

Publicaciones M.C.E.P.

Ideología,
Pensamiento
y Educación



Rafael Jiménez

**INMIGRACIÓN,
INTERCULTURALIDAD
Y CURRÍCULUM.
LA EDUCACIÓN EN UNA
SOCIEDAD MULTICULTURAL**



Rafael Ángel Jiménez Gámez es doctor en Ciencias de la Educación por la UNED. Estudió Magisterio en Ceuta y la Licenciatura y el Doctorado en la UNED.

Trabajó como maestro de Educación Primaria desde septiembre de 1972 hasta noviembre de 1983 en Ceuta y Arcos de la Frontera (Cádiz). Desde diciembre de 1983 es profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz y tutor del Centro Asociado de la UNED en Cádiz. Ha impartido además cursos en diversos Centros de Profesores, sobre variadas materias en el campo de la Didáctica.

Ha investigado en la Historia del Currículum y la Educación, campo en el que ha publicado numerosos artículos y dos libros. Su tesina, *La cuestión educativa en Eduardo Benot*, fue publicada por la Diputación de Cádiz, en 1984. Su tesis doctoral, *La Sociedad Económica gaditana y la Educación*, que obtuvo Premio Extraordinario de Doctorado en la UNED, obtuvo el Sexto Premio de Ensayo de la Caja de Ahorros de Jerez, en septiembre de 1991, y fue publicado por esa entidad en 1992.

En la actualidad es responsable del Grupo de Investigación Educativa Eduardo Benot, incluido en Plan Andaluz de Investigación (HUM-230), con el que ha investigado y publicado numerosos trabajos, entre otros, en los campos de prácticas de enseñanza, investigación-acción, formación de profesorado y nuevas tecnologías en educación.

En 1997, publica, en colaboración con Ramón Porras Vallejo, el libro *Modelos de acción psicopedagógica*. Entre el deseo y la realidad en la Editorial Aljibe, que se constituye en un referente esencial en esta nueva temática, surgida a partir de la creación de la Licenciatura en Psicopedagogía.

En el campo de la interculturalidad imparte la asignatura optativa Currículum, Interculturalidad y Justicia Social en la Universidad de Cádiz y, durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003, el curso de doctorado *La construcción de un currículum democrático en una sociedad multicultural*, dentro del Programa Educación y Democracia en tiempos de cambio, en el Departamento de Didáctica. Asimismo, ha coordinado e intervenido en cursos de verano y otras actividades no regladas y de formación permanente. Ha publicado, dentro de esta temática:

- La construcción de un currículum democrático para una sociedad multicultural, *Kikirikí. Cooperación Educativa*, nº 65, 2002, pp. 34-45.

- Para conocer mejor la Multiculturalidad, *Kikirikí. Cooperación Educativa*, nº 65, 2002, p. 78-82. (En colaboración con Javier Barquín).

- Multiculturalidad y educación: escenarios de investigación y acción en la provincia de Cádiz, *II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía, 195-210. 2002.

- Ceuta: el contexto y la temática de una investigación educativa sobre una ciudad multicultural, dentro del III Congreso sobre la Inmigración en España, celebrado en Granada del 6 al 9 de noviembre de 2003 y organizado por el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada.

Por último, ha participado en varios congresos sobre el tema y en la actualidad desarrolla un proyecto denominado *Comprender la Multiculturalidad: el currículum de los centros educativos de Ceuta ante los/as estudiantes de cultura musulmana*, subvencionado por la Consejería de Educación y Cultura de la Ciudad Autónoma de Ceuta.



**Inmigración, interculturalidad y currículum.
La educación en una sociedad multicultural**

RAFAEL JIMENEZ

Publicaciones M.C.E.P.



COLECCIÓN IDEOLOGÍA, PENSAMIENTO Y EDUCACIÓN 11

Directores de la colección:

Joaquín Ramos García

Diego Navarro Núñez

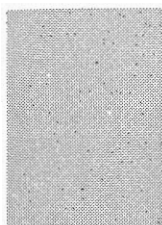
Antonio Sánchez Román

DEPÓSITO LEGAL : SE- 3486 – 04

I. S. S. N. DE LA COLECCIÓN: 1135 - 4437

I. S. B. N. DE LA OBRA: 84- 89042- 47 – 0

1ª edición, Morón (Sevilla) – Octubre 2004



ÍNDICE

PRÓLOGO, Rafael Lara, presidente de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía.....	5
INTRODUCCIÓN.....	8
PRIMERA PARTE: LA SOCIEDAD MULTICULTURAL. GLOBALIZACIÓN E INMIGRACIÓN.....	10
CAPÍTULO 1º:¿CÓMO ES EL MUNDO EN EL QUE VIVIMOS?	11
CAPÍTULO 2º: LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA.....	39
SEGUNDA PARTE: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	66
CAPÍTULO 3º: CULTURA E IDENTIDAD EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DIFERENCIA.....	67
CAPÍTULO 4º:HACIA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA INTERCULTURAL. .	98
TERCERA PARTE: LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO INTERCULTURAL	127
CAPÍTULO 5º: INTERCULTURALISMO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL. . .	128
CAPÍTULO 6º: LOS GRADOS Y FASES DE CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO INTERCULTURAL. EL CURRÍCULO INTERCULTURAL PRESCRITO Y EL PRESENTADO Y MOLDEADO POR LOS PROFESORES.	160
CAPÍTULO 7º: EL CURRÍCULO INTERCULTURAL COMPENSATORIO EN LA ACCIÓN.....	193
CAPÍTULO 8º: EL CURRÍCULO INTERCULTURAL INCLUSIVO EN LA ACCIÓN.....	238



PRÓLOGO

Para el viajero desprevenido, acercarse a París o a cualquiera de las grandes capitales europeas, significa toparse con un paisaje multicultural que todavía nos impacta y nos sorprende a los españoles. Todavía. Porque verdaderamente en pocos años la visibilidad de personas de culturas y colores distintos empieza a ser ya un hecho cotidiano en el horizonte urbano de nuestras ciudades.

De apenas 400.000 extranjeros residentes en el año 1992, hemos pasado en doce años a casi dos millones de personas con tarjeta de residencia. Como se dice en el libro que presentamos hemos pasado de ser un país de emigrantes a ser destino de una inmigración que no deja de aumentar.

Los cambios empiezan a ser perceptibles. Los inmigrantes están aquí, quieren instalarse, tienen su proyecto de vida e integración y desean formar parte de nuestra sociedad. Se trata de una situación creciente que nos plantea no pocos retos.

El cómo tratamos a los inmigrantes en realidades cada vez más claramente multiculturales se convierte en una especie de prueba del algodón de la calidad democrática de nuestras sociedades. Porque al hablar de inmigrantes o de extranjeros no estamos hablando de problemas de control, de mercado de trabajo, de problemas generados (por más que estos existan) o de precaución social.

Estamos hablando de derechos, de igualdad y de justicia. Si lo miramos bien, los inmigrantes no nos vienen a cuestionar con problemas importados. En el fondo lo que sacan a la luz son nuestros propios problemas. Los de sociedades que poseen una creciente incapacidad para la inclusión. Nos retratan a nosotros mismos.

El reto está ahí: ¿qué sociedades queremos construir? Sociedades excluyentes, cerradas en sí mismas, amuralladas, llenas de miedo y recelo a todo lo extraño, generadoras por tanto de desigualdades y dualización. O, por el contrario, sociedades inclusivas, abiertas y acogedoras, respetuosas de los derechos y la igualdad al tiempo que respetuosas e integradoras de la diversidad.

Desde esa óptica trascendente y no desde la inmediatez se sitúa el libro del que Rafael Jiménez ha tenido la deferencia de pedirme su presentación.

No tengo que hacer ningún preámbulo para indicar que se trata de un texto realmente interesante e imprescindible para personas preocupadas por los temas educativos y curriculares que aborda en extensión. Para estudiosos en general. Pero muy en particular para las personas que están comprometidas en la construcción de una sociedad respetuosa de los derechos humanos cuyo test más importante en los

tiempos que nos ha tocado vivir es la forma en que trata a sus inmigrantes, sus posibilidades de integración y como aborda la convivencia multicultural.

Rafael Jiménez se acerca a todo ello con ambición. Aunque la parte mas importante del libro está dedicada al currículum, tiene una intención ampliamente abarcadora. En una aportación tan interesante como la que tratamos es además imprescindible. En primer lugar porque la importancia de los contenidos educativos (no sólo los formales claro está) para la conformación de nuevas realidades sociales en transformación es crucial. Y porque esos contenidos curriculares tienen que ser encuadrados y tienen que pisar el suelo de las sociedades que pretenden transformar

Al hablar de las migraciones en la globalización, por ejemplo, se extiende previamente sobre la globalización. Al hablar de la multiculturalidad aborda previamente las propias culturas. Todo ello de una forma sistemática y ordenada, exponiendo los diversos aspectos de cada tema, las diversas posiciones y teorías.

Particularmente me ha parecido muy sugerente concebir las culturas como escenarios no inmutables, que se relacionan entre ellas, que se condicionan y se influyen mutuamente. Este carácter contingente de las realidades culturales se extiende a los individuos que las conforman y a la diversidad interna de las mismas.

Si hablamos de multiculturalidad parecía imprescindible partir de ahí para construir una sociedad en la que relación entre las diversas culturas que la integran sea respetuosa e igualitaria, pero al tiempo abierta, interrelacionada y por tanto capaces de influirse mutuamente.

Es la base para esas identidades creativas y acogedoras que de alguna forma postula Rafael en este libro. La base desde luego para lo que él llama ciudadanía democrática plena de derechos y que entiendo no necesariamente vinculada a la nacionalidad.

Y la base sin duda para la construcción del currículum multicultural.

Personas relacionadas con el mundo de la inmigración o preocupadas por las relaciones en sociedades cada vez mas multiculturales, pero no integradas ciertamente en el mundo educativo, por razones obvias, hemos tenido que acercarnos a la situación de creciente multiculturalidad que se vive en escuelas e institutos. E interesarnos de alguna forma por la integración y el tratamiento de esas realidades en los contenidos, en las prácticas y en los programas educativos.

En este sentido el texto que nos aporta Rafael Jiménez en este libro, incluso para los profanos resulta lluvia fina y fresca en tiempos de sequía.

Nos parece que recupera el espíritu de la pedagogía popular en tanto que considera la educación como un instrumento de transformación social. "La educación intercultural se convierte en un movimiento social crítico, de carácter antirracista, en lucha por una ciudadanía democrática, activa y crítica, que abarca todos los ámbi-

tos sociales y políticos”.

Al tiempo que reclama de todos y cada uno de nosotros, nos urge en cierta forma, a que seamos protagonistas y participemos en la construcción del currículum como un proceso no dogmático capaz de generar conocimientos y actitudes democráticas.

Rafael, desde las páginas de este libro, nos alienta a entender el currículum como “un proceso en continua construcción” que ha de tener en cuenta el qué, el cómo, el cuándo, el dónde, y, sobre todo, quiénes aprenden.

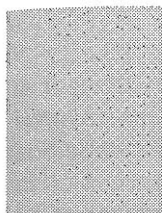
Nos advierte qué prejuicios, mitos, vivencias, expectativas, frustraciones, individuales y colectivas, que interactúan, componen todo un currículum oculto capaz de modificar y distorsionar los mensajes que se transmiten.

Nos estimula, nos reta a reconocer la existencia de múltiples visiones del mundo, superando el culto a la diferencia, reivindicando la igualdad, pero luchando al tiempo contra la tentación y la práctica de eliminar el derecho a la diversidad como pretexto precisamente para la igualdad.

Pero, sobre todo, nos devuelve la esperanza. Nos habla de crítica, de transformación, de igualdad sin victimismos ni paternalismos, de justicia social. Y esto es recuperar la democracia en la educación y recuperar la educación como instrumento democrático.

Rafael Lara
Presidente de la Asociación
Pro Derechos Humanos de Andalucía





INTRODUCCIÓN

En todos los foros educativos de nuestro país se demanda actualmente el que la educación, formal o informal, y el currículum sean interculturales. Lo tenían que haber sido siempre, pero el boom migratorio del que España disfruta (¿disfruta? Sí, he escrito disfruta, no sufre) ha provocado que esté de moda lo intercultural. Parece que somos más conscientes de que la diversidad también afecta a la culturas, no solo a las capacidades cognoscitivas, motóricas o sensoriales. Tan conscientes, que podemos estar creando, sin darnos cuenta, diferencias. Podemos estar señalando más las cosas que nos separan que las que nos unen.

Si la sociedad exige a la escuela (¡otro requerimiento más!) que trabaje un currículum intercultural, no vayamos a creer que esta demanda se cubre sólo con un decreto, con una norma administrativa. Para no caer en el repetido error de siempre, será necesario que los profesores se formen en este campo. Los que llevamos ya algunos años en la tarea de educar docentes sabemos que siguen siendo la clave para que la letra legislativa no caiga en saco roto.

Este libro tiene su origen en una nueva actividad, para mí, en la que me embarqué (¿o me embarcaron?), la enseñanza virtual, en concreto, la docencia en un curso por Internet organizado por Comisiones Obreras, en el que he tenido la suerte de aprender de ilusionados profesores de Huelva, Asturias, Baleares, Sevilla, Granada, Málaga y Cádiz. ¿Quién dice que los profesores están quemados? En cuatro meses hemos trabajado duro, casi la mitad se han caído en el camino, pero los que hemos llegado, desmentimos rotundamente que la formación en servicio de los docentes sea un trámite burocrático para conseguir sexenios. Para mí la preparación de este curso me ha exigido reflexionar y escribir sobre una temática a la que he regalado todo el tiempo posible (y más), durante los último cinco años. Además, como no opino como Aznar y Del Castillo, eso que no se aprende si uno no se esfuerza (como en las malas digestiones), mi dedicación al estudio sobre la inmigración y la interculturalidad ha sido más militancia atractiva que sacrificio doloroso.

Sé que me quedan muchos trabajos por revisar (lo compruebo cada vez que observo las estanterías de mi biblioteca) y muchas experiencias por conocer (lo constato cada vez que hablo con los colegas de Primaria y Secundaria que militan en la educación por una ciudadanía democrática intercultural), pero esto es lo que

he podido y sabido hacer.

Como podrá comprobar el lector cuando se adentre en el libro (o sólo con leer el índice), las dos primeras partes no mencionan, conscientemente, ni se refieren específicamente a aspectos estrictamente educativos. Los educadores debemos conocer y debatir sobre los asuntos que se meriendan muchos profesionales de la política. La discusión de la cosa pública (la república) es de los ciudadanos y los educadores somos, primero, ciudadanos, no técnicos que preparamos o reparamos mentes.

Sirva este libro para iniciar a los futuros profesores y para apoyar procesos de autoformación permanente en colaboración para que la educación sea más intercultural. Por cierto, para ello no es necesario que tengamos a inmigrantes o a sus hijos en nuestras aulas. Todos los docentes deberíamos desarrollar “currícula” interculturales.

La lectura, la reflexión y, sobre todo, el debate y la discusión sobre este trabajo nos puede ayudar en los dos primeros capítulos (la primera parte) a comprender los fenómenos de la globalización e inmigración para saber analizar la realidad multicultural que nos rodea y desarrollar una actitud crítica y autocrítica ante ellos. Los capítulos 3º y 4º, la segunda parte, nos puede servir para analizar la construcción social de la diversidad cultural.

En la tercera parte, dividida en cuatro capítulos, los ya estrictamente educativos, el lector se adentrará en el conocimiento y análisis de la interculturalidad en educación y en la construcción de los diversos grados del currículum intercultural. Pero, ¿nos ayudará este trabajo a tomar partido ante los problemas que se plantean en los centros e indagar sobre nuestras actitudes y las de nuestros colegas ante un currículum intercultural justo y comprometido con los más desfavorecidos?

No olvidamos, por último, agradecer a los profesores que se han ofrecido a colaborar vertiendo sus experiencias en los anexos de los dos últimos capítulos. Creemos que sus descripciones y autovaloraciones van a enriquecer este libro.

En San Fernando de Cádiz, a 14 de julio de 2004, en un día de levante fuerte y, por lo tanto, sin pateras.

Rafael Ángel Jiménez Gámez.
Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar.
Departamento de Didáctica.
Universidad de Cádiz

**PRIMERA PARTE:
LA SOCIEDAD MULTICULTURAL.
GLOBALIZACIÓN E INMIGRACIÓN.**



1

¿CÓMO ES EL MUNDO EN EL QUE VIVIMOS?

Los dos primeros capítulos de este trabajo, que van a componer la primera parte de este libro, pretenden introducir a los lectores en los fenómenos políticos y sociales que caracterizan a la sociedad actual y que han constituido los factores que han provocado el aumento del fenómeno migratorio y, en consecuencia, la existencia de contextos multiculturales cada vez más enriquecedores y numerosos. Asimismo, intentan introducir en el conocimiento de la evolución de las migraciones, de las teorías que se han elaborado sobre este fenómeno y de las características de la inmigración actual en España.

Antes de centrarnos en el estudio de la inmigración, debemos conocer las características de nuestra sociedad actual, en ellas vamos a encontrar los factores y circunstancias que provocan el fenómeno migratorio. Para entender el fenómeno migratorio actual tenemos que estudiar las características del mundo en que vivimos, ya que no podemos aislar a aquél como algo desconectado de las manifestaciones económicas, políticas y sociales.

Así pues, en este tema vamos a tratar de guiar la reflexión y la discusión sobre los problemas y las soluciones en el comienzo del tercer milenio. Realizar un análisis sistemático nos obliga a artificializar y separar cuestiones que están íntimamente relacionadas y que de este modo deberíamos concebirlas.

1.1. La globalización.

1.1.1. *La globalización como una fase de la mundialización.*

Cualquier leve incursión en la Historia Universal nos revela que los pueblos que han poblado nuestro mundo han estado siempre en movimiento, han intentado contactar con sus vecinos, más o menos lejanos, es decir, han realizado intentos de mundialización. Pero, aunque no pueda ignorarse el papel de las primeras colonizaciones greco-fenicias o de las invasiones romanas, "la mundialización comienza a tomar cuerpo a finales del siglo XV" (Pérez Serrano, 1999, 2).

En una primera fase de la mundialización (s.XV- 1815), se intenta conformar una economía mundial, en la que la fuerza motriz es la demanda de materias primas y

metales preciosos por parte de las metrópolis europeas, sobre la que se asentó la proyección internacional de los modernos Estados autoritarios (véase tabla 1.1.1).

Denominación	Período	Fuerza Motriz
Colonialismo	s.XV-1815	Pugna por materias primas y metales preciosos
	1815-1870	Formación de mercados nacionales
Imperialismo	1870-1945	Pugna por extender los mercados
	1945-1990	Integración de mercados regionales
Globalización	1990-hoy	Pugna por el mercado mundial

TABLA 1.1.1.
FUENTE: Pérez Serrano, 1999, 3

La quiebra de la monarquía absoluta viene provocada por la insuficiencia del sistema económico en el que se sustentaba, el mercantilismo, que no fue capaz de adaptarse a las exigencias de esta primera mundialización. Con el capitalismo liberal se formaron los mercados nacionales y la burguesía, la principal beneficiaria del cambio, articuló una estructura política y jurídica basada, principalmente, en el Estado-nación.

Con la llegada, a partir de 1870, de la segunda revolución industrial y el desarrollo del capitalismo financiero, el sistema económico adquiere una gran capacidad de producción y reproducción. El capital británico, y luego el norteamericano y el europeo; ya no luchaban sólo por obtener recursos, como en la etapa colonial, sino que aspiraban a integrar amplios territorios y poblaciones en sus espacios vitales.

A finales del siglo XIX se describía la situación en términos parecidos a los que empleamos nosotros hoy. Se hablaba de una aldea global, de la revolución de las telecomunicaciones, de la mundialización. Incluso, algunos años antes, en el Manifiesto Comunista (1848), ya se describe un mundo con un grado notable de integración y podríamos decir de mundialización incipiente (De Sebastián, 2002, 16).

De 1870 a 1913 la economía de casi todos los países experimentó un fuerte crecimiento y las finanzas internacionales seguían un sistema de tipos de cambio fijos que permitía la movilidad de capital sin el riesgo de las oscilaciones de los tipos de cambio entre países. La Gran Depresión y la Segunda Guerra Mundial encerró dentro de sí mismas a las economías nacionales, lo que produjo una vuelta atrás a la movilidad internacional de capitales. Pero la reunión de Breton Woods (1944), en la que se trazaron los planes económicos para después de la guerra, reestableció un

sistema de cambios fijos. En este contexto, a su vez protegido pero relativamente autónomo, en el que los gobiernos aún mantenían un control importante de su economía, se estableció el Estado del Bienestar, se desarrolló el mercado interno y el consumo de masas, las grandes mejoras en los niveles de vida de los trabajadores y el fortalecimiento de los sindicatos.

A principios de los setenta se empiezan a producir presiones por parte de las empresas multinacionales, que aspiran a moverse sin trabas por todo el mundo. En 1973 se abandona el régimen de cambios fijos y se deja al mercado que determine la paridad de las monedas. "Se inaugura así un sistema de cambios flexibles, que ha perdurado con algunas variantes hasta el día de hoy" (De Sebastián, 2002, 19).

A este cambio económico le acompaña la tercera fase de la industrialización, la denominada RCT (revolución científico-técnica). El desarrollo tecnológico se concreta en el de la aviación comercial, en el del transporte, la telefonía y, sobre todo, en el de la informática. De este modo, las relaciones económicas se transforman, es posible el movimiento de capitales a la velocidad de la luz entre mercados que están conectados por medio de ordenadores. Asimismo, las relaciones laborales sufren un cambio cualitativo, puesto que el trabajo humano se comienza a sustituir por el trabajo automotor y "las tradicionales formas de organización y lucha de los trabajadores poco pueden hacer frente a empresas multinacionales, verdaderas megápolis, cuyos capitales fluctúan con extremada rapidez de unos países a otros y de unos sectores a otros" (Pérez Serrano, 1999, 4).

La caída del muro de Berlín, en 1989, símbolo de colapso del sistema comunista soviético, culmina la revolución ideológica expresada en el llamado fin de la historia¹, es decir el fin de las confrontaciones ideológicas en torno a la economía.

1.1.2. Naturaleza y dimensiones de la globalización.

Esta breve revisión histórica ha situado a la globalización como última fase de la mundialización y nos permite centrarla en los cambios en los campos económico, tecnológico, laboral y político que han desembocado en un mundo en el que las grandes empresas imponen su ley, los movimientos de capitales elevan o disminuyen economías de grandes países, y en el que las personas están conectadas en una gran red. No olvidemos, además, que la globalización, junto a unos logros - han aumentado las posibilidades de especialización y los niveles de productividad de los llamados países emergentes y los mercados se han vuelto más dinámicos y variados- nos ha acarreado unos graves inconvenientes como la exclusión de grandes regiones y países - como el caso de África- o de amplios grupos de ciudadanos de los propios países beneficiados por el fenómeno.

1.- Este es el más que famoso título del libro de Francis Fukuyama (1990)

Los regímenes globalitarios son otro tipo de totalitarismo. Se ha eliminado el mercado nacional, elemento clave del Estado-nación, disminuyendo el papel de los poderes públicos. Los países han vendido sus empresas públicas al capital privado multinacional. Los políticos consienten someterse al dominio de lo económico y a la dictadura de los mercados financieros. Por esa razón, no hay ningún problema para que los regímenes democráticos se extiendan por todo el planeta y "los votos están venciendo a las botas"² (Matías, 1996).

Pero esta aparente situación de paz callada encierra peligros y contradicciones. De repente, el controlado orden mundial que es necesario para la circulación mundial fluida de capital y tecnología se ve sacudido por alguna situación de crisis aguda³ (Castells, 1998 a). La exclusión de una gran parte de la población del nuevo modelo de desarrollo está generando reacciones en cadena que, en último término, devuelven a los Estados a su instinto básico: amenazar con matar. Junto al extraordinario desarrollo tecnológico que estamos viviendo, junto a la mejora considerable de la salud y la educación en el mundo, y junto al acceso a la industrialización y al consumo de decenas de millones de personas en Asia y América Latina, hay otra cara de la tierra, la cara fea de la economía internacional. En las dos últimas décadas una quinta parte de la humanidad ha mejorado sustancialmente su nivel de vida, pero otra quinta parte ha empeorado sustancialmente y dos quintos de la gente malviven con menos de dos dólares por día. La globalización económica incontrolada y una geopolítica miope de las grandes potencias ha dado lugar a esta situación.

Esta globalización parece feliz: en veinte años, la renta per cápita mundial se ha triplicado y el PIB del planeta se ha multiplicado por seis, pero, mientras, el 80% de ese PIB está en manos del 20% de la población mundial y 258 millonarios disponen de una renta anual superior a la renta conjunta del 45% de habitantes de la tierra (Vidal-Beneyto, 1998). El paisaje es desolador, basta con observar la violación de los derechos humanos en los países de Tercer Mundo y la creciente desigualdad de las condiciones de vida entre los países pobre y ricos

Pero no olvidemos, que no sólo lo económico está implicado en la globalización y, además, que el fenómeno no afecta por igual a toda la población. Como afirma Luis de Sebastián (1999 a, 77-81), la globalización posee tres dimensiones:

a) Globalización del transporte y las comunicaciones. El desarrollo de los transportes hace que se pueda, en poco tiempo y con poco dinero, viajar a otros continentes⁴. El conocimiento de las lenguas extranjeras, sobre todo del inglés, hace que

2.- Del fenómeno de universalización de las democracias formales puede hacerse una lectura optimista. Esa democratización formal puede conllevar la mejora de las condiciones de vida, que suele conducir a la exigencia de libertad y que no se puede detener con la represión (Matías, 1996: 137).

3.- En este caso, como podían haber sido otros, se trata de la crisis de las bombas nucleares en la India a la que se refiere Castells (1998 a).

4.- El fenómeno migratorio tal y como hoy se produce sería impensable sin este avance.

se pueda, prácticamente, recorrer el mundo hablando esta nueva lengua franca. Sin embargo, es cierto que esto ha aumentado el conocimiento de otras culturas, pero todavía sigue habiendo mucha incomprensión e intransigencia. Pero lo más importante del fenómeno es, sin duda, la revolución de las comunicaciones, al permitir la rápida transmisión de sonido, imagen y datos por todo el mundo, lo que no sólo permite los negocios "online" entre personas o países lejanos, sino que se puedan conocer mejor las necesidades y las demandas de los pueblos pobres, antes lejanos y desconocidos.

b) Globalización de imágenes y patrones de consumo. Las cadenas de televisión de todo el mundo transmiten programas similares, puesto que están dominadas por las grandes distribuidoras y productoras, aunque las limitaciones del lenguaje obstaculicen el mensaje unificador de aquellas. Por otro lado, también se transmiten imágenes de productos comerciales globales, lo que produce una generalización de patrones de consumo entre personas de un cierto poder adquisitivo, aunque los pobres participen menos de este aspecto de la globalización.

c) Globalización de los mercados financieros. La facilidad para moverse que tiene el dinero, por la posibilidad que le dan las innovaciones en informática y comunicaciones, y la renuncia a las regularizaciones sobre el movimiento de los capitales hace que los gobiernos dependan de los mercados y que estos no acudan a sitios del mundo inseguros, produciéndose procesos de exclusión.

1.1.3. La economía informacional y global.

En las dos últimas décadas la economía se ha transformado y , tal como afirma Castells (1998 b, 93),

Es informacional porque la productividad y competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Es global porque la producción, el consumo y la circulación, así como sus componentes (capital, mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados), están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos.

Autores como Joaquín Estefanía (2000 b, 17) hablan de nueva economía, que se caracteriza por un crecimiento sin inflación, basado en aumentos constantes de la productividad, que los investigadores económicos han descubierto que es una función del cambio tecnológico (Castells, 1998 b, 96). Además, hay una fuerte presencia en las Bolsas de valores, ya que las empresas ganan muchísimo más dinero y crean más valor (de expectativas más que de beneficios) que mediante la producti-

vidad clásica.

El principal elemento diferenciador de esta nueva etapa son los mercados financieros. La Bolsa ofrece perspectivas de ganancias fáciles y cuantiosas, ya que los gobiernos, en su intento de relanzar las economías nacionales, prometen a los capitales flotantes tasas de interés muy tentadoras. "Pero ello no garantiza en modo alguno ningún tipo de despegue económico. Porque tan rápidamente como han llegado pueden emprender la huida" (Ramonet, 1997, 67). Los mercados son los nuevos amos de las geofinanzas, los gestores de los fondos de pensiones y de los fondos de inversión. Son los que tienen en su poder el destino de muchos países y la suerte económica del mundo. Se ha producido una financiarización de la economía. Lo productivo o lo industrial es subsidiario de lo financiero. Se trata de una segunda revolución del capitalismo. Dentro de las bolsas de valores, las empresas vinculadas a las nuevas tecnologías, a lo virtual, al planeta Internet, que no crean mucha mano de obra, ni centros de trabajo son las que protagonizan la revolución (Estefanía, 2000 a, 13). La economía industrial se transforma en economía informacional y global o se derrumba, como es el caso de la Unión Soviética (Castells, 1998 b)

Las empresas globales subcontratan y venden en el mundo entero y poseen un carácter supranacional que les permite actuar con gran libertad, puesto que no hay instituciones internacionales políticas, económicas o jurídicas que reglamenten su comportamiento. La lógica del mercado supone la primacía de la economía financiera sobre la economía productiva, de la rentabilidad sobre la productividad. La unidad económica de operación y de análisis es el sistema global de interacciones. Ya no hay más economías nacionales, ni políticas económicas nacionales. Vivimos en la sociedad red. La economía global tiene la capacidad de funcionar como "una unidad de tiempo real a escala planetaria" (Castells, 1998 b, 120). La gestión de la producción y distribución se organizan en lo que se ha denominado trama global. El proceso de producción incorpora componentes producidos en muchos lugares, por empresas diferentes (p. 123).

La única fuerza que mueve al mundo es la competitividad, los políticos están bajo el control de los mercados financieros. "El mercado gobierna y el gobierno gestiona" (Ramonet, 1997, 74). El Estado, si quiere entrar en la arena de la competencia internacional, debe dirigir su política hacia el incremento de la competitividad de las empresas que están bajo su jurisdicción, lo que debe concretarse en medidas de desarrollo tecnológico-educativo, "... para ampliar la dotación del país en factores de producción informacionales" (Castells, 1998 b, 117).

La intervención de los bancos centrales de cada país ya no basta para contrarrestar la influencia de los movimientos de los capitales especuladores, que pueden arruinar la moneda de cualquier país y, con ello, la política económica decidida

democráticamente (Castells, 1994 y 1998 b). La economía financiera prevalece sobre la economía real. "El movimiento perpetuo de las monedas y de las tasas de interés aparece como un gran factor de inestabilidad, tanto más peligroso cuanto que es autónomo y se halla cada vez más desconectado del poder político" (Ramonet, 1997, 71).

La principal causa de la amenaza que pesa sobre los ciudadanos de todo el mundo no es tanto la mundialización como la libertad absoluta de los movimientos de capitales que, incontrolados, desregulados, pueden acabar casi instantáneamente con cualquier economía nacional o regional, en virtud de cálculos estrictamente financieros y de corto plazo. Nadie está libre de este tipo de crisis imprevisibles. Nadie puede decir con sensatez: aquí no puede ocurrir (Estefanía, 2000 a, 15).

El aumento del poder de los accionistas, que exigen maximizar sus beneficios en un plazo cada vez más corto, las sofisticadas innovaciones financieras, que ofrecen un abanico cada vez más variado de opciones de negocio, entre otros factores, han llegado a provocar una inflación financiera, "que ha creado una inmensa burbuja especulativa crecientemente alejada de la economía real" (Vallespín, 2000, 43).

Asimismo, la economía global se caracteriza por su interdependencia, su asimetría y la creciente diversificación dentro de cada región, lo que tiende a cristalizarse en una "geometría extraordinariamente variable, que tiende a disolver la geografía económica histórica" (Castells, 1998 b, 133). Se ha creado un centro (Europa Occidental, América del Norte y Japón), un núcleo, en torno al cual las demás zonas del mundo organizan sus economías en una relación de dependencia múltiple. Estas zonas están constituidas por un gran conglomerado de países periféricos y semiperiféricos, con niveles de desarrollo asimétricos. Podríamos afirmar que la globalización ha producido ganadores y perdedores, es decir, nuevas pautas de inclusión y exclusión, aunque también se estén creando "una multiplicidad de redes transnacionales que impiden afirmar sin más que estamos ante una mera regionalización" (Vallespín, 2000, 45). Como afirma Castells (1998 b, 173): "la estructura de esta economía se caracteriza por la combinación de una arquitectura duradera y una geometría variable".

Dentro de esta arquitectura visible existen procesos dinámicos que convierten al sistema global de procesos económicos en una geometría variable. Esto repercute en algo muy importante a la hora del análisis de los movimientos migratorios, la nueva división internacional del trabajo, que presenta cuatro posiciones diferentes: los productores de alto valor, basados en el trabajo informacional, los productores de gran volumen, basados en el trabajo de bajo coste, los productores de materias primas, basados en recursos naturales, y los productores redundantes, reducidos al trabajo devaluado. Todos los países tienen trabajadores de todos los sectores, pero

los de economía más poderosa tienen a los que realizan trabajo devaluado como un segmento marginal, mientras que a los países más pobres les ocurre todo lo contrario. Indudablemente, este, como veremos en su momento, será un factor fundamental en el aumento de los movimientos migratorios en el mundo globalizado en que vivimos, puesto que la globalización de capitales debería de conllevar la libre circulación de los trabajadores.

En la globalización, los capitales, sobre todo, y los bienes y servicios, en menor medida, circulan con libertad entre todos los países del mundo. Lo que no circula libremente es el factor trabajo, el factor humano. Circula, sin embargo en los movimientos migratorios controlados e ilegales, a pesar de las barreras naturales – la distancia- y administrativas – las fronteras – que establecen los gobiernos de los países ricos. La emigración libre es uno de los aspectos importantes que le falta al mundo para ser realmente “una aldea global” (De Sebastián, 2002, 113).

1.2. La crisis del estado del bienestar. Las víctimas de la globalización.

Aunque el concepto holístico de globalización que hemos empezado a analizar va a seguir inundando transversalmente este primer tema, tenemos que seguir revisando otras cuestiones fundamentales para entender el mundo en que vivimos y en el que se produce el fenómeno migratorio.

Como consecuencia de la política económica que hemos analizado anteriormente se produce una aguda crisis del denominado estado del bienestar, implantado por las políticas socialdemócratas después de la segunda guerra mundial, cuyas características son (Angulo, 1995, 27-28):

- Una fuerte intervención estatal en economía para regular el mercado y mantener el pleno empleo y una economía activa orientada a la demanda.
- La provisión pública de servicios universales como sanidad, educación, vivienda, desempleo, pensiones, ayudas familiares y protección social, por parte de las administraciones de los Estados.
- La obligación pública del sostenimiento de un nivel mínimo de vida, entendido como un derecho social, no como caridad pública, como elemento constitutivo de responsabilidad colectiva de todos los ciudadanos.

Este estado del bienestar se empieza a deteriorar con la desregulación del mercado laboral que se deja en manos de la iniciativa privada, que, para aumentar los beneficios no duda en reducir las plantillas de trabajadores. El paro se incrementa progresivamente y cada vez está menos protegido socialmente. Las innovaciones

tecnológicas no suponen la liberación de los trabajadores de las labores más penosas, ni el incremento del tiempo de ocio, sino que se convierte en una negra amenaza para la estabilidad laboral, incrementada por un beneficio escandaloso de los capitales (Pérez Gómez, 1998, 86). El empleo no crece como consecuencia directa de la generación de riqueza, ya que existen fuertes tendencias al crecimiento sin empleo, puesto que una economía con fuerte expansión del sector financiero no genera trabajo ni moral de trabajo, sino más bien especulación (Morgenstern, 1995: 331). El aumento del paro no puede justificarse por las exigencias de la competencia internacional, sino por la que impone una política económica determinada que favorece escandalosamente la concentración del capital en unas pocas manos (Pérez Gómez, 1998, 86-87).

1.2.1. Cambios en el estado del bienestar.

Si profundizamos en el deterioro que está sufriendo el estado del bienestar, nos encontramos con los siguientes cambios que podríamos denominar sociales (Navarro, 2000; 2002):

a) Cambios en la familia. Se están produciendo sobre todo por la entrada de la mujer en el mercado de trabajo, causada por el movimiento de liberación y deseo de autonomía de la misma, el descenso del salario del hombre, el aumento del sector servicios, que ofrece puestos de trabajo que permite la integración femenina y el hecho de que realicen trabajos de cualificación similar a los hombres con salarios más bajos (Castells, 1998 c). Este fenómeno, en los países del sur de Europa es aún muy débil. En concreto, en España, en donde la implantación del estado del bienestar ha sido incompleta y tardía, la participación laboral de la mujer es escasa por el pobre desarrollo del sector servicios, que explica la oferta limitada de puestos del trabajo. Se produce una sobrecarga sobre la mujer, que tiene que cuidar de los niños, los ancianos y los incapacitados, que no están atendidos por el infradesarrollado estado del bienestar, además de atender su puesto de trabajo, a lo que se añade la incertidumbre laboral. Se explica así que la mujer joven retrase el tener hijos o tenga menos. Los servicios del estado del bienestar deben complementar y facilitar las responsabilidades familiares. Su aumento ayudará a mejorar el desarrollo de la mujer y a la consolidación de la familia, más allá de la tradicional⁵. Los datos comparativos con los países del norte de Europa demuestran que, "... en contra de lo que asume el pensamiento conservador, la integración de la mujer en el mundo del trabajo remunerado no tiene por qué significar el debilitamiento de la familia. Antes al contrario, lo puede reforzar" (Navarro, 2000, 36).

b) Cambios en el ciclo vital de las personas. En España⁶ han disminuido los hom-

5.- Otra cuestión es que la jerarquía eclesiástica lance proclamas oficiales en las que se maneja una concepción ultraconservadora de la familia. Recuerden si no, la acusación que ha dirigido, cuando esto se escribe (febrero de 2004), contra la emancipación femenina de responsable de los abundantes casos de maltrato a la mujer que se dan en España.

6.- En estas páginas centraremos el análisis en nuestro país, ya que el grado de desarrollo del estado del bienestar no es el mismo que en otros países de nuestro entorno, aunque la mayoría de los problemas sean transferibles.

bres y mujeres de menos de 20 años que participan en la fuerza laboral, debido a la expansión y prolongación del sistema educativo. Por otro lado, se ha adelantado la edad de retirarse del mercado laboral, como respuesta a políticas públicas que estimulan el retiro temprano, para crear más puestos de trabajo para los jóvenes y para aumentar la productividad laboral, al asumirse (aunque no sea del todo correcto) que los jóvenes son más productivos que los ancianos. De este modo se ha producido una reducción del tiempo de trabajo total, que se ha interpretado como un dato negativo para el mantenimiento del estado del bienestar, puesto que ha disminuido el tiempo contribuyente (como trabajador) y ha aumentado el tiempo de consumo (como escolar y como pensionista). Sin embargo, las contribuciones al estado del bienestar dependen más de la masa salarial que del número de trabajadores o del tiempo de trabajo y aquella ha aumentado en los últimos años, debido tanto al aumento de la productividad como al aumento de la población activa gracias a la incorporación de la mujer y de un importante número de inmigrantes al mercado de trabajo.

Es cierto que “el énfasis en la inmigración como solución a nuestros problemas es una manera de evitar la integración de la mujer y de los jóvenes en el mercado de trabajo” (Navarro, 2002, 68-69), pero también está claro que los empresarios se han aprovechado de los inmigrantes para bajar los salarios y tener una mano de obra barata y muy poco cualificada y también es cierto que los sindicatos y la izquierda de nuestro país no están teniendo fuerza para exigir mejores salarios y un mejor estado del bienestar para ambos (inmigrantes y autóctonos). De esta manera se evitarían las actitudes racistas que se adquieren, en muchas ocasiones, desde la propia clase trabajadora y que acusan a los primeros de quitar puestos de trabajo a los segundos o de acaparar las ayudas más importantes del estado del bienestar⁷. Lo que también está claro es que los cambios en el ciclo vital tiene consecuencias para aquel, ya que exigirá expandir y aumentar la educación para los jóvenes y los servicios sanitarios y sociales para los pensionistas.

c) Cambios en la estructura económica y de empleo. La transición de una sociedad industrial a otra de servicios ha provocado un trasvase de puestos de trabajo agrícolas e industriales al sector servicios, lo que ha conllevado una disminución de los salarios y del tipo de trabajo. Los servicios pueden ser de asesoramiento y apoyo a empresas (que antes se hacían dentro de éstas, pero que ahora se contratan de fuera), distributivos (de comercio, comunicaciones y transporte), personales (restaurantes, lavanderías, servicios de limpieza y domésticos) y sociales, los del estado del bienestar y en los que destacan los sanitarios y los educativos.

Estos cambios sociales están siendo abordados, por lo menos en el ámbito europeo, de distinto modo en función del modelo político que los diversos Estados pose-

7.- Más adelante profundizaremos en estas cuestiones.

en. De este modo, nos encontramos con las siguientes respuestas ante la crisis del estado del bienestar (Navarro, 2000):

a) Las políticas socialdemócratas son las que mejor soportan los cambios. Se han desarrollado en los países nórdicos y se han basado en un pacto social entre sindicatos, empresarios y gobierno con la finalidad de universalizar los derechos políticos y sociales a toda la población. Frente a los que piensan que los países con este modelo han tenido que disminuir su protección social para eliminar el desempleo y para lograr la integración en la economía mundial globalizada, podríamos afirmar que pudieron competir exitosamente por tener unos Estados fuertes, con un pacto social que asumió una intervención estatal dirigista que facilitó el proceso productivo y la acumulación de capital. Además se fomentó la integración de la población mediante medidas activas de reinserción y formación profesional, medidas facilitadoras de la flexibilidad y movilidad laboral y medidas de creación de empleo público. A pesar de los ataques centrados en las divisiones del mundo sindical, el reforzamiento del empresariado y la desregulación del capital financiero, este modelo es el que resiste mejor la avalancha neoliberal y sus consecuencias, el bajo crecimiento económico y la disolución de la cohesión social.

b) Las políticas cristianodemócratas han dado a la familia la responsabilidad que en el modelo socialdemócrata realizaba el estado del bienestar. La influencia de la iglesia católica y su tradición machista han obstaculizado la integración de la mujer en el mundo laboral y, paradójicamente, han dificultado el proceso de formación familiar. El objetivo de este modelo fue conseguir la estabilidad social amenazada por el movimiento obrero y su agitación social, a base de ofrecer seguridad a la familia (a través del cabeza de la misma) y la seguridad social, en función de las aportaciones realizadas por el trabajador y el empresario. Los partidos cristianodemócratas terminaron favoreciendo el desarrollo de los beneficios empresariales sin realizar la redistribución que sí promovió la política socialdemócrata, lo que ha sorprendido a este modelo a la hora de responder a los cambios sociales.

c) Las políticas de las dictaduras conservadoras que tuvieron países como España, Grecia y Portugal han provocado que hoy tengan los estados del bienestar menos desarrollados de Europa. Los Estados tuvieron una gran pobreza de medios, una excesiva rigidez y una escasa atención al usuario. La ausencia de libertades produjo un gran debilitamiento del mundo obrero y del sindicalismo. Tras la recuperación de las libertades, este modelo ha ido adquiriendo las características del cristianodemócrata.

d) Las políticas liberales también han desarrollado muy poco el estado del bienestar, considerándolo como residual y asistencial, debido, fundamentalmente, al protagonismo que da al sector privado y al mercado laboral para responsabilizarse de

aquel. En general, se está dando este modelo en países que han tenido políticas socialdemócratas.

1.2.2. Las víctimas de la globalización.

Pero, a pesar de las políticas socialdemócratas, cada vez más aisladas y minoritarias, el proceso de globalización ha ido produciendo más víctimas que beneficiarios.

Hay víctimas que en mayor o menor grado son compensadas por el estado del bienestar en los países desarrollados, desempleados de empresas que se transforman, cierran o se desplazan a otros lugares o víctima del funcionamiento ilegal de los mercados, del tráfico y consumo de drogas, crímenes, ajuste de cuentas o asesinatos. Pero las víctimas más específicas de la globalización son más graves y difíciles de liberar (De Sebastián, 2002):

a) Las víctimas de la liberalización del comercio se han producido cuando los Estados han tenido que renunciar a la protección que se da a las empresas nacionales, lo que produce un gran perjuicio al empleo nacional y consecuentemente una tragedia humana, mayor si la liberalización se produce de la noche a la mañana, sin ningún tipo de preparación.

b) Las víctimas de la internacionalización de la producción son los desempleados que se ocasionan cuando las grandes empresas se desplazan a otros lugares, acompañadas por empresas secundarias y auxiliares. Generalmente las empresas se trasladan de los países ricos a los más pobres.

c) Las víctimas de las nuevas tecnologías se producen también en los países ricos, en los que no sabemos cuál será el balance entre la destrucción y la creación de empleo. En los países pobres el balance es claramente negativo. La mano de obra descualificada es mucho mayor que la cualificada que se gana para trabajos con nuevas tecnologías.

d) Las víctimas de las crisis financieras son los países pobres. Las inversiones no van a donde más se necesita, sino a los países donde la posibilidad de hacer buenos beneficios es más segura. Este criterio de selección deja a los países pobres hambrientos de capital y olvidados por los flujos privados. La culpa de esto no es sólo del capital internacional y de quienes lo mueven, sino de los gobernantes de los países infradesarrollados, que permiten sistemas bancarios corruptos, con un endeudamiento excesivo en moneda extranjera.

e) Las víctimas de la deuda externa surgen cuando los países pobres, huérfanos

de inversiones privadas, acuden a préstamos de ayuda al desarrollo, empleando más de la mitad del gasto público en pagar los intereses de esos préstamos. En realidad, estos intereses se van multiplicando y nunca se pueden llegar a pagar. Las víctimas son los ciudadanos de estos países que no ven atendidas sus necesidades por falta de fondos, por ejemplo de moneda extranjera para importar medicinas o material docente. Asimismo, muchos de los préstamos no han llegado a emplearse correctamente, se han desviado para la compra de armamentos, para gasto oficial del aparato político o para la corrupción de las oligarquías. Si se quieren solucionar estos graves problemas mediante la condonación de la deuda, no basta con tomar disposiciones para el presente, sino hay que plantear medidas preventivas.

f) Las víctimas de procesos de ajuste son los ciudadanos más desprotegidos de los países pobres y emergentes, que han visto reducido el gasto público y en consecuencia los servicios sociales, sanitarios o educativos, puesto que aquél ha tenido que dedicarse a arreglar las crisis de insolvencia o de liquidez de sus Estados, que si no se hubieran cortado, hubiesen provocado situaciones ruinosas o caóticas.

g) Las víctimas de las guerras y de la persecución convierten a las personas en muertos, heridos o refugiados. Al no haber un control democrático de los poderes de facto, se permiten ejércitos sin control. Una vez que acaba la guerra fría, las grandes empresas mineras y petroleras utilizan las rivalidades entre grupos étnicos para lograr ventajas económicas. La venta de armas se convierte en un nuevo medio de intervención negativa del mundo rico en las rencillas y rivalidades del mundo pobre, para sacar ventaja de ellas.

Por lo tanto, la globalización está produciendo una importante exclusión de muchos habitantes del planeta, que se encuentran en regiones infradesarrolladas, pero también de muchos ciudadanos que forman parte de grupos étnicos y sociales marginados en países ricos (el denominado Cuarto Mundo). Como afirma Castells⁸ (1998 d, 98):

Defino exclusión social como el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado ... tal posición suele asociarse con la posibilidad de acceder a un trabajo remunerado relativamente regular al menos para un miembro de una unidad familiar estable.

En los países industrializados se está creando una especie de subclase de gen-

8.- Este autor estudia con minuciosidad, en el 2º capítulo de este su tercer tomo de su extraordinario trabajo (La era de la información), cómo se produce la exclusión tanto dentro de los países ricos como de grandes regiones mundiales infradesarrolladas.

tes desmoralizadas y empobrecidas. Los célebres criterios de convergencia de Maastrich ejercen una verdadera dictadura política sobre los Estados, fragilizando las bases de la democracia y agravando el sufrimiento social. Las desigualdades no dejan de crecer, hasta tal punto que algunos Estados europeos aceptan una especie de tercermundialización de sus sociedades. La cohesión social de Europa se agrieta peligrosamente (Ramonet, 1997).

