es coordinadora de las páginas web www.aulaintercultural.org, educacionenvalores.org y educandoenigualdad.org y de la colección *Cuadernos de Educación Intercultural*, directora de campañas de interculturalidad y educación en valores y autora de *Guía de Formación Intercultural para asociaciones juveniles* (Consejo de la Juventud de España), *El viaje de Ana, Historias de migración contadas por jóvenes* (Consejo de la Juventud de España) y *Educación en Valores y ciudadanía* (Ministerio de Educación y FETE UGT). Ha realizado además diversas investigaciones en Educación Intercultural y presta sus servicios como formadora en Educación Intercultural y Género.

Alicia Paramio Martínez es licenciada en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha realizado un magister de Relaciones de Género y Desarrollo en la Universidad Complutense de Madrid, así como otros cursos relacionados con el tema del género y de los derechos de las mujeres. Desde hace tres años forma parte del Equipo de Derechos Humanos de las Mujeres del Secretariado Estatal de Amnistía Internacional en España, donde colabora en la elaboración de diferentes informes, como el publicado en noviembre de 2012: *Qué justicia especializada*.

Carolina Ramos González es diplomada en Magisterio de Educación Primaria por la Universidad Autónoma de Madrid y licenciada en Antropología Social y Cultural por la Universidad Complutense de Madrid. Ha realizado numerosos proyectos de investigación relacionados con la antropología de género y la maternidad: madres solteras, madres solteras por elección y adopción internacional por madres solteras. Actualmente colabora en diversos grupos y asambleas de mujeres.

Carlos Roldán Mejías es licenciado en Psicología y en Traducción e Interpretación por la Universidad Complutense de Madrid, máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa y estudiante del máster de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad de Nebrija. Ha realizado además, estudios de Comunicación Intercultural en la *University of Ottawa* (Canadá). En la actualidad

apoya a la ejecución de diferentes programas de Cooperación internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y a la coordinación de los programas de área de Inmigración e Interculturalidad de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.

Laura Roldán Mejías es diplomada en Magisterio de Educación Primaria por la Universidad Complutense de Madrid. Desde hace más de diez años ha prestado sus servicios en varios centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid.

José María Salguero es maestro, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación Sección Psicología y Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad es profesor de Educación Secundaria por la especialidad de Psicología y Pedagogía y Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la UCM. Autor de más de cincuenta publicaciones y artículos. Ha participado en diversas investigaciones y en actividades de innovación. Ha trabajado activamente, durante años, en la formación del profesorado. Sus principales líneas de investigación: Atención a la diversidad en la Educación Secundaria, orientación educativa, convivencia escolar y formación del profesorado.

Ndeye Dior Traore es una maestra formada en la *Ecole de Formation Élémentaire de Cite N'Dey* (Senegal). Desde el año 2008 presta sus servicios en un centro de educación infantil y primaria de un barrio de las afueras de Dakar.

Pedro Uruñuela Nájera es licenciado en Filosofía y Letras y catedrático de Bachillerato. Ha sido inspector de educación y profesor asociado en la facultad de Educación de la UNED (2002-2006), además de coordinador de educación en la Consejería de Castilla La Mancha y Subdirector General de la Alta Inspección del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España. Por otro lado, es ponente y participante en actividades de formación del profesorado, especialmente las relacionadas con la organización y dirección escolar, y también la convivencia en los centros y autor de la tesis doctoral *La disrupción en el aula. Análisis y Propuestas*.

Hablar de Interculturalidad nos obliga a hablar de derechos y libertades fundamentales, de ciudadanía, sin esquivar los riesgos que, sin ninguna duda, merece la pena afrontar para construir sociedades más justas y democráticas. Arriesgarnos a reconocer un estatus de ciudadanía global y cuestionarnos si podemos permitirnos condenar a millones de personas, en todo el mundo, a una carencia absoluta de derechos.

Colaboradores

Xavier Besalú

Gamby Béye

Laura Cantillo

Luis María Cifuentes

Katy Faty

María José Fernández

Miguel García

Juan Gómez

Begoña López

Arielle Larisse

Victorino Mayoral

Luz Martínez

Alicia Paramio

Carolina Ramos

Carlos Roldán

Laura Roldán

José María Salguero

Ndeye Dior Traore

Pedro Uruñuela

Ilustradores

Pilar López Cuesta (portada)

Alejandro Arizmendi Fernández



www.ligaeducacion.org

SERVICIO DE ATENCIÓN AL CLIENTE

902 250 500 tel

clientes@wkeduacion.es

www.wkeduacion.es



ISBN: 978-84-9987-078-6



9 788499 870786



Wolters Kluwer | Educación