Los países del Tercer Mundo cada vez son más pobres⁹ lo que produce una serie de efectos perversos: las emigraciones en masa y a la desesperada, el rebrote del racismo, el desarraigo social y cultural generalizado, el comercio perverso de personas, los enfrentamientos entre culturas, el fortalecimiento de los integrismos, la superexplotación de los recursos naturales y el trabajo y la explotación infantil (Pérez Gómez, 1998: 87).

Pero muchas de las víctimas no se han resignado, no se han quedado esperando la compensación que nunca llega, sino que, saltándose todos los obstáculos, se han puesto en movimiento, han emigrado y se han ido a trabajar y a vivir a sociedades donde reina la abundancia. Otras se han organizado militarmente o han formado bandas y asociaciones criminales.

1.3. El pensamiento único. El neoliberalismo como ideología de la globalización.

Ramonet (1997: 89-111) afirma que en la sociedad neoliberal domina un sistema que estimula todas las actividades (financieras, comerciales, culturales y mediáticas), que posee cuatro cualidades principales: Planetario, Permanente, Inmediato e Inmaterial (PPII) y cuyo modelo central son los mercados financieros, cuyo núcleo es el dinero. Fascinados por el corto plazo y por el beneficio inmediato, los mercados son incapaces de prevenir el futuro, de planificar el desarrollo de las ciudades, de reducir las desigualdades y de amortiguar la fractura social. Los mercados funcionan a ciegas y están en manos de unos pocos amos del mercado que saben manejarse entre las cotizaciones de los valores o las monedas. Frente a ellos, los Estados no pueden hacer nada. La información que circula por los medios de comunicación es controlada por unas pocas cadenas de televisión. Algunos partidos socialdemócratas se han convertido al neoliberalismo y se presentan fácilmente intercambiables por los partidos conservadores. Las elecciones se ganan gracias a los media, de tal modo que la lucha por su control es la batalla clave en el espacio de las democracias formales. El caso español reciente de la guerra por el control de

9.- La guerra del Golfo demostró el gran foso tecnológico entre los países pobres y los ricos. África es una mera espectadora de la economía global. La tendencia hacia el consumo de productos sintéticos ha disminuido la demanda de materias primas hacia los países tercermundistas, que acumulan su deuda exterior. La democracia formal se ha extendido a todas partes, pero sin desarrollo económico pierde sentido. El caso de Chiapas es un ejemplo de la situación que se vive en esos países (Ramonet, 1997).

los media es un ejemplo. El objetivo que persiguen los titanes de la comunicación es convertirse en el único interlocutor del ciudadano. Los medios de comunicación de masas aparecen como uno de los más potentes nuevos poderes y aseguran la transmisión de la información para lograr la conformidad de los ciudadanos. Transmiten un pensamiento administrado (Ramonet, 1999, 67). La persuasión publicitaria, la crisis de la información de la prensa escrita, el dominio de la imagen aparente e irreflexiva de la televisión, la videovigilancia y la última herramienta de la ingeniería del consentimiento, los tranquilizantes y ansiolíticos, son otras de las características que conforman el pensamiento único.

En las democracias actuales son cada vez más los ciudadanos que se sienten atrapados, empapados en una especie de doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo. Esta doctrina es "el pensamiento único", el único autorizado por una invisible y omnipresente policía de la opinión (Ramonet, 1997: 110-111).

El pensamiento único es la traducción en términos ideológicos y con pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular del capital internacional. Su primer principio es que lo económico predomina sobre lo político. La democracia no es el estado natural de la sociedad, el mercado sí (Ramonet, 1999). Los demás conceptos clave del pensamiento único, como ya hemos ido esbozando, son : el mercado, el librecambio sin límites, la mundialización – tanto de la producción manufacturera como de los flujos financieros – la división internacional del trabajo – que modera las reivindicaciones salariales y rebaja los costes salariales -, la moneda fuerte, la desreglamentación, la privatización y la indiferencia respecto al coste ecológico. Todos los políticos, sean de derechas o de izquierdas, defienden los postulados del pensamiento único y hacen difícil cualquier resistencia al mismo.

El globalismo se ha convertido en el ingrediente más sólido del pensamiento único y no es más que "la forma en que las grandes potencias disfrazan sus intereses particulares como intereses y aspiraciones globales, entendidos como comunes a toda la humanidad" (Pérez Serrano, 1999, 6).

La globalización necesita de una ideología para sostenerse y esa es la del neoliberalismo, que es necesario diferenciar del liberalismo clásico. Las diferencias entre los liberales clásicos y los neoliberales actuales son enormes. El neoliberalismo postula en los procesos económicos de globalización un determinismo absoluto (sólo hay una política posible), mientras que la economía política siempre concibió que los procesos económicos son manejables por los hombres, que no hay nada férreamente predeterminado en la sociedad humana, por lo que las situaciones pueden cambiar y las suertes de las personas ser mejoradas. Los monopolios eran los enemigos de la sociedad que los liberales clásicos combatieron sin cuartel, mientras

que los neoliberales toleran y promueven, con sus teorías de la competencia y de la globalización, las fusiones y adquisiciones de empresas, que son una manera de oligopolizar el mercado y eliminar competidores. Para los neoliberales, el Estado no es la solución, el Estado es el problema. El neoliberalismo es, paradójicamente, una revolución antiliberal (De Sebastián, 1998, 1999 a).

Aparte de la confianza total en el mercado para resolver los problemas económicos y los problemas sociales con implicaciones económicas, mejor que las administraciones públicas, "el neoliberalismo no es un cuerpo de doctrinas homogéneas" (De Sebastián, 1999 a, 59). Cuanto menos intervenga el Estado y se deje todo en manos del juego natural de la iniciativa empresarial, mejor. La intervención estatal fastidia todo lo que toca. El estado del bienestar es un ejemplo del exceso de intervención estatal, que aumenta excesivamente el gasto público. Los cuantiosos impuestos que hay que implantar para sostenerlo impide el ahorro en actividades más productivas que la educación o la sanidad. Asimismo, para el neoliberalismo, el estado del bienestar es una amenaza a la libertad individual, una cortapisa a la iniciativa privada, puesto que se acostumbra a los ciudadanos al paternalismo del Estado. El desempleo es culpa de las rigideces del mercado de trabajo, la crisis industrial de los elevados costes de la seguridad social de los trabajadores que no hace productivas a las industrias. Por lo tanto, habrá que privatizar las empresas públicas, liberalizar el comercio exterior para que afloren las ventajas comparativas, garantizar jurídicamente el disfrute de los beneficios del esfuerzo empresarial, reducir las dimensiones del Estado y fomentar la educación y la salud por medio de sistemas que aseguren la libertad de opción de las familias.

Pero cuando los economistas e ideólogos del neoliberalismo hablan del mercado, están pensando en un modelo teórico, "el modelo de equilibrio general de competencia perfecta" (De Sebastián, 1999 b, 28). No podemos entrar en analizar este modelo, lo que sí demuestra la experiencia es que cuando este constructo teórico baja a la realidad, cuando de algo abstracto se deducen proposiciones que pretenden ser normativas para la vida real, vienen los problemas.

Desde luego, para hacer bien la política económica hay que guiarse por las relaciones entre variables que resaltan los modelos teóricos, si no se quiere errar el tiro completamente. Pero esto no basta, porque en la medida en que las políticas son intervenciones de la realidad, no se puede suponer sin más que el comportamiento de las variables revestidas de realidad social y humana es el mismo que el de las variables descarnadas, puramente matemáticas, que se supone en el modelo de equilibrio general (p. 56).

Los mercados necesitan la tutela de la sociedad para establecer una reglas de juego que sean respetadas por todas las empresas y por las relaciones comerciales y financieras, necesitan de una autoridad reguladora que impida la concentración y

las situaciones de monopolio que se producen en la realidad, aunque no estén contempladas en el modelo teórico.

1.4. La producción flexible y la desregulación. La empresa red.

Una de las características sociolaborales más relevante en la actualidad es el paso de la organización taylorfordista a la toyotista. La primera de ellas se determina por una organización del trabajo y de la producción basados en los principios de Taylor de gestión científica, que dividía las macrotareas de elaboración de productos en pequeñas tareas que cada obrero realizaba sin conocer el producto global resultante. Asimismo, la acumulación de capital se basa en la producción uniforme para el consumo de masas. El sistema económico posee un mecanismo de regulación para el ajuste de los comportamientos contradictorios y conflictivos que se destacan del conjunto.

El modelo toyotista, extraído de la organización de la célebre industria automovilística japonesa, surge cuando los trabajadores comienzan a rebelarse contra la degradación física y moral que suponía la organización del trabajo fordista. Arropados por sindicatos fuertes y consolidados, los obreros se niegan a intercambiar aumentos constantes en productividad por estabilidad en el empleo y subidas salariales ligadas a esos aumentos de productividad. Por otro lado, las innovaciones tecnológicas, aplicadas a la organización fordista encarecen los costes de producción. Además, el desarrollo económico provoca la modificación de las preferencias de consumo: se rechazan los productos-masa y se busca la calidad y diferenciación individual en el consumo, que se incrementa en la postmodernidad, como consumismo provocado desde los media (Lyon, 1996: 102-110). El toyotismo o producción flexible trata de instaurar un nuevo modo de organización laboral en el que el empleo es flexible (y, por lo tanto, precario) y los salarios se contienen. Los niveles de empleo y los horarios se flexibilizan, dando lugar a contratos a tiempo parcial (contratos basura). Asimismo, la producción flexible puede entenderse como la capacidad de fabricar, sin una mayor reorganización, productos diferentes para el consumo individualizado (Rodríguez Guerra, 1995: 374).

La forma tradicional del trabajo, sustentada en un empleo de tiempo completo, con tareas bien definidas y un modelo de carrera profesional que transcurre a lo largo del ciclo vital de las personas, deja su lugar a un modelo formado por una mano de obra nuclear, constituido por profesionales que se basan en la información y una mano de obra desechable "que puede ser automatizada o contratada/despedita/externalizada según la demanda del mercado y los costes laborales" (Castells, 1998 b, 302). Nunca fueron los trabajadores más vulnerables, ya que "se han convertido en individuos aislados subcontratados en una red flexible, cuyo horizonte es

la misma red" (p. 309).

La organización flexible de la empresa que se contagia a la organización social, en general, conlleva a un principio que corroe la confianza, la lealtad y el compromiso entre las personas, el "nada a largo plazo" (Sennett, 2000, 22). No comprometerse, no sacrificarse por nada ni por nadie son lemas de la nueva sociedad flexible. La empresa actual requiere gente que no sepa qué ocurrirá a continuación, que no se incomode por las consecuencias de los cambios venideros.

Pero la búsqueda de la flexibilidad no crea las condiciones de liberación, sino que ha producido nuevas estructuras de poder y control (pp. 48-65):

- Las instituciones sufren una reinvencción continua (reengineering) cuyo resultado básico es la reducción de puestos de trabajo. Aunque estos cambios constantes en las empresas disminuyen la productividad, producen beneficios a corto plazo a los accionistas. El problema es que sólo una minoría de trabajadores de mediana edad despedidos han encontrado otro trabajo de igual o superior salario.

- Se produce una especialización flexible, se trata de conseguir productos más variados cada vez más rápido. Las cadenas de montaje dejan paso a los islotes de producción especializada. La velocidad de las comunicaciones requiere una rápida toma de decisiones a la que se adapta mejor la organización en pequeños grupos de trabajo¹⁰, que la gran pirámide jerárquica. El problema es que las demandas cambiantes del mundo exterior determinan la estructura interna de las instituciones.

- Se da una concentración de poder sin centralización. Se da a los trabajadores inferiores más control sobre sus actividades, pero desde arriba se fijan objetivos de producción para cada uno de los grupos de la organización, que tienen la libertad de alcanzarlos como les parezca conveniente. Se produce, pues, una libertad engañosa.

En las instituciones, y para los individuos, el tiempo ha sido liberado de la jaula de hierro del pasado, pero está sujeto a nuevos controles y a una nueva vigilancia vertical. El tiempo de la flexibilidad es el tiempo de un nuevo poder. La flexibilidad engendra desorden, pero no libera de las restricciones (Sennett, 2000, 61)

Las empresas flexibles se organizan en un modelo de redes multidireccionales, si son empresas medianas o pequeñas y, en el caso de una gran compañía, aplican un modelo de producción basado en la franquicia y en la subcontratación bajo

10.- Más adelante, Sennett (2000, 66-78) analizará la superficialidad y artificialidad de los grupos de trabajo, que disminuye el compromiso, la autoridad y aumenta la tolerancia con la fragmentación. "El nuevo ethos cooperativo del trabajo en equipo pone en lugar de amos a los facilitadores y gestores de procesos que soslayan el sincero compromiso con sus subordinados" (p. 123)

la cobertura de una gran compañía. La gran empresa ha cambiado su modelo de organización para adaptarse al rápido cambio económico y tecnológico. El cambio se produce de una organización burocrática vertical a una gran empresa horizontal. La unidad operativa actual es el proyecto empresarial representado por una red. Las redes son el elemento fundamental del que estarán hechas las nuevas organizaciones. La nueva forma organizativa característica de la economía informacional/global es la empresa red, cuya definición reproducimos:

... aquella forma específica de empresa cuyo sistema de medios está constituido por la intersección de segmentos autónomos de sistemas de fines. Por lo tanto, los componentes de la red son tanto autónomos como dependientes frente a ella y pueden ser partes de otras redes y, por ello, de otros sistemas de recursos dirigidos a otros objetivos (Castells, 1998 b, 199).

La organización de la empresa toyotista es cooperativa, polivalente, flexible y colaborativa. Los trabajadores funcionan en un equipo que se responsabiliza de tareas de diseño, organización y evaluación, al mismo tiempo que de ejecución. Se necesita una organización más plana y abierta, con amplios poderes de decisión en las unidades locales y con una inteligencia distribuida más homogéneamente (Tedesco, 1995). Tanto las instituciones privadas como las públicas dejan de estar controladas y centralizadas en sus procesos de gestión y/o producción, para limitarse al control de los objetivos y resultados (la entrada y la salida) y la desregulación de los procesos. Se busca la calidad total de las instituciones, desregulándolas y dejando en manos de los trabajadores la consecución de la misma. Este fenómeno también ocurre en el sistema educativo, en lo que Angulo (1995) llama ciclo cualitativo.

Asimismo, el consumo de masas está siendo sustituido por el consumo individualizado. Lo que la industria hace es "diversificar superficialmente el producto mediante la intervención inteligente y flexible de los operarios, de modo que puedan introducirse pequeñas variaciones en cada fase del proceso programado y garanticen con ello modificaciones suficientes del producto para una oferta diferenciada y distinguida" (Pérez Gómez, 1998: 84).

La desregulación y la privatización provocan que hasta las instituciones públicas, que están para garantizar los servicios públicos o la igualdad de acceso y de oportunidades, tengan que competir en el libre mercado. De este modo, los ciudadanos pasan a ser clientes y el Estado se convierte en un supermercado de servicios públicos, entre ellos los educativos (Angulo, 1995).

El recorte y deterioro actual de las prestaciones sociales atendidas por el estado del bienestar, en virtud de la mundialización de la economía del libre mercado, ame-

naza la permanencia de los servicios públicos y con ello la protección de los individuos y el equilibrio social anterior. Los ciudadanos corren el riesgo de perder el espacio público de intercambio, satisfacción y contraste, y de verse arrojados como "clientes" a la arena de los intercambios inmisericordes de la oferta y la demanda...Podemos estar asistiendo a la transformación de la aceptación de derechos y obligaciones con y de los ciudadanos en razón de su estatus como ciudadanos, a la aceptación de derechos y obligaciones en razón de su acceso al mercado (Pérez Gómez, 1998: 94).

1. 5. El despertar de las tribus.

De este modo denomina Ramonet (1997: 133-155) al fuerte y peligroso resurgimiento de los nacionalismos en la postmodernidad como respuesta contra la mundialización cultural. Hoy nadie puede sentirse a resguardo de la penetración de unas formas culturales universales impuestas. Históricamente, el nacionalismo moderno surgió en el siglo XIX en Alemania como oposición al proyecto universalista de la Revolución Francesa. Ante la perspectiva de un mundo uniforme regido por las ideas abstractas del racionalismo, los nacionalismos opusieron particularismos sacralizados como la raza, la religión o la lengua. "Cada vez que amenaza con imponerse la utopía de una sociedad universal y perfecta, el nacionalismo surge con furor" (p. 139). Este resurgimiento ya ocurrió en los países del Este y hoy pasa con el universalismo económico, que pretende imponer en todo el mundo las mismas normas de producción y el mismo estilo de vida.

En una Europa en crisis moral y social, atormentada por el horror económico, y donde la clase política parece haber perdido el contacto con la opinión pública, el desencanto gana fácilmente los corazones. El miedo legítimo al mañana, mientras se extiende el paro masivo, favorece el aumento del irracionalismo, la xenofobia y el racismo. (Ramonet, 1997: 146).

La violencia con que los nacionalismos resurgen en este fin de siglo no puede más que inquietarnos puesto que, tras el discurso nacionalista, puede percibirse con frecuencia, y cada vez más, el sueño de un país "étnicamente puro" (Ramonet, 1997: 150).

Cuando la identidad¹¹ se construye para la resistencia (Ramoneda 1999), conduce a la formación de comunas o comunidades. El fundamentalismo religioso, las comunidades territoriales o la autoafirmación nacionalista son expresiones de "la exclusión de los excluidos por los excluidos" (Castells, 1998 c, 31).

En un sentido más positivo, también la estrategia de la resistencia se desarrolla

11.- En un capítulo posterior estudiaremos este importante constructo en el ámbito de la Interculturalidad. Por ahora, necesitamos aclarar que, en este momento, nos estamos refiriendo a la identidad colectiva y no individual.

en una inclinación, en un ponerse al lado de lo local, de lo que se percibe como auténticamente local. De este modo surge lo que se denomina glocalización, la valoración de lo local, de las decisiones que nos afectan más directamente, porque se toman en ámbitos políticos cercanos, se sintetiza con las decisiones globales mundializadas. Se produce una interconexión mutua, haciendo brotar "lo universal dentro de lo particular y lo particular dentro de lo universal" (Vallespín, 2000, 53).

La mundialización está provocando la pérdida de significación de los Estados-nación como única instancia donde tomar decisiones políticas y económicas. El Estado nacional es demasiado pequeño para los grandes problemas económicos y demasiado grande para los pequeños problemas de la vida (Pérez Gómez, 1998: 91).

Además, la razón política no es capaz de mediar en este enfrentamiento entre mundialización y nacionalismo. El pensamiento único de los gobiernos neoliberales arrasa con las tradiciones e impone una falsa y pretendidamente ingenua homogeneidad. "El sincretismo que requiere el libre mercado todo lo trivializa, disolviendo el valor singular de las identidades morales, artísticas, políticas o culturales en simples manifestaciones descontextualizadas que se exhiben en las vitrinas del supermercado mundial" (Pérez Gómez, 1998: 92).

Una de las consecuencias del capitalismo moderno es que ha reforzado el valor del lugar y ha despertado un deseo de comunidad. El movimiento llamado comunitarismo reivindica dudosamente la propiedad de la confianza y el compromiso y proclama el cierre de filas ante los conflictos exteriores (Sennett, 2000).

Por ello, el nacionalismo y el integrismo, versión dura del primero, junto con la mundialización cultural son muy peligrosos e igualmente homogeneizadores, puesto que reprimen la autonomía individual y grupal que son las que posibilitan el intercambio democrático.

Pero para algunos autores, el nacionalismo no es necesariamente malo, aparte de que está justificado. Ante el panorama de uniformidad, de homogeneidad y desmesurado crecimiento de lo anónimo colectivo, es natural que el hombre – acosado por el triunfo de la máquina – busque unas raíces que lo vinculen a su lugar de origen (Abellán, 1997). El espacio público de la sociedad postindustrial se halla huérfano de criterios de articulación. Las relaciones laborales o de propiedad han perdido verosimilitud como criterios de movilización colectiva. En cambio, el nacionalismo continúa resultando creíble como principio articulador de las relaciones de sociabilidad y convivencia civil (Gil Calvo, 1997). El nacionalismo puede ser extraordinariamente positivo si sirve de estímulo para la creación de valores que no se conviertan en exclusivos y excluyentes.

Asimismo, es un error pretender que toda nación deba constituirse en un Estado-nación¹² (Castells, 1998 c). La construcción de la vida, de las instituciones y de la política en torno a las identidades colectivas culturales ha sido históricamente la regla, no la excepción. Esta excepción, en realidad, la constituyen las sociedades construidas a partir de los Estados-nación que surgen del capitalismo y del estatismo durante la época industrial. Tanto el liberalismo como el marxismo – ideologías dominantes en este siglo – aborrecían y aborrecen la tradición, la religión, las raíces históricas y territoriales. Ambos pretenden disolverlas e igualar a la humanidad en un mundo de ciudadanos o de proletarios sin fronteras.

En el mundo occidental, el desbordamiento del Estado-nación por el nuevo capitalismo global y por el nuevo sistema tecnológico de comunicación universal está dejando a los trabajadores sin instrumentos de control social y a los ciudadanos sin formas de representación en los procesos de decisión esenciales. Por lo cual se produce un repliegue hacia categorías fundamentales, no negociables y no disolubles por los flujos globales de capital e información (Castells, 1997).

La identidad nacional es una de ellas. El peligro reside en que ésta no se comunique, no se intercambie con la de otros en marcos pluriculturales y se encierre en el fundamentalismo¹³. Para ello Castells (1998 c) propone que se cree una arquitectura política adaptada a la gestión social y política de nuestro tiempo, expresión de políticas flexibles y de geometría variable. Se trata del Estado-red que elimine la soberanía exclusiva de los Estados actuales y aumente su soberanía compartida. Se trata de la creación, por lo menos en el ámbito europeo, de unos órganos político-administrativos que acerquen a los ciudadanos a su identidad nacional, pero conviviendo con otras, eliminándose el Estado centralizado y rígido.

1.6. La crisis de la democracia¹⁴.

Como última y fundamental característica política de la sociedad actual, derivada de las anteriormente presentadas, el desprecio por la democracia, no en la forma, pero sí en el fondo, es una de las exigencias de la economía de mercado. En la sociedad postmoderna los valores económicos están por encima de los políticos. La rentabilidad y el beneficio como objetivos prioritarios deterioran las formas de vida pública y privada. Lo importante es ganar las elecciones, aún a costa de despreciar

12.- Para Castells (1998 c, 65-75) Cataluña es un ejemplo de una nación que no busca establecer un Estado-nación.

13.- Para Castells, (1998 c, 35) el fundamentalismo es "la construcción de la identidad colectiva a partir de la identificación de la conducta individual y las instituciones de la sociedad con las normas derivadas de ley de Dios, interpretada por una autoridad definida que hace de intermediario entre Dios y la humanidad".

14.- En el segundo bloque temático, cuando abordemos cuestiones sociopolíticas importantes para la interculturalidad, profundizaremos en el concepto de democracia. Entonces analizaremos su función en un mundo de diversidad cultural.

la participación intermedia en los partidos para garantizar la legitimidad. Las estrategias y tácticas políticas no tienen sentido si no desarrollan los siguientes principios: la respuesta a las demandas ciudadanas, la representación de todos los intereses, la estimulación de la participación cívica, la resolución pacífica de los conflictos y la programación del cambio social a partir del diálogo, el respeto a las minorías y la adopción y ejecución de las decisiones apoyadas por la mayoría (Pérez Gómez, 1998: 97).

La democracia era la forma política que correspondía a la definición de un espacio público autónomo, donde dirimir por la palabra los conflictos derivados de la diversidad de intereses y fines de carácter colectivo que afloran en una sociedad. Este espacio exige la garantía de la división de poderes y del control del poder por parte de la ciudadanía a través de la representación política. La pretensión, cada día más explícita, de someter el poder político al poder económico amenaza con romper el equilibrio democrático (Ramoneda, 1999, 76).

La democracia no puede descansar únicamente en la estructura de los partidos para la victoria electoral. "La lógica de los partidos está subordinada a la lógica más poderosa de la competencia electoral" (Ovejero, 1998: 14). La competencia electoral es una lógica donde las imágenes priman antes que las razones, las negociaciones antes que los argumentos, los recursos antes que la participación de los militantes, el acomodo a las reclamaciones con fuerza o votos, las urgencias y los ciclos electorales, antes que la pregunta por la justicia de las demandas y la preocupación por los que han de venir, el sondeo antes que la educación en la cultura cívica. La democracia tiene que asentarse en la forma de vida de los ciudadanos, a través de organizaciones intermedias y permanentes que puedan garantizar el acceso de todos los ciudadanos al control de la política. Si no es así los ciudadanos más desfavorecidos serán los más perjudicados por estar más alejados del poder político.

Tras la caída de la pasión política que durante el siglo XX tuvo siempre en vilo a las sociedades occidentales, con el marxismo como la chispa a punto de provocar más o menos sangrientas explosiones, hoy se busca el enemigo en el extranjero o, mejor, en el bárbaro, aquel que no respeta los derechos humanos. La política se utiliza con la única finalidad de mantenerse en el poder, por lo que se somete a la tiranía de la opinión pública. No hay ideales de transformación social y la política sólo le interesa al que la utiliza como un instrumento de la promoción social. En consecuencia, la corrupción se da por añadidura. La pasión política deriva en muchas ocasiones en el callejón sin salida del terrorismo (Ramoneda, 1999).

El sometimiento de la democracia a la economía de mercado trae como consecuencia la exigencia de rentabilidad a toda costa, por lo que la política se aleja de la ética. Cualquier fin justifica los medios y la corrupción y el engaño se instauran en la

normalidad política (Pérez Gómez, 1998: 99). La economía se convierte en un fin en sí misma. La alternancia en el poder entre la derecha y la izquierda se produce por estrictas razones de eficacia. La política se desprestigia, dejándose en manos de una sociedad civil que se autoorganiza mediante la corrupción mafiosa (Ramoneda, 1998 b) y que crece a costa del Estado (Sotelo, 1998).

El Estado-nación moderno, que surge en el siglo XVII, no siempre ha tenido la misma forma, ha cambiado. Aunque sí ha poseído la característica de dar orden y seguridad a todos los que convivían dentro de sus fronteras. En el siglo XX adquiere la responsabilidad de vigilar el estado del bienestar (Navarro, 2000, 129). Con la crisis de este, que estudiamos anteriormente, surgida con la globalización, el Estado nación deja también de ser el garante de una auténtica democracia y se reorganiza. Se produce, pues, un proceso de desestatalización y desnacionalización (Vallespín, 2000, 106). Aunque siga conservando funciones importantes como la defensa o la seguridad y aunque el despertar de las tribus¹⁵ pueda controlarse en un marco de juego que integre un creciente número de comunidades multiculturales, el papel del Estado como garante del bienestar, de la justicia y de la democracia activa y participativa, más allá de los procesos formales es el que más ha sufrido con la globalización y el neoliberalismo. Aunque el Estado-nación pierda soberanía por abajo, ante la presión de los nacionalismos, y por arriba, ante la necesidad de globalizar su poder con otras naciones en organismos transnacionales¹⁶ (Castells, 1998 c), debe de seguir siendo la referencia de unidad política de la sociedad y debe de instrumentalizar los intereses colectivos. El Estado-nación debe de ser negociador y catalítico (Vallespín, 2000, 142). Debe de animar las coaliciones internas entre los diversos grupos de la sociedad civil, no sólo esperar a que esta reaccione. El Estado-nación debe de ser ofensivo, debe luchar porque la política se anteponga al mercado, lo que va a significar la búsqueda de unidades políticas mayores, de sistemas transnacionales que amplíen la solidaridad (Habermas, 2001).

Pero el problema más grave de la democracia en la sociedad postmoderna es, sin duda, su carácter de espectáculo mediático. La democracia parlamentaria se ha transformado en la democracia de la opinión pública o, mejor, publicada (Pérez Gómez, 1998). Los políticos o los argumentos se venden en los medios, fundamentalmente en la televisión, si aquellos no aparecen en ésta es como si no existieran. La realidad política es la que aparece en la pantalla. Hay que conquistar votos vendiendo la imagen. De este modo se producen alianzas entre los grupos propietarios de los media y los partidos, relegando a aquellos representantes de partidos minoritarios que no han cedido ante la presión del mercado. La política se vive únicamente "ante el clonar de los clarines mediáticos" (Reig, 1998). Vamos camino de una

15.- Véase 1.5

16.- Para Castells (1998 c, 296), "en lugar del nacimiento de la era de la supranacionalidad y de la gobernación global, estamos presenciando la aparición del súper Estado-nación, es decir, de un estado que expresa, en una geometría variable, los intereses agregados de sus miembros constituyentes".

democracia en que la articulación entre gobernantes y gobernados se hace exclusivamente con la intermediación de los medios de comunicación (Ramoneda, 1997). Los argumentos son lo menos importantes a la hora de ganar unas elecciones para llegar al poder y, además, éstos se olvidan con facilidad. Lo mejor es cuidar la imagen y colocar en los primeros puestos de las listas electorales a los que dan mejor en las encuestas (Ramoneda, 1998 a).

Es realmente penoso que los medios de comunicación no puedan ser aprovechados para favorecer la opinión libre, crítica y contrastada y que la democracia sea más radical (Ramoneda, 1998 b), es decir, trabaje por la emancipación – en el sentido de que cada ciudadano tenga capacidad para decidir por él mismo – y contra el economicismo del pensamiento único, manejado por el mercado y la meritocracia. Es lamentable que los medios de comunicación no encajen con los presupuestos de la democracia: “la existencia de una mayoría que someta a la (...) clase política, a un escrutinio permanente a través del reflejo de su actuación en los medios de comunicación” (Vallespín, 2000, 197). En este mismo sentido se expresa Manuel Castells (1998 c, 389) cuando propone la comunicación electrónica entre los ciudadanos, como una salida hacia una participación democrática horizontal.

1. 7. *¿Gobernar la globalización? ¿Es posible otro mundo?*

No podíamos acabar este capítulo, aunque en algunos momentos hemos esbozado o incluso planteado alternativas, dejando un sabor a pesimismo determinista. Tras el análisis que sobre nuestro mundo hemos realizado, puede parecer que el predominio de los valores economicistas, las grandes bolsas de población excluidas, la violación continua de los derechos humanos y otros aspectos encontrados sean los únicos existentes, que no es posible otro mundo, que no hay alternativa al pensamiento único y que, consecuentemente, se producirán, en los próximos años, grandes e importantes movimientos migratorios para buscar un grado mínimo del bienestar por parte de la población marginada y excluida del planeta. Sin embargo, creemos que es posible, aunque difícil, poner en práctica propuestas alternativas contrahegemónicas que avalen el lema de los movimientos antiglobalización de otro mundo es posible.

A. La primera de las proposiciones la centraremos en la cooperación internacional, como un medio de luchar contra la dictadura de la economía global de mercado. Únicamente a través de la cooperación interestatal es posible una solución política, para ello deberíamos comenzar con una verdadera cooperación política y económica a través de la Unión Europea (Vallespín, 2000, 118). A esta cooperación se debería añadir la globalización de los derechos humanos (Martínez de Pisón, 2001), en la línea de establecer una justicia universal, unos organismos y una legislación

de jurisdicción universal, ejemplos ya tenemos con la actuación del juez Garzón en el caso Pinochet.

B. Pero no podemos quedarnos en la mera internacionalización de las acciones, sino que es necesario gobernar la globalización mediante la regulación de los mercados. Es fundamental coordinarlos y vigilarlos estableciendo un sistema de reglas para dirimir disputas, aprovechando, aunque hay que reformarlas en profundidad, instituciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio o el Banco Mundial (De Sebastián, 2002). Es necesaria una autoridad reguladora del mercado, no se puede dejar a este en manos de la libre competencia neoliberal, porque en la realidad se produce un alejamiento del modelo de competencia perfecta y aumenta la concentración de empresas.

El entorno civilizador del mercado tiene que estar plasmado en leyes específicas y normas concretas para cada mercado. Además tiene que poseer un mecanismo de enforcement (para hacerlas cumplir) que sólo puede venir del poder coercitivo de las administraciones públicas (De Sebastián, 1999, 40).

Sería deseable, incluso, un gobierno económico mundial con funciones al mismo nivel que tiene el Consejo de Seguridad de la ONU en el ámbito bélico (Estefanía, 2000 b), aunque tendría que tener más autoridad que la que ha ejercido en los últimos tiempos.

C. Nos podríamos arriesgar más y proponer un modelo económico concreto alternativo al neoliberalismo para regular el mercado. Sin entrar en las críticas que se han realizado a la Tercera Vía¹⁷ (Navarro, 2000, 2002; Ramoneda, 1999), es posible repensar la segunda vía, es decir, superado el fracaso del socialismo real, la segunda vía nueva tendría que dirigirse a hacer más equitativa la distribución de la riqueza, a asegurar una mayor igualdad en las condiciones de vida y en los logros de los ciudadanos (no quedarse en la igualdad de oportunidades). Este nuevo socialismo tendría, por supuesto, que respetar los procesos democráticos formales, superar los graves defectos de la economía planificada centralmente y tener en cuenta que lo importante es la gestión y no la propiedad pública de las empresas (De Sebastián, 2000, 19-20; Schweickart, 1997).

D. A estas medidas políticas y económicas habría que acompañarlas de la difusión y formación (en un sentido muy amplio, no sólo formal o escolar) de un espíritu crítico, de un humanismo crítico que crea en las posibilidades de transformación

17.- Esta opción supone transformar las políticas socialdemócratas cayendo en una disminución ostensible de la inversión pública, y consecuentemente del estado del bienestar, para poder soportar la globalización. Su ideólogo ha sido Giddens (1999) y su principal practicante Tony Blair.

y cambio y que supere los reduccionismos economicistas del pensamiento único (Vázquez Montalbán, 1999 a; 1999 b).

E. No olvidemos, por último, que para regular y controlar los nacionalismos es necesaria la "integración del pluralismo identitario" (Valleespín, 2000, 82), planteando una ciudadanía cosmopolita y universal¹⁸.

Todas estas medidas deberíamos de acometerlas desde el optimismo que suponen iniciativas, que se han intentado poner en marcha, o características como las siguientes (Pérez Serrano, 1999; De Senillosa, 1999):

1. La formación del espacio económico europeo, tras la desaparición de los países comunistas, constituye ya una seria amenaza a la hasta ahora incuestionada supremacía angloamericana.

2. No es posible extinguir, más bien, todo lo contrario, duplica constantemente su número, la población pobre, marginada y excluida, a pesar de la condena a la que le someten las grandes corporaciones capitalistas.

3. A pesar de los grandes esfuerzos del pensamiento único por manipular la información, cada vez es más difícil mentir y ocultar. La comunicación crítica a través de Internet es un instrumento extraordinario de difusión de otras ideas alternativas, tal y como afirmábamos más arriba.

4. La enorme capacidad y creatividad del sector informal de la economía y de la economía sumergida en el Tercer Mundo.

5. La existencia de organizaciones de ayuda mutua y de base, economatos, grupos de autoayuda en el Sur y de cooperativas de servicios o de producción.

6. La existencia de organizaciones y redes de organizaciones no gubernamentales especializadas, de movimientos de solidaridad internacional, de organizaciones antisistemas de resistencia y las campañas de alcance internacional.

7. Asimismo, hay propuestas concretas que se han realizado para acabar con el grave problema del paro, como la reducción de jornada.

8. Por último, la propuesta ya famosa de la tasa Tobin, realizada por este economista, premio Nóbel en 1972, que planteaba colocar un impuesto del 0,05 % a los depósitos bancarios y otro de 0,5 % sobre las transacciones internacionales de

18.- Esta cuestión será tratada en profundidad en el 2º bloque temático, pero tratada desde el punto de vista de la diversidad cultural, resaltada después del aumento de los movimientos migratorios.

moneda. Aunque esta iniciativa no se ha llevado a cabo, podría lucharse por su implantación.

Si tenemos en cuenta todas estas alternativas intentadas, ¿no es posible otro mundo?

2

LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA.

Una vez que hemos revisado las características de la sociedad actual, podemos ir deduciendo las razones por las que el fenómeno migratorio ha adquirido tanta importancia en los últimos años, sobre todo en España. Es cierto que el boom migratorio los tuvieron en otros Estados de nuestro contexto más cercano hace varias décadas, incluso, en otras regiones del mundo, el fenómeno es más antiguo o, podríamos afirmar, que es normal en la historia de la humanidad. Sin embargo, nadie puede dudar de que, en los últimos años, la inmigración provoca una “España perpleja e inquieta” (Valenzuela, 2002, 6).

2.1. Algunas anotaciones previas sobre las migraciones.

Antes de centrarnos en el caso español, debemos de introducirnos brevemente en algunos conceptos generales del fenómeno migratorio que luego veremos concretados en la realidad de nuestro país.

2.1.1. Conceptos básicos y evolución histórica.

En primer lugar, la situación de ambigüedad y de indeterminación terminológica que se produce en torno al término migración tiene dos consecuencias. La primera de ellas se refiere a la circulación y difusión de estereotipos y prejuicios dominantes, ante la falta de términos precisos. Es el caso de la dualización que se produce, en función del lugar de origen de los inmigrantes, entre el término extranjero, que nombra a los que proceden de un país desarrollado, y el de inmigrante, que se aplica exclusivamente a los que proceden de países económicamente desfavorecidos (Blanco, 2000; 15). La etiqueta de inmigrante trasciende la condición de proceso y adquiere carta de naturaleza, “certifica, más que el diferente origen, el carácter y posición de desigual” (Criado, 2001, 14). El uso popular del término tiene como resultado que lo que defina al inmigrante no sea la condición temporal o espacial, sino el ser portador de diferencias, el no ser de los nuestros. La segunda consecuencia se refiere, sobre todo, a la dificultad de medir los desplazamientos, lo que provoca una gran confusión, que hace difícil elaborar un claro diagnóstico migratorio que nos permita conocer la realidad de cada momento y lugar.

A pesar de la ambigüedad, podemos ir acercándonos hacia una conceptualización del fenómeno. De este modo, podemos afirmar que para que un traslado pueda considerarse como una migración debe de poseer tres dimensiones, una espacial (debe de haber un movimiento entre dos delimitaciones geográficas significativas), temporal (el desplazamiento tiene que ser duradero) y social (el traslado debe suponer un cambio significativo de entorno, tanto físico como social) (Blanco, 2000).

También podemos decir que el fenómeno migratorio abarca tres procesos:

- La emigración o abandono del lugar de origen, para el que el sujeto es considerado emigrante.
- La inmigración o asentamiento en una población extranjera, para la que el sujeto es considerado inmigrante.
- El retorno del antiguo emigrante a su lugar de origen, considerado ahora como retornado, aunque este último proceso puede no producirse, o iniciarse un nuevo proceso migratorio.

Asimismo, no podemos ignorar que las migraciones constituyen un fenómeno complejo y multidimensional, tal y como lo sintetiza Cristina Blanco:

Dimensiones	Sujetos		
	Emisor	Receptor	Migrantes
Demográfica	<ul style="list-style-type: none"> — Alivio presión demográfica - Envejecimiento (se van los jóvenes) --- Despoblación rural 	<ul style="list-style-type: none"> — Mitiga la falta de población — Rejuvenecimiento --- Hacimientos urbano 	<ul style="list-style-type: none"> --- Cambio de pauta demográfica (en especial la fecundidad)
Económica	<ul style="list-style-type: none"> --- Reduce volumen de pobreza --- Equilibra balanza de pagos (remesas) - efuga de cerebros --- Potencial económico innovador (retornos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aporta mano de obra - Apunta recursos humanos (migración selectiva) - Aumenta la competencia por recursos, subsidio de desempleo, asistencia social, vivienda, sanidad, educación... 	<ul style="list-style-type: none"> — Mejora condiciones de vida --- Inestabilidad laboral, precariedad --- Vulnerabilidad y desprotección
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Limitación del proceso natural de cambio social intrínseco 	<ul style="list-style-type: none"> --- Problemas de convivencia — Inmigración ilegal --- Actos racistas 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación a un nuevo modo de vida (resocialización) - Indefensión, marginalidad, discriminación
Identitaria y cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Ruptura de la transmisión cultural generacional: inmovilismo, estancamiento en la tradición - Vulnerabilidad a la colonización cultural exterior; pérdida de tradición 	<ul style="list-style-type: none"> --- Actitudes xenófobas, racistas --- Enriquecimiento cultural --- Tolerancia, universalismo 	<ul style="list-style-type: none"> --- Desarraigo --- Pérdida de identidad --- Atención --- Vivencia en un entorno cultural más abierto (caso de las mujeres)

Tabla nº 2. 1.1.
Implicaciones de las migraciones
 Fuente: (Blanco, 2000, 20)

Esta tabla nos puede dar una idea de los múltiples factores que se mezclan en

el fenómeno migratorio y que más adelante concretaremos en nuestro contexto más cercano.

Las migraciones han sufrido una evolución histórica que podemos sintetizar en las siguientes etapas (Colectivo IOÉ, 1999, Blanco, 2000):

A. Migraciones premodernas (antes de 1850): Se caracteriza por la falta de voluntariedad de los desplazamientos, que se producen por las condiciones adversas del hábitat o por invasiones, conquistas, colonizaciones y expulsiones colectivas. Los asilos debidos a persecuciones religiosas fueron numerosos.

B. Migraciones modernas (1850-1973), con dos subprocesos:

◦ B.1. Industrialización de Occidente (1859-1920). A los movimientos forzados se añaden ahora los desplazamientos espontáneos de colonos europeos hacia América y Australia. También hay movimientos hacia la Europa que comienza a industrializarse.

• B.2. Consolidación occidental (1945-1973). Se produce el desplazamiento desde la Europa periférica y de las antiguas colonias hacia la Europa central. También se incorporan los países del Tercer Mundo a las redes migratorias internacionales. Estos países no ejercen sólo de emisores de migración hacia Europa, sino que reciben flujos migratorios de países más pobres aún. Es el caso de Argentina en América y de Sudáfrica, Nigeria y Mauritania en África. En el primer caso, se reclutan trabajadores de acuerdo con los países de origen, se contrata mano de obra temporal, impidiéndose la reunificación familiar y el asentamiento. Pero, en muchas ocasiones, el traslado temporal termina siendo definitivo. Además, los problemas sociales y bélicos, producidos por la descolonización, provocan la aparición de gran número de refugiados y desplazados.

C. Migraciones contemporáneas (desde 1973). Con el comienzo del mayor nivel de globalización¹ existente en la historia, se produce un incremento del volumen de migrantes, que no afecta sólo a los países desarrollados, en calidad de receptores, sino a los que se encuentran en las redes de las zonas menos desarrolladas, a causa de la política de control que establecen los países más poderosos de Occidente. Además, las cifras y estimaciones de los flujos migratorios difícilmente tienen en cuenta el fenómeno de la inmigración clandestina. Asimismo, se amplían las redes migratorias. Se consolida la posición de Europa, Norteamérica y Australia como regiones receptoras, a pesar de las restricciones. En Europa se añaden países como Italia y España. Dominan las redes sur-norte y las transoceánicas. En los noventa se añade la este-oeste con la desaparición del comunismo en los países del este de Europa. Por último, aumentan los tipos migratorios. Por un lado, han creci-

1.-Recuérdese lo estudiado en el capítulo 1º, especialmente en el apartado 1.1.

do ostensiblemente los refugiados y desplazados y la atención que la comunidad internacional ha tenido que dispensarle. Por otro se ha acrecentado la inmigración clandestina, a lo que ha contribuido claramente la construcción en Europa del espacio Schengen en 1985, por el que se dismantelan las fronteras interiores y se refuerzan las exteriores, convirtiendo a Europa en una fortaleza infranqueable². Asimismo, se ha producido el denominado reagrupamiento familiar, una serie de mecanismos que forman parte de un segundo pilar del tratamiento de los inmigrantes, por parte de la política europea.

Para Rosa Aparicio (2003), la inmigración en el siglo XXI está adquiriendo unas características que merece la pena comentar:

- Se está produciendo una relativización social del espacio físico. Con la mejora de las comunicaciones a través del teléfono, los transportes y la televisión, los emigrantes se van sin irse del todo (p. 33) y mantienen fuertes fidelidades con sus países de origen que entran en conflicto con las que deben tener con el país de acogida.

- Asimismo, se ha producido un colapso de fronteras, que las políticas migratorias de los países desarrollados han provocado y que no han conseguido sino encarecer los viajes para los inmigrantes, sin hacer disminuir sus llegadas.

- Como consecuencia, los inmigrantes se encierran en sí mismos, utilizan, en su plan migratorio, su capital social y simbólico. Es decir, se apoyan en las redes de intercomunicación y apoyo que les aportan los grupos de su misma cultura³, lo que produce un repliegue identitario, poco propicio para superar la discriminación y la exclusión.

2.1.2. Teorías sobre las migraciones.

Si los datos y cifras son abundantes en el campo de las migraciones, no ocurre lo mismo con el corpus teórico que nos debía de aportar las interpretaciones de los fenómenos migratorios. Por ello, en este apartado vamos a intentar aclarar las causas y factores de las migraciones, pero, en vez de limitarnos a enumerarlas o listarlas, las analizaremos de un modo sistemático en tres grandes enfoques o perspectivas (Criado, 2001).

A. La perspectiva neoclásica o el enfoque del equilibrio. Tiene su origen en un geógrafo de la segunda mitad del XIX, Ravenstein, y domina en la década de los sesenta del siglo XX. Se encuentra unida al paradigma funcionalista en sociología y

2.-Sobre la inutilidad y los sufrimientos que ha supuesto para nuestro país el tener que vigilar el sur de Europa, puede leerse el trabajo de Juan José Téllez (2001)

3.- A las cuestiones de integración y asimilación cultural e identitaria de los inmigrantes dedicaremos la segunda parte de este trabajo.

al pensamiento económico neoclásico. Su tesis central es la de que "los flujos migratorios son el reflejo lógico de las diferencias demográficas y económicas entre países que generan una dinámica de expulsión y atracción" (Criado, 2001, 33).

Los emigrantes deciden si emigrar o no tras una evaluación de los costes y beneficios que le supone abandonar su país de origen. Las migraciones contribuyen a equilibrar el sistema y son rentables, tanto para los países como para los migrantes. La emigración es un mecanismo de regulación a través del cual los individuos se redistribuyen en la estructura social, siguiendo las reglas del mercado, contribuyendo a la racionalización del sistema social.

Los migrantes resultarán siempre beneficiados, puesto que se insertan en un contexto que les permitirá participar en el mercado laboral en las mismas condiciones que los autóctonos. Por supuesto, lo mejor para el inmigrante es que abandone lo más pronto posible su cultura de origen y asimile los valores y normas de la sociedad de acogida.

Una de las primeras críticas que recibe se centra en que esta teoría funciona cuando la emigración se produce hacia países desarrollados, pero no hacia países en vía de desarrollo, en los que el emigrante puede no encontrar trabajo inmediatamente. Los teóricos del modelo se defienden argumentando que los migrantes se desplazan, de principio, con la esperanza de obtener unos ingresos mayores que los que obtienen en su país, aunque no lo consigan pronto. Sin embargo, este modelo sufre críticas de las que no ha salido airoso. Olvida los posibles conflictos que la migración suele conllevar, así como las restricciones para el libre movimiento entre países o el hecho de que no explique por qué, en similares condiciones, algunos emigran y otros no, o por qué los flujos se concentran en determinadas áreas. A pesar de todas estas críticas este modelo sigue manteniendo una relativa influencia debido, sobre todo a la hegemonía del pensamiento neoliberal.

B. La perspectiva histórico estructural. Se desarrolla a finales de los sesenta, como contestación al modelo anterior y desde un enfoque neo-marxista. Para este modelo, las migraciones forman parte del desarrollo histórico y son fruto de las modificaciones en los sistemas de producción y en las relaciones sociales. El sistema económico mundial capitalista produce situaciones de desigualdad entre las economías de los países que lo componen, entre países del centro y la periferia, entre el Norte, cada vez más rico con respecto al Sur⁴ (Goytisolo y Mañr, 2000).

La migración es un fenómeno de clase. Las migraciones laborales internacionales son una forma de explotación de los recursos de los países periféricos por parte del capitalismo avanzado, que se aprovecha de la mano de obra barata que propor-

4.-Recuérdese lo que estudiamos en 1.1.3.

ciona. Los beneficiarios auténticos son los empresarios de la sociedad receptora, a los que reduce costos, mientras que la incidencia en los países de origen es escasa porque las aportaciones de los inmigrantes es insuficiente o no repercute en el desarrollo de aquellos. Además, los trabajadores inmigrantes son acusados de competencia desleal por los autóctonos. Estas reacciones negativas lleva a los inmigrantes a no querer asimilarse a la cultura del país receptor y a mantenerse apegado a la de origen.

La denominada teoría de las tres D (Carbonell, (1995, 19-23) es una de las más conocidas dentro de esta perspectiva. Plantea que las razones que originan los movimientos migratorios son la ausencia en los países de origen de Desarrollo y de libertades Democráticas y de la baja Demografía en los países de origen. La catstrófica política de desarrollo en los países de origen, la ausencia de democracia, que impide o dificulta la lucha por las libertades y el exceso de habitantes en las zonas subdesarrolladas provoca la emigración Sur-Norte.

También la teoría puramente económica que Luis de Sebastián (2002, 113-124) expone podríamos situarla en esta perspectiva. Para este economista podemos estudiar a la emigración como una función matemática:

$$E = f(X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, U)$$

E = la variable dependiente que denomina flujo de emigrantes, tanto legales como ilegales.

X_1 = mide la brecha de ingresos, la diferencia entre el ingreso per cápita, en términos reales y ajustados por el diferente poder adquisitivo, del país de origen y del país de destino. En esta variable se combinan dos efectos distintos el de atracción y el de expulsión.

X_2 = proximidad geográfica. Cuando mayor es la distancia entre el país de origen y el de destino, menor es la emigración.

X_3 = es el número de emigrantes establecidos en el país de destino. Cuanto mayor sea ese número más se producirá el llamado efecto llamada.

X_4 = las posibilidades de empleo

X_5 = la organización de los flujos migratorios. Aquí aparecen las mafias de la emigración, que reducen los costos del traslado, por lo menos en la apreciación subjetiva del inmigrante.

X_6 = la represión de la emigración, que hace aumentar los costos de la operación y por eso tiende a reducirla. Aunque habría mucha más emigración ilegal si no hubiera fronteras, pero, con vigilancia y todo, la emigración continuará porque no se pueden cerrar completamente las fronteras de un país.

U = es una variable aleatoria que englobaría todos los factores no económicos, atmosféricos, por ejemplo, políticos y los de pura suerte.

Precisamente, la inclusión de esta última variable residual, que está muy poco y mal definida, sería lo que tendería a sacar a esta teoría de la perspectiva histórico estructural, que, a pesar de su dominio actual, sigue siendo insuficiente en algunos aspectos para interpretar los fenómenos migratorios. Entre sus defectos, destacamos el excesivo énfasis en las variables económicas y en el poder del mercado, la escasa importancia que se le da a los procesos sociales que impulsan y reproducen las migraciones. Además no explica las diferencias entre países que se hallan en circunstancias análogas y deja de lado la variedad de perfiles que se distinguen en las migraciones actuales.

...Pero las migraciones no son cosas, ni los inmigrantes son mercancías. Son seres humanos con sus aspiraciones y sus necesidades, sus costumbres y rasgos culturales, sus dificultades actuales y su voluntad de futuro. Por tanto, hay que integrar el fenómeno migratorio no sólo como variable económica, sino también como realidad humana destinada a modificar la sociedad de acogida, al modificarse a sí misma (Goytisolo y Nair, 2000, 52-53).

C Una perspectiva de síntesis: el articulacionismo. Se trata de incorporar al análisis del fenómeno migratorio tanto el plano macro como el micro, tanto la información histórica como los datos estadísticos y la observación etnográfica.

En primer lugar, los representantes de esta perspectiva van a refutar algunas ideas de las anteriores. El hecho de que los países pobres sean los que más emigración produzcan no es cierto, ya que se dan casos que demuestran lo contrario. Igualmente, tampoco son los superpoblados los emisores más fuertes. La explicación radica en los nexos históricos que existen entre los países emisores y receptores. Esas relaciones políticas y económicas que existen desde el pasado, esos vínculos previos son los que determinan los flujos migratorios. Incluso, el hecho de que desde un país rico se establezca una ayuda al desarrollo hacia un país pobre no quiere decir que éste deje de ser un país emisor de migración, sino todo lo contrario, puesto que puede impulsar o dar nueva fuerza a los impulsos migratorios, como parece haber ocurrido entre Perú y España (Criado, 2001, 39).

Por otro lado, los aspectos sociales son más importantes que los económicos, de

tal modo que la red migratoria se convierte, en esta perspectiva, en la unidad central de análisis. La selección de la migración, la concentración espacial, la estabilidad de los flujos y, en general, la explicación de los comportamientos, aparentemente aleatorios y erráticos, de los inmigrantes obedece a un diseño o plan que se establece dentro de esa red, que posee una determinada cultura migratoria, una serie de creencias y valores sobre la emigración. Las redes de parientes o paisanos y las entidades informales especializadas en la prestación de servicios que precisan los inmigrantes son las que ayudarán y condicionarán a la toma de decisiones y a la resolución de problemas. La información y el apoyo en la etapa inicial de inmigración se producen dentro de la red y constituyen el capítulo más importante del denominado capital social, del que hablábamos más arriba. Como puede deducirse se trata del plano micro que complementa al anterior enfoque macro.

Por último, esta perspectiva insiste en la transformación radical que supone la globalización a la hora de interpretar los fenómenos migratorios. Los agentes y procesos eluden los marcos estatales. Las migraciones adquieren un carácter transnacional, puesto que los inmigrantes mantienen relaciones sociales multitenzadas, que enlazan sus sociedades de origen y destino, y construyen campos sociales que trascienden las fronteras nacionales.

De este modo, la característica fundamental de los movimientos migratorios es su complejidad, por lo que resulta muy difícil "enunciar una perspectiva teórica omnicomprensiva capaz de dar cuenta y explicar en su conjunto este fenómeno" (Criado, 2001, 44).

2.2. De país de emigración a país de inmigración. Características y evolución de la inmigración en España.

Vamos, a partir de ahora, a centrarnos en la realidad de nuestro país, que, como veremos, adopta los rasgos y tendencias generales que hemos descrito en el apartado anterior pero que adquiere algunas características únicas o compartidas con otros países del entorno. En este apartado y el siguiente describiremos las referidas características, para, a continuación, dedicarnos a analizar críticamente la respuesta que instituciones y ciudadanos autóctonos han dado al fenómeno de la inmigración.

Desde finales del siglo XV hasta 1850 se produjo en España una verdadera limpieza étnica (recuérdese la expulsión de los judíos en 1492) que provoca la emigración forzada de musulmanes y gitanos, además de judíos. Asimismo, unas 700.000 personas emigran para colonizar América. Entre 1850 y 1956 se duplica la población española y se inicia un acelerado proceso de urbanización, fruto de migraciones interiores, pero las emigraciones, sobre todo hacia Latinoamérica, fueron muy nume-

rosas, unas cinco millones de personas marcharon hacia Argentina, Brasil, Uruguay, Cuba y Venezuela. (Besalú, 2002 a).

Entre 1950 y 1975, España pasa a ser un país industrial y se producen importantes migraciones interiores de las regiones más pobres hacia Cataluña, País Vasco, Valencia y Madrid. Pero el proceso más destacado es la emigración de unos 2 millones de españoles hacia los países centrales de Europa. Se calcula que entre 1959 y 1974 más de 2,5 millones de personas emigraron a otros países europeos. En el trienio 1971-1973 la emigración europea toca techo, iniciándose a partir de ese momento un descenso gradual (Criado, 2001).

De un modo paralelo, desde mediados de los setenta, comienza a registrarse una lenta y continua entrada de inmigrantes marroquíes, latinoamericanos, portugueses, guineanos y senegaleses, que se unen los europeos jubilados y pensionistas que vienen a vivir a nuestras zonas costeras. En 1986, coincidiendo con la adhesión a la Comunidad Económica Europea, se registra el primer saldo migratorio negativo. Aunque en 1994 y en 1997 el número de españoles en el extranjero era bastante mayor que los residentes extranjeros en España (Carbonell, 1995, 38; Criado, 2001, 46) y en 1999 los primeros suman 2,2 millones y los segundos 0,7, las tendencias configuran a nuestro país como, cada vez más, un país receptor, "constituyéndose en nuevo país de inmigración" (Colectivo IOÉ, 2000, 20), como puede observarse⁵ al comparar la evolución de los flujos de emigración e inmigración en los últimos 36 años (Blanco, 2000, 147-148).

En la segunda mitad de los ochenta se produce un crecimiento económico, un desarrollo continuo del sector servicios, que ya había comenzado en los setenta, una progresiva democratización de las relaciones sociales y un sistema de producción poco controlado legalmente, lo que dio lugar a un dinamismo empresarial y a una explosión del consumo en el mercado interno, sin precedentes. Además, se agotan los flujos de población rural hacia las ciudades del interior y hacia el exterior y se producen restricciones sobre la inmigración en los países europeos ricos, lo que limita la emigración de los españoles y la llegada de inmigrantes (Goytisolo y Naïr, 2000).

Aunque algunos datos económicos comparativos colocan a España en lugares destacados, su elevada tasa de paro la sitúa en el lugar 14^º en la tabla del índice de pobreza. Vivimos en un modelo social muy dualizado, "en el que una cifra muy significativa de población, en los sectores medios y bajos, sufren una fuerte merma en sus condiciones de vida" (Criado, 2001, 46).

A fines de 1994 la economía española inicia una nueva fase expansiva, de la que

5.- En cualquiera de la bibliografía citada pueden comprobarse los abundantes y prolijos datos y cifras de los que hablamos.

aún disfruta, aunque siga arrastrando importantes déficits, tenga la tasa más alta de paro de la Unión Europea y las mujeres y los jóvenes sean los más castigados por la situación.

En suma, las peculiaridades de nuestro país: tardía incorporación como receptor de inmigrantes (nula tradición ni experiencia, por ende, en este sentido), un mercado laboral con sólidos defectos estructurales y que no acaba de superar las secuelas de la recesión anterior, junto a la dispar composición de los flujos, le distinguen del resto de la UE (Criado, 2001, 47-48).

Pero necesitamos profundizar en las características cuantitativas y cualitativas que el fenómeno de la inmigración ha ido constituyendo en nuestro país. Siguiendo, principalmente, a Arango (2002) y a Criado (2001), podríamos señalar las siguientes:

1. Se trata de un fenómeno todavía mal conocido. Para algunos nos encontramos ante una avalancha, por lo que hay que cerrar las fronteras y aumentar los controles⁶ para evitar la invasión. Pero tampoco podemos despreciar la magnitud del fenómeno, puesto que tenemos que prever recursos para atenderlo. Curiosamente, en el inicio del boom migratorio, los datos más alarmistas vinieron de los sectores más sensibilizados ante las dificultades, que resultaron abultados para la población, que, en vez de un sentimiento solidario hacia los inmigrantes, provocó inquietud popular y justificó el énfasis del gobierno en el control y restricción de la inmigración.

2. Es un fenómeno reciente. Como veíamos más arriba, no hemos pasado, claramente, de ser país de emigración a país de inmigración hasta los noventa. "Aunque carecemos de los datos necesarios para precisarlo, cabe sostener que una proporción muy elevada de los inmigrantes establecidos en España han llegado en el curso de los últimos cinco años" (Arango, 2002, 58). Si tenemos aún menos inmigrantes que el promedio de la Unión Europea⁷ es porque hemos empezado más tarde a recibirlos y porque se trata de una población joven. Debido a esta característica, como iremos viendo, la inmigración en España es hija del mundo globalizado⁸ en el que vivimos, tal y como analizamos en el primer capítulo.

6.- En el libro del periodista Juan José Téllez (2001), *Moros en la costa* se puede encontrar un interesante resumen sobre estos aspectos y otros del fenómeno migratorio.

7.- Sobre la inmigración en Europa cabría decir que, a pesar de fluctuaciones coyunturales, presentan una tendencia ascendente en la última década; los flujos que más se incrementan son los de extranjeros extracomunitarios; Alemania es el país con mayor volumen de inmigrantes; más de la mitad de la población extranjera procede de otros países europeos (entre los que se contabilizan los turcos) y, por último, en los últimos años se ha producido un incremento notable de la inmigración femenina (Blanco, 2000, 136-137).

8.- Según Castles y Miller -citados en Colectivo IOÉ (2000, 17)- las migraciones en el mundo globalizado están muy diversificadas, no hay modelos únicos, están muy aceleradas (su volumen se ha multiplicado durante las últimas décadas) y están feminizadas (cada vez son más las mujeres que emigran solas, de forma independiente o poniendo en marcha la cadena migratoria, a la que luego se incorporan los hombres).

3. La inmigración en España posee aún un volumen muy reducido, aunque no tanto como se piensa, y con notable tendencia al crecimiento. No vamos a abrumar con datos y tablas en los que se puede observar el rápido crecimiento de los inmigrantes en nuestro país en los últimos años, pero el aumento de un 0,5% de extranjeros respecto a la población total, en 1980, a un poco más del 3% a finales del 2002 nos sirve de muestra de este crecimiento. Lo que ocurre es que si lo comparamos con la de otros países de la UE, en los que la proporción se encuentra entre el 5% y el 10%, todavía estamos alejados de la media europea.

Sin embargo, para Arango (2002), estas cifras no reflejan adecuadamente el volumen de la inmigración en España. Hay muchos indicios para pensar que el número de inmigrantes irregulares no registrados es abultado. Por un lado, los procedentes del Tercer Mundo, que no han entrado en las distintas regularizaciones que el gobierno ha realizado (en torno a 200.000), que no se sabe si han seguido aquí, pero que, posiblemente, la mayoría continúa en España. Por otro lado, hay muchos inmigrantes del Norte, es decir, turistas residenciales, que viven aquí que no se registran. En resumen, según Arango (2002, 59) el número total de inmigrantes en España está cerca de los dos millones, por lo que alcanzaría el 5% y no estaríamos tan alejados de la media europea. Además, si partimos de que la evolución del número de regulares (los que poseen permiso de residencia) es representativa del número total, la tendencia a un crecimiento rápido está demostrada. El volumen de inmigrantes se ha duplicado en cinco años y casi triplicado en ocho.

4. La composición de población inmigrante es heterogénea y cambiante, hija de la globalización. Cuanto más reciente sea la inmigración más heterogénea es, puesto que más tiene que ver con el fenómeno globalizador. España recibe inmigrantes de todas las partes del mundo, de tal modo que, con más de 10.000 inmigrantes regularizados, a finales de 2001, había 23 nacionalidades. En 1999 había aún un predominio de los residentes de origen europeo, a pesar de un brusco descenso experimentado en 1991 (Colectivo IOÉ, 2000). Sin embargo, el aumento de los procedentes de África es espectacular (se ha multiplicado por ocho en los últimos diez años (Blanco, 2000). De ese continente procede la cantera más numerosa de la inmigración en España, Marruecos, que, en 1998, tenía 140.896 residentes regularizados (Colectivo IOÉ, 32).

También recibimos inmigrantes de otros países de Magreb, aunque en bastante menor cuantía y del África Subsahariana. En los últimos años ha aumentado la inmigración procedente de algunos países de Latinoamérica como Ecuador y Colombia y han disminuido los de Perú y República Dominicana. También han llegado en los últimos años nuevos emigrantes procedentes de Europa del Este y han disminuido los procedentes de Filipinas, que, como los de otros países citados, relacionan el origen de aquellos con el pasado colonial español (Colectivo IOÉ, 2000, 31).

5. Hay pocos asilados y refugiados. Llama la atención la evolución anárquica de las solicitudes presentadas y las escasas resoluciones favorables en las demandas de asilo y refugio. La existencia de un bajo número de este tipo de inmigrantes puede deberse a que es más fácil entrar, permanecer y trabajar irregularmente que cubrir todos los requisitos que se exigen para este tipo de demandas.

6. Respecto a la distribución territorial en nuestro país de los inmigrantes, se produce una concentración en determinadas zonas. De 17 Comunidades Autónomas, 8 de ellas reúnen el 90% de los inmigrantes (Blanco, 2000). Cataluña, Madrid, la Comunidad Valenciana, Andalucía⁹, Baleares y Canarias son las que más inmigrantes reciben. Los inmigrantes procedentes de Marruecos se concentran en Cataluña, Andalucía y Madrid (dos de cada tres), además de los residentes en Ceuta¹⁰ y Melilla, en donde no se realiza una contabilización adecuada, puesto que no se consideran inmigrantes a los que han ido adquiriendo la nacionalidad española. La distribución de las diferentes colonias no se debe al azar. Los inmigrantes no sólo acuden a los lugares donde hay trabajo, sino que siguen las redes migratorias, tal y como estudiábamos en 2.1.2. La conexión entre origen y destino no se produce según la nacionalidad, sino según las comarcas. Por ejemplo, está demostrada la conexión entre los marroquíes de Nador con algunas comarcas de Cataluña, o entre los de Alhucemas y Madrid (Colectivo IOÉ, 2000, 38).

7. La población inmigrante es joven y cada vez está más feminizada. Los inmigrantes que han iniciado su cadena migratoria en España, y que será continuada por otros familiares, paisanos o conocidos, tienden a ser jóvenes adultos, frecuentemente solteros o no acompañados por sus cónyuges, parejas u otros miembros de la familia (Arango, 2002). Este hecho tendrá como consecuencia una importante aportación a la economía española, que beneficia a la población autóctona, puesto que los jóvenes trabajadores inmigrantes aportan mucho a la Seguridad Social y gastan mucho menos que nosotros en servicios sociales. Asimismo, posiblemente, la juventud de la población inmigrante tenderá a tener mucha movilidad (aunque no sabemos nada de los flujos de salida) por lo que, cabe suponer, habrá menos fricciones y conflictos con la población autóctona.

Aunque la presencia de menores de edad es aún escasa, en referencia a la población autóctona, la presencia, en 1999, de unos 80.000 niños inmigrantes y la tendencia al reagrupamiento familiar y la fertilidad de las familias inmigrantes jóve-

9.- En Andalucía la distribución es muy irregular. La población inmigrante se concentra en donde existe trabajo. Ya no es sólo una región de paso, sino que está teniendo una importante repercusión en la economía de la Comunidad (Diario de Cádiz, 2000). Junto a Almería, es Málaga la provincia en la que se concentran más inmigrantes, pero, indudablemente, en este caso se contabiliza un mayoría de residentes jubilados de la UE.

10.- Respecto a la inmigración en esa ciudad, en la que estamos realizando una investigación educativa, puede verse Jiménez Gámez (2002 a).

nes augura un importante crecimiento de la población escolar¹¹ inmigrante o de origen inmigrante. Hay que tener en cuenta, además que de cada tres niños inmigrantes uno procede de Marruecos¹².

Respecto a la distribución por sexos, se dan asimetrías muy señaladas en función de los diferentes grupos nacionales. Los hombres procedentes de África duplican al de las mujeres, mientras que ocurre lo contrario entre los que proceden de América Latina, donde las mujeres predominan en una proporción de 1,7, a 1 (Arango, 2002, 61).

La feminización de la inmigración es una realidad en España. Entre 1992 y 1998 el número total de mujeres superó al de los hombres. La procedencia de las mujeres inmigrantes es todavía predominantemente europea¹³, casi la mitad (47%), aunque le siguen las americanas (27%). Con menor volumen aparecen las africanas y las asiáticas (Colectivo IOÉ, 2000).

8. Hay una elevada proporción de inmigrantes en situación irregular. Esto se puede probar cada vez que se abre un proceso extraordinario y masivo de regulación. Es muy probable que la mayor parte de los inmigrantes hayan sido irregulares en algún momento de su experiencia migratoria. Por ejemplo, la regularización del 2000 legalizó a unos 400.000, pero se quedaron muchos fuera, la gran mayoría de los cuales debió permanecer aquí. Nunca las regularizaciones ponen el contador a cero ni, a pesar de las promesas, se convierten en la última. Hay que tener en cuenta, a pesar de las últimas modificaciones legislativas y acuerdos con los países de origen, la dificultad que existe para devolver a los inmigrantes a su tierra. Además, muchos de los regularizados se convierten en irregulares al expirar sus permisos de trabajo y no ser renovados. Aunque es difícil de calcular con seguridad, algunos medios informativos indican que, en la actualidad, son 853.000 los inmigrantes sin papeles en España (Bárbulo, 2004).

Es cierto que se dan dificultades en el control de entradas y permanencias en todos los países democráticos, pero en el caso de España se agrava el problema, ante la elevada frecuencia de tráfico clandestino en el Sur y en Canarias y la escasa colaboración de Marruecos, puerta de entrada o cantera de una gran cantidad de inmigrantes. Esa escasa colaboración no está motivada tanto por los problemas de relaciones con nuestro país que se han producido en los últimos tiempos, sino por la insuficiencia de personal y de infraestructura para la vigilancia y el control en el

11.- Esta cuestión será tenida en cuenta cuando, más adelante, estudiemos cómo el sistema educativo acoge (o debe acoger) a la población inmigrante.

12.- Precisamente, en este capítulo incluiremos, al final, un breve análisis del país de origen más destacado (cuantitativa y cualitativamente) en la inmigración reciente.

13.- Éstas son invisibles para los autóctonos, frente a las otras inmigrantes y no porque no trabajen, aunque una gran parte de aquellas sean ancianas jubiladas, sino por motivos de construcción identitaria, que serán examinados en el próximo bloque temático.

país vecino.

Pero los factores estructurales que son responsables de la existencia de tantos inmigrantes irregulares son, sin duda, los siguientes (Arango, 2002):

- La combinación de una fuerte demanda de trabajo con la estrechez de los cauces que existen para la entrada regular de inmigrantes.
- Las dificultades para contratar trabajadores inmigrantes de un modo legal, a causa, sobre todo, de la rigidez de la legislación laboral.
 - La lentitud burocrática en la tramitación de permisos y renovaciones.
 - La extensión de la economía sumergida.
 - Las insuficiencias de la inspección de trabajo.
 - Una cultura cívica que da poca importancia al cumplimiento de la legalidad.
 - La existencia de empresarios poco escrupulosos que emplean a irregulares por los beneficios que les depara

9. Los inmigrantes constituyen una presencia localizada y subordinada en un mercado de trabajo segmentado. De acuerdo con tendencias que ya hemos expuesto anteriormente, podemos afirmar (Colectivo IOÉ, 2000) que no todos los inmigrantes son trabajadores, que muchos dejan de ser mano de obra para incorporarse a la población inactiva, sean menores de edad o adultos encargados de labores domésticas. Pero, indudablemente, quitando los europeos jubilados que viven en nuestras costas, los inmigrantes del Sur han venido a España a trabajar para poder vivir.

De todos modos, todavía la presencia de inmigrantes se reduce a un pequeño número de sectores del mercado de trabajo. Cinco de ellos – servicio doméstico, agricultura, hostelería, construcción y comercio al por menor- suponían en 1999 el 75% de los permisos de trabajo, aunque parece que actualmente se está diversificando. Los pocos sectores ocupacionales en los que el peso de los trabajadores inmigrantes resulta significativo, en relación con los autóctonos, son el servicio doméstico y la agricultura, sobre todo la intensiva en invernaderos y la recogida de frutos. Hay un crecimiento en la pesca, las mudanzas, los pequeños transportes, las reparaciones y otros varios ramos. También aumenta la ocupación de los inmigrantes en el comercio y ocupan casi por completo el cuidado de ancianos. Por otro lado, hay una marcada polarización, ya que mientras que las categorías laborales más bajas las ocupan los trabajadores del Sur, en las altas predominan los del Norte. Los inmigrantes comunitarios poseen una mejor inserción laboral incluso que la de los propios autóctonos, pero la de los extracomunitarios se encuentra en peores condiciones que la de los españoles (Colectivo IOÉ, 2000). Por otro lado, entre los colectivos nacionales de trabajadores, el más numeroso es el marroquí y cada vez es más importante la mano de obra femenina, sobre todo la de origen latinoamericano.

Sólo a medias podemos decir que los inmigrantes hacen trabajos que los españoles no quieren hacer, también hacen muchos que los españoles no saben hacer o que los empresarios prefieren que hagan, con salarios más bajos o en peores condiciones. Los inmigrantes no quitan puestos de trabajo a los autóctonos. Hay espacio en la economía española para los trabajadores inmigrantes, que se instalan en puestos que no son ocupados por los autóctonos por desajustes o ineficiencias del mercado laboral, puesto que en términos cuantitativos la oferta autóctona de trabajo supera a la demanda y se dan altas tasas de desempleo entre la población nativa.

Aunque cualquier generalización resultaría abusiva, puede decirse que en España los inmigrantes tienden a ocupar puestos de trabajo poco cualificados, muchas veces temporales, estacionales o precarios, y frecuentemente no bien remunerados (Arango, 2002, 66).

11. Por último, y evitando también cualquier generalización, los inmigrantes sufren considerables dosis de exclusión social. Esto se puede observar en los medios de comunicación. Las condiciones en el medio rural son especialmente deficientes, como pudimos ver en los sucesos de El Ejido.

2.3. La política migratoria.

Después de la descripción que hemos realizado sobre el estado de la inmigración en España, necesitamos analizar cómo se ha gestionado, teniendo en cuenta todas las características señaladas anteriormente.

Hay que partir de unas circunstancias que condicionan la política migratoria en España (Criado, 2001):

- La tardía incorporación de nuestro país al conjunto de naciones receptoras de inmigración hace la legislación sobre extranjería muy escasa y dispersa. No es hasta la Constitución de 1978 cuando se crea el marco jurídico y hasta 1985 no aparece la primera ley.

- La llegada de la inmigración coincide con la incorporación a la Comunidad Europea, que se encuentra en pleno proceso de restricción de la inmigración y de cierre de fronteras y en un momento de prolongada crisis económica, por lo que el aumento de inmigrantes consolida a nuestro país como frontera de Europa y provoca el deterioro y segmentación del mercado laboral.

- La posición geográfica nos coloca como frontera natural del espacio europeo con África, mientras que nuestro pasado histórico nos vincula fuertemente con

Latinoamérica, que se constituye en una importante fuente emisora de inmigración hacia nuestro país.

Estos condicionantes sitúan a la política migratoria española entre la voluntad de integración y el encargo europeo de control de los flujos, es decir en la práctica de una política policial.

Para analizar la evolución y la orientación que esta política adquiere en España podemos establecer cuatro etapas (Criado, 2001; Blanco, 2000; De Lucas y Torres, 2002; De Lucas, 2002 a):

1. La primera comienza en 1985, con la aprobación de la Ley Orgánica 7/1985, la primera Ley de Extranjería de nuestro país, de claro matiz controlador, y termina en 1990. Este periodo se caracteriza por una "patente falta de conciencia sobre la complejidad y el alcance del fenómeno" (Criado, 2001, 61-62). La ley se decanta por su vertiente administrativa y de control del orden público. Los derechos de los inmigrantes o no se regulan o se encuentran dispersos en diferentes normas sectoriales. La inmigración se ve todavía como un problema de nuestros vecinos europeos a los que debemos ayudar mediante su regulación. Por ello, el sistema de sanciones es el núcleo fundamental de la ley.

Cuando se promulga la ley se produce un primer proceso extraordinario de regulación (1985-1986), al que sólo se acogieron 40.000 inmigrantes.

En este periodo se distancia la realidad inmigratoria y la práctica administrativa y ya se empiezan a denunciar la existencia de grandes bolsas de inmigrantes ilegales.

2. En la segunda etapa (1990-1992) la Administración pasa a una posición más activa. Se inicia en diciembre de 1990, cuando el gobierno presenta un informe al Congreso de los Diputados sobre la situación de los inmigrantes en España y propone unas líneas básicas de actuación. Junto a medidas policiales y de control, aparecen otras como la lucha contra el trabajo clandestino de los inmigrantes y la política de promoción e integración social. Con todo, se expresa un alineamiento claro con las políticas represivas de Europa, expresadas en el acuerdo de Schengen¹⁴ y el Tratado de Maastrich y las primeras medidas que se toman son las de control, olvidando las de promoción e integración.

14.- El famoso acuerdo de Schengen (junio de 1985) fue firmado por España en 1991. Pretendía armonizar las políticas de inmigración de todos los miembros de la UE y trató de establecer controles fronterizos fiables (Blanco, 2000). Europa perseguía ser abierta hacia adentro, eliminando las fronteras interiores, pero reforzando las exteriores, para convertirse en una fortaleza inexpugnable para los inmigrantes exteriores. Europa nos asignó la función de "cautela del Sur" y se subvencionó la fuerte vigilancia del Estrecho de Gibraltar y las fronteras de Ceuta y Melilla.

Entre las medidas positivas, se produjo un proceso de regularización en 1991 que se saldó con más de 110.000 personas y se creó una Comisión Interministerial de Extranjería (Real Decreto 511/1992) para mejorar la coordinación entre los distintos departamentos.

3. En la tercera etapa (1993-1996) se plantean por fin los objetivos de estabilidad legal e integración de los inmigrantes y se crean una serie de entidades con competencias específicas y acciones que pretenden restringir la ilegalidad, canalizar la mano de obra (cupos) y promover la integración social. Lo que ocurre es que la descoordinación en la toma de decisiones merma eficacia a las medidas.

El sistema de cupos o contingente anual de afluencias de inmigrantes se adoptó en 1993 y se realiza durante seis veces más hasta 1999. El inmigrante debía presentar en el Ministerio de Trabajo una oferta firme de empleo y, si no había una orden de expulsión contra él, debía de viajar a su país para solicitar un visado que le permitía volver a España y recoger su permiso. Este procedimiento se convirtió en un proceso kafkiano lleno de dificultades, se produjeron continuas vueltas a la irregularidad y sirvió más para legalizar a los que llevaban mucho tiempo aquí que para facilitar nuevas entradas.

En 1994 se aprueba un Plan para la Integración Social de los Inmigrantes cuyos objetivos concretan una política preventiva, de integración social y laboral y de movilización contra la xenofobia y el racismo. El Foro para la Integración Social de los Inmigrantes se crea en 1995, queda integrado por asociaciones de inmigrantes y ONGs, junto a los representantes del gobierno y pretende coordinar acciones de comunicación e integración. Además, se crea también el Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI) que posibilita un diagnóstico de la situación de la inmigración.

A pesar del avance, sobre el papel, respecto a etapas anteriores, en la realidad predomina la política de control y el Ministerio del Interior es el que más pesa a la hora de la gestión de la inmigración, haciendo que en ella tenga más peso la vertiente policial.

4. Nos atrevemos a establecer una cuarta etapa (de 1996 hasta la actualidad) que queda marcada por la política del Partido Popular y plasmada en las dos leyes de 2000. Aunque quizás es pronto para realizar un análisis reposado de esta última fase, los resultados ya son bastante tangibles para algunos autores y permiten valoraciones apoyadas en aquellos y en la repercusión que está teniendo para los principales afectados, los inmigrantes.

En febrero de 2000, después de un largo debate en el Congreso de los Diputados, entra en vigor la Ley de Extranjería, con el apoyo de todos los grupos

parlamentarios menos el PP, que en esos momentos¹⁵ está terminando su primer periodo de gobierno, sin mayoría absoluta. La discusión de la ley se convirtió en un enfrentamiento partidista, cuando tenía que haberse llegado a un acuerdo como una cuestión de estado y debería haberse aprovechado esta excepcional ocasión para hacer un debate ante la opinión pública sobre los retos y problemas de la inmigración (Calvo Buezas, 2000).

La que se denomina LO 2/2000 supone un avance indiscutible con respecto a la ley anterior, la de 1985. Se autoriza el derecho a huelga, se acepta el reagrupamiento familiar, se reconoce el derecho al voto en las elecciones locales, se posibilita la regularización permanente para los inmigrantes ilegales que llevan dos años empadronados y que tienen medios de vida, se facilitan recursos para la lucha contra las mafias y, entre otras cosas, se produce el reconocimiento oficial de asociaciones de apoyo y defensa de los inmigrantes (Goytisolo y Nair, 2000). Asimismo, por primera vez, las Comunidades Autónomas y los municipios adquieren un importante protagonismo (Donaldson, 2003). Se trata de la primera ley de extranjería española que plantea como objetivo básico la integración social de los inmigrantes sobre la base de una igualdad progresiva, aunque mantiene el modelo de "inmigrante económico/trabajador de temporada, sujeto siempre a la preferencia nacional" (De Lucas y Torres, 2002, 11) y limita aún "considerablemente los derechos y resulta presa del espíritu de control policial en materias de sanciones y expulsión" (De Lucas, 2002 a, 32).

En marzo de 2000, el PP consigue la mayoría absoluta y a los pocos meses, como había prometido, cambia la ley y promulga la denominada LO 8/2000, a pesar de los peligros de retroceso que organizaciones no gubernamentales como SOS RACISMO (Moreno Díaz, 2001) y otras muchas entidades comprometidas con la integración de los inmigrantes habían realizado.

Esta ley de contrarreforma tiene un déficit muy importante de legitimidad, de coherencia con los principios del Estado de Derecho y con la propia Constitución. Se cae en la tentación de hacer política con la inmigración, de convertirla en un instrumento partidista y electoralista¹⁶. Vuelve a reducir a la inmigración a una cuestión estadística, de porcentaje de mano de obra que necesita coyunturalmente el mercado de trabajo o a una cuestión de orden público. La inmigración se vuelve a plantear como un problema / obstáculo (De Lucas, 2002 a, 33).

El inmigrante es un súbdito, no un ciudadano. Se le niegan derechos fundamen-

15.- Recuérdese que en esos momentos estallan los trágicos sucesos de El Ejido, que suponen un antes y un después en la construcción de la imagen de la inmigración en nuestro país.

16.- En los momentos en que escribimos esto, acaba de comenzar la campaña electoral de las elecciones generales de 2004. Cualquier propuesta de integración social de los inmigrantes tendrá que ser propuesta por los partidos con mucho tacto, puesto que podría restarle votos en contextos conflictivos. Otro gallo cantaría si los inmigrantes tuvieran derecho al voto.

tales a los extranjeros que se encuentran en situación irregular. La ley crea un modelo de buen inmigrante, el que es adecuado a las necesidades del mercado de trabajo (incluso del mercado sumergido, que se alimenta de inmigrantes irregulares) y además es asimilable (pertenece a una cultura similar a la nuestra). El inmigrante irregular es el que no tiene papeles y, por lo tanto no puede ser sujeto de derechos, cuando son los propios instrumentos jurídicos los que crean la ilegalidad, los que hacen posible las mafias y el trabajo clandestino y no al revés.

... mientras hay una amenaza (la presencia de los inmigrantes como riesgo en el mercado de trabajo, en la seguridad de nuestras vidas y propiedades, en la continuidad de nuestro modo de vida y nuestra cultura: ¿suena la cantinela?), hay una buena coartada para transmitir a los ciudadanos (nacionales), sobre todo a los más castigados por el paro, por las medidas de ajuste, por las privatizaciones de los servicios sociales, por los fenómenos de exclusión, que el Estado les reconoce y protege, que tener un pasaporte marca la diferencia, que nosotros, ciudadanos españoles – europeos!-, somos el Primer Mundo: los verdaderos excluidos son esos otros, y lo son razonablemente, porque constituyen una amenaza (De Lucas, 2002 a, 36-37).

El fracaso de la ley no tardó en demostrarse. El efecto llamada, que el PP situó como efecto de la ley anterior, no cesó. Los inmigrantes han seguido llegando, han seguido muriendo en las aguas del Estrecho de Gibraltar. Los que estaban aquí se movilaron como pudieron. No sirve de nada tratar de forma discriminatoria a los que viven aquí, creyendo que tendrá un efecto disuasorio.

La política de inmigración en España (también en Europa) ha estado caracterizada por tres grandes errores, que, hasta que no se vayan subsanando no se irá en el camino de una auténtica integración:

• Por un lado, se concibe al inmigrante como un *gastarbeiter*, un trabajador invitado, que es, sobre todo, extranjero. No nos planteamos, con esta tipología, la integración, porque no se acepta la posibilidad de que pueda quedarse de un modo estable. No se promueve, entonces, el reagrupamiento familiar.

• No tiene en cuenta los derechos humanos, el Estado de Derecho. No tiene en cuenta el modelo de la democracia plural e inclusiva. Justificamos la exclusión de los inmigrantes porque seguimos anclados en un modelo de ciudadanía¹⁷ anclado en la nacionalidad.

• Se procura, desde el poder, vincular delincuencia e inmigración. El aumento del número de inmigrantes se relaciona con el crecimiento de la delincuencia, obviando la inadecuación de efectivos e infraestructuras policiales (otra consecuencia de la

17.- Todos estos conceptos serán estudiado en la segunda parte.

disminución de la inversión en lo público con la crisis del estado del bienestar) y fomentando la xenofobia. Sin embargo, lo que demuestran las estadísticas es que han aumentado los pequeños robos entre los inmigrantes, vinculados al intento de sobrevivir ante la situación de marginación en que se encuentran.

Las tres piezas clave de una política de integración son (Nair y de Lucas, 1998):

- o Una gestión legal de los flujos respetuosa con el Estado de Derecho.
- o Un ambicioso programa de codesarrollo que asocie a los países de recepción con los de origen.
- o Mecanismos y políticas públicas que promuevan una auténtica integración.

Estas tres grandes herramientas de integración pueden ser concretadas en las que presenta De Lucas (2002 a y 2002 b) para Europa:

- ✓ Desvincular la política de inmigración con el terrorismo y la delincuencia, sobre todo después de los atentados de las Torres Gemelas y del 11 M.
- ✓ Evitar los recortes de libertades y derechos de los inmigrantes y avanzar hacia la igualdad.
- ✓ Priorizar la lucha contra la discriminación de género.
- ✓ Reforzar el reagrupamiento familiar.
- ✓ Prestar especial atención a los menores inmigrantes.
- ✓ Priorizar la directiva sobre acceso y libre circulación de los trabajadores.
- ✓ Priorizar el objetivo de establecer un estatuto común del residente permanente europeo en el que quepan los inmigrantes estables.
- ✓ Priorizar las políticas de codesarrollo con los países de origen.
- ✓ Fomentar la política euromediterránea.
- ✓ Desarrollar programas de educación intercultural.

Para España, las medidas, entre otras, serían:

- ✓ Recuperar el consenso en materia de política de inmigración.
- ✓ Revisar la puesta en práctica de un auténtico plan estatal de integración.
- ✓ Crear y dotar inmediatamente la red pública de centros de inmigraciones.
- ✓ Romper el círculo vicioso entre el permiso de residencia y trabajo (con contrato de trabajo en origen).
- ✓ Habilitar la participación política de inmigrantes a escala municipal y regional, incluyendo el derecho al voto de los residentes, a partir de los tres años.
- ✓ Establecer medidas concretas de fomento del asociacionismo entre los inmigrantes.

Para las Comunidades Autónomas, algunas de ellas serían:

- ✓ Otorgar dotación presupuestaria para la Delegación para la Inmigración.
- ✓ Creación de un plan interdepartamental y plurianual de integración
- ✓ Organizar un Foro autonómico y un Observatorio Permanente de Inmigración.

Asimismo, se descentralizarían funciones de gestión para las subdelegaciones del Gobierno en las Comunidades Autónomas.

2.4. Los españoles y la inmigración. Las encuestas de opinión y los estudios sobre la inmigración.

Siguiendo a varios autores, que a su vez recogen y analizan varias encuestas realizadas en la segunda mitad de los noventa (Izquierdo, 1996; Blanco, 2000; Criado, 2001) sintetizamos algunos de los aspectos fundamentales que describen la percepción que sobre el fenómeno inmigratorio¹⁸ tienen los españoles:

▮ La ideas sobre el fenómeno están mediatizadas por las imágenes que difunden los medios de comunicación

▮ Más de la mitad opinan que hay demasiados extranjeros en el país.

▮ La inmigración que procede de áreas geográficas menos desarrolladas no es percibida positivamente, sino como amenaza.

▮ El concepto de inmigrante queda asociado para el español a una única categoría de extranjeros: los que él denomina indistintamente como moros, árabes o marroquíes .

▮ Como consecuencia de lo anterior, el término inmigrante adquiere connotaciones negativas. No se aplica a los extranjeros que proceden de áreas económicamente desarrolladas. Estos últimos son sólo extranjeros, término más neutro que el anterior.

▮ Prefieren la entrada de estos últimos a inmigrantes procedentes del Tercer Mundo, pues piensan que los primeros, a diferencia de los segundos -que son considerados una carga social y económica para el país-, no sólo no quitan trabajo, sino que además aportan conocimientos, experiencia e inversiones. Dato curioso, teniendo en cuenta que los inmigrantes procedentes de áreas geográficas poco desarrolladas son los más afectados por el paro. Se produce lo que Goytisolo y Naïr (2000, 132) llaman atrincheramiento de España, país del Sur, contra el Sur. Distinguimos

18.- Nos limitamos, en este momento a recoger los sondeos sobre las actitudes de la población española ante el fenómeno migratorio. No podemos ni queremos ahora entrar en el grado o evolución de xenofobia o racismo, que nos exige antes haber estudiado los procesos de construcción de la diferencia y que corresponde a la segunda parte de este trabajo.

los inmigrantes ganga de los inmigrantes malditos.

► La libre circulación por el mundo es una mera idea abstracta: se aprueba el derecho a residir en cualquier lugar, siempre que ese lugar no sea España.

► En torno al 15% opinaban, erróneamente, que en España hay más inmigrantes que en otros países cercanos.

► Se da una tensión entre lo deseable socialmente y los temores latentes, que se refleja en una profunda ambivalencia en las actitudes hacia la emigración.

Estas ambigüedades, sin embargo, no se observan en la respuesta social que nuestro país ha dado y sigue dando a la exclusión de los inmigrantes (Gomáriz, 2000). Tanto organizaciones no gubernamentales como sindicales, políticas y religiosas constituidas desde la población autóctona como las propias asociaciones de inmigrantes han creado una red de solidaridad que ha supuesto una evolución positiva del tejido social a favor de la población inmigrante, que ha ido de una toma de conciencia en los ochenta hasta la constitución de un movimiento de presión social por la regularización y por la integración social, durante los noventa.

Por otro lado, desde el mundo de las Ciencias Sociales se ha producido un interés por investigar la inmigración y los inmigrantes, incluso más reciente que el fenómeno mismo. Las investigaciones venían precedidas por un interés político e institucional sobre el tema, de tal modo que los primeros estudios no fueron consecuencia de una presencia cuantitativa de inmigrantes, de su visibilidad, sino del interés que tenían las administraciones¹⁹ por conocer la invasión que parecía avecinarse (Checa y Arjona, 1999).

Por otro lado, se ha pasado una primera etapa en la que los trabajos eran de tipo cuantitativo, en los que se analizaban, desde una perspectiva macrosociológica, las características demográficas, la estructura de la población inmigrada, los datos sobre su procedencia y otros aspectos descriptivos (Santamaría, 2002). En la actualidad se compatibiliza este tipo de estudios con investigaciones más cualitativas, que pretenden comprender la realidad para poder actuar sobre ella, y que se centran en el estudio de la construcción social del inmigrante o en la xenofobia y el racismo que surge en la sociedad receptora. Hoy ya tenemos una literatura abundante y variada²⁰ que demuestra la intención de la comunidad científica española para con el fenómeno migratorio, otra cuestión si la sociedad interviene como debe en la norma-

19.- Ejemplo de este mecenazgo lo encontramos en los encuentros que la Dirección General de Políticas Migratorias de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía realiza cada año (en 2003 se celebró el tercero en la Universidad de Huelva) para revisar la investigación que se realiza aquí sobre la inmigración extranjera en nuestra Comunidad.

20.- Sobre la temática y la metodología de la investigación sobre la inmigración en nuestro país, así como sobre las producción literaria que ha dado la misma puede verse Checa y Arjona, 1999 y Checa, 2002, así como consultar www.ugr.es/local/idei.

lización e integración de los inmigrantes.

2.5. Algunas anotaciones sobre la inmigración marroquí en España.

En este último apartado del tema nos ha parecido interesante introducir al lector en un aspecto relevante de la inmigración en España, la que procede de Marruecos, país vecino que tan cercano tenemos, pero que tan lejos está, en estos momentos, de la situación social, económica y política española.

Si a principios de los setenta los marroquíes que pasaban por España, camino de Francia, tenían la sensación de que el desarrollo de su país era muy similar al nuestro y que la pobreza del sur de España le inducía a pensar que su país parecía mejor dotado para el desarrollo, veinticinco años después, los mismos marroquíes confiesan en privado su humillación frente al indolente desarrollo de España (Vermeren, 2002, 21).

Las relaciones casi de amor y odio que los dos países han tenido, los conflictos gadianescos que sufren, debían de ser causa de que desde España aumentara y mejorara el conocimiento sobre Marruecos. Precisamente, cuando esto se escribe, el apoyo de la sociedad y las instituciones españolas a las víctimas y destrozos del terremoto de Alhucemas ha sucedido a las protestas marroquíes por el homenaje del gobierno de Aznar a los héroes del burdo suceso de la Isla de Perejil, del verano de 2002, que produjo un negativo periodo de conflicto, ya por fin solucionado (El País, 29-02-04, p. 9).

Aunque no puede ni debe ser intención de este apartado el estudio sistemático de la inmigración marroquí en España, creemos interesante una aproximación a esta cuestión, por la importancia cuantitativa de los alumnos marroquíes en la escuela española, que podrían ser, en 2005, 25.000 (López García, 1999, 42).

En 1991 había 48.000 inmigrantes marroquíes regularizados en España (López García, 1996), en 2001 había 235.000. El crecimiento ha sido claro. Hasta los noventa, la inmigración marroquí había atravesado por distintos periodos (Colectivo IOÉ; 1996):

- 1912-1956: coincide con el Protectorado español y se caracteriza por la penetración constante hacia Ceuta y Melilla, además de los que fueron reclutados por Franco en la guerra civil y que luego permanecieron aquí.
- 1960-1975: en la etapa del desarrollismo español se produce un ingreso importante de trabajadores marroquíes que se dedican a la construcción y que alternan su estancia aquí y en su país. Sin embargo, un sector se radicó permanentemente

en España y sus hijos se socializaron en el contexto español.

- 1975-1986: con la crisis económica y el auge de la economía sumergida se incrementó el desempleo y el trabajo precario de los inmigrantes.
- 1986-1991: la llegada de una legislación restrictiva estabilizó una importante bolsa de irregularidad, que salió a luz con el proceso de regularización de 1991

Pero la llegada masiva se produce en la década de los noventa y obedece a reglas, tal y como hemos estudiado, que evidencian la existencia de redes migratorias familiares o locales. Las provincias del norte de Marruecos, las más infradesarrolladas, han sido las que más emigrantes han aportado. Nador y Alhucemas, de la región del Rif, y Tánger, Tetuán, Larache y Chauen, de la de Yebalá, son las que más inmigrantes habían aportado en 1995 (Colectivo IOÉ, 1996). En 2001 ha aparecido un nuevo foco, la provincia de Beni Mellal, una zona del Medio Atlas, muy castigada por una prolongada sequía (López García, 2002; Cembrero, 2002 a). Pero no sólo las razones económicas son las que motivan a emigrar a España, sino que, tal y como plantean las teorías migratorias²¹ los vínculos históricos entre origen y destino son muy importantes.

La inmigración marroquí hacia España sigue viniendo de las provincias que pertenecieron al Protectorado español hasta 1956 y que han mantenido contacto con nuestro país, a través de Ceuta y Melilla y de los medios de comunicación españoles.

Los inmigrantes que proceden de unas determinadas zonas de origen siguen redes migratorias que le llevan a zonas de destino comunes en España. En Cataluña y Madrid la mayoría de los inmigrantes marroquíes es rifeña, pero en la primera dominan los procedentes de Nador y en la segunda los de Alhucemas. En Murcia la mayoría proviene de Uxda, otra de las provincias que aporta inmigración, aunque en menor cuantía que las anteriores (Colectivo IOÉ, 1996; López García, 2002).

Aunque todavía predomina la población inmigrante masculina, la tendencia es que en los últimos años aumente la femenina. Cada vez hay más mujeres que emigran solas, pero muchas de ellas lo hacen a causa del reagrupamiento familiar, lo que implica el aumento de los alumnos marroquíes en la escuela española.

Indudablemente, no podremos conocer las características de los inmigrantes marroquíes, si no analizamos algunas características del país de origen. Dos de estas, presentadas por el antropólogo David Hart y recogida por el Colectivo IOÉ (1996) son muy importantes para la escolarización de los hijos de los emigrantes:

21.- Véase 2.1.2.

o La distinción entre árabes y bereberes. Los bereberes en Marruecos son una minoría mayoritaria (Vermeren, 2002). Más allá de las diferencias étnico-raciales, que están diluidas por la mezcla producida durante siglos entre ambas culturas, que conviven en Marruecos, lo que les distingue es la lengua. El bereber además posee tres variedades dialectales, el rifeño, hablado en las tribus agrícolas y sedentarias del Rif, una de las zonas de origen más destacadas de la emigración a España, y el tamazight y el susi, hablados en zonas del interior. Por lo tanto, muchos de los niños que llegan a la escuela española no hablan el árabe dialectal²² (que puede diferir según la zona) sino el bereber en algunas de sus formas. Aunque actualmente las migraciones interiores en Marruecos han desplazado población berberófona a zonas de dominio árabe y, además, la progresiva implantación de la escuela árabe ha generado un proceso de arabización, las asociaciones bereberes luchan por el reconocimiento de su idiosincrasia cultural (Ouakrim, 2002).

o La otra gran diferenciación en Marruecos es la de campo-ciudad, centrada en el desarrollo socioeconómico. Las ciudades están sometidas a un proceso de transformación social, que está modernizando las relaciones laborales y vitales, mientras que las zonas rurales, sobre todo las alejadas de la zona atlántica, se mantienen bajo estructuras tradicionales de producción y de relación social. Los retrasos e insuficiencias de las zonas rurales respecto a la escolarización son muy grandes. El proceso de escolarización beneficia en mayor medida a los varones y a la población urbana y llega con grandes dificultades a las mujeres y a las zonas rurales²³. En los poblados sigue habiendo muchas dificultades para la escolarización de las niñas. El analfabetismo, aunque ha disminuido en los últimos veinte años (Roque, 2002 a), es una verdadera lacra del mundo campesino. De todos modos, hay que tener en cuenta que, en los últimos treinta años, la población rural ha descendido del 70% al 48%, debido a las migraciones internas campo-ciudad, auténtica antesala de la emigración al exterior. "Hay una correlación importante entre las migraciones internas y las internacionales, que se encuentran sin duda entrelazadas. Los ritmos son paralelos, si bien las migraciones internas son mucho más numerosas" (López García, 2002, 252).

El proceso de emigración marroquí al exterior, no sólo proviene de las zonas y de la población más desfavorecida, sino que está presente en las intenciones de la población que se ha beneficiado ampliamente de la escolarización, por lo que se produce una auténtica fuga de cerebros.

... el 82% de los alumnos de bachillerato, el 54% de los estudiantes universitarios y el

22.- Hay que tener en cuenta las diferencias que existen entre el árabe culto o literario, que se escribe y que los niños se encuentran en su enseñanza religiosa, y el árabe dialectal.

23.- Existen hipótesis que plantean que el fracaso de la escuela rural se basa en una deficiente metodología didáctica de los profesores, educados en la ciudad y que desconocen al niño del medio rural y a su entorno (Zougari, 1999).

94% de los marroquíes con menos de 30 años que carecían de un empleo estable proyectaban instalarse en Europa (Cembrero, 2002 a, 11).

Si intentáramos buscar las razones de esta desbandada, tendríamos que estudiar la situación política y socioeconómica de Marruecos. En general y de un modo muy sintético, puesto que no podemos entrar en una mínima y reveladora profundización, sí es necesario indicar que este país, actualmente, está lleno de contradicciones y contrastes.

Después de la fuerte represión con que Hassan II sometió a su pueblo (Segura, 2001), su hijo, Mohamed VI, a pesar de sus titubeos, parece que quiere impulsar a su país hacia un auténtico desarrollo económico sin olvidar la democratización, aunque parece que prefiere lo primero a lo segundo (Cembrero, 2002, c). Para ello debe luchar para transformar y poner a su lado el majzen, el aparato del Estado que maneja todos los servicios y al que el pueblo debe rendir un acatamiento feudal (Vermeren, 2002). Los partidos no funcionan con un mínimo de democracia y tienen que sufrir una profunda renovación, aunque el país cuenta, cada vez más, con una emergente sociedad civil (Roque, 2002). Indudablemente, existe el peligro del poder creciente de los islamistas, que, por lo menos, se encuentran encauzados en el Partido de Justicia Democrática²⁴ y al que Mohamed VI tentó para que entraran al gobierno y así mojarles en la gestión política y quitarles de la oposición. Otro peligro indudable es el de la fuerte abstención en las elecciones de octubre de 2002 (Cembrero, 2002 b). En esta situación de incertidumbre y moviéndose en la cuerda floja parece que Mohamed VI apuesta, en los últimos tiempos, por acciones de acercamiento hacia una auténtica libertad de prensa, por lo menos así lo parece, tras la liberación del conocido periodista encarcelado, Ali Lmrabet (2003).

Marruecos vive en una sociedad de contrastes, que, junto a un Brasil norteafricano, muestra índices positivos de desarrollo. Es cierto que la economía muestra indicios de mejora, pero tiene que acabar, entre otros males, con las mafias de contrabando de drogas y de emigrantes y, además, aprovechar los fondos efectuados por los marroquíes en el extranjero para la inversión en proyectos locales, como ya se hace en algunos lugares (Roque 2002 b).

Igualmente, debe aprovechar el replanteamiento de la familia tradicional y el relevante movimiento de mujeres (Aixelá, 2000; López Lindström, 2000) que se está produciendo para transformar su sociedad y convertirse en un país que rompa su aislamiento y que avance, riquezas naturales y humanas posee para que sus hijos no mueran continuamente en el Estrecho o tengan que emigrar a Europa.

24. En un entrevista de octubre de 2001, Nadia Yassin, hija del principal dirigente de esta fuerza política declaraba aceptar el régimen democrático, por lo que parece no se trata de un islamismo muy extremista (Cembrero, 2001). Además, parece que el sangriento atentado de Casablanca de 2003 fue obra de Al Qaeda.

**SEGUNDA PARTE:
LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA
DIVERSIDAD CULTURAL**



3

Cultura e identidad en la sociedad multicultural. La construcción social de la diferencia.

Tras la revisión de diversos aspectos políticos, sociales y económicos que realizamos en la primera parte, con el objetivo de presentar la situación actual de nuestro mundo y analizar el fenómeno migratorio, nos disponemos a tratar en este segundo bloque una temática mucho más micro, más centrada en cuestiones relativas a la Microsociología, a la Psicología Social y a la Antropología sin olvidar el debate de la Política relevante en asuntos polémicos cotidianos.

En esta segunda parte, pretendemos:

- Comprender los conceptos de cultura e identidad.
- Analizar cómo se produce y /o producimos la construcción social de la diferencia.
- Comprender el concepto de ciudadanía democrática y analizar los modelos de construcción de la misma.

Todas estas incursiones, no estrictamente pedagógicas ni didácticas, en disciplinas variadas de las Ciencias Sociales son fundamentales para comprender las relaciones educativas en la interculturalidad. No podemos intervenir como educadores interculturales sin entender cómo las personas construimos las diferencias en contextos de diversidad cultural, sin entender cómo creamos y mantenemos la xenofobia y el racismo.

3.1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CULTURA.

Todo el mundo aseguraría que vivimos en una sociedad multicultural. Muy pocos negarían, en la actualidad, que cada vez existen más culturas en contacto. Tenemos, por lo tanto, que profundizar en el concepto de cultura para saber de qué estamos hablando. Debemos tener en cuenta que esta palabra es clave en los debates actuales sobre las relaciones interétnicas, el carácter del nuevo racismo y en las propuestas sobre pluralismo e interculturalidad (Malgesini y Giménez, 2000, 83).

La palabra cultura deriva del latín, de colere, cultivar, en sentido agrícola y ha

sido tomada en muchas ocasiones, por ejemplo en el lenguaje común, como la expresión del esfuerzo humano por cultivarse, por progresar en unos conocimientos, habilidades y, sobre todo, en valores portadores de prestigio y estatus social (Jordán, 1992, 16). Ese progreso se haría siempre con las miras puestas en una presunta CULTURA (con mayúsculas), más humana que ninguna.

La expresión esta persona es culta refleja la concepción clásica de este término, la que habla de cultivo de espíritu, del desarrollo de las aptitudes y valores artísticos, intelectuales y morales (Besalú, 2002 a, 29). Esta es la concepción académico-promocional de la cultura. Se trata de una concepción de la cultura que promueve una jerarquización individual puesto que nos permite hablar de personas cultas frente a personas incultas o de personas más o menos cultivadas. Asimismo, ha conducido con frecuencia a una visión enumerativa o acumulativa, la cultura se adquiriría mediante la colección del máximo número, posible de logros (saberes, comportamientos, lenguas creencias, productos, etc.) (Jordán, 1992, 16).

Indudablemente, esta no es la concepción que cuando trabajemos la educación intercultural vamos a utilizar, sino otra conceptualización de tipo formal, que nos parece más adecuada para nuestra tarea. Creemos que hoy recibe mayor aprobación la conceptualización de la cultura de tipo formal, en la que ésta se definiría como el conjunto de categorías simbólicas que dan sentido o filtran el significado de la realidad (Jordán, 1992, 16). La cultura designa la manera de ser de una comunidad humana, sus creencias, costumbres, representaciones, etc. Desde esta concepción no se puede dejar de tener cultura, sino que ésta forma parte de nuestro ser, no se puede decir que una persona no tiene cultura. La definición de Camilleri, recogida por Besalú (2002 a, 26) refleja muy bien esta concepción:

La cultura es el conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismos, induciendo, con respecto a estos estímulos, actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos.

Desde esta concepción elegida, la cultura es algo genuino y peculiar de cada grupo humano, lo que puede hacernos tender hacia un relativismo cultural que será examinado más adelante.

A partir de esta primera aproximación, es necesario profundizar en las características del concepto de cultura, lo que es interesante hacer, en un número considerable de ocasiones, desde un planteamiento de contraste entre ideas opuestas, en las que nos inclinaremos nítidamente por una de las dos opciones (Malgesini y

Giménez, 2000; Abdallah-Pretceille, 2001; Besalú, 2002 a):

1. La cultura se aprende a través de un proceso de socialización, no forma parte de la herencia genética, lo que no debe hacernos olvidar las bases biológicas de la misma (la comida, la bebida, el sueño, el abrigo, la sexualidad, etc.), que no son, en absoluto, determinantes. El hombre es el único ser vivo que construye su futuro individual y colectivo (su cultura) "sin estar sujeto a esclavitudes y condicionamientos de su biología y su genotipo" (Carbonell, 1995, 58).

2. La cultura no es tanto un conjunto de rasgos específicos (normas, usos, costumbres), es decir, un concepto estático, como un magnífico mecanismo de adaptación a los cambios y a las transformaciones del medio, es decir un concepto dinámico. Hay que tener en cuenta que el recurso a una concepción estática de la cultura es el que permite el uso ideológico de la misma. Toda cultura se define más a partir de sus condiciones de producción y emergencia que a partir de sus rasgos específicos. Frente a la función ontológica o expresiva de la cultura, que permite al ser humano significarse ante los demás o hacer hincapié en la tradición, los estilos y costumbres peculiares y, en general, en los aspectos más gratuitos de la misma, la función instrumental facilita la adaptación a los nuevos entornos, es un instrumento de supervivencia, siempre en evolución, que permite a los grupos sociales enfrentarse a los problemas y adaptarse al ambiente. Está claro que, en las sociedades modernas abiertas, esta función instrumental está mucho más desarrollada para poder responder a las necesidades de un entorno dinámico y cambiante, configurado por la globalización y los fenómenos migratorios².

Las ideas de Baumann (2001, 105-121) sobre el discurso³ esencialista y procesual son paralelas a las funciones ontológica e instrumental. Para este autor la cultura se tiene, es decir se plasma en una serie de características que permanecen y que sirven a las personas para pertenecer o poseer unos rasgos más o menos esenciales o accidentales, por eso, esta concepción es usada por muchas personas. Por eso, aunque defendamos el enfoque dinámico, es decir, en palabras de Baumann, procesual, la mayoría de las personas practican una capacidad discursiva doble y desarrollan esa capacidad discursiva dual con más fuerza en una sociedad multicultural.

En algunas situaciones pueden hablar o tratar a su cultura o la de los demás como si fuera un grupo cerrado de carácter nacional, étnico o religioso... Sin embargo, en otras

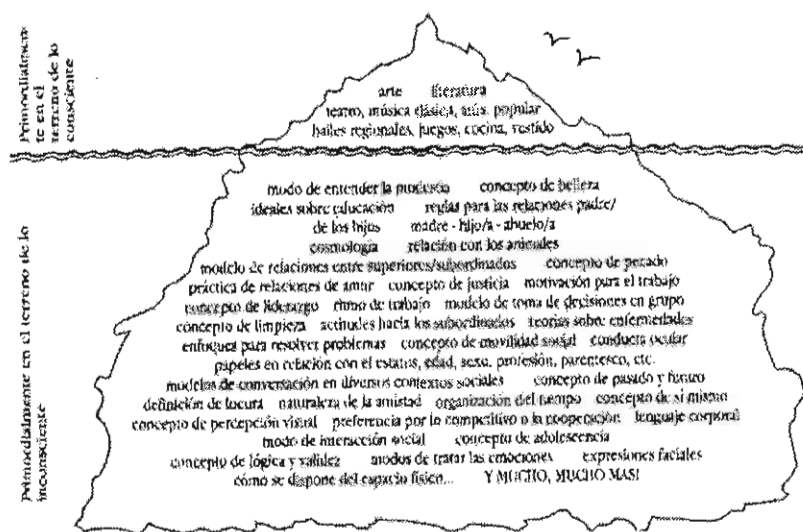
1 El genotipo de un individuo es la colección de genes que ha heredado de sus progenitores. El fenotipo es el conjunto de características más o menos aparentes, pero observables. La interacción entre fenotipo y genotipo se mantiene durante toda la vida y de ella nace la diversidad específica de cada sujeto. Aunque muchos rasgos fenotípicos dependen directamente del genotipo (por ejemplo, los grupos sanguíneos), otros muchos se constituyen en la interacción entre naturaleza y cultura (Carbonell, 1995, 56-58).

2 Véanse los temas 1 y 2.

3 Entiende este autor el discurso, en una línea foucaultiana, como una forma de hablar en una alocución, así como una forma de acción social (p. 118).

situaciones, pueden hablar y tratar su propia cultura o la de los demás como si fuera dúctil y maleable (Baumann, 2001, 118-119).

3. La cultura es el filtro a través del cual vemos la realidad y la que le da sentido y significado. A través de la cultura percibimos la realidad, la interpretamos y la comprendemos. Asimismo, la cultura es simbólica, se construye y transmite a través de símbolos como el lenguaje, sobre todo el verbal, aunque haya otros también muy relevantes para la comunicación cultural. Por último, no olvidemos que la cultura está formada por muchos componentes distintos, algunos observables y otros abstractos y difíciles de observar. Está compuesta por sistemas de símbolos y significados socialmente compartidos que subyacen a la realidad de los acontecimientos observables (García Castaño y Barragán, 2000, 11), lo que ha llevado a representar este concepto como un iceberg:



De la misma manera que 1/10 del iceberg están sumergidos, así también 9/10 de cultura quedan fuera del conocimiento consciente. Esta parte de la cultura, fuera de lo consciente, se puede llamar "cultura profunda"

Reproducido con permiso de: "A Workshop on Cultural Differences"
AFS Orientation Handbook Vol. IV 1984.

FIGURA 3.1
FUENTE. (Candau, 1994, 10)

4. La cultura es un todo integrado, un sistema, no podemos analizar sus componentes separada o aisladamente. Sólo considerándola como el conjunto de las relaciones sociales y del contexto en el que se producen puede entenderse la cultura, desde una perspectiva holística, nunca desde sus partes (García Castaño y

Barragán, 2000, 11-12). La cultura la creamos y recreamos nosotros mismos como un instrumento para la vida social, no necesitamos estar definiéndola constantemente. La cultura no se puede comprender desde los libros, sino desde la vivencia real y prolongada.

5. La cultura se comparte diferencialmente, cada individuo tiene una visión particular de la cultura a la que pertenece. Cada sujeto es una unidad de subjetivación cultural singular (Gimeno, 2001, 81). Si queremos proyectar una cultura en cada uno de sus componentes, es muy difícil que encontremos una persona que responda a todos y cada uno de los rasgos con que la hemos definido. No se puede explicar una cultura mediante una generalización descriptiva, como si fuera una vasta organización homogénea. Lo que se presenta hacia el exterior como la cultura de un grupo no es sino "la organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana" (García Castaño y Barragán, 2000, 10). Aunque podemos oír un discurso homogeneizador, observamos una pluralidad de conductas heterogéneas. La cultura está constituida por una organización de la diversidad interna, no por una homogeneidad. Las culturas tienen una uniformidad hablada más que una unidad real (García Castaño, Pulido y Montes, 1999, 70).

6. La apertura y la globalización de la sociedad en que vivimos y el reconocimiento del individuo como sujeto y actor ha provocado la posibilidad o la obligación⁴ de pertenecer a varios grupos y, por consiguiente, de participar en varias culturas (regionales, sexuales, generacionales, profesionales, religiosas, etc.). Además, aumentan los grupos más pequeños (región, barrio, asociación, grupo de edad ...) y los más grandes (Europa, mundo, solidaridad internacional...). En consonancia con la glocalización⁵, asistimos a un profeso simultáneo de miniaturización y mundialización de lo social (Abdallah-Pretceille, 2001, 15).

Con todas estas modificaciones que estamos viviendo, el concepto de cultura se está transformando sustancialmente. Lo normal no es ya la pertenencia monocultural, sino la pluralidad, la multiculturalidad. Todos pertenecemos a muchas culturas y nuestra pertenencia a las mismas la vamos reconstruyendo permanentemente. A la heterogeneidad intergrupala se le suma la intragrupal, que examinábamos anteriormente. Si, como decíamos entonces, las relaciones de filiación entre un individuo y su grupo no son sólidas y, además, esas relaciones las realiza el individuo con varios grupos, la pertenencia cultural es plural y cambiante. El individuo se convierte en autor, productor y actor. La cultura no puede quedar restringida e integrada por códigos o símbolos, sino por síntomas, que están contextualizados y que son situacio-

4 En este sentido, Ruiz Román (2003, 14-18) insiste en que debía de ser la posibilidad y no la obligación de pertenecer a varias comunidades y no a una sola la que favorece la relación del individuo con la cultura de un modo no excluyente. "El sujeto debe tener el derecho y la posibilidad de construir su identidad, si así lo decide, a partir de los significados de distintas culturas, o de significados compartidos por distintas culturas, o por los significados de la cultura ecléctica que la globalización puede estar creando" (p. 17).

5 Véase el apartado 1.5

nales, que dependen de unas circunstancias pasajeras.

El enfoque semiótico que se fundamenta en el análisis de la codificación y descodificación de signos, con su conjunto de errores y malentendidos asociados a cada uno de ellos, es reemplazado por un enfoque hermenéutico y pragmático fundamentado en el análisis de los síntomas, Los hechos culturales adquieren sentido sólo en el contexto analizado (Abdallah-Pretceille, 2001, 16).

En una situación de pluralidad cultural como la que vivimos se presta más atención a los fragmentos y detalles que a las culturas en su globalidad, se cae con frecuencia en un culturalismo, en destacar lo folklórico de cada grupo cultural, en subrayar las estructuras culturales frente a los rasgos, que son siempre provisionales. Sin embargo, lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y los grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes, analizar los usos sociales y comunicativos de la cultura.

Podemos pues concluir con García Castaño, Pulido y Montes (1999, 71) que la sociedad humana es una realidad multicultural, en la que todos los individuos desarrollan competencias en varias culturas. Cada individuo puede acceder a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción. Cuando el individuo adquiere esas culturas, sólo lo hace en parte, nunca completamente. Somos multiculturales, de igual modo que el hijo de un inmigrante, que tiene que desarrollar competencias en la cultura del grupo doméstico al que pertenece (tanto en su versión nativa como en la adaptada a un nuevo entorno), en la cultura del grupo étnico al que pertenece, en la de los diferentes grupos de iguales y en la cultura del aula y de la escuela.

3.2. LAS CULTURAS SE PONEN EN CONTACTO EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL.

Siempre ha habido un contacto entre culturas, aunque hoy esté más acentuado con los fenómenos de la globalización y la emigración. Los antropólogos llaman endoculturación o inculturación al fenómeno por el que, de modo implícito o explícito, nosotros enseñamos y nuestros hijos aprenden nuestra cultura. Por otro lado, el proceso por el que aprendemos una cultura distinta, a causa de un proceso migratorio o por la invasión política y cultural (el caso del way of life americano) es el de la aculturación, que transforma las sociedades cerradas en abiertas y que provoca el encuentro, el mestizaje y la interpenetración cultural (Carbonell, 1995, 59). La dinámica aculturativa es un proceso normal de evolución, de ningún modo podemos considerarlo como degenerativo de las culturas. En la actualidad las culturas están sometidas a una doble tensión, por un lado el repliegue y el aislamiento y, por otro, la apertura y el mestizaje (Abdallah-Pretceille, 2001, 14).

El fenómeno de la aculturación resulta de un contacto directo entre grupos de individuos que tienen culturas diferentes, con los consiguientes cambios en los patrones culturales originales entre dichos grupos. Este proceso no es sólo sociológico, sino que existe también una aculturación psicológica, puesto que se sufre también individualmente. Cuando los inmigrantes llegan a un país se produce una adaptación mutua, un modelo de aculturación relativa (Pumares, Navas, Rojas y Sánchez, 2002). No sólo cambia la cultura de origen que trae el inmigrante, sino que también se produce una adaptación de los rasgos culturales de la sociedad de acogida. Para saber cómo y en qué grado se modifican los rasgos de cada cultura habría que considerar (e investigar) cada caso particular. En la figura siguiente podemos observar un modelo del proceso de aculturación como adaptación relativa entre la sociedad de origen y la de acogida en diferentes ámbitos:

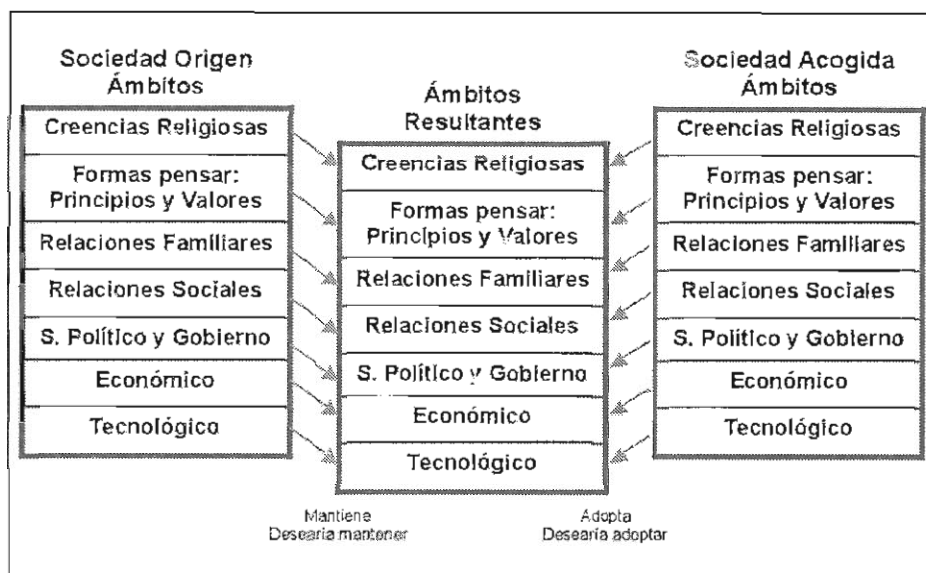


FIGURA 3.2.

FUENTE: Pumares, Navas, Rojas y Sánchez, 2002, 164

Así pues, el contacto intercultural conlleva una modificación de las culturas, tanto de la de origen como de la de acogida. El cómo se produce este proceso de aculturación y el resultado del mismo tiene que ver con el valor que se conceda a cada una de las culturas en contacto.

1. Si, frente a la concepción de cultura que hemos perfilado en el apartado anterior, no somos conscientes de la contingencia de los significados culturales y conver-

timos a éstos, contruidos en un espacio y en un tiempo determinados, y por lo tanto relativos, en significados absolutos, naturales o universales, estamos cayendo en un absolutismo cultural (Ruiz Román, 2003, 21-27).

La historia y la cultura occidental han caído muy frecuentemente en este absolutismo. Aunque con la Ilustración se establece el imperio de la Razón, para acabar con el lastre de la tradición, los mitos y lo irracional, la modernidad termina convirtiéndose en un nuevo universalismo.

En efecto, bajo la bandera de la colonización, de la evangelización, de los fascismos, de las luces ilustradas, o incluso de la convivencia pacífica entre las potencias mundiales, el pensamiento moderno europeo ha tratado de instruir paternalmente a ciudadanos de distintas culturas, clases sociales, religiones... bajo unos únicos y naturalizados patrones de bien, verdad y belleza (p. 23).

La cultura occidental ha ejercido una violencia simbólica sobre las culturas de los países que conquistaba militarmente o dominaba políticamente, que eran consideradas pobres y débiles. Esta colonización cultural⁶ se ha legitimado en una ética de principios, como si los valores de la cultura occidental fueran universalmente valiosos. Desde esta perspectiva, se han llegado a imponer el respeto o la libertad. También, en ocasiones, se ha legitimado en una ética de fines o utilitarista, cuando por el desarrollo y bienestar económico de la cultura opresora se ha llegado a destruir el sistema social, cultural o económico de una comunidad. En nombre de los sagrados valores y saberes de la sociedad occidental se han llegado a cometer auténticas barbaridades. Se ha producido un proceso de prostitución de la razón, que ha sido utilizada como si fuera un medio aséptico, objetivo y neutro con el que legitimar una serie de fines e intereses, perdiendo aquella su carga crítica y revolucionaria.

Este absolutismo se corresponde con la epistemología monocultural (Rodrigo, 1999, 47-48), que propone que la realidad existe independientemente de las relaciones humanas y del lenguaje, que el conocimiento es objetivo e independiente de los sujetos. Además, hay una reducción del sujeto a sus funciones intelectuales, en la línea de la dicotomía occidental cuerpo / espíritu, los afectos, las creencias y la subjetividad son asuntos secundarios. Predomina la idea del progreso continuo y la tradición y el éxito del pensamiento occidental van a representar el desarrollo máximo de la cultura universal.

2. Cuando al entrar las culturas en contacto pensamos que todos los elementos

⁶ Esta colonización cultural puede estar ejemplificada en el caso de la cultura occidental sobre otras culturas, pero también puede darse en el caso de otras culturas mayoritarias sobre algunas minoritarias, como, por ejemplo, la árabe sobre la bereber.

de todas ellas son válidos por el mero hecho de existir, que los significados de cada una de ellas son inconmensurables respecto a los de otra, nos encontramos en una situación de relativismo cultural. Lo que algunos autores llaman también multiculturalismo⁷.

Se defiende ahora una epistemología multicultural (Rodrigo, 1999, 48-49), en la que se entiende la realidad como una construcción que no tiene existencia más allá de los actores y teorías que le dan forma y del lenguaje que permite conceptualizarla, la interpretaciones son subjetivas, los valores son relativos y el conocimiento es un hecho político.

Según esta perspectiva, todo vale, no podemos entrar en valorar moralmente determinados actos como la ablación del clítoris u otro tipo de prácticas opresoras para la mujer, puesto que son propias de determinadas culturas y se justifican dentro de su particular ética.

Para Ruiz Román (2003, 30-35) el relativismo cultural no puede llevar hasta las últimas consecuencias su extremado planteamiento, esto implicaría que los defensores del modelo tendrían que relativizar los significados y valores de su propia cultura. Dentro de cada cultura no podrían existir significados compartidos, puesto que cada individuo construiría sus significados desde la más absoluta relatividad de su experiencia y subjetividad personal. Yo no puedo ser relativista con los demás, pensar que mi cultura es intocable. No puedo criticar los valores ajenos sin ser autocrítico con los propios.

Por otro lado, el relativismo cultural confunde el ser con el deber ser, el presente con el pasado y el futuro, lo real con lo posible. Legitima el todo vale por el mero hecho de existir. No tendríamos más remedio que permanecer impasible ante los fundamentalismos, las desigualdades y los terrorismos. A los individuos, sobre todo a los más frágiles, se les deja indefensos con respecto a su comunidad.

Por último, por mucho que las culturas se encierren en sí mismas, como afirmábamos más arriba, éstas son sistemas permeables y en constante construcción. La posibilidad de que cada cultura y cada persona estén siempre abiertas a la construcción subjetiva de significados hace posible el mestizaje, la diversidad y la heterogeneidad. Todo ello a pesar de que el relativismo, el cerramiento de una cultura en sí misma sea usado por las culturas oprimidas como un instrumento de defensa frente a las culturas opresoras. Ese aferramiento a una fuerte identidad cultural colectiva lleva a una intromisión de lo colectivo en el ámbito de lo privado, eliminando la

⁷ Aunque más adelante matizaremos mejor el mapa conceptual en este campo, debemos de diferenciar, de momento, el término multicultural (adjetivo con que se califica a la sociedad actual en la que encontramos una clara diversidad de culturas) del sustantivo multiculturalismo, que nombra a una teoría que defiende el relativismo cultural, el encerramiento de cada cultura sobre sí misma.

libertad individual de los sujetos de la colectividad.

3. Hay una tercera posibilidad, provocada por las ideas postmodernistas⁸ y ayudada por el fenómeno de la globalización, es la de esbozar una cultura ecléctica global o cosmopolita. Los planteamientos postmodernistas nos llevan a un cosmopolitismo fundamentado en un relativismo absoluto, no existe la posibilidad de crear significados compartidos, ni por lo tanto culturas, sino esa Cultura Cosmopolita Global, "que se constituiría a partir de la suma de significados individuales que cada sujeto construye desde su más absoluta subjetividad" (Ruiz Román, 2003, 37). Esta posición nos llevaría al todo vale que criticábamos en el modelo anterior. Sería defendible si la construcción de esa Cultura Global se hiciera desde una situación de libertad e igualdad de acceso de los individuos y grupos que deseen participar en ella, porque si no lo que se está produciendo es una imposición de la cultura occidental capitalista. Además, habría que tener en cuenta que no es posible encontrar una cultura neutra que aglutine por igual a toda la diversidad cultural, que se convierte en una nueva forma de totalitarismo, de imposición de la cultura occidental de clase media blanca.

¿Qué solución ideal podemos proponer en el contacto entre culturas? Aunque sea una difícil y laboriosa salida, la contingencia es la única posición para entender las culturas, sin caer en el absolutismo ni en el relativismo. Éstas han de entenderse como construcciones histórico-subjetivas y contingentes respecto a los factores, condiciones y circunstancias en las que se originan y construyen. La solución se encuentra en la provocación del mestizaje, del intercambio mutuo y de la interacción entre las culturas, es decir, en lo que denominamos interculturalidad, que exige la participación paritaria, en condiciones de libertad e igualdad entre todos los individuos y grupos (Ruiz Román, 2003, 45-49).

Indudablemente, el contacto entre culturas debe estar favorecido por la globalización, que es una cualidad inherente al carácter compartido que tienen las mismas (Gimeno, 2001, 80-97). Toda cultura supone una dinámica de expansión. No hay que temer a la globalización cultural porque pueda arrasar la diversidad, puesto que al integrarse más individuos a una cultura se producen más formas distintas de apropiación de la misma, con un consiguiente enriquecimiento. No es posible querer conservar las culturas intactas. Si los Estados-nación modernos no han acabado con las culturas locales en su seno (o, por lo menos, no han podido hacerlo del todo), la globalización a escala más amplia no lo va a hacer. Si no concebimos a las culturas como esferas cerradas, las relaciones entre culturas (conjunto de diversidades) no pueden desembocar en un resultado del todo uniforme.

⁸ No podemos aquí detenernos en el postmodernismo, solo diremos que se refiere a "la cultura e ideología social contemporáneas que se desprenden de y al mismo tiempo legitiman las formas de vida individual y colectivas de la condición postmoderna" (Pérez Gómez, 1998: 23). Es decir, se trata de la cultura popular que se está formando en nuestra sociedad y que se caracteriza por una mezcla de tolerancia, indiferencia, pluralidad, ambigüedad y relativismo.

Lo que sí tenemos que procurar es que la sociedad multicultural globalizada provoque un cosmopolitismo que logre que los individuos diversos podamos convivir, y que, dotados de competencias culturales múltiples, transitemos de unos espacios culturales a otros. El mestizaje y la hibridación son signos de madurez cultural y se producen de un modo similar a la teoría de la inteligencia piagetiana: "el sujeto reequilibra constantemente sus esquemas para abordar el mundo, gracias a las adaptaciones a que le obliga la asimilación de nuevas situaciones que se le presentan en la vida, para las que no sirven del todo sus esquemas anteriores" (p. 87).

3.3. ¿IDENTIDADES MÚLTIPLES O IDENTIDADES ASESINAS? UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE IDENTIDAD

No podemos examinar el tema de la interculturalidad sin detenernos en el concepto de identidad, que plantea unos cuestionamientos parecidos a los que han aparecido cuando hemos intentado aproximarnos al concepto de cultura. Por ello, evitaremos repetir algunos de ellos en este apartado y en otros profundizaremos, en aquellos que han quedado poco perfilados anteriormente.

Lo primero que es necesario distinguir es la dimensión personal de la identidad y la dimensión social, aunque ambas se relacionan estrechamente, puesto que la identidad colectiva o social pasa por la construcción personal que cada individuo realice. Cuando decíamos más arriba que cada individuo asimilaba de una manera diferenciada la cultura, lo que estábamos planteando es que cada sujeto construya su identidad colectiva, su pertenencia a una cultura, a una comunidad, a una nación, desde su propia idiosincrasia personal, desde su propia identidad personal.

La identidad individual es la que hace que cada persona sea única y distinta de cualquier otra, mientras que la colectiva es la que se atribuye a un grupo sobre la base de características comunes sobresalientes, es el sentimiento de pertenencia a un colectivo y se construye sobre la base de experiencias no directamente racionales y actúa como refugio y soporte afectivo, como fuente de seguridad y protección (Besalú, 2002 a, 32-33).

La identidad personal, vista desde la evolución del pensamiento y la filosofía occidental ha pasado por varias etapas: desde la visión de la persona centrada, unificada y dotada de las capacidades de razón, conciencia y acción de la Ilustración, pasando por el sujeto sociológico, no autónomo ni autosuficiente, sino formado en relación a otros significados, hasta el sujeto postmoderno⁹, sin identidad fija ni permanente, fragmentado en una variedad de identidades contradictorias. Asimismo, la

⁹ No podemos entrar en el análisis del sujeto postmoderno, en el que ha influido el fenómeno de la globalización y la comprensión del tiempo-espacio con un efecto auténticamente desintegrador sobre la identidad personal (Lyon, 1996).

identidad personal se relaciona muy estrechamente con el autoconcepto, en el que se cruzan la visión que uno tiene de sí mismo con la que tienen los otros y que sufre momentos críticos en las migraciones, se padecen estados de desorientación que ponen a prueba la estabilidad psíquica y emocional del sujeto y, en muchas ocasiones, provoca un sentimiento de regresión y vuelta a las tradiciones de la cultura de origen (Massot, 2003, 23-49).

Pero no nos interesan aspectos puramente psicológicos, aunque volvamos a ellos más adelante, cuando estudiemos las alteraciones en la construcción de las identidades. Vamos a centrarnos en la identidad colectiva, social, étnica¹⁰ o cultural, que nombran al proceso por el que un individuo se apropia de los saberes, destrezas y valores de un colectivo, de un grupo cultural, más o menos amplio y, tal como veíamos en el primer apartado, dinámico y en permanente construcción.

Pero vayamos aproximándonos a este concepto, señalando tres dimensiones esenciales del mismo (Gimeno, 2001, 141-150):

1. La identidad es un constructo en el que se combinan creencias, valoraciones y sentimientos, que se nutren de las diversas esferas sociales en las que participamos, y que tiene muchos contenidos, es decir, que tiene como referencia múltiples aspectos posibles. Todos vamos construyendo una identidad cultural múltiple, en función de los grupos con los que nos relacionamos, de modo que, la combinación de rasgos, la ponderación de los mismos y el grado de publicidad da lugar a una identidad-constelación idiosincrásica para cada sujeto. No se producen comuniones totales e idénticas con una cultura. La libertad de expresión, asociación y conciencia personales son posibles de ejercer en comunidades sociales que admitan la relativización de la identidad cultural, que es pluridimensional, dado que los sujetos participan simultáneamente de diferentes nosotros de carácter cultural.

Se comparte con otros la cultura de una profesión (la de los colegas), una religión (los fieles correligionarios), un proyecto en un partido político (los militantes), una nación (los argentinos), una comunidad que usa una misma lengua (los hablantes), una etnia (los blancos), la de los amantes del cine (cinéfilos), la preocupación por el medio ambiente (ecologistas), la de una edad (los jóvenes), la de los que aprenden los contenidos de un currículum (estudiantes de ...) (Gimeno, 2001, 144-145).

2. La segunda dimensión es la diacrónica. La identidad evoluciona y se va modi-

10 Debemos diferenciar entre identidad étnica, que se refiere al propio sentido de pertenencia a un grupo étnico y la etnicidad, los patrones grupales exteriores objetivos al que el individuo se adscribe. Es decir, el concepto de etnicidad es exterior y el de identidad étnica es el que interioriza en el sujeto la etnicidad (Massot, 2003, 57). Por otro lado, aunque para algunos autores la identidad colectiva puede diversificarse en nacional, comunitaria o étnica, nosotros vamos a hacer sinónimos todas estas acepciones, puesto que todas ellas hacen referencia a la pertenencia a grupos de mayor o menor tamaño, de mayor o menor inestabilidad, pero, en definitiva grupos con una cultura y unos valores colectivos.

ficando a lo largo de nuestra vida. Lo que es importante hoy, puede dejar de serlo mañana, de forma que el centro de gravedad de la identidad puede resituarse.

3. La tercera dimensión reside en la ponderación interna del tiempo subjetivo en que proyectamos la identidad. Tenemos una identidad para el presente en la que se proyectan imágenes correspondientes a nuestras identidades pasadas seleccionadas, al tiempo que se encuentra llena de proyectos para el futuro, de querer llegar a ser.

Si tenemos en cuenta estas tres dimensiones, sobre todo las dos primeras, podemos concluir en que la idea de identidad como algo, unitario, estable y fijo es una ilusión, aunque en nuestro conocimiento experiencial o vulgar pueda funcionar. Cada uno de nosotros tiene múltiples y complejas pertenencias, subidentidades o tipos o niveles de identidades que no son excluyentes (Marín, 2002, 31-32). Como afirma Vicente Verdú (2003, 190), "el hombre del siglo XXI será cada vez más un modelo mestizo, rico en identidades y de pertenencias múltiples".

Este fenómeno de la multiplicidad se manifiesta muy claramente en la formación en los hijos de inmigrantes de identidades transculturales, que preservan los lazos afectivos de la cultura de origen, pero permiten que el niño adquiera las destrezas necesarias para desenvolverse de forma satisfactoria en la cultura dominante. Estos niños son los que están mejor preparados para convertirse en agentes creativos que actúan de puente entre sus dos mundos, muy diferentes entre sí (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, 193-195).

Como afirmábamos en el apartado 1.5. (El despertar de las tribus), la exclusión política, social y económica que se produce en este mundo globalizado provoca el refugio de muchos grupos en identidades que reclaman su reconocimiento. El fracaso del modelo de desarrollo económico impuesto por los países en vías de desarrollo ha propiciado el rechazo a la cultura occidental y el surgimiento de fundamentalismos (Marín, 2002, 32). Se trata de identidades asesinas, que reducen la identidad "a la pertenencia a una sola cosa, instala a los hombre en un actitud parcial, sectaria, intolerante, dominadora, a veces suicida, y los transforma a menudo en gentes que matan" o en partidarios de los que lo hacen (Maaalouf, 1999, 43).

Castells (1998 c, 30) diferencia tres tipos de identidades:

a) La legitimadora, que es la que introducen las instituciones dominantes de la sociedad para racionalizar su dominación frente a los actores sociales.

b) La identidad de resistencia, que es la que sostienen los que están en posiciones estigmatizadas o marginales por la lógica de la dominación.

11 Sobran comentarios cuando esto se escribe a los pocos días del atentado del 11 M en Madrid.

c) La identidad proyecto, que es la que se da cuando los actores sociales construyen una nueva identidad, a partir de los materiales culturales disponibles. Al hacerlo, además, no sólo redefinen su posición en la sociedad, sino que buscan también la transformación de toda la estructura social.

La dinámica dominante es la de las identidades de resistencia¹², mientras que la identidad legitimadora parece haber entrado en crisis, aunque quizás las primeras puedan derivar hacia identidades proyecto. Como afirma Gimeno (2001, 149), la sobrevaloración y la reivindicación predominante de la identidad cultural, el predominio de la identidad de resistencia, en palabras de Castells, puede hacernos apartar de la lucha por otras causas de transformación social más urgentes y necesarias.

No podemos finalizar sin analizar lo que ocurre con las identidades cuando, como estudiábamos en 3.2. las culturas se ponen más señaladamente en contacto, principalmente en los procesos migratorios. Carbonell (1995, 90) resalta el problema de la peligrosa aculturación antagonista, disociativa o reactiva, mediante la cual, algunos rasgos de la identidad de la cultura de origen del inmigrante se exageran, lo que hace subrayar las diversidades, de forma a veces compulsiva. Es lo que ocurre cuando, por ejemplo, inmigrantes magrebíes que apenas practicaban el culto religioso islámico se vuelven estrictos practicantes cuando llegan a España.

La aculturación antagonista puede manifestarse mediante tres técnicas:

a) La regresión, que implica retornar a modelos de conducta anteriores a la toma de contacto intercultural. Se trata del reforzamiento de un pasado étnico mítico y superior.

b) La diferenciación, que se refiere a la creación de formas de comportamiento diferenciadas del otro grupo.

c) La negación, que implica la creación o el refuerzo de costumbres opuestas y en conflicto con las del otro grupo, que, en ocasiones, pueden ser contra-costumbres reactivas y agresivas.

Una aculturación antagonista responde a la puesta en práctica de una identidad de resistencia, pero, no olvidemos que cuando dos culturas se ponen en contacto, debido a un proceso migratorio, se pueden producir cuatro situaciones, que se reflejan en la siguiente figura:

¹² Castells (1998c) analiza como casos de identidades de resistencia no sólo el fundamentalismo religioso islámico, sino el fundamentalismo cristiano estadounidense.

		¿Facilitar el mantenimiento de la identidad cultural de origen?	
		Sí	No
¿Ofrecer y transmitir la cultura de la sociedad receptora	Sí	INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
	No	SEGREGACIÓN <i>Apartheid, ghetización</i>	ETNOCIDIO <i>marginalización</i>

FIGURA 3.3.

FUENTE: adaptado de Carbonell, 1995, 95

El etnocidio o marginalización no lo encontramos ejemplificado en la actualidad en ningún lugar, aunque podríamos referirnos a situaciones del pasado en las que se niega la posibilidad de un proceso de identificación tanto en la cultura de origen como en la de acogida. Pensemos en los judíos de la Alemania Nazi o quizás en el caso de algunas tribus indias en América.

Aunque el resto de las posiciones iremos desarrollándolas más adelante, sí es necesario especificar que, en el caso de la que consideramos la situación ideal, la integración, la voluntad en la búsqueda de la misma, indudablemente, no parte sólo de la población inmigrante, sino también del empeño de participación conflictiva, efectiva e innovadora por parte del grupo cultural mayoritario (Carbonell, 1995, 93).

3.4. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DIFERENCIA.

3.4.1. Algunas aclaraciones previas sobre diversidad y diferencia.

Tras el análisis del dinamismo y multiplicidad de los conceptos de cultura e identidad, no es necesario recordar que vivimos en una sociedad multicultural en la que convivimos diversas culturas que muestran una rica diversidad intracultural. La cuestión que ahora examinaremos estriba en que esa diversidad nunca deberíamos esgrimirla como argumento para legitimar una desigualdad, ya sea de oportunidades sociales o laborales, o una diferencia de derechos cívicos.

La diversidad es pura evidencia objetivable y su vivencia es básica tanto para distinguir como para distinguirnos (Carbonell, 1995, 45-48). Pero nuestra mente necesita pensar con la ayuda de categorías. El componente afectivo implícito en los procesos de clasificación de la diversidad conlleva una valoración de la diversidad y del resultado de esas sucesivas valoraciones nacen las diferencias. Por lo tanto, y aunque en el lenguaje coloquial o, erróneamente, en el lenguaje oficial, se usen como sinónimos, a partir de este momento tendremos que cuidar de no hacerlo nosotros. Debe quedar claro que mientras la diversidad es una cualidad objetiva, somos nosotros quienes creamos la diferencia a través de la valoración de aquella diversidad.

La diversidad es enriquecedora, el cumplimiento de los derechos humanos nos obliga a respetarla y a potenciarla. El diálogo, la relación, el contraste y el compromiso con los otros, distintos y diversos, es lo que nos enriquece, porque cuestiona nuestros valores de referencia.

Sin embargo, el término diferencia tiene unas evidentes connotaciones negativas. Es sinónimo de resto, es lo que le falta a esto para llegar a aquello. El más grave peligro en esta cuestión estriba en que las diferencias se manifiestan a través de desigualdades arbitrarias e injustas. Precisamente la erradicación de las desigualdades debe ser el objeto último de cualquier proyecto educativo. Estemos pues atentos a algunos discursos manipuladores que nos presentan la diversidad como contraria a la igualdad. Lo contrario a la diversidad es la similitud, la homogeneidad. Lo opuesto a la igualdad es la desigualdad no la diversidad.

Abdallah-Pretceille (2001, 18) nos avisa de los peligros en el uso del término diferencia. Las connotaciones morales, los juicios de valor y los principios jerárquicos ensombrecen el discurso sobre las diferencias, que terminan siendo interpretadas en términos de bien y mal, de superioridad e inferioridad. La diferencia suele interpretarse en términos de déficit y tendemos a radicalizarlas cuando la aplicamos a los otros, tratamos de ver en los exogrupos (los grupos distintos a nosotros) aquellas cosas que nos separan, aquello que nos diferencia, de tal modo que podemos acabar categorizando a los otros como exóticos. Podemos terminar, asimismo, al justificar las diferencias, autorizando las actitudes de rechazo y de dominio bajo el disfraz de una aparente racionalización. El concepto de distancia cultural puede ser utilizado para legitimar actitudes políticas de desconfianza y de exclusión. Estaremos, por lo tanto, en la medida en que el grupo dominante se arroga el derecho y el poder de formular la diferencia, jerarquizando y desigualando a los otros.

La confusión entre diversidad y diferencia ha ocultado algunos principios y realidades (p. 19):

- Una preocupación excesiva por las diferencias culturales intergrupales, en detri-

mento de la intragrupal. Ya hemos argumentado que las culturas no son homogéneas, sino plurales y diversas.

- La diversidad cultural es un hecho. La heterogeneidad es la norma, no la excepción. La homogeneidad es el resultado de una acción deliberada de orden político (totalitarismo), sociológico (secta) o psicológico (autoritarismo).

- La organización multipolar y horizontal de la diversidad se contrapone a una visión binaria y jerárquica de la diferencia.

3.4.2. Un primer acercamiento epistemológico.

Este primer análisis de cómo las personas construimos la diferencia lo haremos desde la epistemología o teoría del conocimiento, para, en el siguiente apartado, centrarnos en aspectos psicológicos. El conocimiento humano cuando compara cosas para tratar de diferenciar, lo primero que hace es generar algún sistema para agrupar lo que juzga igual o similar, para ello puede utilizar dos métodos (García Castaño, Granados y Pulido, 1999, 21):

- El nomotético, en el que se procede de manera descendente, agrupando objetos de una diversidad dadas a partir de un criterio de referencia y estableciendo grupos, para después, dentro de cada grupo volver a hacer subagrupaciones. Por ejemplo, se agrupan a los seres humanos a partir del criterio de continente en africanos, americanos, europeos, etc.

- El idiográfico, que procede de manera ascendente. Se parte de los objetos en sí y se les compara sin un criterio previo. Los objetos semejantes pasan a formar parte de un grupo, al que pueden dejar de pertenecer si se encuentran otros objetos a los que alguno de los agrupados se asemeja más.

En nuestra sociedad, cuando analizamos la diversidad cultural, y posiblemente influenciados por la epistemología propia de la ciencias naturales tradicionales, claramente empiristas y positivistas, privilegiamos el método nomotético, es decir un sistema de clasificación descendente y solemos establecer jerarquías entre los grupos resultantes de esas clasificaciones.

Desde pequeños comenzamos a manejar en la vida cotidiana categorizaciones distorsionadas que parecen operar según unos principios de economía cognitiva. De este modo, definimos un grupo a partir de un criterio y se asume que todo lo que se atribuye al grupo puede ser imputado a todos o a la mayoría de sus miembros. Hacemos, pues, una naturalización de las diferencias, cuando éstas son un producto cultural, una construcción social que pretende generar sistemas jerarquizados.

Este proceso epistemológico de esencialización de las distinciones externas consiste en la atribución de la diferencias construidas a presuntas naturalezas subya-

centes, con las consecuencias que esto trae en términos de confusión y uso conceptual inapropiado. Este proceso conduce a una clasificación que exige primero una taxonomía o definición de criterios y, segundo, la asignación de objetos a las agrupaciones definidas.

El poder de la clasificación puede observarse en la atribución de denominaciones de origen, que se presentan como calificativos naturales, y que constituyen las categorías inmigrante, minoría étnica o minoría cultural. Los sistemas de clasificación se convierten en instrumentos de poder y control. Las taxonomías, proporcionadas por los saberes expertos, se encargan de colocar sobre los segmentos jerárquicamente subordinados o inestables de la sociedad una especie de parrilla nominadora, cuyo destino es justificar formas de vigilancia sobre sectores humanos previamente inferiorizados. Cuando diferenciamos entre inmigrante y nativo o entre mayoría y minoría cultural, estamos separando lo normal de lo anormal, estamos creando a minusválidos culturales, al que, ¡pobres de ellos!, debemos dedicar una atención compensatoria.

Delgado (2000) se pregunta si los antropólogos especializados en minorías culturales o los educadores expertos en inmigración no estamos haciendo lo mismo que el policía que aborda en la calle a un sospechoso de ser ilegal o sin papeles y "se interesa por su identidad, quiere saber a toda costa quién es, para confirmar finalmente lo que ya sabía: que no es ni nunca será como nosotros" (p. 132).

Este es el acto primordial del racismo de nuestros días: negarle a ciertas personas calificadas de "diferentes" la posibilidad de pasar desapercibidas, el derecho a no dar explicaciones, ni tener que exhibir lo que los demás podemos mantener oculto (Delgado, 2000, 132).

Estos avisos nos deben hacer recapacitar, no vaya a ser que con nuestras buenas intenciones de atención compensatoria a los inmigrantes, no estemos, inconscientemente, creando diferencias y desigualdades. ¿No estaremos, en cierto modo, soltando el muerto, medicalizando la cuestión en vez de afrontarla desde la globalidad de una auténtica interculturalidad, que exige un compromiso de todos y no dejarlo en manos de los expertos?

Es lo que ocurre con muchas cuestiones en la sociedad actual, nos descargamos las conciencias con la semana intercultural, el día de la paz, etc. o con desacertadas campañas como aquella cuyo lema era somos iguales, somos diferentes, en la que se resaltaron más las diferencias que nos separaban que lo que nos unía y quedó entre todos la creencia de que las causas de la desigualdad son naturales y necesarias (Carbonell, 1997, 26).

3.4.3. Una aproximación psicológica: estereotipos y prejuicios.

Desde la Psicología Social se han elaborado teorías del estereotipo y del prejuicio que han ayudado al esclarecimiento de cómo las personas construimos la diferencia y legitimamos conductas discriminatorias. El hecho de que formemos parte de un grupo y no de otro tiene mucho que ver con la idea que nos vamos formando de nuestro grupo (endogrupo) y de los que no formamos parte (exogrupos). Ponemos en competición el primero con los segundos estableciendo categorías, construyendo nuestra identidad a partir de las pertenencias grupales y comparando nuestro grupo con los otros. Así cuando ponemos en competición el endogrupo con el exogrupo estamos discriminando, de tal modo que somos capaces de atribuir al exogrupo categorías sociales que no tienen ningún referente objetivo. Así podemos calificar a todos los gitanos como sucios o a todos los magrebíes como traicioneros. Es lo que se denomina esencialismo subjetivo (Rodríguez Pérez y Rodríguez Torres, 2002), por el que todos los miembros de un grupo específico tienen algo en común, que es lo que lo distinguen de los demás grupos. Del mismo modo, las personas tendemos a pensar que la esencia humana es patrimonio de nuestro grupo y, en consecuencia, deshumanizamos, en cierta medida, a los otros grupos.

La Psicología Social sustenta este comportamiento discriminatorio en los estereotipos sociales, que son "creencias compartidas acerca de un conjunto de características que se atribuyen a un grupo humano. El estereotipo es una imagen mental, muy simplificada en general, de alguna categoría de personas o institución que es compartida, en sus características esenciales, por un gran número de personas" (Elosúa, 1994, 22).

Los estereotipos van frecuentemente acompañados, aunque no necesariamente, de prejuicios, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de la categoría en cuestión sin haber tenido una experiencia anterior en la que basar dicho juicio. Aunque hay prejuicios que yo puedo tener ante determinadas personas, lo que aquí nos interesa son los prejuicios sociales, los que expresan una actitud negativa hacia un determinado grupo.

Los estereotipos sociales se originan según un proceso cognitivo básico de categorización que se da a la hora de percibir y estructurar el medio ambiente. El proceso de categorización consiste en la ordenación y agrupación de los objetos del medio ambiente en distintas categorías, con el objeto de simplificar la complejidad del entorno. Este proceso de categorización es activo y puede llegar a mantener el sistema de valores predominante en un grupo o cultura particular. Los estereotipos no sólo tienen funciones cognitivas sino que contribuyen a la creación y mantenimiento de ideologías de grupo, que explican o justifican acciones sociales contra esos grupos externos.

Las funciones principales de los estereotipos son (Elosúa, 1994, 35-36 y Díaz-Aguado, 2003, 72-73):

1. Función cognitiva de simplificación de la complejidad de los estímulos del medio ambiente. Son la consecuencia de una economía cognitiva. Guían nuestra interpretación de la realidad y crean una memoria selectiva.

2. Ayudan a formar la identidad social.

3. Contribuyen a la creación y mantenimiento de las ideologías de grupo.

4. Explican o justifican una variedad de acciones sociales contra otros grupos externos. Ayudan a explicar la conducta del endogrupo de la mejor manera posible.

5. Contribuyen a establecer relaciones de causa-efecto entre fenómenos que ocurren simultáneamente. Por ejemplo, cuando se relacionan el desempleo y la droga con la llegada de inmigrantes.

Algunas de las características más importantes de los estereotipos son las siguientes (Olmo, 2002; Díaz Aguado, 2003; Echevarría y González, 1995):

- Se suponen o inventan ideas sobre el exogrupo, pero se presentan de forma razonable porque se asocian estrechamente a determinadas características observables.

- Por el hecho de centrar la atención en las diferencias entre el endogrupo y el exogrupo conduce a una percepción exagerada de las diferencias en detrimento de las semejanzas. Se asocian determinadas características a un grupo, como si otros grupos no pudieran compartirlas también.

- Cuando construimos un estereotipo tendemos a sobreestimar la presencia de un determinado atributo en un grupo (por ejemplo, la agresividad en los varones) y a subestimar la presencia de un elemento contra-estereotípico (el cariño). Se elimina, de este modo, la posibilidad de variación individual intragrupal.

- Los estereotipos sesgan las respuestas incluso de los sujetos que conscientemente dicen rechazarlos. Es lo que se denomina estereotipaje implícito.

- Un estereotipo negativo omite o suprime cualquier comportamiento positivo.

- Se adscriben siempre a minorías, nunca a grupos mayoritarios.

Las teorías sobre los estereotipos sociales tratan de explicar cómo se producen. Todavía hoy coexisten diversas interpretaciones. Pueden clasificarse en (Elosúa, 1994; Echevarría, Garaigordobil, González y Villarreal, 1995):

a) Teorías basadas en causas socioculturales:

▸ Teoría realista del conflicto, que explica el estereotipo como una defensa del endogrupo ante la amenaza (real o falsa) de un exogrupo en un conflicto real de intereses. Implica un aumento de la valoración hacia el propio grupo y una devaluación del exogrupo.

▸ Teoría de la identidad social, según la cual el factor más importante en la creación de estereotipos es la búsqueda de una identidad social positiva, que conjuga aspectos cognitivos y emocionales y que se construye a través de la interacción social. Esta teoría modifica la anterior en que restringe la asunción de que cada conflicto conduzca a la hostilidad y, por otro lado, hace hincapié en que la causa del conflicto puede deberse no sólo a una escasez de recursos físicos, sino también sociales.

▸ Teoría del aprendizaje social, según la cual el prejuicio y el estereotipo son el resultado de un aprendizaje observacional de diferencias, a través, principalmente, de los medios de comunicación.

b) Teorías basadas en causas personales:

▸ Teoría del chivo expiatorio, que es el resultado de un desplazamiento de la agresión hacia algún grupo minoritario sin poder. Cuando al endogrupo se le impide alcanzar alguna meta (frustración) reacciona con agresividad, que se dirige hacia aquel exogrupo con menos poder, ya que no se puede identificar el culpable o es una persona o grupo muy poderoso.

▸ Teoría de la personalidad autoritaria, de orientación psicodinámica, que parte de que el prejuicio está relacionado con factores básicos de la personalidad, de tal modo que son el resultado del control de los padres durante el periodo de formación de la personalidad.

c) Teorías basadas en causas cognitivas:

▸ Teoría de la congruencia en la creencia, según la cual, los miembros del grupo externo son rechazados por sus creencias distintas o incongruentes, no por sus características físicas o culturales. El término creencia incluye, en este caso, actitudes y valores.

▸ La teoría de la acentuación y la de la correlación ilusoria afinan la interpretación

cognitiva, en la línea de las características o funciones analizados anteriormente, y tratan de interpretar los estereotipos como instrumentos que sobreestiman diferencias intergrupales y subestiman las intragrupalas (andaluces graciosos) o tratan de establecer relaciones de causa efecto donde no las hay.

Lo importante, a la hora de valorar todas estas teorías, es que existieran enfoques integradores y en esa línea ha trabajado la Psicología Social en los últimos años.

Un aspecto que nos interesa especialmente a los educadores es el de la evolución de los estereotipos y, en general, de la comprensión de las diferencias sociales en los niños y jóvenes (Díaz-Aguado, 2003, 74-76):

1. En una primera etapa, que comienza a los dos o tres años, los niños tienen cierto conocimiento de que existen diferencias de apariencia física entre las personas, pero no distinguen bien las categorías sociales, por lo que aceptan y reproducen, sin crítica las etiquetas que escuchan a los mayores.

2. En una segunda etapa, el niño es capaz de diferenciar correctamente entre el endogrupo, que tiende a sobrevalorar, y el exogrupo, que tiende a infravalorar. Son incapaces de reconocer la diversidad intragrupal y las semejanzas intergrupales. Aunque esta etapa puede superarse a los siete años, algunos no lo hacen en toda la vida.

3. La tercera etapa se produce como consecuencia del pensamiento operatorio concreto y en ella el niño ya sabe apreciar las semejanzas intergrupales y la diversidad intragrupal. Es capaz de incluir características psicológicas abstractas en las descripciones de los grupos y se empieza a reconocer que otros grupos pueden tener distintos valores y creencias que deberíamos aceptar.

4. En esta cuarta etapa, que se produciría después del pensamiento formal, se es capaz de relativizar al propio grupo y de alcanzar un importante grado de tolerancia.

Por último, es necesario recalcar la enorme dificultad para modificar los estereotipos, una vez adquiridos, puesto que no se suelen transformar por la experiencia, sino que solemos convertir en excepciones aquellos comportamientos que observamos que no concuerdan con él (Olmo, 2002).

Para cambiar la estructura de los estereotipos es necesario planificar y poner en práctica una intervención educativa sistemática y explícita, basada, como veremos al plantear un currículum intercultural, en un aprendizaje grupal cooperativo. Si no se trabajan en la educación formal y no formal, los estereotipos y prejuicios van a ser los instrumentos que van a introducir el racismo en la sociedad.

3.5. EL RACISMO.

La culminación de una construcción social de la diferencia se manifiesta consciente o inconscientemente en el racismo, que lleva a un extremo, en la mente y en la acción, la consideración de los otros, del exogrupo como desiguales e inferiores respecto al endogrupo y, en un último extremo, excluidos de la sociedad. Como veremos, el hecho de que haya niveles de racismo no exime de responsabilidad a ninguno de ellos.

3.5.1. Una introducción conceptual: raza y etnia, etnicidad e identidad étnica.

El racismo, de principio, parte de la existencia del concepto raza, aunque, como veremos, hoy tenga su fundamento en otros conceptos más modernos como el de etnia. Pero ¿se sostiene hoy día, ante los conocimientos científicos actuales, el concepto de raza?

En primer lugar, si utilizamos las taxonomías de la Biología nos encontraremos con el concepto de especie humana (algunas veces nombrada, de un modo genérico y no adecuado taxonómicamente, como raza humana) que se subdivide en razas, que representarían a las especializaciones adaptativas efectuadas por la especie humana, emanada del proceso de hominización, a las distintas condiciones geográficas de sus diferentes hábitats, que únicamente estarían definidas por sus características físicas. Ahora bien, la aplicación de este concepto biológico a los seres humanos nos conduciría a una compleja y amplísima división de razas y subrazas, debido a la hibridación y al mestizaje que se ha producido a lo largo de la historia de la humanidad (García Martínez y Sáez Carreras, 1998, 43). Es necesario tener en cuenta que el aislamiento sexual y la dotación genética distinta son las condiciones para que se constituya y mantenga una raza diferenciada de las demás (Carbonell, 1995, 50). Asimismo, de todos los genes humanos examinados, el 75% son comunes a todos y el 25% restante varía entre una persona y otra. Además, de ese 25% de diferencias, el 85% se da dentro del propio subgrupo humano. Por lo tanto,

Los individuos de un mismo grupo difieren más entre sí que las tribus o "razas" entre ellas. La variación es más fuerte a nivel individual que a nivel racial. Esto demuestra el poco valor que en la actualidad, desde el punto de vista biológico, se le puede conceder al concepto de razas humanas (Ruffie, 1982, citado en Carbonell, 1995, 54).

Las adaptaciones de la dotación genética al entorno (por selección o mutación), a diferencia del resto de los animales, no han sido indispensables. Gracias a la especialización que ha supuesto la cultura, el hombre ha podido evitar la especialización orgánica.

Aunque haya indicadores genéticos de diferenciación grupal como el marcador sanguíneo, cuyo porcentaje de presencia en poblaciones puede aumentar en el caso de aislamiento, se trata de un gen de los cincuenta a cien mil que componen el genoma humano. Por lo tanto, "las fuerzas de homogeneización a través del mestizaje superan cada vez más y de manera más significativa a las de diferenciación" (Carbonell, 1995, 54).

Así pues el concepto de raza deberíamos de sustituirlo por el de población (García Martínez y Sáez Carreras, 1998, 59). Es necesario proclamar el escaso valor científico del concepto de raza en la especie humana (García Castaño, Granados y Pulido, 1999, 34-35), puesto que se trata de

... una construcción social, ideológica, sostenida por una gran variedad de intereses adicionales, superpuestos a los estrictamente científicos, y condicionada por un modelo específico de relaciones internacionales económicas y políticas que otorgó, y otorga a sus defensores algún tipo de provecho con su mantenimiento y persistencia (García Martínez y Sáez Carreras, 1998, 62).

Al concepto de raza lo sustituye un eufemismo, etnia, que aportaría más datos culturales que físicos, aunque sin desechar estos últimos. Se podrá definir como "una construcción cognitiva de la identidad colectiva basada en símbolos culturales a través de los cuales se autodefinen grupos e individuos" (Blanco, 1995, citado en García Martínez y Sáez Carreras, 1998, 38).

La etnicidad sería el bagaje cultural de un pueblo que se piensa a sí mismo únicamente frente al resto de los pueblos. El contenido étnico sería ese bagaje cultural, más o menos rico, externo y dinámico, mientras que el pensarse a sí mismo en oposición a otros sería la identidad étnica (San Román, 1984, citado en Carbonell, 1995, 56).

El concepto de etnia ha estado ligado a una concepción romántica y estática de la cultura, muy distinta a aquella por la que nos hemos inclinado en el primer apartado de este capítulo. Cristina Blanco (2000, 97) recoge una doble orientación de este concepto, la esencialista / objetivista, en el que imperan los elementos objetivos como delimitadores de grupos étnicos (orígenes comunes, historia, lengua, características culturales), y la relacional/subjetivista, en el que el principal definidor del grupo es la adscripción al mismo, basándose en criterios objetivos a los que se les ha concedido un alto valor simbólico como fuente de inclusión / exclusión. Los elementos objetivos no son la causa sino la consecuencia de la diferenciación étnica. De todas maneras, existe un rasgo común a ambas orientaciones : la existencia de una comunidad de sujetos que se sienten iguales a sí mismos (inclusión) y diferentes de otros (exclusión). Esa diferencia va a determinar la naturaleza de la interacción entre los grupos que se reconocen distintos entre sí.

El racismo, en su acepción corriente, designa dos ámbitos diferentes de la realidad. Todorov (1989, citado en García Castaño, García Cano y Granados, 1999, 131) distingue entre el racismo como la conducta de odio y desprecio hacia personas con características físicas bien definidas y diferentes de las propias y el racismo como ideología, teoría de la diferencia biológica entre las razas humanas que deviene en desigualdad. A la segunda de estas acepciones se le denomina racialismo, es decir la teoría o ideología en que se sustenta la conducta racista. Teoría y práctica se sustentan mutuamente. Una persona con conducta racista, aunque no sea un teórico del racismo, tiene su teoría práctica que le sirve para explicar a los demás porque actúa de esa manera.

El racismo categoriza la diversidad convirtiéndola en diferencia (véase 3.4.1.) y asocia ésta a la inferioridad. El racismo es una relación de dominación, una construcción ideológica de las desigualdades en términos de raza.

Los presupuestos ideológicos que sustentan el racismo serían los siguientes (García Martínez y Sáez Carreras, 1998, 72):

1. La existencia de razas y culturas inasimilables entre sí.
2. La completa determinación de los aspectos biológicos o culturales sobre el desarrollo moral de los miembros de un grupo racial o étnico.
3. La prevalencia de las características grupales sobre las individuales.
4. La existencia de una jerarquía axiológica que permite clasificar a los grupos en superiores e inferiores.
5. Tales características justifican la dominación de los grupos inferiores por los superiores. El racismo es indisociable del sentimiento de una superioridad basada en las relaciones de dominación.

Seguindo a Taguieff (1989, cit. en García Castaño, García Cano y Granados, 1999, 135) podemos establecer en el racismo tres dimensiones:

- Racismo-ideología, que se fundamenta en ideas procedentes de las teorías de las razas o del etnoculturalismo.
- Racismo-conducta, que se basa en el mundo de los hechos, las prácticas discriminatorias.
- Racismo-actitud, que considera los prejuicios que constituyen orientaciones previas a la acción, disposiciones guiadas por los estereotipos étnicos.

Para un acercamiento más preciso al concepto de racismo, debemos de recoger la distinción que realiza Wieviorka (1992, 101-104) entre cuatro planos o niveles de racismo:

- **Infrarracismo:** fenómeno que aparece desarticulado. Hay una presencia de doctrinas y una difusión de prejuicios xenófobos, vinculados a identidades comunitarias más que raciales. No se perciben vínculos entre la actividad de ideólogos y los actos aislados de violencia. La xenofobia, o, etimológicamente, odio al extranjero, al extraño, podríamos considerarla como una fase incipiente de racismo.

- **Racismo fragmentado:** se muestra más preciso pero todavía disgregado. Puede cuantificarse en los sondeos de opinión, aparecen publicaciones y grupos influyentes. La violencia es más frecuente, así como la segregación o discriminación.

- **Racismo político:** aparecen fuerza políticas o parapolíticas para las cuales el racismo es un principio de acción. Se movilizan amplios sectores de población creando un contexto favorable a una violencia reducida.

- **Racismo total:** cuando el Estado mismo se organiza de acuerdo con orientaciones racistas, desarrolla políticas y programas de exclusión, destrucción y discriminación masivos, aniquilando todo aquello que otorga al grupo segregado un espacio en la sociedad.

Kleinpenning y Hagendoorn, 1993 (citados en Echebarría y Villarreal, 1995, 215) recogen en la siguiente tabla otra clasificación de los diversos tipos o formas de racismo, que se mueve de los más tolerantes a los más intolerantes.

<i>Áreas</i>	<i>No racismo</i>	<i>Racismo Aversivo</i>	<i>Racismo Etnocentrismo</i>	<i>Racismo simbólico</i>	<i>Racismo biológico</i>
Diferencias	Las diferencias de capacidades se aprenden				son innatas
Superioridad	No hay razas superiores		superioridad cultural del propio grupo		superioridad biológica
Amenaza	El otro grupo enriquece	El contacto es amenazante problema social	El otro grupo entraña una amenaza cultural/es un problema social		El otro grupo amenaza de generar nuestra raza
Derechos	Igualdad de derechos		No hay derechos para ser iguales. Deben someterse	Derechos de ser iguales, pero no más de los merecidos	Ningún derecho
Ajuste	El otro grupo es libre de vivir según su propia cultura		Deben ajustarse a la cultura de nuestro grupo	Pueden vivir como quieran pero dentro de áreas limitadas	Deben de ser excluidos totalmente
Segregación	No segregación ni física ni cultural	Distancia hacia el otro	Separación cultural entre grupos		segregación física
Distancia	no distancia entre grupos			Mucha	distancia
Sociedad ideal	Sociedad plural	La cultura de nuestro grupo debe ser aceptada por los otros grupos			Homogeneidad sociedad de raza pura.

TABLA 3.5.2.
FUENTE: Echebarría y Villarreal, 1995, 215

En todo caso, y siguiendo a Wieviorka (1993, cit. en Carbonell, 1995, 72), a la hora de analizar el racismo debemos tener en cuenta las condiciones sociales, pues to que aquél encuentra un terreno muy favorable en la descomposición de los movimientos sociales y, en concreto, del movimiento obrero, en la retracción del mercado de trabajo y en el aumento de la pobreza incluso en miembros de la población autóctona.

Por último, debemos diferenciar el llamado viejo del nuevo racismo. El viejo racismo se fundamenta en la existencia de las razas humanas (véase 3.5.1.), un sistema jerárquico apoyado en causas naturales, biológicas o genéticas. Las desigualdades socio-políticas o las explotaciones económicas son explicadas desde supuestos biologicistas que justifican unas y otras (García Castaño, García Cano y Granados, 1999, 136). Aunque como vimos arriba, la inconsistencia científica de las razas humanas está nitidamente demostrada, todavía se sigue utilizando en la cultura popular y en la escolar. El llamado viejo racismo o racismo biológico se critica con rotundidad cuando se derrumba el concepto de raza y se descubre la heterogeneidad genética que existe en cualquier grupo humano y se niega la correlación entre las definiciones de raza y las características culturales de los pueblos. El racismo biológico

nació en un contexto marcado por la revolución industrial y por el triunfo del imperialismo capitalista, que hizo necesario este constructo para poder defender el sistema de esclavitud.

El nuevo racismo o neo-racismo, racismo culturalista, racismo simbólico, racismo moderno o racismo sin raza posee las siguientes características (García Castaño, García Cano y Granados, 1999, 140):

- Se acepta que las razas humanas no constituyen unidades biológicas delimitables. Es decir, no hay razas humanas.

- Las culturas tienen un carácter estático, compacto, inalterable y homogéneo. Es necesario mantenerlas intactas, aislándolas de contactos externos. Las relaciones entre miembros de diferentes culturas se suponen siempre hostiles y mutuamente destructivas. Se alaban las identidades culturales de las diferentes comunidades como esenciales e irreductibles.

- Hay un rechazo del mestizaje cultural, en nombre de la preservación incondicional de una supuesta identidad biocultural original. Es necesario conservar las identidades definidas en términos de etnicidad, cultura, herencia, tradición y diferencia. No hay etnias superiores o inferiores, pero sí incompatibilidad entre las diferentes formas de vida y de tradiciones.

Surge, como consecuencia de este nuevo racismo, el racismo institucional, con una perspectiva social y estructural, en el que los prejuicios y estereotipos culturales se incorporan a los sistemas legales, administrativos y sociales.

Como analizábamos en 3.4.2., es muy posible que desde la propia Antropología se haya contribuido a este nuevo racismo, puesto que, aunque desde esta disciplina se ofrecieron en su día los mejores argumentos contra el racismo biológico.

... al hacerlo, dio demasiadas vueltas a la tuerca del relativismo cultural, del particularismo, del diferencialismo, de manera que, al mismo tiempo, implementó intelectualmente la alterofobia de corte fundamentalista cultural (San Román, 1996, 49).

Este relativismo cultural ha sido fomentado también por pensadores muy influyentes en la actualidad como Foucault o Derrida, lo que ha contribuido a apoyar el nuevo racismo, que autores como Flecha y Gómez (1995) denominan racismo post-moderno, por las influencias de esta corriente en aquellos autores.

3.5.3. ¿Somos racistas? Un breve revisión de algunas investigaciones sobre el racismo en nuestro contexto.

Para terminar este capítulo y sabiendo que no es este el marco adecuado ni posible para realizar una revisión exhaustiva, vamos a recoger las aportaciones de algunas investigaciones realizadas sobre el racismo en nuestro país.

En primer lugar, estamos de acuerdo con Margarita del Olmo (2002, 146) en que no es a través de las encuestas de opinión cómo podemos desvelar las actitudes racistas. Sin embargo, en España, la mayoría de los estudios sobre este tema se han realizado mediante encuestas, es decir, utilizando una metodología cuantitativa, que coloca a los encuestados en una situación artificial en la que es muy difícil lograr que estos se sinceren, sobre todo en esta cuestión, en la que los prejuicios y estereotipos pueden permanecer ocultos. Las metodologías más adecuadas son las cualitativas que analizan el discurso (Santamaría, 2002), tales como la utilizada por Van Dijk (2003), que se centra en el análisis discursivo de las estrategias conversacionales de los informantes: la generalización, los ejemplos ofrecidos, las correcciones hechas, lo que se evita en la conversación y lo que se presupone, etc.

Sin embargo, debemos recoger la aportación de algunos trabajos importantes realizados mediante encuestas. Las que sobre racismo e inmigración se han realizado en el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) de 1991 a 1998 nos dicen que los españoles tendemos a ocultar nuestras actitudes racistas, aunque en general, se resalta la baja xenofobia de la población. En las encuestas de la década de los noventa se concluye el menor racismo de los españoles respecto a otros ciudadanos europeos, lo que se puede explicar por la aún escasa proporción de inmigrantes, en ese momento. Asimismo se observa una ausencia de un racismo político organizado, aunque hayan ido apareciendo algunos sucesos graves y se esté haciendo notar una creciente actividad de pequeños grupos violentos de extrema derecha. Si hay que destacar una característica permanente en la sociedad española es la del rechazo a los gitanos. Por último, las encuestas nos informan de que cuantos más bajos son el nivel de estudios y la posición social del individuo, cuanto más a la derecha se posiciona, cuanto más alta es su edad, cuanto más pequeño es el espacio con el que se identifica (pueblo, ciudad o comunidad autónoma) y cuanto más baja es su exposición a la información, mayor es el grado de xenofobia del individuo (Jiménez Carrasco, 2001).

Los trabajos de Tomás Calvo Buezas, también a partir de encuestas, han ido aportando valiosas informaciones. En la última publicada (Calvo Buezas, 2000), realizada a jóvenes, en la que completa el trabajo con esta metodología con el análisis de contenido de una selección de redacciones y dibujos de estudiantes, se concluye que cada vez aparecen más actitudes racistas, pero que surgen también valores de solidaridad más o menos organizados en diversos movimientos.

Como un ejemplo muy interesante de trabajo cualitativo nos encontramos con el realizado por el Colectivo IOÉ (1995), no directamente dirigido a analizar el racismo, pero que utiliza el grupo de discusión como metodología de investigación que le permite un análisis detallado de los discursos de los españoles sobre los extranjeros. No tenemos ahora espacio para recoger las interesantísimas aportaciones de este trabajo sobre las diversas categorías en que el Colectivo IOÉ coloca a las actitudes referidas, citemos las nueve posiciones discursivas que pueden ser consultadas en la publicación de la investigación: racismo obrero, nacionalismo proteccionista, proteccionismo ambivalente, etnocentrismo localista, nacionalismo progresista, individualismo democrático, igualitarismo paternalista, cosmopolitismo etnocéntrico y universalismo anticapitalista.

Por último, Rafael Pulido (1999) analiza redacciones y entrevistas a niños granadinos en los que recoge el discurso que estos realizan sobre los extranjeros. Sirvan sus conclusiones como hipótesis a trabajar en investigaciones posteriores a realizar con metodologías cualitativas, todavía tan escasas como necesarias en nuestro país. Pulido revela el simplismo distorsionador con el que se presenta a los jóvenes los temas relacionados con el racismo. Además, insiste en la importancia de los mass media a la hora de la transmisión de los prejuicios étnicos, que provocan que los niños tengan un discurso generalizador y homogeneizador sobre los extranjeros. Por lo tanto, en estas cuestiones, los niños están condenados a asimilar y reproducir un mensaje sociopolítico construido por otros, ciertas élites, grupos e instituciones de esta sociedad que tratan de legitimar sus intereses.

Quizás, al responder a la pregunta de si somos racistas, y sin ánimo de caer en estereotipos y prejuicios, tendríamos que recordar los sucesos de El Ejido. Aunque tendrán que realizarse y publicarse muchos más trabajos, algunos de los que se elaboraron¹³ al poco tiempo de los sucesos ponen sobre la mesa diversas interpretaciones (Checa, 2001; Azurmendi, 2001).

¹³ No relacionamos aquí muchos análisis, reflexiones e interpretaciones realizadas por bastante autores y publicadas en la prensa o en forma de capítulos de libros (Téllez, 2001; Seguí, 2002)



4

HACIA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA INTERCULTURAL.

En el capítulo anterior hemos definido el concepto de cultura, hemos analizado cómo se produce el proceso de aculturación cuando las culturas se ponen en contacto en una sociedad multicultural, defendiendo la interculturalidad, así como una visión de las identidades culturales como múltiples y dinámicas. También describimos cómo se produce en las personas la construcción de la diferencia y su resultado más común, el racismo.

Pero, sin aún dedicarnos específicamente al campo pedagógico, en este capítulo vamos a plantear los modelos sociales y políticos en los que se puede situar la educación intercultural, recordando que, como sintetizamos en la figura 3.3., nos podemos encontrar con diversas situaciones¹ en una sociedad multicultural:

- La segregación, cuando desde posiciones dominantes no se facilita la educación en la cultura mayoritaria y sí en la cultura minoritaria.

- La asimilación, cuando desde posiciones dominantes, o incluso desde la cultura inferior², se impide que los miembros de la cultura minoritaria se eduquen en su cultura de origen y sólo se ocupen de aprender la cultura mayoritaria.

- La integración, cuando se educa en la diversidad cultural, haciendo que las personas disfrutemos de una identidad múltiple, formándonos en la cultura mayoritaria y, al mismo tiempo, en la de origen. Es en esta situación en la que es posible un auténtica educación intercultural.

En este tema, por lo tanto, vamos a profundizar en las posibilidades y realidades políticas que podemos encontrar en la sociedad actual a la hora de llevar a la práctica la convivencia intercultural en todos los ámbitos sociales, entre ellos la educación formal.

4.1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CIUDADANÍA.

Aunque, como veremos a continuación, pueda parecer paradójico, si hay un con-

¹ Obviamente, en este momento, una cuarta posición, que, creemos, no se produce actualmente, por lo menos en nuestro contexto más cercano.

² En muchas ocasiones, los padres de niños inmigrantes reniegan de su cultura de origen para que sus hijos no sufran ningún tipo de discriminación por su procedencia.

cepto que pueda conjugar mejor, actualmente, con el de interculturalidad es el de ciudadanía, por su carácter de proyecto y práctica y con el matiz, contrario a su significado original, de universalidad. Como afirma Gimeno (2001, 151), la ciudadanía puede ser utilizada como una metáfora para la educación.

Pero debemos justificar el haber elegido este concepto, tratando de profundizar en él. Aunque para Zapata-Barrero (2001 a, 6-7) el mayor problema del término ciudadanía es que carece de concepto y que tan sólo podemos hablar de concepciones, él mismo se atreve a definirlo:

Ciudadanía se refiere a la posición que una persona alcanza por adscripción o por consecución con el consentimiento y el respaldo del estado para actuar en la esfera pública (p. 7).

El ciudadano es la percepción estatal de la persona. La ciudadanía describe una relación vertical entre una persona y las instituciones estatales. Actuar como ciudadano es hacerlo en la vida pública. La ciudadanía es una invención, una construcción histórica (Gimeno, 2001, 152).

La ciudadanía supone la conjunción de tres elementos constitutivos (Lukes y García, 1999, 1-3):

1. Un primer matiz jurídico, que se entiende como la posesión de ciertos derechos y la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica, es decir, como una forma de ejercer la socialidad de la persona en el seno de la sociedad jurídicamente regulada, que garantiza a los individuos unas ciertas prerrogativas, como la igualdad, la libertad, la autonomía y los derechos de participación (Gimeno, 2001, 152).

2. Un segundo elemento político, que algunos autores presentan unidos al anterior, y que significa la pertenencia a una comunidad política determinada, el Estado, que se ha vinculado normalmente a la nacionalidad, aunque los dos términos son distintos³ y pueden tener sentidos incluso contradictorios. A nacional se opone extranjero y a ciudadano, meteco o esclavo. Sin embargo son dos conceptos que se superponen, de tal modo que una implica a la otra. Nacionalidad y ciudadanía son dos conceptos de cierre, de delimitación social y de exclusión (Álvarez Dorronsoro, 1993, 71-72).

De todos modos, del modo en que se conjugan ambos conceptos se derivan dos visiones de la ciudadanía muy relevantes para la interculturalidad y la inmigración.

³ No todos los nacionales han sido siempre ciudadanos, por ejemplo, las mujeres no llegaron a serlo hasta ya entrado el siglo XX. Asimismo, con el colonialismo se creó una categoría de ciudadanos no nacionales.

Cuando la ciudadanía se funda en la nacionalidad, se está respondiendo a una concepción orgánica de la nación, a una visión de ésta como comunidad previa a la sociedad política. En este caso el acceso a la ciudadanía se rige por el *ius sanguinis*, el derecho de sangre. La ciudadanía se basa en el patrimonio cultural y lingüístico común, en el espíritu de cada pueblo (Besalú, 2002, 57). Es el caso de Alemania, en cuyo país alcanzan la ciudadanía con mucha más facilidad las personas que tienen un origen cultural y étnico germano, los que tienen sangre alemana, mientras que lo tienen más difícil los que su origen no es alemán, como el caso de los turcos, aunque hayan nacido allí.

Cuando la ciudadanía prima sobre la nacionalidad, estamos ante una concepción artificialista, basada en la comunidad de ciudadanos, en la voluntad de pertenencia. Es el *ius soli*, el derecho de suelo, por nacimiento en el territorio nacional. Es el caso de Francia y Estados Unidos. Por el hecho de nacer en el país los hijos de inmigrantes ya son ciudadanos⁴. El problema es que, en el caso de Francia, esta visión de la ciudadanía tiende a un proceso de asimilación más que a una integración y que, como está ocurriendo ahora mismo con la ley que prohíbe el uso del velo en la escuelas, se tienda a anular la cultura de origen. Si un inmigrante quiere ser ciudadano francés debe de olvidarse de su origen y sumarse a la gran y diversa nación francesa de todos los nacidos en ella. Algo parecido ocurre en Estados Unidos, un país conformado por sucesivas olas de inmigración de orígenes diversos, a cuyo modelo se le denomina *melting pot*, que viene a significar, literalmente, como un recipiente en el que se mezclan y funden líquidos, y que sirve para representar idealmente una situación en la que conviven y se mezclan culturas en contacto. Claro está, cualquiera que conozca la realidad norteamericana sabe que los problemas de exclusión son graves y muy significativos, de tal modo que los inmigrantes son aceptados en su diversidad cultural, pero, en la mayoría de ocasiones, segregados en guettos.

3. Un tercer elemento del concepto de ciudadanía es el que se sintetiza en la oportunidad de contribuir a la vida pública de la comunidad a través de la participación. Se trata de superar el vínculo entre ciudadanía y nacionalidad. Si en los dos elementos anteriores lo importante de la ciudadanía era el reconocimiento legal - ciudadanía formal -, uno era ciudadano si cumplía unos requisitos jurídicos y políticos, en este caso, éstos no son suficientes. Es necesario luchar por una ciudadanía sustantiva, que se concibe como una práctica, como un proceso constante (Zapata-Barrero, 2001 a, 7) que, a pesar de los obstáculos, camina en una línea histórica de progreso universal, que obliga a participar y a colaborar en los asuntos públicos (Gimeno, 2003, 13-14) y que exige una actitud cívica. Es este sentido el que interesa principalmente en educación y en interculturalidad, porque, más allá de intervenir en el debate sobre el estatus jurídico y político de los inmigrantes (en el que apare-

⁴ El ejemplo de la diversidad cultural de la selección nacional francesa de fútbol es muy significativo.

cen como decisivos los dos primeros elementos estudiados), la ciudadanía constituye un gran proyecto a partir del cual surge una agenda de problemas para considerar desde la educación (Gimeno, 2001, 154). Las razones fundamentales para relacionar educación y ciudadanía se pueden resumir en las siguientes (pp. 154-158):

- Ambos conceptos pueden apoyarse mutuamente como narrativas de progreso, es decir, exigen una visión optimista. Ambas caminan paralelas en la lucha por un mundo y una sociedad mejor.

- La ciudadanía proporciona un marco de referencias, normas y valores en función de los cuales debemos pensar y realizar la educación.

- El concepto de ciudadanía nos descubre un nuevo ángulo epistemológico, una nueva manera de ver la educación del sujeto, más allá de la Psicología. Entendemos al sujeto como una construcción también basada en la Antropología Social y Política. Gracias a ella, nos damos cuenta de la importancia de la educación cívica, de la formación moral y del juicio político (Bárcena, 1995, 280).

- La ciudadanía puede ser el refugio para una educación en un mundo globalizado en el que las relaciones sociales se destruyen en las grandes ciudades, el expertismo, el control de los medios de comunicación y otros problemas como los analizados en el primer capítulo dejan al individuo aislado e incomunicado. La educación en la participación ciudadana es necesaria para fortalecer los espacios públicos donde los individuos se sientan actores comprometidos y arraigados.

- Por último, la razón mas evidente es que gracias a la educación el individuo se hace ciudadano, carecer de ella es quedar excluido de la participación social.

Por lo tanto, aceptando el carácter polisémico del término ciudadanía, debe quedar claro que es esta tercera acepción la que vamos a utilizar con más frecuencia e intensidad. Precisamente, la propia evolución histórica del concepto demuestra que no se ha entendido siempre del mismo modo. Para Zapata-Barrero (2001 a, 8-9) siempre ha tenido un sentido excluyente, "su semántica siempre ha connotado constantemente un privilegio y un límite social, ético, político y económico, frente a las demás personas no incluidas dentro de su alcance semántico" (p. 9). El ciudadano aristotélico está limitado por el criterio económico y el político. La ciudadanía, para el filósofo griego, era una identidad privilegiada amparada por cercos positivos y legales. No es hasta la Ilustración cuando aparecen los embriones de la noción moderna de ciudadanía, que se relaciona explícitamente, por primera vez, con la igualdad y la emancipación universal. Pero no es hasta la actualidad cuando se configura la ciudadanía social (Lukes y García, 1999, 2), la lucha por los derechos sociales y económicos como constitutivos de una ciudadanía universal, más allá de la per-

tenencia a una nación.

A la configuración de un nuevo concepto de ciudadanía han contribuido diversos fenómenos sociales (Cabrera, 2002 a, 80-82; Zapata-Barrero, 2001 b):

o El incremento de los procesos migratorios (véase el capítulo 2º). Dado que los inmigrantes no vienen sólo a trabajar, sino que son actores políticos, la llegada de los mismos produce un efecto espejo en nuestras tradiciones culturales y plantea la cuestión dicotómica de inclusión o exclusión. Tengamos en cuenta que si se priva de los derechos políticos a los inmigrantes residentes, sus necesidades y propuestas no cuentan en el ámbito institucional, ya que aquellos no votan. Además, la negación de los derechos políticos a personas que viven, trabajan y pagan impuestos en un país es una contradicción de la democracia liberal, de tal modo que construimos a los inmigrantes como ciudadanos de segunda (Torres, 2002, 62-63). En definitiva, el fenómeno de la inmigración pone en crisis el concepto tradicional de ciudadanía, puesto que corremos el riesgo de distinguir distintos niveles de ciudadanía.

o El fenómeno de la globalización (capítulo 1), que, como sabemos, no es sólo económica y cultural, sino política, produce la ruptura de la ciudadanía conectada a la nacionalidad, al Estado-nación, provocada por el incremento, por debajo, de los grupos étnicos y culturales y, por arriba, por el surgimiento de la ciudadanía europea o universal.

o La crisis del estado del Bienestar y el aumento persistente del desempleo que deja sin derechos sociales y económicos a focos de pobreza estructural y a grupos étnicos desfavorecidos.

o La diversidad multicultural de la sociedad actual provoca que la ciudadanía como participación en la vida pública tenga que ser intercultural, tenga que provocar una interacción entre culturas.

Por lo tanto, hoy no podemos entender la ciudadanía sino desde nuevas conceptualizaciones que pueden quedar sintetizadas en la tabla 4.1..

Concepto de ciudadanía	Autores representativos	Dimensión que se destaca
Ciudadanía cosmopolita	Cortina, 1996	Superar las fronteras de la comunidad Política nacional y transnacional
Ciudadanía global	Bank, 1997 Steve Olu, 1997 Oxfam	Ciudadanos del mundo Respeto y valoración de la diversidad Equidad Sostenibilidad Responsabilidad
Ciudadanía responsable	Consejo de Europa, 1988,2000 Bell, 1991 Spencer y Klug, 1998	Sentido de pertenencia a una comunidad Compromiso social Responsabilidad social
Ciudadanía activa	Consejo de Europa, 1988,2000 Osler, 1998, 2000 Bárcena, 1997	Conciencia de pertenencia a una comunidad. Identidad comunitaria. Implicación y compromiso por mejorar la comunidad
Ciudadanía crítica	Giroux, 1993 Mayordomo, 1998 Inglehart, 1996	Compromiso por construir una sociedad más justa. Reconstrucción social. Conjugar estrategias de oposición con otras de construcción de un orden social
Ciudadanía intercultural	Cortina, 1999	Diálogo entre culturas No recrearse en las diferencias. Respeto a las diferencias, pero reconocimiento de las que no son respetables Comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia.
Ciudadanía diferenciada	Joung, 1990	Respeto a la diversidad. Derechos colectivos.
Ciudadanía democrática	Carneiro, 1999	Justicia Social: derechos y deberes sociales para todos
Ciudadanía social	Carneiro, 1999	Lucha contra los fenómenos de exclusión. Igualdad de oportunidades y equidad.
Ciudadanía ambiental	Carneiro, 1996	Desarrollo sostenible
Ciudadanía paritaria	Carneiro 1996	Superación de los prejuicios de grupo. "Feminizar" el espacio público
Ciudadanía económica	Cortina, 1999	Ciudadanía en la empresa Clima laboral y cultura de confianza entre sus miembros Responsabilidad por el entorno social y ecológico

TABLA 4.1.
FUENTE: Cabrera, 2002 a, 86-87

La ciudadanía, en estos momentos, afirma los derechos del individuo no como miembro de una comunidad política, sino como hombre en el sentido de la universalidad contenida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que reproducimos en una síntesis realizada por Gimeno (2003, 16-18):

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2

1. Los derechos y libertades se gozan sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

2. La condición política, jurídica o internacional del país o territorio no puede ser motivo de distinción.

Artículos 3-10

El derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona; a no ser esclavizado, ni sometido a torturas o trato cruel, inhumano o degradante; al reconocimiento de su personalidad jurídica; a la igualdad y a ser protegido por ella, sin distinción; a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes para amparar sus derechos; a no ser detenido arbitrariamente ni desterrado; a ser oído públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículos 11-12

Toda persona tiene derecho a la presunción de inocencia, a no ser objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación.

Artículo 13

A circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado; a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país; a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país; a una nacionalidad.

Artículo 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.
2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamen-

te o por medio de representantes libremente escogidos.

2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concierne a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional 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 o 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 sus hijos.

Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

3. Estos derechos y libertades no podrán en ningún caso ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

4.2. UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA.

No podemos entender la ciudadanía, tal y como la hemos definido, sin que tenga que venir acompañada del término democracia. Incluso también podíamos haber titulado este tema como democracia ciudadana. Lo cierto es que la ciudadanía exige la democracia como la democracia exige la ciudadanía (Rubio, 1996, 9). Pero lo que ocurre con el primer concepto se produce con el segundo, ambos son polisémicos y hay que matizar y detallar con qué tipo de democracia vamos a jugar a la hora de intervenir en interculturalidad.

No olvidemos, además, que, cuando analizábamos en el primer capítulo la crisis actual de la democracia (véase 1.6.), afirmábamos que, a pesar de que cada vez había más países del mundo que abrazaban este régimen político, la democracia

estaba sometida al poder del mercado, de tal modo que quedaba reducida a la competencia electoral y se separaba, cada vez más, de la ética. Asimismo, los procesos de desestatalización y de desnacionalización habían abandonado al individuo al mercado, no regido por las reglas de juego democráticas. Por último, la democracia había quedado relegada a un espectáculo mediático. Pero en este apartado no nos moveremos en el ser, no nos podemos quedar en el análisis descriptivo de la realidad, sino que deberemos mojar nos, plantear el deber ser, especificar qué democracia queremos para trabajar la interculturalidad.

4.2.1. Una ciudadanía democrática participativa más que representativa⁵.

En la actualidad, el debate entre la democracia directa y participativa y la indirecta y representativa se aviva constantemente. La crisis de los partidos políticos y de la participación de los ciudadanos de a pie en los asuntos cotidianos ha replanteado algunos conceptos clásicos de la democracia. La historia de la democracia es de hecho la historia de la lucha entre la idea de democracia directa y la de democracia representativa (Touraine, 1997, 322). Vamos, a continuación a matizar qué ciudadanía democrática es la que queremos para afrontar la interculturalidad, en el continuum representación-participación.

1. En primer lugar no vamos a entender la democracia como una cuestión de política formal, que la reduce a las elecciones, a las votaciones y a la dinámica de los partidos políticos. Desde este enfoque restringido, a la democracia se la ve como un asunto más de mercado, los votantes son los consumidores y los políticos son los intermediarios. Es la democracia mínima del neoliberalismo⁶ (Gentili, 2000), apoyada por la desactivación política de la que es responsable el postmodernismo (Godás, 1998). Beane y Apple (1997, 19) afirman que el concepto de democracia es ambiguo, lo mismo se puede usar para defender los movimientos a favor de los derechos civiles o para proteger la libre expresión que para favorecer las causas de las economías de libre mercado, los cheques de elección escolar o el dominio de los partidos políticos principales.

Frente a este enfoque, es necesario presentar a la democracia como algo que envuelve el propio proceso de participación en la acción social y educativa. El elemento clave en las definiciones de democracia se encuentra en el derecho y la capacidad de los individuos para participar, de manera significativa, en la realización de las decisiones públicas. Ser demócrata no es ser un consumidor en el mercado político⁷, sino poseer la libertad llamada a permitir que los individuos se asocien para la

⁵ No vamos a presentar, tanto en este como en el siguiente punto, las propiedades de la democracia como antagónicas, porque, además, creemos que no lo son. Nos parece más acertado presentar la segunda característica (en este punto, participativa) como suplementaria y perfeccionadora de la primera (en este punto, representativa).

⁶ Véase 1.3.

⁷ Hirschman (1977) contraponen las estrategias de voz (las políticas públicas y de participación democrática) a las estrategias de salida (propias del mercado).

persecución de objetivos comunes (Muguerza, 1998, 24). Una condición fundamental de la democracia es asegurar el control de la actividad económica, la primacía de la política sobre la economía (Touraine, 1997, 353), de tal modo que no existan sólo capitalistas, sino ciudadanos globales y universales (Dahl, Sartori y Vallespín, 1999). La idea de democracia exige un fuerte compromiso. La democracia es una característica de las comunidades o sociedades, no de los individuos, y debe suponer ser bastante más que la obligación de votar para elegir gobierno y de seguir unas reglas. Una democracia es una forma de vida, afecta a los individuos y a su participación en las decisiones, y sitúa a aquellos dentro de un amplio concepto de vida en comunidad y de prácticas culturales. El espíritu democrático no queda satisfecho sólo con un campo particular, el de la política, sino que se extiende a todos los aspectos de la vida social. Sin la democracia, los movimientos sociales no se forman y se reducen a explosiones de cólera o son utilizados por los que quieren apoderarse del Estado (Touraine, 1997, 341, 354).

2. Ser demócrata no es sólo votar y acatar las leyes de la mayoría, sino comprometerse con unos valores, lo que le puede llevar, a veces, a criticar el sentido del voto o a denunciar la fuerza injusta de la mayoría (Bilbeny, 1999). Creemos que una auténtica democracia debe ser participativa (Rubio, 1998). Los ciudadanos deben de participar en el mayor número de decisiones que le afectan. Desde una concepción pasiva de la democracia, la preocupación se queda en la lucha por los propios derechos de los individuos y en utilizar un habla correcta sobre los problemas cívicos, pero la *phronesis* (la competencia práctica) es reemplazada por la dependencia de los expertos. Una democracia como participación activa y directa exige una desestatalización de la política. La política no es sólo responsabilidad del Estado, sino de toda la sociedad. Es necesario resolver las perversidades derivadas de un Estado del Bienestar, sobre todo las que han convertido al individuo democrático en un simple cliente de las ofertas del mercado político monopolizado por los partidos.

Por lo tanto, es necesario el desarrollo de una sociedad civil diferenciada y autónomamente organizada (Maestre, 1998). La defensa del sujeto sólo resulta eficaz si está protegida por un sistema político independiente del Estado y animada por las fuerzas de la sociedad civil (Touraine, 1997, 337). Lo político, de algo específico del poder ejercido por el Estado, pasaría a ser todo aquello susceptible de ser politizado. La sociedad civil se debe constituir en un espacio de profundización de la democracia. Para ello tiene que secularizarse, es decir, que desmantelarse de justificaciones trascendentes del poder político, del culto a la razón, a la confianza ciega en la ciencia y en la técnica y, por lo tanto, tiene que desprenderse del expertismo. Téngase en cuenta que un número creciente de decisiones políticas se apoyan en el conocimiento experto, pero no puede defenderse la idea de que las élites técnicas gocen de un conocimiento más elevado respecto a lo que constituye el interés público (Dahl, Sartori y Vallespín, 1999). No debe existir ningún argumento capaz de

sustraerse a la discusión. Tengamos en cuenta que existe un déficit democrático creciente debido a la apropiación por parte de los expertos, especialistas y técnicos de un número creciente de problemas vitales, lo que hace necesaria una democracia cognitiva (Morin, 2000, 20-21).

3. Valoramos positivamente la democracia representativa, la existencia de estructuras democráticas de gobierno (Dahl, 1999), sobre todo cuando se han establecido potentes instrumentos de control. Como afirma Pasquino (2000, 24-25):

La estrategia democrática podría no ser la de la democratización sustancial e indiscriminada de todas las instituciones, de todas las estructuras, de todas las organizaciones y todas las asociaciones de un régimen democrático. Dicha estrategia podría consistir, más bien, en la multiplicación y potenciación de los instrumentos de control de las instituciones y de contención de los comportamientos desviados, así como en el aumento de los contrapesos disponibles para los ciudadanos democráticos y de las sanciones aplicables a comportamientos no y antidemocráticos

Incluso podría ser ilusoria y poco funcional una democratización integral, si no se cumplen los requisitos mínimos de una democracia representativa. También es cierto que, como se señala en un debate reciente entablado en la revista Claves⁸, la democracia participativa es costosa y lenta. Exige que los ciudadanos reciban una potente formación democrática y que los medios de comunicación dejen de ser simplistas y toscos. Sin embargo, una democracia participativa superaría las graves lagunas en la representatividad de los partidos políticos que se encuentran en una situación de claro desprestigio. Nuestros representantes en las instituciones públicas debían deliberar y discutir sus puntos de vista con sus representados, de tal modo que llegaran incluso a modificar sus iniciales puntos de vista (Phillips, 1999, 256). De esta manera, la democracia participativa no iría en contra de la democracia representativa sino que la mejoraría.

4. La democracia participativa es moral (Guisan, 2000), frente a la democracia representativa que se queda sólo en prudencial. Una democracia moral participativa exige una ética reflexiva crítica, no basada en la defensa de intereses particulares y subjetivos, sino una solidaridad que vaya más allá de lo nacional y que cultive los valores de la imparcialidad y de la empatía. Sin embargo, la democracia prudencial es una democracia de mínimos.

⁸ Véase, entre otros, Gargarella y Ovejero (2000), Rubio (2000), Gargarella (2001), Laporta (2001 a), Ovejero (2001), y Montagut (2001). No tenemos espacio para recoger este rico debate, que profundiza en las ventajas e inconvenientes de la democracia participativa o republicana y la representativa o liberal. Como muestra del mismo, recogemos el cruce que realiza Ovejero (2001) entre democracia representativa / participativa y deliberativa / negociadora, dando lugar a la situación ideal, la democracia republicana igualitaria, en la que no sólo los ciudadanos participan directamente en los asuntos públicos, sino que las decisiones se toman tras un proceso de deliberación y no sólo mediante la negociación, que ocurre cuando las propuestas se sopesan según el poder que las respalda.

4.2.2. La ciudadanía democrática como un camino de creación dinámico y conflictivo más que como una meta alcanzada. La democracia como ética procedimental.

En segundo lugar, junto a una visión participativa de la democracia aparece la concepción dinámica de la democracia, que entiende ésta como un proceso, no como un resultado, como un camino conflictivo, no como un estado acabado que descansa en un consenso inmodificable. La democracia es un camino, un viaje. Dewey (1998) utiliza para explicar esta cuestión el concepto de democracia creativa. Entendemos la democracia como un proceso constructivo, que los ciudadanos erigen juntos. El futuro de la política ha de ser invención constante de democracia o el riesgo totalitario es permanente. La integración política se logra a través del conflicto, más que del consenso. Nadie puede arrogarse el derecho a sentarse permanentemente en el poder, en el nombre de cualquier principio trascendente, sino que depende siempre de la voluntad histórica del pueblo. La democracia es un proyecto siempre abierto a un futuro incierto y conflictivo. Por otro lado, el gobierno democrático no trata de ser el más eficaz, sino el que satisface al máximo las aspiraciones de libertad e igualdad. Si todo fuese cuestión de resultados, la dictadura sería preferible a la democracia. Los procedimientos y los medios son tanto o más importantes que los resultados. La democracia no puede ser sino un proceso, una realidad siempre en marcha, no un orden establecido (Bilbeny, 1999).

Esta negación del a priori nos inclina también hacia una concepción de la democracia como ética procedimental. Según Pérez Gómez (1998, 48-50 y 55-59), podemos encontrarnos con varios tipos de planteamientos éticos:

1. La ética deontológica, de raíz kantiana, propone que todas las personas actúen como si los principios que rigen sus actos pudieran convertirse en principios universales. Es decir, un acto es bueno si está en consonancia con unos principios universales, con el deber. Implica que las personas sean consideradas como fines, no como medios. El problema fundamental estriba en que, en situaciones complejas, pueden aparecer principios discrepantes y contradictorios. Con mucha frecuencia se imponen los principios de los más poderosos, derivándose en una peligrosa ética fundamentalista.

2. La ética utilitarista, en la que un acto es bueno si su resultado es congruente con el fin previsto. Se trata de una ética de la relación medios-fines. El problema es que muchos actos producen efectos secundarios desagradables no previstos, a pesar de haber logrado los fines previstos.

3. Frente a estos dos tipos de ética, Weber propuso unos imperativos éticos formales, a modo de principios básicos - en la línea de los derechos humanos y no

como conductas concretas - , que deben respetar las personas cuando actúan. Los actos son buenos, no por los resultados, ni por su seguimiento a un deber inmanente, sino por haberse guiado por un procedimiento formal. Habermas (1989) profundiza en el desarrollo de esta ética procedimental, democrática y comunicativa que posibilita un intercambio abierto y respetuoso, basado en la igualdad y la libertad, y en el que se evidencia la fuerza del mejor argumento. La ética procedimental, discursiva y democrática facilita el contraste de pareceres, la búsqueda continua del bien, pero no asegura su consecución.

4.2.3. La ciudadanía democrática, justicia social e igualdad.

Por último, no podemos entender una ciudadanía democrática sin justicia y equidad, es decir sin que se utilice para luchar por la igualdad, utilizando el instrumento de la justicia.

Rawls (1979), presenta tres teorías sobre la justicia social, concepto que implica la distribución de bienes económicos y sociales a individuos o grupos en función de sus propiedades o condiciones:

1. Teoría utilitarista. Estipula que una sociedad es justa cuando sus instituciones están organizadas de manera que se consiga el máximo balance neto de satisfacción, teniendo en cuenta el conjunto de los individuos. Para la justicia utilitarista lo importante es el incremento de la producción total, no la distribución de los bienes (House, 1994: 115).

2. Teoría pluralista/intuicionista. Esta teoría afirma que existe un conjunto de primeros principios que deben sopesarse entre sí, buscando el equilibrio más justo entre ellos. Esta teoría se corresponde con la del sentido común. Los principios se aplican de modo intuitivo. Los pesos relativos de los principios específicos pueden llevar a los más intensos debates, aunque las personas estén de acuerdo en los principios fundamentales. La justicia se relativiza totalmente y las personas que tienen que impartirla pueden quedar influenciadas por los intereses de los individuos y grupos más poderosos.

3. Teoría democrática: justicia como equidad. Para esta teoría hay que llegar a un acuerdo que permita repartir el bien y saldar las disputas que surjan. Una vez acordados los principios del reparto, los individuos tienen libertad para buscar su propio bien, pero siempre de acuerdo a los principios aceptados. Todos los valores sociales (libertad, oportunidad, ingresos, salud, educación, etc.) se reparten por igual, salvo que la distribución desigual de alguno o de todos estos valores beneficie a alguien. Los principios básicos de justicia para las instituciones son:

- Primer principio: Toda persona ha de tener igual derecho o los más amplios sistemas de libertades básicas iguales, compatible con un sistema semejante de libertad para todos.

- Segundo principio: Las desigualdades sociales y económicas han de organizarse de manera que a) beneficien a los menos agraciados, salvado el principio de justicia y b) estén subordinados a servicios y empleos abiertos a todos en condiciones de equitativa igualdad de oportunidades (Rawls, 1979).

El igualitarismo de Rawls está unido al concepto de democracia que aquí estamos manejando. En defensa de este principio de igualdad ante la diferencia, Rawls examina tres posibles planes para la distribución de los beneficios económicos y sociales (Ericson, 1990: 13-14):

1. Libertad natural: la justicia social será alcanzada cuando la distribución de los beneficios dependa del trabajo realizado en la sociedad de libre mercado, en la que existe una igualdad formal.

2. Igualdad liberal (meritocracia): las desigualdades emergen de la estructura de la sociedad. La justicia consiste en dar la misma igualdad de oportunidades a todos, compensando a aquellos que por su handicap, clase social, sexo o raza (o cualquier otra diferencia) no partan en las mismas condiciones. Una vez colocados todos los grupos e individuos con igualdad de oportunidades, las capacidades, motivaciones y habilidades naturales serán las que ocasionen las diferencias, que serán algo innato en cada grupo o individuo. En este modelo, por lo tanto, se distribuirán más bienes a aquellos que más talento natural tienen.

3. Igualdad democrática: la meritocracia no puede ser un modelo justo de distribución. Ello permitiría la distribución de la salud o de los ingresos en función de la suerte que cada grupo o individuo haya tenido en la lotería natural de las habilidades y los talentos. El hecho de haber nacido en una clase social, etnia o sexo desfavorecido o de poseer un handicap no puede discriminar en la distribución de los beneficios. Al contrario, una justicia igualitaria y democrática debe de repartir más a aquellos que poseen menos habilidades naturales. Además, como la sociología crítica ha demostrado, la mayoría de esas habilidades naturales, no lo son en realidad, sino que están construidas socialmente. La justicia democrática debe buscar, no la igualdad de oportunidades en el momento de partir, sino la igualdad de resultados a la hora de la llegada.

En resumen, concebimos una ciudadanía democrática intercultural como un proceso y un proyecto de participación en los asuntos públicos, más allá de la reivindicación de derechos, del cumplimiento de deberes y de la pertenencia a una nacio-

nalidad. Creemos en una ciudadanía como un compromiso universal con los derechos humanos, que es democrática porque es más participativa que representativa, más moral que prudencial, más conflictiva que consensual y que lucha por la justicia social y la equidad.

4.3. ¿CÓMO CONSTRUIR LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL?

Pero el núcleo problemático fundamental en la concepción de la democracia se sitúa, en la actualidad, cuando se cruzan democracia y multiculturalidad. En el pasado la democracia jugaba con identidades claras, se desarrollaba en sociedades comprendidas dentro del Estado-nación como unidad política reconocida para el desarrollo de la convivencia. En la modernidad había un consenso acerca de los significados y de los valores de las realizaciones culturales (Gimeno, 2001: 31). Pero en la postmodernidad diversa y multicultural estas condiciones ya no existen. Se habla de coyuntura crítica para referirse a la conjunción de democracia y diversidad. Los principios básicos democrático-liberales de la dignidad humana, de la libertad individual, de la igualdad y de la soberanía popular necesitan no sólo ser preservados, sino extendidos y profundizados, dentro de un nuevo sentido de ciudadanía que abarca las diferencias individuales y las múltiples identidades culturales y las unifica en un discurso moral democrático y horizontal. La cultura de la coherencia ha muerto frente a la pluralidad de formas de vida, de opiniones y de intereses. La integración ya no es posible a través de las semejanzas, sino únicamente a través de las diferencias. Las mayorías deben no sólo tolerar a las minorías, sino de fomentarlas como una necesidad democrática.

La emancipación de los colectivos oprimidos es una condición para el bienestar colectivo. Rechazar lo diverso será un perjuicio para la colectividad; aceptarlo, sobre la base de valores como la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, la justicia y la libertad, potenciará la posibilidad de alcanzar una sociedad más valiosa, polifacética y dinámica. Ser diverso es un valor. Se debe luchar por la búsqueda de la igualdad, para que las diferencias entre los seres humanos, cuyo origen no está dado en la naturaleza y que son previas y paralelas a la escolaridad, no se conviertan en murellas que impidan la libertad y la participación de todos en la sociedad democrática (Gimeno, 1992). Lo igualitario parte de la convicción de que la mayor parte de las desigualdades son sociales y, como tales, eliminables; lo no igualitario, en cambio, parte de la convicción opuesta, que son naturales y, como tales, ineliminables (Bobbio, 1995).

En esta encrucijada entre ciudadanía democrática y diversidad y multiculturalidad caben tres opciones o modelos que vamos a analizar a continuación, el liberalismo, el comunitarismo o multiculturalismo y la solución de síntesis, el republicanismo cívico.

co o interculturalismo.

4.3.1. *La ciudadanía democrática del liberalismo individualista.*

Si recordáramos el primer capítulo (véase 1.3.), encontraríamos las características que posee el llamado neoliberalismo económico y que situamos como ideología de la globalización. No vamos a detenernos en los elementos contextuales económicos actuales, aunque constituyan el marco en el que se tiene que desenvolver la ciudadanía democrática, sino en la filosofía que sobre el primer liberalismo⁹ del siglo XVIII trata de superar las rigideces autoritarias premodernas. Precisamente, si tomáramos las primeras ideas liberales, las críticas habría que dirigir las contra los oligopolios económicos y cualquier otra concentración de poder que distorsionara la democracia y el poder de los individuos (Gimeno, 2001, 168).

Ahora bien, el liberalismo se corresponde con el desarrollo de la economía de mercado que se basa en la libre iniciativa, con una permeabilidad social que promueve intercambios abiertos, lo que no quiere decir que no haya habido conflictos entre ciudadanía liberal y capitalismo, puesto que no se pueden aceptar desde aquella la posiciones economicistas ultraliberales. Pero el liberalismo siempre se ha asociado a prácticas educativas y sociales progresistas y tolerantes y favorables al estímulo de la libertad y la autonomía de los individuos, en contra de las tradiciones autoritarias, fundamentalistas y dogmáticas (p. 169).

La idea-fuerza fundamental del liberalismo es el valor supremo del individuo. Para el liberalismo, el individuo es lo más importante, es un valor indiscutible, no negociable. Siempre está por encima de la colectividad, por lo que siempre han de predominar los valores individuales sobre los comunitarios, lo privado sobre lo público, los derechos individuales sobre los colectivos. El pensamiento liberal occidental supuso un fuerte empuje para liberar al individuo de la sumisión a que el peso del oscurantismo, la religión o el fanatismo habían sometido (Ruiz Román, 2003, 54). Las experiencias totalitarias aniquiladoras como el nazismo o los peligros de la opresión cultural y económica de la globalización arrasaron y pueden acabar con la variabilidad humana. El individualismo es una reivindicación sana para construir una sociedad libre (Gimeno, 2001, 170).

El proceso de individualización es un proceso de civilización, progresista y de emancipación, siempre que se tengan en cuenta tres peligros, que, como veremos a continuación, pueden desembocar en graves defectos de este modelo: el de contraponer lo individual a la solidaridad, participación y compromiso con la sociedad, el de reducirlo a la competitividad materialista y el de quedarse sólo en la libertad consumista.

9 Recordemos las diferencias que entre los liberales clásicos y los neoliberales establecíamos en 1.3.

Por otro lado, la moral del liberalismo es individual, no se puede transportar a la esfera pública, donde va a convivir con otros valores. Lo importante es que el individuo tenga autonomía y libertad para mantener sus convicciones y valoraciones, que el Estado no intervenga en su regulación, ni legitime ningún modelo de vida buena. La tolerancia debe predominar en la sociedad liberal, se deben reconocer los derechos y proporcionar espacios para la individualidad: "la garantía a la vida privada, el libre pensamiento, el ejercicio libre de las capacidades de cada uno, así como la libertad de expresión, de creación y el derecho a la discrepancia" (Gimeno, 2001, 173).

En el liberalismo lo esencial es la condición a priori de que el hombre está individualizado, al margen de la experiencia de cada uno. El individuo tiene unas cualidades independientes de su origen, condición personal, procedencia o cultura. El liberalismo es monocultural (Bilbeny, 1999, 125).

En este momento nos tendríamos que formular una decisiva pregunta, ¿cómo entiende este modelo la multiculturalidad, la existencia de la diversidad cultural? Pues como una riqueza a proteger, porque sin ella no sería posible elegir. La diversidad es defendible como condición del individuo y su singularidad, no en nombre de la cultura en general o de un grupo en particular, los hechos culturales no tienen personalidad jurídica o moral. La diversidad es una realidad a asumir y un derecho del individuo. El liberalismo no es asimilacionista¹⁰ y tolera la diversidad. Es lo que Zapata-Barrero (2001, 207) llama *laissez-faire* cultural, dejar que la sociedad sola, sin intervención política decida el problema de la diversidad cultural. Sólo se exigen unas normas sociales y políticas que regulen la convivencia democrática, dentro del Estado-nación que es el marco en el que nace y se ejerce la ciudadanía democrática liberal (Gimeno, 2001, 176).

Si hacemos una valoración crítica de este modelo, encontraremos los siguientes aspectos negativos:

1. La absoluta preeminencia del individuo sobre la colectividad ha degenerado, en ocasiones, en un individualismo exacerbado. La política liberal se ha tomado como un medio para que los individuos garanticen sus planes de felicidad y proyectos de vida personales, en vez de ser un lugar común para buscar el bien colectivo. Se produce un desencanto hacia lo público-social y un desarrollo de individuos auto-suficientes, insolidarios y refugiados en la vida privada. Se da una solidaridad de microgrupo, distanciada de los grandes objetivos colectivos, es una solidaridad de núcleo familiar (Ruiz Román, 2003, 54-63), una devaluación del vínculo social. Se produce una debilidad de los lazos con los otros (Gimeno, 2001, 185). La sociedad se

¹⁰ Véase 3.3..

transforma en un organismo abandonado. El espacio privado lo absorbe todo. El sujeto se encuentra desarraigado.

2. No es posible mantener unos ciudadanos con derechos abstractos, sin atención a sus condiciones vitales. La individualización de la persona no viene dada, sino que es un proceso que va cristalizando en la experiencia. Nuestra identidad no está formada al margen de nuestra historia particular, de la familia, de la comunidad, la clase o la cultura en la que crecemos. "Los lazos de fraternidad con los semejantes priman sobre la libertad de los individuos... Somos identidades singulares fraguadas en la experiencia, aunque ésta sea la limitada por la miseria" (Gimeno, 2001, 187).

3. La experiencia nos indica que el Estado ni es, ni ha sido, ni puede ser neutro en materia cultural. A veces, el resultado práctico del desarrollo de las democracias liberales ha sido la marginación de sus minorías culturales internas, en nombre de una visión supuestamente universalista de la igualdad de la ciudadanía que, en realidad, lo que estaba era imponiendo las características particulares de unos grupos culturalmente hegemónicos o mayoritarios del Estado (Requejo, 2001, 50). Las instituciones liberales introducen una serie de valores hegemónicos de carácter lingüístico y cultural en la esfera pública que conforman una identidad nacional-estatal (Zapata-Barrero, 2001, 34), lo que ocasiona que haya pueblos o naciones marginados, que tengan que reivindicar sus derechos culturales o lingüísticos frente a la cultura oficial del Estado-nación.

A pesar de estas cuestiones críticas hacia el modelo, no podemos olvidar las aportaciones que ha realizado en el ámbito educativo y escolar (Gimeno, 2001, 180):

- Por un lado ha contribuido a que la escuela luche por la individualización de la enseñanza, frente a la tendencia homogeneizadora que históricamente ha tenido.
- Asimismo, ha contribuido a que la tolerancia y el clima de libertad vayan constituyendo una relaciones pedagógicas adecuadas a una escuela no represiva a una institución educativa que ha tratado de ilustrar los ciudadanos con medios premodernos autoritarios. No podemos tener una sociedad libre y tolerante con una escuela opresora y represiva.

Sin embargo, precisamente siguiendo los incorrectos planteamientos liberales del aculturalismo, la escuela ha considerado como irrelevantes y hasta sospechosos los contenidos que dieran cuenta de las particularidades culturales del contexto social de los estudiantes y ha luchado por un tratamiento desde los principios de un neutro individualismo universalista (Carabaña, 1993, 69), que, como vimos arriba, no existe en la práctica.

4.3.2. La ciudadanía democrática del multiculturalismo comunitarista.

En este modelo, frente al anterior, se otorga un valor esencial a la comunidad como forma de organización social. Se parte del hecho de la preeminencia de las comunidades sociales sobre el individuo, por encima de su independencia, libertad y autonomía.

En primer lugar, deberíamos hacer un advertencia, antes de analizar las características del comunitarismo. Debemos tener en cuenta que dentro de este enfoque podemos encontrar opciones diversas, desde perspectivas moderadas que lo que hacen es defender la existencia de una sociedad multicultural¹¹, que provocará conflictos pero que pueden ser solubles, hasta posiciones radicales que pueden llevar al fundamentalismo o al terrorismo¹².

La aceptación del multiculturalismo tiene consecuencias diversas que pueden oscilar desde el separatismo, la balcanización o tribalización beligerante entre culturas autopercebidas como distintas e incommunicables (sabemos que todas son híbridas), hasta la convivencia permisiva y abierta a los intercambios entre las culturas dentro de una organización social y política democrática en el plano nacional o internacional (Gimeno, 2001, 181).

Otra última advertencia, aunque es más un recordatorio, la haremos sobre la conceptualización que realizábamos en el tema anterior¹³ sobre la cultura y la identidad. Tenemos que tener muy claro que no podemos entender la cultura como algo estático y fijo, al igual que debemos plantear el concepto de identidades múltiples. Por ello, nuestro enfoque se aleja de lo que se plantea, en este modelo, como comunitarismo puro, que se caracteriza por las siguientes posiciones: la moralidad se aprende dentro del contexto de una tradición, las diferentes tradiciones tienen sistemas morales que no se pueden comparar entre sí, por lo que no podemos universalizar la moral y las tradiciones, y, por último, las tradiciones se controlan educando o, mejor, controlando, ejerciendo violencia simbólica sobre los sujetos (Gimeno, 2001, 182).

Las características del multiculturalismo comunitarista podríamos sintetizarla de este modo (Gimeno, 2001, 183-184; Abdallah-Preteceille, 2001, 22-23):

11 Volvemos a insistir en que estamos diferenciando multiculturalidad como adjetivo que califica a la sociedad con diversidad cultural, que son todas las sociedades, si hemos superado el individualismo liberal, y el multiculturalismo, que es la teoría o modelo que estamos analizando aquí. En este sentido es en el que lo utiliza Carabaña (2003), precisamente para rechazarlo frente al liberalismo, que defiende. Sin embargo, Zapata-Barrero (2003) lo define como un término que describe a la sociedad multicultural o como una idea a alcanzar. En este segundo sentido es en el que puede usarse, o no, como una teoría que persigue el relativismo cultural y el cierre de una comunidad sobre sí misma, tal y como lo vamos a utilizar nosotros. Para este segundo autor, el multiculturalismo no tiene por qué ser negativo para la ciudadanía democrática, sino que la enriquece. Sobre el relativismo cultural recuérdese lo que escribíamos en 3.1.

12 Recordemos lo que escribíamos en el epígrafe 1.5. sobre el despertar de las tribus en el mundo globalizado.

13 Véase, en concreto los apartados 3.1, 3.2. y 3.3.

1. Se da prioridad al grupo de pertenencia. El individuo es esencialmente un elemento del grupo. La pertenencia a un grupo determina su comportamiento. La identidad del grupo tiene prioridad sobre la identidad individual. Se toman como punto de partida las definiciones a priori de los distintos grupos culturales y se las vincula a una realidad social, política y educativa. Los grupos son oficializados, identificados, categorizados, clasificados e, incluso, jerarquizados. Los sujetos están constituidos esencialmente por la cultura, que produce un efecto permanente en las estructuras psicológicas, de ahí la valoración de la identidad cultural como un núcleo fuerte en la formación de la personalidad.

2. Existe un reconocimiento del relativismo cultural, que propugna que cada elemento sólo debe examinarse en relación con la cultura de la que forma parte. Las prácticas, las creencias y la moral de una cultura no pueden entenderse desde otra¹⁴. Para profundizar en la solidaridad contraria al individualismo es necesario basarse en las relaciones dentro de pequeñas comunidades. Asimismo, el multiculturalismo es más propenso a reconocer la heterogeneidad hacia fuera y la homogeneidad hacia dentro que la heterogeneidad intracultural y la homogeneidad intercultural¹⁵. El multiculturalista no se da cuenta de que dentro de su grupo cultural hay diversidad y de que los grupos no son tan distintos entre sí.

3. Los grupos culturales tienden a segregarse, hay una localización espacial de las diferencias, que se traduce en la creación de barrios étnicos y guettos. Además, se tiende a manifestar las diferencias en el escenario público. No sólo se cultivan las características del grupo en el ámbito privado, sino que tienden a difundirse, a ponerse de relieve, ante los otros grupos.

4. Hay una revisión de las premisas de la ciudadanía, es decir, uno es ciudadano de su comunidad, excluyendo a los que no lo son. Se plantea una jurisdicción específica para garantizar los derechos de cada grupo. El reconocimiento jurídico de las minorías implica una política de cuotas o discriminación positiva (affirmative action). Las relaciones entre los grupos y los individuos tiene que ver con los derechos, con el reconocimiento de las diferencias. Esto no quiere decir que no veamos como necesaria, en muchas ocasiones la acción compensatoria o discriminación positiva, que significa primar a los miembros de un grupo inferiorizado. El peligro está en perpetuar estas acciones, haciendo diferentes (y por lo tanto inferiores) a esos grupos, para siempre¹⁶.

No podemos olvidar los aspectos positivos que para la ciudadanía democrática ha supuesto el multiculturalismo: el desenmascaramiento de la falaz neutralidad cul-

14 Como estudiábamos en 3.2. el relativismo cultural supuso la superación del absolutismo cultural del etnocentrismo occidental, pero cayó presa de su propio perspectivismo.

15 Recuérdense estas ideas que estudiábamos cuando definíamos el concepto de cultura en 3.1.

16 Analizaremos estas cuestiones más detalladamente cuando trabajemos específicamente la acción pedagógica compensatoria.

tural, el derecho del individuo a construir su identidad desde la autonomía que le ofrecen unos referentes culturales y la necesidad de la solidaridad entre los miembros de una comunidad para evitar la ley del más fuerte (Ruiz Román, 2003, 71).

Pero nos detendremos más en los aspectos negativos. Abdallah-Pretceille, (2001, 28-31) se fija en algunos de ellos: la acentuación de las actitudes de rechazo y exclusión, el encubrimiento del carácter cada vez polícromo y polimorfo de los grupos y las culturas¹⁷, la sobredeterminación de las variables culturales y la renuncia a la autonomía del individuo que supone someterse a unas inamovibles normas grupales, que contribuyen, además, a generar ciertas formas de dependencia e irresponsabilidad. Como afirma Touraine (1997, 226), el multiculturalismo comunitarista conduce a

... la fragmentación del mundo en espacios culturales, nacionales y regionales, ajenos unos a otros, obsesionados por un ideal de homogeneidad y de pureza que los asfixia y sobre todo sustituye la unidad de una cultura por un poder comunitario, las instituciones por un mandamiento, una tradición por un librito de un color o de otro, enseñado y citado de forma imperativa a cada instante.

En definitiva, el problema del multiculturalismo es un arma de doble filo (Bauman, 2003 a; 2003 b), lo mismo sirve para acoger al individuo abandonado por el Estado-nación en el mundo globalizado, dentro de una comunidad calurosa que lo protege, que para constituirse en un elemento segregador y excluyente.

Por otro lado, no podemos olvidar que la crítica al multiculturalismo como el derecho que los individuos (en este caso los inmigrantes) tienen a conservar su cultura de origen, realizada por Azurmendi (2001; 2002), respecto a los sucesos de El Ejido y sobre el caso de Melilla no es la crítica al multiculturalismo comunitarista que estamos realizando. Este conocido antropólogo defiende que los inmigrantes magrebíes y subsaharianos no tienen la cultura de trabajo que han forjado a base de esfuerzos los dueños de los invernaderos. Los inmigrantes no se pueden integrar en nuestra sociedad porque su cultura es inferior a la nuestra, mientras que no asimilen nuestra cultura superior, seguirán anclados en unos valores predemocráticos que les impedirán convertirse en ciudadanos. En esta etnocéntrica visión, que deriva en ocasiones en racismo (llega a justificar la reacción violenta de enero de 2000 de los autóctonos) no tiene en cuenta que no podemos juzgar a los inmigrantes como un grupo cultural homogéneo y uniforme, si lo hacemos (y así le ocurre a Azurmendi) estamos cayendo en el comunitarismo relativista que criticamos. ¿Es que todos los inmigrantes magrebíes y africanos piensan y actúan del mismo modo? Si nosotros somos diversos y no tenemos una cultura occidental homogénea, ¿por qué sí creemos que los inmigrantes tienen una identidad estática? ¿Es que el contacto con nuestra cultura no está haciendo que su cultura de origen se mezcle y se contami-

¹⁷ Recordemos, de nuevo, la diversidad intracultural y las identidades múltiples estudiadas en el capítulo 3º.

ne?

De un modo similar, el destacado pensador italiano Giovanni Sartori (2001) provocó un largo y acalorado debate cuando, tras realizar una excelente crítica al multiculturalismo comunitarista en la primera parte de su libro (Ridao, 2002), acusa a los musulmanes de inintegrables porque resaltan su fe sobre su condición de ciudadanos y son incapaces de anteponer sus obligaciones democráticas a su cultura islámica. Como afirma Laporta (2001 b), la cultura islámica puede tener rasgos incompatibles con la sociedad abierta democrática, pero de ahí no se sigue que esos rasgos culturales identifiquen necesariamente a todos los individuos que participan en ella. También los católicos tienen rasgos que pueden chocar con la cultura democrática.

Por último, sí debemos de tener en cuenta que el desviacionismo auténticamente peligroso del multiculturalismo comunitarista es el fundamentalismo (Ramoneda, 1999), desgraciadamente inclinados hacia el islamismo (aunque los haya en otras religiones como el cristianismo) que con las acciones del 11 S, y ahora del 11 M, ha provocado un encendido debate (Martín Muñoz, 2002; Elorza, 2002, Del Águila, 2001; Vallespín, 2001; El País Domingo, 2001; Vanguardia Dossier, 2002; Valenzuela, 2002; AISayyad y Castells, 2003). No podemos detenernos en un apasionante análisis que muchos autores ya han realizado, pero no podemos dejar pasar la oportunidad de matizar algunas cuestiones (quedan muchas en el tintero) que debemos tener en cuenta a la hora de interpretar lo que nos rodea:

- No caben visiones uniformes sobre la cultura islámica. Al no existir autoridades religiosas universales, las interpretaciones sobre los dogmas religiosos son muy diversos.

- El fracaso de la modernización del mundo árabe está muy unido con el retraso del desarrollo económico y social del mismo, del que tiene mucha culpa el colonialismo occidental.

- El futuro de esa modernización puede acelerarse gracias a la emigración y Europa puede tener un gran protagonismo al ser un lugar donde el contacto intercultural entre los inmigrantes árabe-islámicos y la democracia puede ayudar a reconstruir posiciones relativistas y comunitaristas, desde una y otra orilla.

4.3.3. La ciudadanía democrática del republicanismo cívico. El interculturalismo.

Para superar la oposición entre las posiciones más radicales del liberalismo y del multiculturalismo es necesario partir de las versiones más moderadas de ambos, lo que se debe traducir en admitir las diferencias internas en cada cultura, la tolerancia hacia la cultura de otros, vista desde la propia, es decir el diálogo intercultural,

que deberá luchar contra el segregacionismo y el asimilacionismo y a favor de una auténtica integración¹⁸.

La solución de síntesis es la que algunos autores denominan **liberalismo 2** (Requejo 2001, 52-57) porque supera el universalismo y el particularismo y admite que la esfera pública (de ahí el término republicanismo) pueda interesarse por la supervivencia y desarrollo de formas culturales particulares, sin renunciar a los derechos individuales, que era el punto débil de los comunitaristas.

Este nuevo liberalismo que quiere responder a las críticas del comunitarismo, aceptando alguno de sus supuestos, trata de hacer compatibles los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, planteando la necesidad de defender una cierta idea de la vida buena, reclamando que las instituciones públicas sean agentes activos en la promoción de los tres principios a la vez (Gimeno, 2001, 197).

El universalismo del sujeto solidario y autónomo, basado en el diálogo y la comunicación intercultural, en un modelo deliberativo y reflexivo, va a dar lugar a un subjetivismo superador del individualismo que supone una liberación respecto a los lazos que se establecen en las sociedades tradicionales. Este subjetivismo está ligado a la existencia de un marco político adecuado, que exige que los poderes públicos ofrezcan posibilidades materiales que permitan la realización personal (democracia social), que participa en la sociedad civil con una dimensión de compromiso, solidaridad¹⁹ y fraternidad y que, además, puede realizar desplazamientos interculturales, porque ha adquirido competencias para ello²⁰. En definitiva, un sujeto que no sólo consumiría comunidad sino que la crearía (Gimeno, 2001, 206-209; Ruiz Román, 2003, 74).

Como afirma Abdallah-Pretceille (2001, 31-32) el comunitarismo se transforma en comunidad, puesto que se produce una apertura a todas las formas de minoría, no reduce la personalidad a la identidad cultural, se reafirma la pertenencia como consecuencia de la afiliación y no de la procedencia y se promueven a los grupos culturales desde la esfera pública, siempre que no entren en contradicción con los derechos fundamentales.

Vamos a detenernos en estas dos últimas consideraciones, puesto que son esenciales para configurar con precisión este modelo. La penúltima de ellas se refiere a lo que Habermas llama patriotismo constitucional, que se apoya en una identificación de carácter reflexivo, no con contenidos de una tradición determinada. En el republicanismo cívico, la identidad de los ciudadanos en la república no está ligada

18 Véase 3.3.

19 Véase el interesante trabajo sobre la formación del pensamiento solidario a través de la historia de Luis de Sebastián (2000 b) o el de Aranguren y Sáez (1998) sobre tolerancia.

20 Véase 3.1.

a su comunidad, sino a contenidos universales fundados en los derechos humanos y los principios fundamentales del Estado democrático de derecho, en la lealtad a una norma común constitucional, que va más allá del *ius sanguinis* y del *ius soli*²¹ y, por lo tanto, de la asimilación y de la segregación y se dirige hacia una integración basada en una ética que se desliga de la tradición comunitarista (Lamo de Espinosa, 2002; Velasco, 2002).

La última de las consideraciones sobre los derechos fundamentales nos hace matizar una discutida cuestión. A la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, que reproducíamos en 4.1., se le ha achacado que puede tener un matiz occidentalista y, además, que no recoge aspectos de lo que hoy llamamos una ciudadanía compleja. Por lo tanto, si hoy tuviéramos que establecer una norma universal que recogiera los derechos fundamentales a las que todas las culturas tendrían que someterse, para no caer en el relativismo y en el particularismo cultural, podríamos adoptar una ampliación de la Declaración Universal como la siguiente (Cabrera, 2002 b, 93-94):

DERECHOS DE LA CUARTA GENERACIÓN O DERECHOS COMPLEJOS

a) *Del derecho a la vivienda al derecho de la ciudad.* Es el reconocimiento del espacio público como existencia básica para la ciudadanía: el derecho al lugar, a la movilidad, a la belleza del entorno, a la inserción en la ciudad formal, al autogobierno...

b) *Del derecho a la educación al derecho a la formación continuada.* Es el reconocimiento que hoy las necesidades formativas de hombres y mujeres van más allá de las tradicionales etapas educativas formales. Nuestra actual sociedad de cambio y de desarrollo tecnológico exige garantizar los medios y recursos para el aprendizaje a lo largo de la vida.

c) *Del derecho a la asistencia sanitaria al derecho a la salud y a la seguridad.* Es el reconocimiento del valor de la prevención en materia de salud, de la vigilancia y asistencia personalizada para afrontar adecuadamente temas como la drogadicción, la violencia familiar, la delincuencia urbana, el estrés, los accidentes, etc.

d) *Del derecho al trabajo al derecho al salario ciudadano.* Es el resultado de reconocer que no se puede garantizar un trabajo permanente ni en todo momento. Es necesario contar con el concepto de "salario ciudadano" entendido en cualquiera de sus acepciones que se han propuesto: salario mínimo para todos, salario aplicable en periodo de no trabajos, o cambio de trabajo social, etc.

e) *Del derecho al medio ambiente al derecho a la calidad de vida.* Es el reconocimiento, de una parte, de la protección y uso social del medio ambiente, del patrimonio físico y cultural y, de otra, que la

21 Véase 4.1.

calidad de vida tiene que ver con la belleza, la movilidad, la lengua, la cultura, el acceso fácil a la administración, etc.

f) *Del derecho a un estatus jurídico igualitario al derecho a la inserción social cultural y política.* Es no sólo reconocer la multiculturalidad de la sociedad (el derecho a la identidad de las minorías culturales, facilitar su asociacionismo y religión, sus fiestas, etc.) sino estimular la interculturalidad, es decir, favorecer su integración mediante el mutuo conocimiento de lenguas y de culturas; pero también la aceptación de valores universales.

g) *De los derechos electorales al derecho a una participación política múltiple, deliberativa, diferenciada territorialmente, con diversidad de procedimiento y mediante actores e instrumentos diversos.* Es el reconocimiento de la necesidad de innovación de espacios públicos que generen nuevas estructuras de representación y gestión pública que promuevan nuevas formas de participación ciudadana, que estimulen los valores cívicos e iniciativas de cooperación social en la sociedad civil.

h) *Del derecho a la información política al derecho a la comunicación y acceso a las tecnologías de información y comunicación.* Supone el reconocimiento de la necesidad actual de disponer de los medios y la formación necesaria para su uso, para estar suficientemente comunicados e informados en la sociedad de la información y del aprendizaje que vivimos.

i) *Del derecho a la libertad de expresión y asociación al derecho a constituir y a que sean reconocidas redes transnacionales o transfronterizas, a acceder a las informaciones sociales y económicas "globales" a plantear conflictos y establecer negociaciones a escalas supraestatales.* Es el reconocimiento de que cada vez más aparecerán "nuevos territorios" que superarán las tradicionales fronteras, ya sea a nivel local como nacional e incluso europeo.

j) *Del derecho a la lengua y cultura propia al derecho a la identidad colectiva y a la autodeterminación en nuevos marcos políticos complejos.* Es el reconocimiento de que ya no basta el revalorizar la lengua y cultura propia de cada territorio, sino es necesario afirmar la identidad y el autogobierno en ámbitos de proximidad locales o regionales que respondan a las reivindicaciones de cuotas significativas de poder.

Fuente: Borja J. (2002): Ciudadanía y globalización. Revista del CIAD. Reforma y Democracia, n9 22 (95-116).

El que haya unos derechos comunes a los que todos debemos de someternos, no impide que en el republicanismo cívico, como ya hemos indicado, se respeten los derechos de las comunidades culturales que conviven en el Estado plurinacional (con comunidades nacionales y/o lingüísticas en su seno) o multicultural (con culturas procedentes de la inmigración). En este sentido, los trabajos de Kymlicka (1996; 1999; 2003) han iluminado brillantemente la discusión sobre si se pueden permitir los derechos colectivos de esas comunidades. Se trata de protecciones externas, destinadas a proteger a las minorías del afán asimilacionista de la cultura mayoritaria. Este autor habla de que es necesario proteger, desde el Estado plurinacional, el

derecho a la autonomía política de las minorías nacionales para que puedan auto-gobernarse y asegurar el desarrollo pleno y libre de su lengua y de su cultura. También desde el Estado habría que proteger a las minorías culturales y religiosas para que pudieran practicar sus tradiciones, siempre que no fueran contra los derechos humanos universales, así como asegurar los derechos de representación especial, es decir que se reservaran en las instituciones un número de escaños para los grupos marginalizados, mientras que los partidos políticos no fueran más inclusivos. Pero una cosa es permitir que las minorías puedan manifestar públicamente su identidad, si lo desean, y otra es que admitamos que se obligue, en contra de su voluntad individual, a alguno de los miembros de esa minoría. Por ello, en una sociedad intercultural se deben rechazar ciertas restricciones internas que limitan el derecho de los miembros de los grupos minoritarios a cuestionar y revisar las autoridades y prácticas tradicionales. Así pues, el Estado multicultural debe proteger y defender a los individuos que no están de acuerdo en someterse a prácticas de su grupo cultural minoritario como, por ejemplo, la obligación del matrimonio por acuerdo de los padres. De esta manera se superan las restricciones internas impuestas que subvierten los derechos humanos.

Por último, y para dejar clara la utilización de los términos que estamos usando, nos parece interesante insistir, en el siguiente cuadro, en la diferencia que hemos ido planteando a lo largo de estos dos últimos capítulos:

	Características de una realidad	Teoría
Sin interacción	MULTICULTURALIDAD	MULTICULTURALISMO
Con interacción	INTERCULTURALIDAD	INTERCULTURALISMO

Figura 4.3.3.

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, y para concluir, la ciudadanía democrática del republicanismo cívico coincidiría con el interculturalismo, que supera al multiculturalismo, tanto en su versión moderada (las culturas coexisten y se respetan) como en su versión radical (el multiculturalismo comunitarista que vimos en 4.3.2.), puesto que en esta teoría (sobre la que profundizaremos en el comienzo del próximo capítulo) las culturas existen (no son ignoradas como en el liberalismo individualista) y además interactúan, se mezclan y se contaminan.



**TERCERA PARTE:
LA CONSTRUCCIÓN DE UN
CURRÍCULUM INTERCULTURAL**



5

Interculturalismo y educación intercultural.

Una vez que hemos estudiado diversas cuestiones sociopolíticas esenciales para comprender la diversidad del mundo en que vivimos, en el que las migraciones han acentuado la sociedad multicultural (Primera Parte), y que hemos analizado conceptos y teorías sobre la construcción de la diferencia y la ciudadanía (Segunda Parte), vamos a permanecer ya en el marco educativo. Si los procesos macro y micropolíticos examinados en esta 2ª parte se producen en el ámbito de la socialización y, por lo tanto, su análisis ha quedado en un plano descriptivo, a partir de ahora vamos a situarnos en el ámbito educativo que es el que nos compete. Por ello, aunque en este sentido este tema 5º se encuentra en una situación intermedia, en los restantes capítulos vamos a plantear opciones claramente normativas. No nos vamos a quedar en la descripción y en el análisis, sino que intentaremos diseñar y, en lo posible, concretar intervenciones para mejorar la realidad que nos rodea. Como docentes interculturales no estamos sólo para comprender lo que ocurre en nuestra sociedad multicultural, sino para hacerla más democrática, justa e igualitaria.

Recordemos, para situarnos, que hemos apostado por un concepto de cultura dinámico, que implicaba una visión transcultural y múltiple de la identidad. Defendíamos también la integración de las culturas minoritarias, frente a la asimilación y la segregación. Diferenciábamos los términos diversidad y diferencia y analizábamos, en este segundo caso, cómo realizamos su construcción y elaboramos estereotipos y prejuicios que se manifiestan en los distintos grados de racismo. Por último, debemos tener claro que hemos optado por construir una ciudadanía democrática dentro de un republicanismo cívico, lo que nos llevaba al INTERCULTURALISMO, una teoría que propugna la mezcla, la interacción y la contaminación de las culturas.

Así pues, en esta Tercera Parte, pretendemos:

- Comprender los conceptos fundamentales del paradigma intercultural y los principios de la educación intercultural.
- Analizar las características y retos esenciales de la educación intercultural en España.
- Comprender el concepto de currículum en educación y sus fases de construcción.

- Conocer los grados de consecución de un currículum intercultural: segregado, compensatorio e inclusivo.
- Analizar cómo deben ser el currículum intercultural prescrito y el presentado y moldeado por los profesores.
- Conocer las principales acciones compensatorias en educación intercultural.
- Analizar críticamente acciones curriculares compensatorias.
- Estudiar el currículum intercultural inclusivo en la acción, a través de sus elementos.
- Analizar las funciones y la formación del profesorado para un currículum intercultural.

La construcción del interculturalismo sólo puede llevarse a cabo mediante una intencional y consciente educación intercultural. A profundizar en la misma vamos a dedicar este tema, así como a revisar la situación en la que se encuentra en Europa y en España.

5.1. ADVERTENCIAS PREVIAS SOBRE EL INTERCULTURALISMO. HACIA EL PARADIGMA INTERCULTURAL.

Nos parece importante, antes de pararnos a examinar las características de la educación intercultural, detenernos en el concepto de interculturalismo, que consideraremos más que una teoría, un paradigma. Creemos, con Abdallah-Preteceille (2001, 38) que el interculturalismo no es sólo una corriente de pensamiento, sino que constituye una base a partir de la cual se desarrolla una tradición de investigación.

Sin embargo, antes se deberían superar unas pesadas cargas, unas paradojas y ambigüedades que pesan sobre este concepto (Abdallah-Preteceille, 2001, 34-38; Besalú, 2002 a, 43-46):

- La referencia sistemática e incluso exclusiva a la inmigración. Como no se ha tenido en cuenta el carácter estructural (no coyuntural) de la inmigración y de la diversidad cultural, hemos vinculado siempre lo intercultural a la inmigración, por lo que ha estado marcado en todo momento por el estigma de la marginación y este término ha cargado con la mancha de las actitudes alarmantes, dramáticas y catastrofistas, características de los discursos de la inmigración.

- La desconfianza y el recelo que existen respecto a los discursos sobre la diversidad. La lengua, tradicionalmente, refleja muchas dudas. En el lenguaje cotidiano se confunden integración con asimilación. Cuando se habla de inmigración, nos referimos a un hecho singular, cuando toda la realidad es plural y compleja y el fenómeno migratorio siempre ha existido. Cuando hablamos de discapacitados decimos

que “deben ser integrados”, mientras que cuando nos referimos a los inmigrantes, hablamos de que “deben integrarse”.

• El uso de una terminología no afianzada. Como vimos al final del capítulo 4º y a lo largo del mismo, es necesario distinguir entre multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad e interculturalismo. Lo que ocurre es que esta distinción la podemos realizar en los países europeos y mediterráneos (Francia, Italia, Alemania, España, también Canadá). Pero en los países anglosajones (Estados Unidos, Reino Unido, Australia) el término intercultural no existe (Besalú, 2002 a, 46), por lo que, como veremos más adelante, se refieren a un tipo determinado de multicultural education cuando quieren indicar que existe interacción y relación entre individuos y grupos (lo que aquí denominados intercultural).

• La carga afectiva y de utopía irrealizable que poseen los términos como cultura e identidad, vinculados a los aspectos cotidianos de la inmigración. Por un lado, cuando nos adscribimos al interculturalismo lo hacemos como militantes, comprometidos en una lucha, cargada de afecto y emoción, por ayudar a los inmigrantes y, al mismo tiempo, como una manera de resaltar los problemas de la sociedad de acogida. Asimismo, entendemos el logro de una sociedad intercultural como una utopía, que, desde sectores conservadores, puede categorizarse como un ilusionismo no realizable.

• El dominio del modelo culturalista, que sigue siendo predominante en nuestra sociedad, y que mantiene en nuestro inconsciente colectivo la idea determinista de que existe la cultura como algo simple y estático (véase el capítulo 3º).

• Por último, lo intercultural se puede estar convirtiendo en un discurso políticamente correcto, que legitima el poder. La causa inmediata de la introducción de la educación intercultural, por lo menos en nuestro país, fue la llegada de un número significativo de inmigrantes extranjeros, procedentes de países pobres y de contextos alejados del europeo. En vez de entender que la diversidad siempre ha sido una característica de nuestra sociedad, consideramos que lo intercultural está provocado por la presencia de los inmigrantes, pobres y marginados, a los que nos disponemos a redimir, compensando sus déficits, pero dejando igual el campo educativo, la prácticas de los profesionales y sus presupuestos ideológicos.

... la “música intercultural” ha ido penetrando en el discurso y en el sistema educativo hasta casi ser engullida por éste sin, al parecer, generar excesivos problemas de digestión (Besalú, 2002 a, 43-44).

¿Y si acabaran teniendo razón aquellos que se refieren con ironía a lo intercultural como la suma, mal mezclada, claro, de la fraternidad ilustrada, el amor al prójimo de los

cristianos y el antiimperialismo rancio de los ex o post comunistas? (Besalú, 2002 a, 45).

Desengañados de la clase obrera, los antiguos intelectuales críticos esperan tener más éxitos con las minorías. Como antes lo sabían del proletariado, también ahora saben perfectamente lo que las minorías deben querer y cuál es su verdadera identidad cultural (Carabaña, 1993, 61).

En el esfuerzo por superar estas cargas se presenta la concepción paradigmática del interculturalismo, como un conjunto de proposiciones que forman la base a partir de la cual se desarrolla una tradición de investigación que Abdallah-Preteceille (2001, 39-50) sitúa en torno a tres ejes:

1. El eje conceptual y epistemológico. Lo intercultural se fundamenta en una filosofía del sujeto, en una fenomenología que convierte al sujeto en un ser libre y responsable, inscrito en una comunidad de semejantes y rompe con el punto de vista objetivista y estructuralista. El individuo está cada vez menos determinado por la cultura a la que pertenece, no es un producto de la cultura sino un actor o agente de la misma. Esta fenomenología intenta evitar que cuando observamos un determinado comportamiento, establezcamos una relación entre éste y la cultura a la que responde o pertenece el sujeto observado. El comportamiento cultural no significa nada a priori y conviene desconfiar de la comprensión inmediata y espontánea que atribuye sistemáticamente a la cultura un valor explicativo. El retorno del yo supone una nueva concepción del otro, de la alteridad y una nueva visión de la interacción, de tal modo que cuando percibo al otro no lo hago como representante de una cultura. Las relaciones entre dos personas son dinámicas, no pueden estar basadas en estructuras, nomenclaturas y categorías.

El prefijo "inter" de la palabra intercultural sugiere la manera como se ve al Otro y, por consiguiente, a la manera como uno se ve. Percepción que no depende ni de las características del prójimo ni de las mías, sino de las relaciones mantenidas entre él y yo (p. 42).

Asimismo, no podemos relacionarnos y conocer a los demás sin comunicarnos con ellos, sin permitirles expresarse como sujetos. No se trata de aprender de la cultura del otro, sino aprender a partir de su encuentro: aprender a reconocerse en el prójimo, que es a la vez un sujeto singular y un sujeto universal. El interculturalismo se basa en un equilibrio entre lo universal y lo singular. Cuando la totalidad sofoca y niega lo diverso y lo heterogéneo, lo universal emana de lo diverso. La singularidad impide que la universalidad degenera convirtiéndose en generalidad y la diversidad en diferencia¹.

2. El eje metodológico. Al igual que podemos plantear un marco conceptual para

¹ Recuérdese lo que planteábamos en 3.4.1.

el interculturalismo, también podemos adoptar unos presupuestos metodológicos para la investigación. Podemos hablar también, junto a una epistemología intercultural, de una metodología intercultural que no busca la explicación de los hechos para generalizar leyes y técnicas de intervención, sino comprenderlos. Por lo tanto, esta metodología encuadraría perfectamente en los modelos interpretativos y cualitativos de investigación que tanto auge han tomado en la investigación de las Ciencias Sociales en las últimas décadas. Comprender las culturas no es acumular conocimientos y erudición sino aprender a pensar al otro sin utilizar un discurso dominante. Cuando se investiga una cultura es necesario indagar cómo la conciben los propios actores. El investigador debe familiarizarse con el medio en que trabaja y delimitar las representaciones que los actores construyen en relación a una situación y un problema. Asimismo, las variables situacionales y estructurales interfieren en la investigación y no pueden ser aisladas. Antes de atribuir el origen de un conflicto a una diferencia cultural, es necesario contextualizarlo, investigar el entorno, las condiciones y las circunstancias en que tienen lugar. Sólo una metodología interdisciplinar puede captar lo intercultural. Por último, desde este enfoque es necesario prevenir contra los abusos de los métodos comparativistas. Pretender estudiar varias situaciones con esquemas rígidos únicos implica no tener en cuenta los procesos de aculturación y de diversificación.

3. La dimensión ética. El paradigma intercultural defiende una ética de la alteridad. Se trata de considerar al otro como otro, no en relación a su cultura o sus pertenencias. Se fundamenta en una exigencia de la libertad del otro y en respeto a su complejidad. No son las acciones las que determinan la ética sino el acuerdo en relación a los valores. Este acuerdo se basa en un consenso elaborado a partir de la comunicación y la discusión, en la línea de la ética procedimental, de la que hablábamos en 4.2.2. y bajo el paraguas de los Derechos Humanos².

5.2.PRINCIPIOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Indudablemente, el paradigma intercultural puede y debe ser aplicado a muy diversos ámbitos de la comprensión e intervención social, pero, a partir de este momento, nosotros nos referiremos exclusivamente al educativo³. Por ello, a continuación vamos a estudiar las características generales de la educación intercultural, no sin antes, y por última vez, aclarar, ya en el ámbito estrictamente pedagógico, las relaciones entre aquella y la que en el ámbito anglosajón se denomina educación multicultural. Es necesario indicar que la revisión de la abundante literatura sobre este campo nos indica algunas cuestiones:

² Véase el apartado 4.3.

³ Como veremos más adelante, haremos sinónimos educativo y curricular, sin olvidar, cuando utilizemos el segundo término, que lo educativo y lo curricular no caben, únicamente, en la actualidad, en el espacio escolar formal.

• Al no existir en el ámbito anglosajón, como decíamos más arriba, el término intercultural, algunos autores de nuestro país, como Bueno (1998; 2002), que han manejado abundante literatura de esa zona geográfica, utilizan siempre el término educación multicultural, con el mismo sentido y significado que educación intercultural. Para este autor, existe un multiculturalismo democrático que entiende que

La Educación Multicultural expresa también, asumiendo muchos de los presupuestos de la educación intercultural, la importancia de establecer cauces de comunicación e interrelación entre los grupos de una sociedad y percibir que esa realidad social multicultural es un signo de enriquecimiento (Bueno, 1998, 8).

Por lo tanto, lo multicultural aquí no está utilizado con matiz comunitarista⁴, no se trata de una mera yuxtaposición de culturas, en la que se preserva la identidad de cada una de ellas, sino que se propicia, a través de la educación, un diálogo entre culturas y la tolerancia.

• No podemos diferenciar los dos conceptos del modo que lo hacen autores como Barandica (1999), que sitúa a la educación multicultural como una ejemplificación tópica del comunitarismo y le otorga características segregadoras, mientras que a la educación intercultural la distingue con todos los honores de una integración tan lejana de la segregación como de la asimilación⁵.

• El que nosotros adoptemos, definitiva y justificadamente, el término intercultural, no significa que no estudiemos y tengamos en cuenta los modelos educativos multiculturales procedentes del ámbito anglosajón que implican interacción y no separación.

Una vez establecidas estas premisas semánticas, podremos analizar las principales características de la educación intercultural. Aunque iremos concretando más adelante en niveles más específicos que nos permitirán ejemplificar y mostrar realizaciones didácticas precisas, los principios que constituyen el interculturalismo educativo son los siguientes:

1. La educación intercultural se entiende como promoción del conocimiento crítico sobre la cultura y como promoción de competencias en múltiples culturas. No podemos olvidar que la escuela transmite parte de la cultura⁶ de una sociedad aunque también se haga en ámbitos extraescolares, pero cuando hablamos de educación intercultural no nos referimos tanto a un proceso de transmisión de la cultura como a la promoción del conocimiento crítico sobre ella (García Castaño, Pulido y

4 Véase 4.3.2.

5 Véase 3.3. Precisamente Sabariego (2002, 77-78) insiste en la integración cultural como una de las características de la educación intercultural.

6 No olvidemos el concepto de cultura que planteamos en 3.1.

Montes, 1999, 76-80). Los diversos grupos humanos que producen cultura y la transmiten desarrollan un conocimiento implícito de la misma (un saber cómo) y un conocimiento explícito (un saber qué) sobre ella; es decir, no sólo son usuarios de su cultura sino que son capaces de explicarla e interpretarla. Pues, bien, la educación intercultural debe servir para que desde cada grupo, a pesar de las dificultades de delimitar las fronteras culturales que existen (García Castaño y Granados, 2002, 23), se facilite la comprensión crítica de su propia cultura y de las demás. ¿De qué manera? Enfrentando los conocimientos propios con el llamado conocimiento científico, que se encuentra sistematizado y que va más allá del conocimiento vulgar y espontáneo. Esto no quiere decir que se imponga el conocimiento científico sobre el vulgar. El adjetivo crítico lo que hace es relativizar los conocimientos de la propia cultura, así como los que se imponen desde una supuesta cultura universal manejada desde los intereses de las multinacionales de la información y la comunicación. El conocimiento crítico-relativista no exalta lo propio y desprecia lo ajeno, sino que defiende aquello de lo propio que puede y debe ser defendido. Generamos el conocimiento crítico comprendiendo lo propio, en comparación con lo ajeno, contrastando constantemente con otras formas culturales. La educación intercultural debe potenciar la autocomprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales, con el fin de mejorar las condiciones de vida y afianzar su propia identidad cultural bajo el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural. Tengamos en cuenta que la pedagogía intercultural parte del reconocimiento en la cultura de otro de un conjunto de valores tan positivos como puedan serlo los de la nuestra y que toma la diversidad cultural como algo que puede enriquecernos mutuamente (Carbonell, 1995, 103).

Pero la educación intercultural, en este afán por conocer otras formas culturales para relativizar las propias, puede caer en el error de multiplicar los contenidos y obsesionarse por aumentar indefinidamente la inclusión de saberes y conocimientos de otras culturas, con el peligro, además, de que éstos estén cargados de estereotipos, que, en vez de ayudarnos, pueden reducirnos y confundirnos. No podemos restringir la educación intercultural a una transmisión enciclopédica de conocimientos multiétnicos inventariados y folclorizados (Ruiz Román, 2003, 123-126), sino que debe dedicarse a formar una sólida competencia cultural (Jordán, 1996, 27-28), a promover competencias en múltiples culturas (García Castaño y Granados, 2002, 23) que sirvan para enraizarse en la propia comunidad y conocer otras perspectivas culturales. Además de para enriquecer nuestro conocimiento y de ser tolerantes con los demás y autocríticos con nosotros mismos y de luchar por la erradicación de los prejuicios⁷, la educación intercultural debería de fomentar habilidades para resolver los conflictos y para convivir con las otras personas, aunque sean distintos a nosotros. Además, debería de formar en habilidades comunicativas, como son las lingüísticas (Jordán, 1992, 28), para ayudarnos en ese conocimiento mutuo tan nece-

⁷ Véase 3.4.3.

sario en la sociedad multicultural en que vivimos.

2. La educación intercultural tiene un carácter global, puesto que es un movimiento social, que va más allá de lo escolar, que se dirige a todos, no sólo a los inmigrantes, y que exige una reforma general de todo el sistema educativo. La educación intercultural no es un simple ideal pedagógico humanista sin trascendencia a la hora de la práctica escolar diaria, ni un conjunto de actividades pensadas y dirigidas de forma exclusiva para los alumnos culturalmente minoritarios, ni puede reservar su radio de acción a determinadas áreas curriculares, ni tiene sentido su puesta en práctica sólo en centros en los que haya un número significativo de alumnos minoritarios (Jordán, 1996, 27). En la educación intercultural todos estamos implicados (Carbonell, 1995, 103). Es una educación para todos (Bartolomé, 2002 a, 19; Besalú, 2002 a, 71). No es necesario el contacto cultural físico con personas de otros grupos culturales para que se plantee (Mesa de Educación Intercultural, 1997, 12). Implica la corresponsabilidad del alumnado, profesorado, familias y de la administración educativa. No olvidemos que el marco escolar es muy adecuado para su desarrollo, ya que por él pasa toda la población escolar de forma obligatoria y en unas edades en las que es relativamente fácil trabajar por un cambio de actitudes (Essomba, 1999, 14).

Pero la educación intercultural acapara muchos más espacios que los escolares, incluso que los estrictamente educativos no formales o extraescolares (García Castaño y Granados, 2002, 23), se proyecta en el marco social, integrándose en discursos que van más allá del ámbito educativo (Mesa de Educación Intercultural, 1997, 12). La educación intercultural se convierte en un movimiento social crítico, de carácter antirracista, en lucha por una ciudadanía democrática activa y crítica⁸, que abarca todos los ámbitos sociales y políticos.

No podemos, por lo tanto, hablar de educación intercultural como un aditamento que añadimos porque está de moda, como un adorno progre a la rutina cotidiana. No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que

... la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses de los alumnos y se ocupa de acompañar y potenciar su desarrollo como persona, la que atiende las personas en su diversidad (Besalú, 2002 a, 72).

La educación intercultural no es una corriente pasajera protagonizada por unos aislados vanguardistas, sino un movimiento de reforma dirigido a aumentar la igualdad educativa para todo el alumnado y consistente en la transformación sustancial de las instituciones educativas para hacer posible una práctica democrática y el

⁸ Véase 4.1.

reconocimiento de múltiples visiones del mundo (Sabariego, 2002, 97).

Con este sentido globalizador, James Banks (2004, 3-29), uno de los más destacados investigadores norteamericanos en este campo, formula las cinco dimensiones básicas de una reforma en educación intercultural⁹:

o La integración del contenido. El profesorado, en educación intercultural, utiliza ejemplos e información de una variedad de culturas para ilustrar los conceptos clave, los principios y las teorías de sus materias.

o El proceso de construcción del conocimiento. El conocimiento se construye mediante el contraste entre lo personal, lo cultural, lo social y lo científico, teniendo en cuenta que es necesario poner en crisis también el paradigma empírico occidental que postula la neutralidad, la objetividad y el carácter universal de la ciencia y la investigación.

o La reducción del prejuicio. Esta dimensión está centrada en abordar los estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias de los alumnos y profesores y que inunda la vida de los centros, con la idea de promover estrategias para combatirlos y, sobre todo, prevenirlos.

o Una pedagogía de la equidad, que existe cuando el profesorado modifica su enseñanza a fin de facilitar el éxito académico de todo el alumnado, independientemente de su procedencia cultural, social y sexual.

o Una cultura escolar favorable al empowerment, que es la reestructura y organiza la escuela para que el alumnado que vive o está en riesgo de exclusión experimente la igualdad educativa, así como un sentido de empoderamiento¹⁰ personal a través de sus experiencias escolares.

Las variables de reforma en el proceso de implementación de la educación intercultural van desde los aspectos más concretos a los más generales de las instituciones (Sabariego, 2002, 102).

Por último, este movimiento de reforma general podría compaginarse y converger con otros proyectos como la educación por la ciudadanía, la educación antirracista, la educación para la paz y la educación en la tolerancia, entre otros (Bartolomé, 2002 b, 132).

⁹ Como veremos, algunas de ellas serán analizadas con más detalle a continuación. Sin embargo hemos querido presentar unidas esta ya cinco clásicas dimensiones de la educación multicultural (recordemos que este autor pertenece al ámbito anglosajón).

¹⁰ Esta es la traducción que algunos autores hacen de la palabra inglesa empowerment y que podríamos traducir por enriquecimiento.

3. La educación intercultural debe superar la excesiva homogeneización y la atomización consecuencia del culto a la diferencia. En primer lugar, la escuela a lo largo de su historia y de modo paralelo a la sociedad capitalista en la que existe, ha ido configurándose como una institución homogeneizadora que ha negado el sentido de la diversidad (Mesa de Educación Intercultural, 1997, 10). La heterogeneidad ha sido considerada un handicap (Abdallah-Pretceille, 2001, 57). La escuela y el sistema educativo han sido claramente asimiladores en lo referente a la cultura de los estudiantes. La escuela debería preparar para la vida y tener en cuenta las demandas del mundo del trabajo. En sus funciones socializadoras, la escuela ha olvidado la personalidad de los alumnos, sus demandas y sus proyectos personales. Por lo tanto, es necesario reivindicar una escuela del sujeto (Touraine, 1997, 365-394) que se mueva guiada por tres principios:

- La educación debe formar y reforzar la libertad del sujeto personal, que reconoce la existencia de demandas individuales y colectivas, que tiene en cuenta la historia personal y colectiva que el estudiante lleva a la escuela y que reivindica a la familia como institución puente fundamental entre el individuo y la institución escolar. La escuela no debe tener como misión principal formar trabajadores, sino aumentar la capacidad de los individuos para ser sujetos.

- A una educación centrada en los valores de la sociedad que educa le sucede una educación que concede una importancia central a la diversidad histórica y cultural y al reconocimiento del otro y que promueve una auténtica comunicación intercultural.

- La escuela debe ser gestionada democráticamente para educar en la democracia a los sujetos.

Pero el reconocimiento del otro, el tener en cuenta la dimensión cultural no significa identificar y categorizar. Los alumnos se definen en primer lugar como individualidades y no podemos reducirlos a algo que se define en virtud de su pertenencia a un grupo (Abdallah-Pretceille, 2001, 53). La educación intercultural no puede quedarse en meras acciones puntuales aisladas, solo para los inmigrantes, que ha desembocado en un culto a la diferencia. La diversidad se ha concebido como diferencia¹¹ y ésta se ha equiparado a una deficiencia. La educación intercultural ha fomentado relaciones no igualitarias teñidas de paternalismo, que han actualizado la distancia que se pretendía anular. Se han folclorizado las culturas. Las actividades interculturales se han reducido a menudo a las manifestaciones más fácilmente perceptibles¹² (cocina, artesanía, danzas, fiestas ...). En definitiva se han abusado de

11 Véase 3.4.1.

12 Es lo que Abdallah-Pretceille, (2001, 60), el autor francés llama la pedagogía del couscous.

las comparaciones y la analogías lo que ha acentuado los estereotipos. Se ha buscado en las culturas la justificación de la marginalidad y el fracaso escolar se ha explicado por factores culturales.

Por lo tanto, tan negativo puede resultar concebir la educación como homogeneización que desprecia las demandas individuales y colectivas como exacerbar la diferencia y marginalizarla y segregarla porque se trata de una deficiencia a la que hay que aislar y curar. Una educación intercultural equilibrada no habrá de caer en un cultivo exageradamente romántico de las diferencias culturales (Jordán, 1996, 28).

4. La educación intercultural debe luchar contra la exclusión y la discriminación y a favor de la justicia social. El hecho de que tengamos en cuenta más lo que nos iguala que lo que nos diferencia no nos debe hacer olvidar que la mejor educación intercultural es el reconocimiento social pleno de las minorías culturales (Besalú, 2002 a, 72). La lucha contra la exclusión política y social y contra la marginación económica está íntimamente unida a la educación intercultural (Carbonell, 1995, 103), en línea con lo que más arriba planteábamos como un movimiento social crítico. Es necesario unir la política y la acción pedagógicas con el trabajo político y social a favor de la igualdad de oportunidades para los alumnos de grupos culturales que constituyen minorías marginales y que sufren la cultura de la pobreza¹³ (Jordán, 1996, 28-29; 1992, 23). La educación intercultural se dedica a la lucha contra todas las formas de exclusión social (Sabariego, 2002, 93) y discriminación, ya sea legal, científica, social, cultural, económica, religiosa o psicológica (Torres Santomé, 2003, 126-127). En el ámbito anglosajón, esta lucha se ha concretado en modelos del denominado multiculturalismo crítico que se han vinculado a un programa de justicia social y de educación antirracista, que se ubica dentro de un proyecto político, social, ético y moral más amplio que pretende erradicar todas las prácticas discriminatorias, segregadoras y racistas de las escuelas (Sabariego, 2002, 112). La pedagogía crítica ha recibido diversos nombres (emancipadora, transformadora o reestructuradora, entre otros), defiende a la escuela como un espacio público democrático y utiliza el discurso de la minoría como un instrumento para reivindicar la palabra de los más desfavorecidos (Kincheloe y Steinberg, 1997; Corson, 1998; Epstein, 1993). Asimismo se compromete a contribuir al reconocimiento público de los grupos oprimidos, luchando contra su silenciamiento o la denigración de las personas que los

13 Tengamos en cuenta que, siguiendo la teoría asincrónica de McCarthy (1994), las relaciones entre cultura, clase social y género son contradictorias o asincrónicas. El asincronismo representa la complejidad de las relaciones dinámicas de raza, clase social y género, ya que éstas no se reproducen mutuamente sin problemas, sino que a menudo tienen efectos contradictorios en los ambientes institucionales. La intersección de raza, clase y género en el nivel local de la escuela, puede conducir a interrupciones, discontinuidades, incrementos o disminuciones de los efectos originales de cualesquiera de estas dinámicas. Además, se constata en la actualidad una gran interrelación entre los miembros de los diferentes grupos en todos los niveles de la sociedad, en este sentido sobresalen con más fuerza situaciones de hibridación y mestizaje por lo cual resulta no sólo necesario, sino que añadiría que hasta imprescindible, establecer estas dinámicas complejas de análisis en las que se cruzan aspectos de la etnia, el género y la clase social (Bueno, 2002, 31). Por lo tanto, aunque en muchas ocasiones vayan unidas pobreza y cultura, no podemos establecer relaciones sincrónicas de causa-efecto.

integran, a promover la tolerancia y el respeto mutuo como valores idiosincrásicos de la ciudadanía democrática y a

facilitar la comprensión de las situaciones de exclusión y marginación social destacando como las estructuras económicas, sociales y políticas generan y reproducen tales situaciones en la medida en que, al tiempo que benefician a unos colectivos, perjudican a otros (Torres Santomé, 2003, 128).

5. La educación intercultural genera conflictos y su solución mediante el diálogo, la comprensión y la tolerancia. La educación intercultural no es un marco paradisíaco en el que todos se educan en armonía y consenso. Toda situación de multiculturalidad genera conflictos interculturales. Estos conflictos hay que asumíroslos, enfrentarlos e intentar resolverlos, puesto que no es posible evitarlos, ignorarlos o reprimirlos. Esta es una de las principales labores de la educación intercultural (Carbonell, 1995, 103). La ética intercultural, que, como afirmábamos anteriormente, no puede caer en el absolutismo ni en el universalismo, sino que es procedimental, no suprime el conflicto, sino que permite el diálogo, la comprensión y la tolerancia en la pluralidad (Ruiz Román, 2003, 131).

Por último, y a modo de resumen o de recordatorio y sin pretender ser exhaustivos, puesto que algunas de las cuestiones serán detalladas y concretadas en los próximos temas, reproducimos el ya conocido DECÁLOGO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL elaborado por Francesc Carbonell (2000 b, 90-94) que sintetiza perfectamente la filosofía de la misma:

- I. Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión.
- II. Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente a todas sus costumbres a sus actuaciones.
- III. No confundirás la interculturalidad con el folklorismo.
- IV. Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.
- V. Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de fines educativos.
- VI. Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sea significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.
- VII. No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos.
- VIII. No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos.
- IX. Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos.
- X. Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica.

5.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EUROPA.

Una vez que hemos sintetizado los principios y características generales de la educación intercultural, vamos a pasar a describir y a valorar cómo se está desarrollando la misma en nuestro contexto más cercano. Antes de centrarnos en nuestro país, deberemos de revisar brevemente la situación en Europa, ámbito que nos puede servir de referente, puesto que en algunos de sus países se han producido situaciones similares a las que ahora estamos viviendo aquí.

En primer lugar, la situación podrá resumirse diciendo que, en todos los países europeos o en muchos de ellos, los inmigrantes encuentran dificultades para acceder a determinados servicios sociales. Sin embargo, estas restricciones no existen, o son mucho menores, cuando se trata de admitir a sus hijos en la escuela, puesto que los países receptores son los primeros interesados que los niños inmigrados, que mañana serán ciudadanos, a través del sistema educativo se pongan en condiciones de integrarse en la sociedad (Siguán, 1998, 17).

Como puede suponerse, la educación intercultural europea pasa por distintas etapas (Muñoz Sedano, 1999, 210-212; Besalú, 2002 a, 48).

1. Cuando tras la Segunda Guerra Mundial se registra la primera gran oleada inmigratoria (1945-1970) se adoptan programas asimilacionistas e incompletos. Se pretende únicamente que los hijos de los inmigrantes aprendan la lengua de la cultura mayoritaria y se incorporen a los programas educativos vigentes. Las dificultades y los problemas de rendimiento escolar de estos niños se asemejan a los de las clases socialmente desfavorecidas. La educación intercultural es todavía un problema técnico, estrictamente pedagógico.

2. Un segundo periodo comienza con la crisis de 1973. Los países receptores toman medidas restrictivas frente a la llegada de nuevos inmigrantes. El sistema educativo saca a la luz sus deficiencias respecto a la situación particular de los hijos de inmigrantes. Se realiza el descubrimiento de la identidad cultural.

3. En la década de los ochenta, llegan los inmigrantes turcos y magrebíes. Como consecuencia de la política de reagrupamiento familiar, el perfil medio del inmigrante se ha rejuvenecido y feminizado. La procedencia mayoritaria es del Tercer Mundo. La cualificación laboral ha disminuido. Además, crece la inmigración ilegal y se convierte en permanente. Los inmigrantes tienden a concentrarse en núcleos urbanos delimitados. Los problemas se amplían y dejan de ser estrictamente escolares para tomar un carácter sociopolítico.

La elaboración y puesta en marcha de políticas educativas que dieran respuesta

a la diversidad cultural en Europa a partir de los ochenta ha seguido tres líneas (Aguado, 2003, 35):

a) La referente a la cuestión de las propias lenguas históricas de cada país, puesto que en cada Estado europeo se debía de regular la inserción de las lenguas minoritarias de las diversas regiones que constituían cada uno de ellos.

b) Las actuaciones destinadas a integrar a los hijos de inmigrantes, reconociendo la existencia de ciertas deficiencias lingüísticas y educativas iniciales así como el especial estatus cultural de aquellos.

c) El movimiento de educación intercultural, dirigido a toda la población.

No es hasta 1977 cuando se produce la primera iniciativa de la Unión Europea sobre la escolarización de los hijos de trabajadores inmigrantes. Se habla en ella de garantizar su escolarización obligatoria, de adaptar a sus necesidades la enseñanza de la lengua del país de acogida y de promover la enseñanza de la lengua y cultura del país de origen (Besalú, 2002 a, 49). Sin embargo, en 1992 se produce una resolución en la que se denuncia el incumplimiento que muchos países han hecho respecto a la normativa de 1977 (Siguán, 1998, 34). En 1997 se aprueba una resolución contra el racismo y la xenofobia, en una línea muy avanzada y autocrítica.

Para Ferrer (1992, 124-125) los sistemas educativos europeos, observando la realidad práctica, abordan el fenómeno de la educación intercultural de la siguiente manera:

1. En las estructuras es muy común la organización de clases especiales para el aprendizaje de la lengua oficial, que se realiza en grupos intensivos y reducidos, y de la lengua y cultura del país de origen.

2. En los contenidos, algunos países han introducido algunos aspectos del enfoque intercultural en los currícula.

3. En los métodos de enseñanza y materiales, los países más avanzados han visto la importancia de adaptar los métodos y de elaborar libros de texto para posibilitar una educación intercultural, pero siguen teniendo un enfoque muy nacional.

4. Se han introducido materias y temas en la formación inicial y en servicio del profesorado, pero todavía es escasa la capacitación real para que los docentes se puedan desenvolver correctamente en ambientes escolares multiculturales.

5. En el entorno de la escuela hay cierta tendencia a abordar el problema de la

integración social de niños y jóvenes extranjeros desde una perspectiva más global que meramente escolar.

Pero el discurso oficial y las buenas intenciones chocan con la cruda realidad (Besalú, 2002, 50-51; Aguado, 2003, 38; Hansen, 1998):

o Al darse por supuesto que los únicos creadores y portadores de diversidad cultural en la Unión Europea son los inmigrantes extranjeros, se proporciona una imagen de los Estados miembros como poseedores de una culturas nacionales unificadas de forma natural y homogéneas desde antiguo.

o Hay una falta de coordinación entre las declaraciones y las planificaciones políticas y la práctica educativa. Hay un vacío entre las intenciones y las posibilidades, entre las propuestas y los recursos y apoyos facilitados. En no pocas ocasiones se adquieren firmes compromisos contra el racismo y la xenofobia, pero éstos rara vez se convierten en medidas prácticas y, cuando así es, lo hacen de forma fragmentaria y poco concreta a nivel de los Estados miembros.

o El racismo se presenta como una cuestión circunscrita a los individuos, organizaciones y partidos que practican acciones violentas y manifiestan en público opiniones xenófobas olvidando la existencia de otros niveles de racismo como el denominado infrarracismo¹⁴.

o Las instituciones europeas proclaman que valoran a los inmigrantes y que se comprometen a eliminar el racismo y la xenofobia, pero, por otro lado, se problematizan la inmigración y a los inmigrantes, lo que contribuye al proceso de exclusión.

Por último, no olvidamos advertir que, aunque nos parece muy interesante la edificación de un identidad europea (Marín, 2002, 44-49), en la que la educación juega papel esencial (Rodríguez Lajo, 2002), no podemos realizar esta nueva edificación desde un peligroso eurocentrismo, en el que excluyamos a los inmigrantes del Tercer Mundo. No podemos caer en un nuevo nacionalismo (ahora europeo).

El desafío de los sistemas educativos europeos consiste en comprometerse a establecer conexiones de gran alcance con otras culturas y civilizaciones, que forman parte del tejido de la sociedad europea contemporánea, y también en desarrollar una comprensión de su pasado que incluya las conexiones con Grecia, Egipto y el Oriente Próximo (Gundara, 1998, 101).

¹⁴ Véase 3.5.2.

5.4. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA.

Vamos ahora a tratar de analizar cómo se ha producido la introducción de la educación intercultural en nuestro país. Como hemos visto en el breve repaso que hemos realizado en el ámbito europeo, una cosa son las directrices teóricas de las instituciones o las investigaciones y otra cosa es la práctica. Pero a la hora de estudiarlas, debemos de mezclar ambos planos, la práctica y el discurso, puesto que ambos se conectan. Las investigaciones se realizan sobre las experiencias prácticas que se están realizando (o no) y sobre la repercusión de las directrices políticas. Sin embargo, procuraremos diferenciar los planos para no confundir los deseos con la, a veces, cruda realidad.

5.4.1. *¿Por qué está de moda la Educación Intercultural en España?*

La educación intercultural está de moda en nuestro país por tres razones (García Castaño, Granados y García-Cano, 2000, 7-10):

1. Aparece en el momento en que hemos llegado a comprender y a reconocer la diversidad de las personas que conviven en un país como España, es decir, hemos reconocido la existencia de culturas diversas en nuestro Estado. La imposibilidad de ocultar más la realidad diversa ha llevado a la aparición de la educación intercultural.

2. Pero, sobre todo, se debe a la llegada de inmigrantes extranjeros extracomunitarios y de sus hijos a nuestras escuelas. Sin embargo no hemos hablado de educación intercultural cuando hemos tenido, desde siempre, gitanos, a los que siempre hemos tratado de asimilar, pero no de integrar¹⁵. Tampoco hemos planteado la educación intercultural cuando han llegado inmigrantes de Europa o de otros países del Primer Mundo. Por lo tanto, podemos afirmar que hemos recurrido a este nuevo concepto cuando no sabíamos que hacer con los inmigrantes de culturas extrañas, asociadas a pobreza y a marginación. Como veremos, esta posición sigue teniendo que ver con el asimilacionismo, con la idea de protegernos de esos peligrosos individuos y curarles o compensarles sus deficiencias.

3. Hay otra tercera razón, a nuestro parecer más débil, que se basa en la facilidad con la que en el mundo actual se pueden comunicar las culturas diversas, gracias a la revolución de los medios de comunicación y de transporte.

5.4.2 *El inicio de los discursos y los primeros trabajos que intentan fundamentar las prácticas de la educación intercultural en España.*

Vamos a comenzar sintetizando las primeras aportaciones teóricas que se reali-

¹⁵ Recuérdese de nuevo la diferencia entre ambos concepto en 3.3.

zan en nuestro país, a principios de los noventa, cuando comienzan también las prácticas educativas interculturales (o simplemente multiculturales).

El congreso de Ceuta, celebrado en 1991 es la primera gran reunión de pedagogos (AA.VV., 1992) que tiene lugar en nuestro país. Sin embargo, se muestra un profundo desconocimiento sobre la realidad que se analiza (García Castaño, Granados y García-Cano, 2000, 13-15) y errores graves sobre los conceptos que se utilizan. En concreto, se juega con una visión etnocéntrica de culturas superiores e inferiores o se confunde aculturación con enculturación. La mayoría de los trabajos hablan de diversidad planteándola como algo problemático.

El X Congreso Nacional de Pedagogía de Salamanca también posee una falta de claridad conceptual, una ignorancia de lo que estaba pasando en la realidad de las escuelas, lo que conduce a enormes dosis de especulación, una vaguedad e ingenuidad en las propuestas realizadas y la elección unánime de Europa como referencia constante para la elaboración del discurso intercultural, aunque la educación intercultural se plantee como consecuencia de la presencia en Europa de ciudadanos no europeos.

El Congreso de Sitges, celebrado en 1990, en el que participan expertos europeos, y en el que hay algunos trabajos interesantes apoyados en investigaciones, también contempla una visión culturalista y problematizadora del fenómeno migratorio en las escuelas de Cataluña. Lo mismo ocurre con un conocido libro clásico, el de Paciano Feroso (1992) que, a pesar de contar con algunos trabajos muy apreciables, posee un enfoque asimilacionista. Quizás el libro de Dolores Juliano (1993) se libra de esta carga de falta de claridad conceptual y vaguedad de las propuestas que tienen estas primeras aportaciones de los pedagogos españoles al estudio de la educación intercultural.

En los comienzos de 1993 se publica un importante artículo de Murillo y Muñoz (1993) en el que se comentan algunas publicaciones extranjeras y españolas sobre el tema y se ofrece, por primera vez, una relación de publicaciones sobre investigaciones, prácticas y análisis teóricos divulgados en nuestro país. Además, los autores realizan una breve introducción teórica en la que señalan que, en ese momento, ya se admite la educación de los gitanos en la educación intercultural, así como la problemática que se plantea con las autonomías, pero la producción en este campo se centra en el bilingüismo en aquellas que tienen lengua propia.

En la primera parte de los noventa se publican varios trabajos muy interesantes en los que se van planteando cuestiones que, partiendo de la problematización de la inmigración, se van acercando ya a un auténtico concepto de educación intercultural. La educación antirracista, la igualdad en la diversidad y la integración, mas no

la asimilación, en la escuela, van siendo propuestas que aparecen en estos textos (Carbonell, 1995; Castiello y Nieza, 1995; Abad, Cucó e Izquierdo, 1993; Lovelace, 1995; Creus, 1994; Alegret, 1991). Sin embargo, parece que en estas publicaciones estábamos siendo herederos de tradiciones disciplinares producidas en otros ámbitos geográficos y no estábamos prestando atención a las prácticas que aquí se desarrollaban (García Castaño, Granados y García-Cano, 2000, 37).

Sin embargo, el Colectivo Ioé (1997, 137-138) llega a establecer en una de sus investigaciones¹⁶ las opciones sobre la atención que desde la escuela se presta a la diversidad a mediados de los noventa y que sintetizamos a continuación:

- Rechazo a los diferentes. En este caso la diversidad es percibida como peligro que es necesario eludir. Por tanto es lícito limitar su entrada en las escuelas y, cuando ello no es posible, intentar reducir al mínimo los contactos. En la investigación se recogen diversas situaciones que ejemplifican esta posición: colegios que dificultan la matrícula de niños de determinada procedencia, maestros y padres que instan a sus hijos a "no juntarse" con niños de ciertos colectivos, prácticas segregadoras en algunos colegios (no contacto con niños portadores del virus del SIDA, sentar a niños negros en mesas aparte en el comedor escolar, etc.), padres que cambian a sus hijos de colegio debido a la presencia "excesiva" de alumnos de niños "diferentes", etc.

- Ignorar a los diferentes. Desde esta opción los alumnos son percibidos como un conglomerado homogéneo, en el que no tienen cabida las necesidades especiales: existe un único modelo de niño y un único currículum a desarrollar. Incluso desde la pretensión de un trato no discriminatorio ("todos los niños son iguales") se niegan las peculiaridades de colectivos específicos.

- Educar a los diferentes. En este caso hay un reconocimiento explícito de la situación peculiar de ciertos colectivos. La escuela no modifica sus planteamientos generales, pero dedica una atención especial a los mismos, con el fin de adaptarlos a la marcha del conjunto del alumnado. Los niños de ciertas minorías necesitan una atención especial para garantizar que puedan adaptarse a la marcha del resto. Quizás ésta es la posición que más fuerza tiene actualmente entre los profesionales de la enseñanza en el nivel primario.

- Educación intercultural. En este caso se registra una adaptación del currículum, destinado al conjunto del alumnado, incorporando aportaciones de diferentes perspectivas socioculturales. Este enfoque era aún incipiente en la escuela española, y sus principales apoyos eran algunos materiales y experiencias docentes de un sec-

¹⁶ Esta es la única investigación que acude a la realidad de la práctica en esos momentos, si no directamente, por lo menos al discurso (es una investigación que utiliza el grupo de discusión) de los diversos actores escolares.

tor minoritario de padres de las clases medias urbanas.

- Educación antirracista. En la investigación no se detectan discursos que representen esta opción, que requiere un determinado grado de elaboración y compromiso que no se encuentra entre la población estudiada ni en el ámbito institucional y profesional. Sólo el discurso de los hijos de inmigrantes muestra, de forma implícita, los límites de la opción intercultural reducida al desarrollo de valores compartidos sin atender a los factores sociopolíticos de la exclusión: para estos jóvenes la escuela poco tiene que decir ante la discriminación, ésta es una cuestión que se juega en otros ámbitos (la violencia callejera, la política gubernamental, las acciones policiales, las desigualdades Norte/Sur, etc.).

5.4.3. La investigación sobre educación intercultural en España.

Es cierto que es un misterio la senda que transcurre entre la aparición de una situación problemática y su instauración como temática de investigación. Sin embargo, en España, cuando a comienzos de los noventa se inicia la llegada de los inmigrantes extraños y de sus hijos, casi se inicia instantáneamente la investigación en este campo.

Sin embargo, la preocupación por el estudio de la minoría gitana en nuestro país es anterior a los noventa. Hay que reconocer el trabajo realizado por colectivos como Enseñantes con gitanos, Secretariado General Gitano, Presencia Gitana y otras muchas asociaciones y ONGs que han trabajado en España con rigor, mucho antes que se hablara de educación intercultural (Murillo y otros, 1995, 200). Ya en 1991, a través de la Convocatoria de Ayudas a la Investigación, el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, financió un proyecto de educación intercultural sobre la minoría gitana de Muñoz Sedano. Sin embargo, de los 16 proyectos que se presentan en la Convocatoria de Proyectos de Investigación Educativa de 1992, sólo dos de los ocho seleccionados por el CIDE se sitúan en el análisis de la presencia de niños gitanos en la escuela, los de Mariano Fernández Enguita y de José Manuel Fresno, de la Asociación Secretariado General Gitano. Hay otro trabajo, no financiado por el CIDE, de José Antonio Abajo que trata el tema de la escolarización de los niños gitanos. Por último no podemos olvidar la perspectiva antropológica de Tomás Calvo Buezas, que constata la inexistencia del pueblo gitano en los textos escolares (García Castaño, Granados y García-Cano, 2000, 40-42).

Como decíamos, es la llegada, que empieza a ser significativa, de los inmigrantes del Tercer Mundo la que promueve la investigación en educación intercultural. Precisamente, el Ministerio de Educación había emitido un informe en 1992 sobre el tema, que insistía en la necesidad de estudiar las implicaciones que la presencia de

inmigrantes en España tenía en la enseñanza de primaria y secundaria (ibídem, 42). Vamos a sintetizar la aportación que, dentro de la investigación sobre inmigración y educación en España, se realiza en distintas temáticas interculturales¹⁷.

Existen unos estudios anteriores a los noventa, que pueden considerarse precursores (García Castaño, Granados y García-Cano, 2000, 43) sobre las minorías culturales. Se trata de los trabajos de Díaz Aguado (1995; 2003) que ya en 1988, en una convocatoria de ayudas para investigación educativa, había diseñado y aplicado investigaciones centradas en la intervención socio-educativa para favorecer la adaptación escolar de alumnos con desventajas en contextos interétnicos. Esta autora, desde la Psicología de la Educación, y hasta la actualidad, ha trabajado en varios estudios que proponen un modelo de intervención compuesto por programas de aprendizaje cooperativo y diseño de materiales didácticos para desarrollar la tolerancia y prevenir los estereotipos y prejuicios en ambientes multiculturales.

El apoyo de la administración educativa a la investigación sobre los inmigrantes extranjeros en la escuela se plasma en varias convocatorias del CIDE bajo cuya subvención se realizan un buen número de investigaciones, sobre distintas temáticas y desde distintas metodologías de investigación¹⁸ (García Castaño, Granados y García-Cano, 2000, 44-51):

1. Convocatoria de 1991: con tres proyectos:

1.1. El de Ortega Esteban sobre las culturas de procedencia y las necesidades de socio-educativas de niños y jóvenes hijos de inmigrantes residentes en Castilla-León.

1.2. El de Mesa y Sánchez (1996) que planteaba un estudio del bilingüismo entre

17 Sabemos, y no insistiremos en ello, que la investigación en educación intercultural va mucho más allá de la mera consideración de la repercusión de la inmigración en la escolarización. Nosotros no vamos a estudiar las investigaciones sobre el campo de la educación intercultural dividiéndolo por temáticas, por razones de agilidad, dado el espacio con el que contamos y la finalidad de este trabajo. Sin embargo, al revisar cada uno de ellos, indicaremos brevemente su temática. Si queremos conocer los subcampos clásicos de esta investigación podemos recurrir a la revisión que sobre los ámbitos y cuestiones de investigación realiza Teresa Aguado (2003, 70-86), a nivel internacional, y que clasifica de este modo:

1. Competencias interculturales

- 1.1. Identidad cultural.
- 1.2. Prejuicio y estereotipo.

2. Equidad e inclusión social.

- 2.1. Demografías, mapas escolares.
- 2.2. Medio cultural familiar y comunitario.
- 2.3. Educación inclusiva.

3. Diferencias individuales.

- 3.1. Estilos cognitivos y de aprendizaje.
- 3.2. Variables afectivas y motivacionales.

4. Reforma del currículum.

- 4.1. Investigación histórica.
- 4.2. Detección de sesgos en libros de texto, recursos, medios de comunicación.
- 4.3. Cultura y clima escolar

Por otro lado, Murillo y otros (1995), ya en el contexto español, clasifica la revisión que hace de las investigaciones que hasta 1995 se habían hecho en España, con los siguientes criterios: datos y estadísticas, la sociedad ante las minorías, situación educativa de las minorías étnicas e intervención educativa en educación intercultural.

18 Respecto a la metodología de la investigación en educación intercultural no vamos a entrar en clasificaciones ni en explicaciones sobre los distintos modelos y tipos, ya que no es este el lugar. Cualquier buen manual sobre investigación educativa puede aclararnos dudas. Recordemos, sin embargo la clasificación que Teresa Aguado (2003, 87-101) realiza de los enfoques metodológicos en investigación en educación intercultural:

pasa a pie de página 148

los escolares musulmanes de Melilla.

1.3. El dirigido por Martín Domínguez sobre el diseño y experimentación de materiales didácticos en el área de Ciencias Sociales .

2. Convocatoria de 1992:

2.1. Proyectos que tratan de la problemática socioeducativa de hijos de inmigrantes extranjeros escolarizados en España, entre los que destacan dos importantes investigaciones:

2.1.1. La de Margarita Bartolomé (1997) que aborda las relaciones educativas que se establecen en las escuelas donde se inserta dicha población, mediante la encuesta y el estudio etnográfico. Los resultados de la investigación se amplían, posteriormente, al análisis de la percepción y de las actitudes del profesorado, a los modelos educativos que emergen de la práctica docente en las aulas multiculturales, al diagnóstico del contexto familiar del alumnado inmigrante y al análisis de los valores del alumnado inmigrante y a su nivel de integración en el aula.

2.1.2. El ya clásico trabajo del Colectivo IOÉ que analiza la situación de los hijos de inmigrantes marroquíes, mezclando métodos cuantitativos con cualitativos (grupos de discusión y entrevistas en profundidad).

2.2. Proyectos que tratan de las actitudes y prejuicios hacia minorías étnicas o culturales en general, entre los que destacan los trabajos de Calvo Buezas, que ha trabajado siempre con cuestionarios.

3. Convocatoria de 1994, en la que subrayamos el trabajo dirigido por José Salazar y realizado por profesores de la Universidad Complutense que analiza cómo se desarrolla el currículum real en aulas multiculturales, concluyendo en que es la lógica de la homogeneidad la que orienta las decisiones del profesorado. Destacamos además este trabajo por la metodología utilizada, observación participante y entrevistas, dentro del estudio de casos.

viene de pie de página 147

1. Paradigma cuantitativo.

1.1. Estudios ex post facto.

1.2. Investigación experimental y cuasiexperimental.

2. Paradigma cualitativo.

2.1. Investigación etnográfica.

2.1.1. Estudios de casos.

3. Enfoque multiparadigmático: diseño y evaluación.

3.1. La investigación-acción.

Según Murillo y otros (1995, 203-204) hasta el momento en que estos autores realizan su trabajo de análisis de las investigaciones realizadas, la mayoría de las mismas podían encuadrarse dentro del modelo ex post facto. Sólo algún trabajo como el de Salazar (1996) se realiza siguiendo una metodología cualitativa. Sin embargo, estamos con Ruiz Román (2003, 93-106) en que la metodología más adecuada para estudiar la educación intercultural es la interpretativa (recordemos el eje metodológico del paradigma intercultural que estudiábamos en 5.1.), puesto que es la que va permitir que se dialogue y se contrasten los puntos de vista de los actores, diversos culturalmente hablando, y de éstos con el investigador (que puede ser también de otra cultura). Además, en este enfoque no obsesiona, como parece que le ocurre a Murillo y otros (1995, 203), el sesgo ideológico y cultural del investigador.

4. Convocatorias de 1995 y 1996, en las que se vuelven a subvencionar varios estudios interesantes en la línea y con autores ya citados, y en las que destacamos el trabajo dirigido por Teresa Aguado (1998) desde la UNED y realizado en varios lugares del Estado, con cuestionarios y escalas de observación sistemática no participante, y que se dedicó a analizar actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares multiculturales y su efectividad y a formular un modelo que explicara los resultados obtenidos.

Si hiciéramos un balance de estas investigaciones, podríamos concluir de este modo (García Castaño, Granados y García-Cano, 2000, 49-51; Murillo y otros, 1995, 212-214):

a) Se realizó un esfuerzo importante por poner al día los datos demográficos y socioeconómicos tanto de gitanos como de inmigrantes extranjeros, mejorando la aproximación descriptiva de las minorías

b) La mayoría de las investigaciones se preocupan de describir la realidad, pocas intentan explicarla y son muy pocas las que aportan pautas para la práctica educativa.

c) Se constata en muchas de ellas la discriminación que las minorías culturales sufren en la escuela.

d) También se observa que el profesorado es el principal agente de una intervención educativa intercultural y se concluye en la necesidad de su formación inicial y permanente.

e) Los datos recogidos en las investigaciones nos indican que en la mayoría de los centros escolares no se atiende la diversidad étnica o cultural de los alumnos, ni antes ni después de la acción educativa, por lo que se trata de asimilarlos más que integrarlos.

Asimismo, no podemos dejar de reseñar una investigación que, fuera de las convocatorias reseñadas, ha dirigido Miguel Siguán (1998), dentro de un proyecto global denominado Ciudadanía, emigración e integración social que la Fundación Ortega y Gasset, bajo la financiación de La Caixa, realizó en la segunda mitad de los noventa, con observaciones guiadas y cuestionarios a cuatro centros educativos en Madrid y otros cuatro en Barcelona. Esta investigación se continuó con otra¹⁹ que se ha realizado con una metodología de historias de vida, a alumnos que en la anterior tenían entre 6 y 14 años y en ésta entre 14 y 18. Lo que creemos más característico de estos trabajos es, además del conocimiento intraescolar que se analiza, en el que destacan las cuestiones lingüísticas, la relación de aquel con relevantes

variables extraescolares y con el fracaso escolar.

Durante los últimos años noventa y los primeros que han transcurrido en el nuevo siglo, la llegada del Partido Popular al poder supuso el abandono del apoyo a la investigación en esta temática, frente a la que se había prestado durante los años anteriores. Sin embargo esto no ha significado que no se haya seguido investigando. Sin ánimo (y sin la posibilidad) de ser exhaustivos, señalaremos algunas de las que hemos revisado y que creemos más interesantes:

- Por un lado, han continuado realizándose muy interesantes trabajos con cuestionarios, que han permitido recoger amplias y diversas opiniones y valoraciones sobre los procesos de aculturación y de la adquisición de la identidad europea en jóvenes inmigrantes (Bartolomé, 2001), o que han posibilitado tener una idea clara de cómo se está produciendo la escolarización en contextos multiculturales como la provincia de Almería (Soriano, 2002).

- Por otro lado han aumentado y mejorado los trabajos puramente cualitativos, con forma de estudio de caso y con instrumentos como la entrevista en profundidad y la observación, que son más que adecuados para estudiar cómo son las relaciones interétnicas y cómo se producen los estereotipos y discursos sobre los inmigrantes en un Instituto de Secundaria (Serra, 2002 a; 2000 b) o para estudiar por dentro cómo se vive cotidianamente en un aula multicultural (Caballero, 2001).

- Por último, no podemos olvidar la necesidad de contar con trabajos que mezclan cuestionarios y análisis de demografía escolar con una buena colección de estudios de caso. Trabajos como el realizado por García Fernández y Moreno Herrero (2002) en la Comunidad de Madrid son necesarios para tener una información amplia, y a su vez profunda, de cómo responde la escuela española ante los alumnos inmigrantes.

5.5. LA RESPUESTA DE LA ESCUELA ESPAÑOLA A LOS ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE.

Como hemos podido observar, la mayoría de las investigaciones en el ámbito de la educación intercultural se han centrado en los estudiantes de origen inmigrante. Aunque sabemos que esta es una concepción restringida, no podemos obviar la importancia que tiene que el sistema educativo español atienda un fenómeno que se subraya en nuestra sociedad desde el principio de los noventa. Por ello, vamos a dedicar este último apartado del tema a analizar cómo está respondiendo la escuela española a la hora de atender a los alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes. Comenzaremos con lo que se deduce de los datos, para, a continuación, recoger

¹⁹ Véase Siguán (2003).

algunas investigaciones publicadas en los últimos años sobre la realidad de la vida en las escuelas multiculturales. Por último señalaremos los retos con los que nos encontramos actualmente en este campo.

5.5.1. El impresionante incremento de alumnos inmigrantes.

No creemos conveniente abrumar con datos que demuestran el aumento incesante, y en los últimos años impresionante, de los alumnos inmigrantes en la escuela española. En 1997 el Colectivo IOÉ afirmaba que en el curso 94-95, "el conjunto del alumnado extranjero representa sólo el 0,82 del total de la matrícula en enseñanza infantil y el 0,86 en primaria" (Colectivo IOÉ, 1997, 13) y ese dato le llevaba a concluir que el volumen del alumnado extranjero era creciente pero su importancia reducida respecto al conjunto del sistema educativo.

Sin embargo, los datos han variado y nos encontramos con la siguiente evolución desde el curso 91-92, el primero en que se tienen datos, hasta el 2001-02:

Curso	Español	Extranjero	Total	% Extranjero
91-92	8.201.500	36.661	8.238.161	0,4
92-93	8.074.611	43.845	8.118.456	0,5
Curso	Español	Extranjero	Total	% Extranjero
93-94	8.000.964	50.076	8.051.040	0,6
94-95	7.811.671	53.213	7.864.884	0,7
95-96	7.610.110	57.406	7.667.516	0,7
96-97	7.432.881	62.707	7.495.588	0,8
97-98	7.236.733	72.363	7.309.096	1,0
98-99	7.047.564	80.687	7.128.251	1,1
99-00	6.861.979	103.401	6.965.380	1,5
00-01	6.753.412	133.684	6.887.096	1,9
01-02	6.629.471	201.518	6.830.989	3,0
Variación 1991-2002	-1.572.029	+164.857	-1.407.172	
% Variación	19,27	449,7	-17,1	

Tabla 5.5.1.
Fuente: colectivo IOÉ (2003,64)

Como podemos observar, entre 1998 y 2002 la población escolar inmigrante en los niveles no universitarios ha aumentado a un ritmo muy superior al de los años anteriores (Colectivo IOÉ, 2003, 63) y en los últimos tres años se ha producido un vertiginoso incremento: "desde el curso 2001-02 han aumentado los estudiantes inmigrantes a razón de 100.000 por curso" (Pérez de Pablos, 2003, 33), de tal modo que en este curso hay unos 400.000 alumnos, lo que ha hecho que, por primera vez en quince años, haya aumentado el número de estudiantes en la enseñanza obliga-

toria.

A estos datos globales habría que añadir algunos otros importantes que han ido quedando reflejados en diversos estudios (Feria, 2002; Jiménez, 2003; Colectivo IOÉ, 2003):

1. El reparto de los alumnos por Comunidades Autónomas es muy desigual. Madrid, Cataluña, el País Valenciano y Andalucía escolarizan a más del 60% de los inmigrantes que han llegado a las aulas. En el curso 2000-01, Madrid era la Comunidad con más alumnos, cerca de 60.000, le sigue Cataluña con cerca de 47.500, seguida, a cierta distancia, del país Valenciano, Andalucía y Canarias. También en otras Comunidades como Murcia, Extremadura, Navarra o La Rioja se ha cuadruplicado el número de alumnos en los últimos cinco años. Con todo, existe una gran diversidad de situaciones entre las Comunidades Autónomas e incluso, dentro de éstas, entre unas provincias y otras. En Andalucía, hay algunas provincias como Málaga en las que predomina el alumnado de la Unión Europea. Esta Comunidad es una de las que tiene un mayor número de alumnos extranjeros, incluso más que varias Comunidades del norte, pero representan un bajo porcentaje respecto a su voluminosa población total.

2. Respecto al origen del alumnado, se ha producido un cambio sustancial. Mientras que tradicionalmente el colectivo de la Unión Europea era el que aportaba al mayor número de escolares, actualmente el Norte de África y América del Sur la han superado y van aumentando muy rápidamente los procedentes de la antigua Europa del Este. Actualmente, el colectivo más importante procede de países latinoamericanos, seguido de cerca de los magrebíes y luego de los europeos, en los que están también los del este, a mucha distancia le siguen otros grupos asiáticos, sobre todo chinos.

3. Es curioso observar que, respecto a la distribución por sexos, existen tres modelos:

3.1. Notable equilibrio entre los sexos que corresponde al alumnado de la Unión Europea y Sudamérica. En este modelo se da una mayor presencia masculina en los niveles de enseñanza obligatoria y femenina en la postobligatoria. Las razones, según el Colectivo IOÉ, están en que en Primaria y Secundaria la tasa de escolaridad es prácticamente absoluta y, por tanto, las diferencias de sexo se deben a razones estrictamente demográficas. Sin embargo, en la postobligatoria, hay más chicas debido a su mayor rendimiento académico.

3.2. Mayor proporción de alumnos del sexo masculino. Este modelo está representado por los originarios de tres países de mayoría islámica. Argelia,

Pakistán y Marruecos, país del que procede casi la cuarta parte del alumnado inmigrante.

3.3. Mayor feminización del alumnado. Este modelo se da en los originarios de la República Dominicana. Las razones que justifican estos dos últimos modelos se deben principalmente a que existen más hombres que mujeres, o viceversa, en el grupo nacional correspondiente y en ese grupo de edad. Sin embargo, se han detectado casos de familias marroquíes en las que las hijas han dejado de estudiar porque se iban a casar.

4. En general, podemos también afirmar que el alumnado extranjero va desapareciendo del sistema educativo una vez cursada la enseñanza obligatoria con mayor facilidad que el resto del alumnado.

5. Por último, quizás lo más significativo, es que la distribución del alumnado es muy desigual entre centros públicos y privados. Durante el curso 2001-02, los centros públicos recibieron al 67,6% del alumnado español y al 80,9% de los extranjeros. Ocho de cada diez inmigrantes están en los centros públicos. Aunque la mayoría de ambos colectivos está escolarizada en centros públicos, la tendencia de los autóctonos es moverse hacia los centros privados y la de los inmigrantes hacia los de titularidad pública. Dentro de los extranjeros, los africanos son los que más acuden a los centros públicos (un 90%), seguidos por los europeos no comunitarios y los latinoamericanos. Hay lugares como Ceuta, Extremadura y Melilla en los que la casi totalidad de los alumnos extranjeros acude a los centros públicos y otros como Madrid en los que más de un tercio de estos acude a centros privados.

Los estudios que se han realizado en el ámbito andaluz (García Castaño y Capellán, 2002; Capellán y Muriel, 2002) nos sirven para confirmar las tendencias generales del Estado y para complementarlas con las siguientes aportaciones:

1. Se ha producido un incremento progresivo y sostenido del número de alumnos extranjeros en Infantil, Primaria y Secundaria, durante los cursos 1998-99, 99-00 y 00-01. Mientras, la escolarización de los autóctonos sigue decreciendo. Asimismo, va creciendo los extranjeros que estudian en los centros públicos frente al descenso de los que estudian en la privada. Como ocurre a nivel estatal, los extranjeros en la privada proceden del Primer Mundo y los de la pública del Tercer Mundo

2. Málaga sigue siendo la provincia con más alumnos extranjeros pero decreciendo a favor de Almería. La primera tiene el 40%, cuando hace cuatro años tenía el 60%. Almería ya alcanza el 17% y le sigue Sevilla con más del 8%.

3. Por último, y respecto a la procedencia, disminuyen los que proceden de la

Europa Comunitaria, aunque siguen siendo mayoritarios, y aumentan los que vienen de África y América Central y del Sur. Por otra parte, los procedentes de la Europa no comunitaria desplazan progresivamente a los de Asia.

Por último, ofrecemos los datos de la enseñanza Primaria y Secundaria de la provincia de Cádiz, como muestra de lo que ocurre en un tipo de provincia en la que apenas hay inmigración. Este análisis está extraído de un trabajo que realizamos durante el curso 2001-02 (Jiménez Gámez, 2002, 199-200):

Al no haber en la provincia de Cádiz ningún yacimiento de empleo que ofrezca puestos de trabajo para inmigrantes, no se ha producido aún una concentración significativa de éstos. Es cierto que en Algeciras se ven a marroquíes que antes no se veían, se hacen más visibles, se les ve pasear a determinadas horas por algunas zonas de la ciudad. También, por ejemplo, hay una pequeña comunidad de senegaleses en la Bahía de Cádiz. Pero, en cualquier caso y sin entrar en datos demográficos generales, la población inmigrante aún no es prácticamente visible en nuestra provincia.

Pero centrémonos en los datos escolares, que son los que nos incumben y a los que hemos podido tener acceso²⁰. Un primero y general análisis de estos datos nos permite obtener estas deducciones:

- Como afirma la propia Delegada Provincial de Educación, durante el último curso escolar, hemos detectado que el número de escolares de otras nacionalidades ha crecido un 50%. Aunque en los datos del curso 00-01 no son tan completos como los del 01-02 (ya que los del curso pasado se quedaban en el recuento de los estudiantes de 15 años), de 925 se ha pasado a 1744, un 53 % de aumento.

- El mayor número de estudiantes extranjeros procede de Marruecos, 341 de 1.251 en Primaria, un 27%, y 108 de 493, un 22% en Secundaria. Los datos confirman que más de la mitad de esos alumnos se concentran en Algeciras: un 61% en Primaria y un 52% en Secundaria. En Primaria no se observa aún una guetización en los denominados centros-patera. Aunque hay dos centros en Algeciras que corren el riesgo de serlo, el C.P. Campo de Gibraltar y el C.P. General Castaños con 25 y el C.P. Nuestra Señora del Cobre, con 27. Este último debe estar próximo a un

²⁰ Hemos manejado los siguientes documentos, amablemente cedidos por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Cádiz:

- Datos sobre alumnos extranjeros por edad: curso 2000-2001, 29-10-2001. Se recogen en este documento los alumnos, por centros y poblaciones de edades comprendidas entre 2 a 15 años, sin dividir en Primaria y Secundaria.

- Alumnos de otras nacionalidades en los Centros de Primaria. Cádiz. Curso 2001-02. 30-11-01. En una primera hoja aparece en una tabla de doble entrada una relación del número de estudiantes ordenados por países y edades. A continuación aparecen los alumnos y alumnas por edades, centros y poblaciones.

- Alumnos de otras nacionalidades en los Centros de Secundaria. Cádiz Curso 2001-02. 10-12-01 con la misma estructura que el anterior.

centro de acogida de menores inmigrantes que hay en esa barriada algecireña.

- De todos modos, por lo menos en Primaria, si sumamos los estudiantes del Reino Unido (133), Estados Unidos (129) y Alemania (107) obtenemos un 29% del total del alumnado extranjero en el curso actual, un porcentaje superior al de los estudiantes de origen marroquí. Podríamos, pues, deducir que existe una población escolar procedente de países del Primer Mundo, mayor que la que proviene de África, que, posiblemente, pertenece a familias acomodadas y no han tenido ninguna dificultad de integración. Curiosamente, en poblaciones pequeñas del Campo de Gibraltar como Jimena y San Roque se concentran algunos estudiantes del Reino Unido. En un conocido centro privado laico de El Puerto de Santa María, el Centro Inglés, se concentran algunos estudiantes estadounidenses, así como en uno de los colegios del Opus Dei de la misma población, cercana a la Base Militar de Rota. Por último, podemos observar en algunos colegios no urbanos de Conil y Tarifa un cierto número de alumnos alemanes, posiblemente de familias jóvenes que, como en otras zonas turísticas de nuestro país, constituyen una inmigración muy distinta a la que viene en pateras.

- Existe una minoría mayoritaria de estudiantes procedentes de Colombia y Sáhara Occidental (71 y 69 en Primaria y 23 y 24 en Secundaria). En el segundo caso, debe de tratarse de niños y jóvenes que permanecen acogidos en familias gaditanas. En el primer caso, se trata de la comunidad extranjera no proveniente del Primer Mundo que más estudiantes aporta, claro está, después de Marruecos. Es posible que exista una población destacada inmigrante, por ejemplo, la senegalesa, pero en la que no se ha producido una reintegración familiar, por lo que no han aportado apenas hijos a nuestros centros educativos.

- Las cifras absolutas de estudiantes inmigrantes disminuye ostensiblemente en Secundaria. Ignoramos las posibles causas, además de la lógica mortandad escolar. No sabemos si, por ahora, se está produciendo un absentismo dentro de la población escolar inmigrante.

5.5.2. Los retos y problemas más relevantes.

No podíamos acabar este tema sin presentar y resaltar la problemática más aguda que en estos momentos se vive en el sistema educativo español en la temática que nos ocupa de un modo general, ya que en los próximos temas podremos concretar y especificarla con detalle. Francesc Carbonell (2000 a; 2002 a; 2002 b) ha centrado, con mucho acierto, esta problemática en los tres retos siguientes:

1. La eliminación de cualquier forma de guettización escolar. La aplicación de determinadas políticas educativas ha favorecido el afianzamiento de dos redes escolares. Por un lado la pública, donde se escolarizan la práctica totalidad de los

niños pertenecientes a familias en riesgo de marginación social y cultural; y por otra parte la privada, cada vez más financiada con fondos públicos y donde van la mayoría de los niños de las familias de clase media del país. Esta doble red ha facilitado además el fortalecimiento de las corrientes xenófobas, clasistas y racistas de nuestra sociedad²¹.

Es normal que haya determinados barrios en los que se vaya concentrando de forma natural familias inmigrantes, puesto que el itinerario de la migración va a conducirlos a lugares donde hay familiares, paisanos o conocidos de su país de origen. Esta concentración residencial suele dar lugar a zonas en las que viven personas que pertenecen a minorías culturales en riesgo de exclusión social. Al mismo tiempo se puede producir una concentración artificial que se da en muchos centros donde el número total de estos alumnos matriculados puede superar el 300% del número de niños y niñas de estos colectivos que residen en la zona de matriculación del centro. Ya vimos anteriormente la escandalosa diferencia que existía entre los centros públicos y privados a la hora de la escolarización de alumnos extranjeros. Esta concentración artificial se ha producido en unas escuelas determinadas principalmente por la huída de los hijos de los padres autóctonos, residentes en la zona de matriculación de estos centros. Estos padres que han optado por la escuela privada o por la escuela pública de otras zonas de matriculación, por una parte han saturado la oferta educativa de aquellas otras zonas y, por otra, han dejado vacantes en las escuelas de su zona de residencia. En ocasiones, la administración educativa ha facilitado este proceso creciente de precarización de la escuela pública, estimulando estas concentraciones artificiales cuando ha concertado nuevas líneas con la escuela privada en zonas donde había suficientes plazas vacantes en la escuela pública o dejando ejercer, sin limitación alguna, a los padres el derecho a elegir centro, cuando este derecho no tiene ninguna base legal²² y no se puede dejar en manos de la ley de la oferta y la demanda.

Algunas medidas a tomar para superar este reto serían (Carbonell, 2002 a, 65; 2002 b, 111):

a) La constitución de comisiones de matriculación únicas en cada municipio, que distribuyan todas las plazas escolares disponibles en las escuelas sostenidas con fondos públicos entre todos los niños y niñas de la localidad, a partir de un baremo que puntúe las distintas variables que concurren en cada familia y que tenga en cuenta, cuando sea posible, las preferencias familiares. Parece que en algunas Comunidades como Madrid, Aragón y Castilla-La Mancha se han puesto en marcha medidas como la reserva de plazas para alumnos de clases desfavorecidas y la creación de comisiones de escolarización con la participación de representantes de

21 En los trabajos de Serra (2002 a; 2002 b) se puede observar el comportamiento racista de los estudiantes en centros de Secundaria en los que se da una alta concentración de población inmigrante.

22 Esta polémica cuestión será tratada en el próximo lema.

APAS y de sindicatos de enseñanza, para controlar la distribución equitativa de plazas (Jiménez, 2003, 59).

b) La revisión de los conciertos con las escuelas privadas, de manera que se haga prevalecer el espíritu y la letra de la LODE y la LOGSE antes que los intereses mercantilistas (seguramente legítimos, pero poco equitativos) de algunas empresas privadas.

c) La puesta en marcha en un plazo de dos o tres años, de la gratuidad total y real de los libros y los materiales escolares, de manera que no se deba recurrir ni a becas ni a ayudas para sufragar estos costes.

d) La puesta en marcha de una campaña de sensibilización de la población, a través de los medios de mayor audiencia, en la línea de favorecer la cohesión social, de luchar contra toda forma de discriminación y de anteponer los intereses colectivos a los particulares.

2. La disminución del fracaso escolar de los grupos minoritarios. Como afirma Carbonell (2002 a, 66): "primero se construye el concepto de fracaso escolar y luego se legitiman las diversas formas de exclusión como medidas necesarias para luchar contra dicho fracaso".

Algunas investigaciones realizadas en nuestro país nos proporcionan alguna información importante sobre esta cuestión:

- En la investigación antes citada de Siguán (1998), cuyo trabajo de campo se realizó entre 1994 y 1996, se concluye que sólo una mitad de los alumnos extranjeros obtienen el graduado escolar al final de la entonces todavía vigente Educación General Básica, mientras que son dos tercios de los autóctonos los que consiguen dicha titulación.

- En una investigación reciente realizada en Gerona sobre los procesos de escolarización de los alumnos de origen africano (Besalú, 2002 b) se afirma que dos terceras partes de ese alumnado evoluciona negativamente y sólo una tercera parte experimenta una evolución positiva.

- En otra investigación reciente del Colectivo IOÉ (2002), se demuestra que la variable que más condiciona el rendimiento escolar es el momento de incorporación a la escuela española: la proporción de alumnos con problemas de rendimiento es tres veces mayor (63%) en los que se incorporan después de los 11 años que en los que se inician antes de cumplir esa edad. Por lo tanto, existe un serio problema de ajuste entre el alumnado y la institución escolar, al pasar del sistema educativo del país de origen a España. El grupo que presenta mayor número de repetidores es el

de los marroquíes que se han incorporado a la escuela española después de haber iniciado sus estudios en Marruecos.

Pero no nos precipitemos en sacar conclusiones que relacionen, de una u otra manera, este fracaso escolar con la diversidad cultural de las familias de estos alumnos. Cuando se han comparado sus resultados con los de los niños de familias autóctonas del mismo estatus socioeconómico los resultados de los primeros no son peores. Incluso, hay estudios, realizados en Francia (Tribalat, 1995) y en Estados Unidos (Trueba, 2001; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003), que demuestran que los estudiantes de origen inmigrante reciben más estímulos para el estudio, desde su familia que sus compañeros autóctonos de clases desfavorecidas. Asimismo, muchos de ellos adquieren una identidad transcultural²³ que les permite cruzar de la cultura de origen a la de acogida sin ningún problema.

Como veremos en los próximos capítulos, la superación de las dificultades de aprendizaje en los estudiantes de origen inmigrante supone cuidar los problemas de bilingüismo, cuando los hay, y, en todos los casos, lograr la significatividad y relevancia en el aprendizaje, sobre todo teniendo en cuenta el contexto distinto en el que aquellos viven.

3. La revisión crítica del concepto de integración. Por último, examinaremos uno de los problemas que han ido apareciendo anteriormente (véase, por ejemplo, el apartado 3.4.1.) y que destacan en el ámbito educativo en los últimos tiempos en nuestro contexto más cercano²⁴. Se trata de advertir y, en lo posible, eliminar el uso de la diversidad cultural en la sociedad, y en la escuela, como pretexto y legitimación de la exclusión social.

Es necesario, desde la escuela, identificar y desactivar los prejuicios sobre los grupos minorizados, pero, sobre todo, educar las actitudes sociales necesarias para que se evite la utilización de la diversidad cultural como pretexto y legitimación de la exclusión social.

El problema de las minorías emigrantes no es su adaptación. A partir de una amplia encuesta realizada en Francia en 1992 a más de 13.000 personas, Tribalat (1995) afirma que el problema no radica en una supuesta resistencia a la aculturación de los recién llegados, y demuestra como se ha producido en este sentido una innegable sobreintegración. Lo más preocupante, y que es la clave de lo que aquí queremos poner de relieve, es que a igualdad de titulación, el 40% de los jóvenes argelinos están en el paro mientras que el índice de paro de los jóvenes franceses

²³ Véase 3.3.

²⁴ Es curioso como la administración educativa está gastando dinero en liberar a profesorado de apoyo para curar y salvar a estudiantes extranjeros, sin alterar elementos estructurales del sistema educativo para lograr una auténtica educación intercultural.

sólo alcanza al 10%. A la integración escolar no ha seguido o no ha acompañado una integración social.

Por lo tanto, el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad, o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio derivan. Y educar en este convencimiento y en los valores y actitudes que a él van asociados, es una tarea realmente difícil y compleja (Carbonell, 2002 a, 68).

Existe un peligro evidente de que los profesores y todos los responsables del sistema educativo creamos que encontrando diferencias en los alumnos inmigrantes les estamos ayudando a ser iguales y, a veces, sin darnos cuenta, le podemos estar estigmatizando. La diversidad individual del alumno sí debe de ser tenida en cuenta, mucho antes que la cultural, que en cuanto pase desapercibida, mejor. Esto no impide que los estudiantes de origen inmigrante puedan y deban conservar su lengua y cultura de origen, para que estemos hablando de integración y no de mera asimilación.

6

Los grados y fases de construcción de un currículum intercultural. El currículum intercultural prescrito y el presentado y moldeado por los profesores.

6.1. ANOTACIONES PREVIAS SOBRE EL CONCEPTO DE CURRICULUM.

Antes de comenzar con el desarrollo propiamente dicho de este capítulo es necesario realizar unas breves aclaraciones que serán útiles para los que hace tiempo que no trabajan cuestiones relacionadas con este concepto o nunca han tenido claro lo que significa este término.

6.1.1. Del currículum vitae, que utilizamos y conocemos de nuestra vida cotidiana, al concepto de currículum utilizado en educación.

El término currículum proviene del latín y su significado literal es el de carrera. La definición convencional hace referencia a la regularidad y sistematización, ya sea de un curso de estudios o de la vida profesional y académica de una persona (currículum vitae).

En nuestra vida cotidiana conocemos y usamos con frecuencia el término currículum vitae, que hace referencia al conjunto de cosas que hemos hecho en nuestra vida académica y/o profesional. Es la primera parte del término, currículum, la que le da la característica de sistematización, de orden, de conjunto ordenado de cosas.

El término currículum se introduce en el campo educativo en los países anglosajones. Es en Gran Bretaña y en Estados Unidos donde adquiere una gran importancia en los estudios y reflexiones educativas, ya desde el siglo XIX y, aún más, en el XX. En la Europa central y latina no ocurre lo mismo y no es hasta la década de los setenta cuando, al amparo de la fuerte influencia americana en el mundo científico en general y educativo en particular, hace su aparición. En España nos llega muy subrepticamente a través de las traducciones sudamericanas (bastante malas, por cierto) de los libros educativos norteamericanos. Pero no es hasta mediados de los ochenta, con la llegada del PSOE y su anglófilo y bien recordado ministro Maravall, cuando nos inunda este nuevo, para nosotros, concepto.

Aparte de modas e influencias de las que no es posible librarse, la llegada de este nuevo término es bien acogida por los grupos educativos progresistas y demócratas, creemos que por dos razones:

a) Porque el concepto de currículum llega unido al movimiento centrado en la escuela que Stenhouse, Elliot y otros habían experimentado en la década anterior en los centros de profesores ingleses y que había supuesto situar a los docentes en el centro de las innovaciones y reformas y de la mejora de la escuela y del sistema educativo. Para transformar la enseñanza, en la línea de regeneración democrática de la primera hornada socialista, no servían los mecanismos de arriba a abajo centralizadores que el tardofranquismo había utilizado con la Ley General de Educación del 70, sino que se debían utilizar procedimientos de abajo a arriba y había que contar con un profesorado "innovador, primer responsable de la calidad de la enseñanza, elaborador de materiales, trabajador en grupo y con tiempo en su jornada laboral para su actualización científica y didáctica" (Jiménez Gámez, Pérez Ríos y Rodríguez Martínez, 1999: 149). En resumen, era necesario disponer de un nuevo tipo de profesorado y para ello se crean los Centros de Profesores para el reciclaje y se inicia la reforma de la formación inicial. Otra cuestión sería si estos comienzos prometedores llegarían o no a cuajar. Las primeras iniciativas experimentales son muy positivas, no ocurriendo lo mismo con la implantación general de la LOGSE en los noventa, momento en el que la situación económica y la política han cambiado. En definitiva, los movimientos docentes de renovación pedagógica de carácter progresista acogen muy positivamente el protagonismo que la política educativa socialista les otorga.

b) Por otro lado, el concepto de currículum introduce en el campo de las Ciencias de la Educación y, más concretamente, en el de la Didáctica, cuestiones sociológicas, éticas y políticas, cuando anteriormente éstas habían permanecido ajenas o al margen. Los pedagogos y didactas solo debían de preocuparse del cómo, de los aspectos técnicos, de los ajustes de una maquinaria que venía ordenada desde arriba y que sólo había que acoplar. Aunque de la definición de currículum no se deduce siempre su carácter descentralizado, cuando aquél llega a nuestro país, trae consigo una manera de funcionar en los distintos ámbitos del sistema educativo que se configura de un modo distinto a como se venía haciendo. Las cuestiones éticas, políticas e ideológicas eran algo ajeno a los profesionales de la educación, que venía establecido desde las instancias políticas y administrativas superiores y en lo que los prácticos de la educación no podían ni debían entrar.

6.1.2. El currículum como concepto ambiguo y polisémico que se amasa en diversos lugares.

El concepto de currículum es polisémico. Ha sido objeto de numerosas definiciones y significados. ¿Por qué? La razón está en que la misma palabra ha servido para nombrar a cosas parecidas, pero no idénticas. Aunque, de principio, cuando escuchamos el término currículum se nos viene a la mente algo que tiene que ver con

procesos educativos o de enseñanza-aprendizaje, nos encontramos con un concepto que se va amasando, que se va configurando en diversos lugares (Gimeno, 1988).

a) Una primera fase se corresponde con el currículum prescrito. Con mayor o menor intensividad y extensividad, en todos los países se elaboran, desde la administración educativa estatal, unos mínimos que sirven de referencia, de punto de partida para el establecimiento de la política educativa. El currículum prescrito determina la cultura común. Es una vía de control sobre la práctica de la enseñanza y posee un formato concreto. Las características de esta fase curricular y su relación con las siguientes depende de la tradición más o menos centralizadora y de la estructura y coyuntura política de un país.

b) La segunda fase se correspondería con el currículum presentado a y moldeado por los profesores. En primer lugar, las llamadas agencias curriculares, entre las que - como es el caso de nuestro país - las editoriales de libros de texto desempeñan el mayor protagonismo, intermedian o traducen el currículum prescrito. Más tarde interviene un elemento esencial, el profesor, principal traductor del currículum cuya cultura profesional será fundamental para la configuración de aquél. De ahí que los procesos de innovación y cambio curricular, si no inciden sobre el profesor, pueden quedarse en una insuficiente transformación.

c) La tercera fase supondría un salto cualitativo y presentaría el currículum en la acción. Aquí tendrían cabida la práctica real, el acto didáctico, la puesta en escena, la enseñanza interactiva. No podríamos concebirlo como la aplicación tecnológica de la fase anterior, sino como la interacción que, aunque con un guión establecido, se produce en el aula como nicho ecológico, donde el arte del profesor provoca tanto unos efectos imprevistos y ocultos como unos resultados prefijados.

La estructura básica de esta fase es la tarea académica, que se halla muy influenciada por el afán evaluador, por lo que algunos autores insisten en la existencia de otra fase posterior: el currículum evaluado

Por último, y esto es muy importante, no olvidemos que en cada una de estas tres fases se generan actuaciones y problemas de investigación que, con el tiempo, determinan tradiciones que perviven como comportamientos autónomos, por lo que se dificulta la visión global que debe poseer el proceso de construcción curricular. Partiremos pues de la explicación del fenómeno curricular como algo que se va construyendo en distintas fases. En todas ellas es currículum, pero en cada una con unas formas características que se distinguen de las demás.

6.1.3. El currículum como proceso en construcción frente al currículum como pro-

ducto elaborado que se aplica, tecnológicamente, de la teoría a la práctica.

Las relaciones entre las dos primeras fases y la tercera, entre el currículum como algo que está en documentos escritos previos a la acción y la acción misma, puede entenderse de dos maneras.

Una primera manera es la concepción tecnológica, imperante hoy (a pesar de loables intentos en contra). Desde esta concepción, un buen currículum es aquel en el que se ha realizado un diseño pormenorizado y perfecto que se ofrece como una guía detallada a los que van a llevarlo a la práctica, es decir, a los docentes. Si se quiere implantar un nuevo currículum, lo importante es contratar a los mejores expertos en una materia y en su didáctica, sentarlos en una mesa y ponerlos a elaborar unos materiales que le indiquen con precisión a los docentes todo lo que tienen que hacer (materiales curriculares a prueba de profesores). Una vez hecho esto, este currículum se ofrece como producto. Un buen ejemplo lo encontramos en las guías didácticas de las editoriales o de las administraciones educativas (ministerios, consejerías). No hay que preocuparse de los profesores. Basta con que sean unos buenos técnicos, a los que se les haya adiestrado en el uso de las guías curriculares. Al igual que un buen técnico de televisión debe conocer y tener al lado un buen esquema de los circuitos para poder arreglar un aparato.

Por otro lado, si concebimos el currículum como un proceso en construcción continua, no será tan decisivo el que esté perfectamente diseñado desde arriba, el que se elaboren detalladamente todos los pasos a seguir. Lo importante es que haya profesores creativos y entusiasmados que, a partir de lo diseñado, recreen el currículum, lo reconstruyan en su acción cotidiana. Por eso, desde este punto de vista (que es el que aquí seguiremos y sin infravalorar la necesidad de que existan buenos materiales curriculares escritos) lo decisivo es el currículum en la acción y los protagonistas principales los docentes, no los expertos que diseñan en los despachos. Como afirma Stenhouse (1984), un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanece abierto a la discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica. Un currículum siempre es una hipótesis a experimentar y el profesor un investigador en la acción.

6.1.4. El currículum como algo que se va construyendo más allá de la escolaridad formal. Currículum visible e invisible u oculto.

Para terminar esta introducción para no iniciados, planteemos dos aclaraciones muy importantes. En primer lugar, hoy más que nunca, los procesos de enseñanza-aprendizaje no transcurren sólo, consciente e intencionalmente, en la escuela o en la familia. Cada día es más difícil distinguir entre la educación formal (la que se hace

en la escuela) y la informal o no-formal. En la sociedad de la información nuestros jóvenes, y nosotros mismos, aprendemos gracias a unos nuevos profesores, son los medios de comunicación de masas. Recientes investigaciones (Steinberg y Kincheloe, 2000) demuestran que en la configuración de la cultura infantil cada vez adquieren más poder y conforman un currículum (que no se desarrolla en la escuela ni en la familia) y que se construye en la publicidad y en determinados productos culturales (películas Disney, series televisivas y programas de televisión de adultos, que son los que ven los niños). Curiosamente, el acceso al mundo adulto por los medios electrónicos de hiperrealidad ha cambiado la consciencia de sí mismos de los niños postmodernos como entidades incompetentes y dependientes, mientras que la familia y la escuela tradicionales conciben a estos como seres incapaces de tomar decisiones por sí mismos. Por lo tanto, lo significativo para nosotros es que no podemos concebir hoy el currículum como algo exclusivo de la escuela, sino que este tiene que contar con el currículum extraescolar de la cultura popular, que se tiene que poner en crisis y someter a interpretación.

En segundo lugar, desde la publicación del libro de Jackson (1991), *La vida en las aulas* en los setenta, el currículum, en su fase interactiva, no es sólo lo que se ve. El currículum no sólo se refiere a las tareas que podemos observar en un aula o fuera de ella, sino que detrás de ellas existe lo que se ha venido a denominar el currículum visible u oculto. Podemos identificar cuatro significados del mismo (Portelli, 1998) :

a) Como expectativas ociosas o mensajes implícitos no esperados. Se refiere a las normas y valores que los estudiantes saben, o deben de saber, que sus profesores y profesoras esperan que dominen para cumplir las exigencias de éxito en el aula. Se refieren a lo que se espera de los estudiantes, en cuanto a roles y comportamientos en general, pero que no han sido explícitos.

b) Como resultados de aprendizaje no intencionados, ya que las actividades de enseñanza-aprendizaje, igual que cualquier actividad humana, siempre conlleva unas consecuencias no premeditadas.

c) Como mensajes implícitos que surgen de la estructura de la escolarización. Se trata de los mensajes de alienación que la propia institución escolar transmite a todos sus miembros, por ejemplo, la idea de que sólo lo que se aprende en la escuela tiene valor, los mensajes que legitiman puntos de vista sobre el trabajo, la autoridad y los valores de la lógica capitalista. Son mensajes aparentemente universales, que impregnan todos los niveles de la escuela y las relaciones del aula. En muchas ocasiones no es algo oculto o invisible, sino que se encuentra dentro de lo que se denomina currículum nulo. No es que se transmitan ocultamente valores sexistas o racistas, sino que en el currículum oficial no aparece, se anula cualquier referencia

a grupos marginados, a culturas inferiores.

d) El currículum oculto puede ser abordado, por último, como el creado por los propios estudiantes como reacción hacia el currículum formal. Esta es la acepción que aparece en el famoso trabajo de Willis (1988) *Aprendiendo a trabajar*, en el que se analiza el comportamiento marginal en la escuela de un grupo de estudiantes de clase obrera.

Por lo tanto, entenderemos el currículum como un proceso en continua construcción, que se amasa en diversos lugares, que alcanza más allá de la escolaridad formal y que mantiene aspectos invisibles u ocultos, junto a los manifiestos o visibles. En este punto podemos afirmar que, debido al concepto amplio de currículum que adoptaremos, no vamos a encontrar diferencias esenciales entre currículum y educación ni, por lo tanto, entre currículum y educación intercultural. Quizás el uso del término currículum pueda recordarnos más la necesidad de sistematización que el de educación. Pero no olvidemos que existe también un currículum que se desarrolla fuera de la escuela y que para nosotros el desarrollo, la puesta en práctica y la enseñanza interactiva son también currículum.

Una vez que hemos planteado estas advertencias conceptuales que no son meramente semánticas, anunciaremos que en este tema vamos a desarrollar los tres grados o niveles (que no fases) que se pueden alcanzar en un currículum intercultural (segregado, compensatorio e inclusivo). A continuación, trabajaremos las dos primeras fases de construcción de un currículum intercultural: el prescrito y el presentado a y moldeado por los docentes. Es decir, estudiaremos qué y cómo tratan la interculturalidad los documentos oficiales en los que se prescribe el currículum y cómo debían de contemplar la interculturalidad los documentos escritos que los profesores, en el centro educativo, elaboran en la fase preactiva o anterior a su acción de enseñar.

En los dos últimos capítulos analizaremos el currículum intercultural en la acción. El capítulo 7º lo dedicaremos al segundo grado de consecución del currículum intercultural, el compensatorio, que, aunque no es el auténticamente intercultural, es necesario trabajarlo en muchas ocasiones. El capítulo 8º estudiará cómo se puede desarrollar un currículum intercultural auténtico y al profesor intercultural. Tanto en este último tema como en el anterior, nos moveremos más en el deber ser que en el es, aunque ejemplifiquemos con experiencias diversas que, principalmente, en nuestro contexto más cercano, se están desarrollando.

6.2. LOS GRADOS DE CONSECUCCIÓN DE UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

6.2.0. Una breve revisión de los modelos de currículum intercultural.

Si revisamos la ya abundante bibliografía sobre la interculturalidad (o multiculturalidad) y la educación o el currículum, nos encontramos con una gran cantidad de modelos y clasificaciones en la que se presentan diversos grados o niveles de atención, compromiso o conceptualización de lo educativo con respecto a lo intercultural, desde distintos puntos de vista. Vamos a recoger algunas de las que creemos más significativas, sin ánimo de ser exhaustivos.

Comencemos por dos autores del ámbito anglosajón que han sido muy traducidos en nuestro país. El primero de ellos, Lynch, del Reino Unido (cit. en Carbonell, 1995, 97-98 y en Besalú, 2002 a, 67-69), en 1992 establecía las fases por las que había pasado su país (y que podría coincidir con Europa) en la respuesta a la diversidad cultural:

1. Fase del *laissez-faire* (1945-1960): hay una escasa percepción de los fenómenos de diversificación cultural. Se espera que los extranjeros simplemente se adapten a lo que les ofrece la sociedad de acogida.

2. Fase del inglés como segunda lengua o fase de segregación (1960-1970): se procura agrupar a los alumnos de minorías culturales en determinadas escuelas en las que el idioma de la sociedad de acogida, el inglés, se llega a enseñar como segunda lengua. Es decir se plantea un currículum separado o segregado para los alumnos inmigrantes, distinto al de los alumnos autóctonos.

3. Fase del déficit o de pedagogía compensatoria (1970-1980) : se empieza a despertar una inquietud alrededor del problema de la diversidad, que culminaría con la revolución cultural del 68 y sus exigencias del derecho a la diferencia. Pero la diversidad se entiende como una deficiencia que es preciso compensar y hay una escasa o nula atención por los valores culturales de los alumnos minoritarios.

4. Fase del currículum multicultural (1980-1985): se acepta el pluralismo cultural y se plantea la necesidad de abrir el currículum común a las visiones de las distintas culturas que conviven en una sociedad. Se plantea un enfoque más global y menos eurocéntrico de la historia. Se revisa el etnocentrismo de los libros de texto y se flexibilizan los currícula, permitiendo la enseñanza de lenguas maternas. Sin embargo, la diversidad étnica penetra desde su perspectiva más folklórica.

5. Fase antirracista (1985-1990): se centra la actuación en la formación docente y en el estudio del racismo institucional y de las imágenes estereotipadas. En cuan-

to a los contenidos, se buscan argumentos y temas para la lucha antirracista, más que para dar un barniz multicultural al currículum.

6. Fase del multiculturalismo antirracista¹ (1990-momento actual): que polariza el debate entre multiculturalismo y antirracismo, pero que, para muchos autores, se trata de un falso dilema, pues ambas líneas, el cambio curricular y el estructural, se necesitan mutuamente.

Otra de las aportaciones clásicas, esta ya sin el matiz diacrónico que le pone Lynch, es la de Banks (2004, 15) que divide la manera de trabajar el currículum en:

1. El enfoque de contribuciones, en el que las culturas de los alumnos minoritarios se incluyen en el currículum mediante referencias a personajes célebres de diversas etnias, introducciones concretas de artesanía, alimentos, música, etc. Se organizan semanas o días interculturales, pero dejando intacto el currículum ordinario. Es lo que algunos autores han llamado currículum folklórico o turístico, porque conlleva el riesgo de insertar en los alumnos una visión exótica y superficial de las otras culturas.

2. El enfoque aditivo, es parecido al anterior pero ahora consiste en añadir temas, lecturas o unidades al currículum ordinario, pero dejando intacta la estructura formal del currículum mayoritario. Se le puede hacer la misma crítica que al anterior, aunque ambos mejorarían si se intentaran vincular los nuevos contenidos con los ordinarios y si se buscara integrar las manifestaciones culturales concretas en la vida real de esos grupos distintos.

3. En el enfoque de transformación el objetivo es que todos los alumnos puedan contemplar los contenidos curriculares desde diferentes perspectivas culturales, sin pretender que la mayoritaria sea la única experiencia válida.

4. El enfoque de acción social es un modelo complementario a los anteriores, no alternativo, y consiste en el diseño y desarrollo de actividades que ayuden a los estudiantes a tomar decisiones y asumir compromisos respecto a situaciones injustas ligadas al campo multicultural. Se analizan datos reales de los medios de comunicación, se trabajan actividades de sensibilización y se toman decisiones para actuar más allá de la escuela. En este modelo podemos encuadrar lo que otros autores han llamado multiculturalismo crítico o enfoque reconstruccionista social.

En nuestro país se adoptan clasificaciones de modelos principalmente anglosajones, aunque se añadan y se sinteticen algunas aportaciones o se ofrezcan algunos esquemas originales. Quizás la realizada por García Castaño, Pulido y Montes

¹ Esta fase no se encuentra en Lynch, sino que Besalú (2002, 69) la añade de Selby (1992, cit. en *ibidem*, p. 67).

(1999, 48-61) es de las más interesantes y utilizadas. Para no repetir clasificaciones, preferimos reproducir esta última con otras anglosajonas, tal y como las ha recogido Juan José Bueno (2002, 32):

AUTORÍA ENFOQUES	Modelos de Educación Multicultural García Castaño, Pulido y Montes (1999)	Análisis de la desigualdad social McCarthy (1994)	Repensar el Multiculturalismo Kincheloe y Steinberg (1997)
ANTECEDENTES MONOCULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilación Cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilación • Integración 	<ul style="list-style-type: none"> • Monoculturalismo
PERSPECTIVAS MULTICULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimiento Cultural (integrar conocimientos sobre otras culturas) • Pluralismo cultural (que el currículum preserve y extienda todas las culturas) • Educación Bicultural (adquirir competencia en dos culturas) • Educación Multicultural (similar al enfoque 4º de Banks) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión Cultural • Competencia Cultural • Emancipación Cultural • Teorías radicales 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiculturalismo Liberal • Multiculturalismo Pluralista • Multiculturalismo esencialista de izquierdas
MULTICULTURALISMO DEMOCRÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Antirracista (radical, de corte marxista, contra la exclusión y el racismo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Asincronismo² 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiculturalismo Crítico

Tabla 6.2.0.
Adaptado de BUENO
(2002, 32)

2 Véase lo que sobre esta teoría explicamos en 5.2.

Los modelos encuadrados en la primera fila plantean la asimilación de la cultura minoritaria en el currículum ordinario. En la segunda fila, los modelos van del mero reconocimiento de las culturas minoritarias al estudio en un currículum común de todos o de los elementos comunes a todas las culturas y la tercera fila tiene un claro matiz crítico, de movimiento social más allá de lo escolar.

Es interesante recoger de Rosario Arroyo (2000, 43) una buena síntesis de diversos modelos que la autora denomina niveles y que van desde la asimilación (1º nivel), pasando por el reconocimiento de la diversidad (nivel 2º), la integración a partir del reconocimiento de la igualdad de derechos y de posibilidades sociales (3º nivel) y los currícula multiculturales que afecten a todos los sujetos (nivel 4º), hasta la promoción de la interacción inter e intra grupos (5º nivel) y la adquisición de competencias culturales que permita al individuo utilizarlas en contextos culturales diversos (6º nivel).

Otra autora que realiza una completa síntesis de varios modelos es Margarita Bartolomé (1997, 44-63) agrupándolos en los siguientes bloques:

1. Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.
2. Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.
3. Hacia una opción intercultural.
4. El enfoque sociocrítico .
5. El enfoque global.

Lo mismo y con similares criterios realiza Muñoz Sedano (1999) y otros autores como Jordán (1996), Besalú (2002 a), Torres Santomé (2003) o Essomba (2003) ofrecen modelos mucho más sintéticos.

Como podemos observar, en todos los casos, los modelos menos interculturales se refieren a los que se acercan más a la asimilación y la segregación y los más interculturales a aquellos en que existe un mismo currículum común para todos y, además, se convierte en un movimiento social crítico. De este modo, y siguiendo lo que Connell (1997: 73) llama la lógica del currículum hemos establecido tres grados o niveles de currícula intercultural³, aunque, en un sentido estricto, sólo el último lo sea.

6.2.1. El currículum segregado.

Cuando la mejor manera que se encuentra de organizar la enseñanza de los individuos y culturas diversas es la de construir un currículum distinto para cada uno de ellos, estamos refiriéndonos a una organización curricular segregada. Cada cultura

³ Una primera versión de este planteamiento la realizamos en Jiménez Gámez (2002).

sigue un currículum distinto o, como le llama Connell (1997: 74), opuesto. Como afirma este autor, no hay que intentar llevar al pobre a la mesa del rico, porque esta mesa no constituye la meta y el pobre no puede recibir en ella una alimentación digna. Se debe rechazar la generalización porque produce resultados desiguales.

Se fundamenta en la idea de que los estudiantes de minorías étnicas marginadas no pueden convivir en la escuela con alumnos de la mayoría porque perjudican la formación moral e intelectual de éstos (San Román, 1998: 82). Los miembros de esos grupos minoritarios necesitan una atención exclusiva y especializada, de manera que se cumplan los objetivos escolares por medio de una pedagogía adaptada. Se trata de un modelo de currículum centrado en el handicap o en el déficit. Los resultados para las personas afectadas llevan, desde la segregación total o negación del derecho a la educación, hasta prácticas más recientes de una educación dividida en diferentes vías u opciones según las categorías de sujetos. Uno de los casos más patentes ha sido el de la Educación Especial, realizada en instituciones apartadas y con un currículum alejado del de la mayoría de los ciudadanos (Porras Vallejo, 1998: 25).

Para no confundirnos, tenemos que recordar que estamos hablando de currícula no de escuelas. Es decir, podremos encontrar currícula segregados que se desarrollan en instituciones educativas separadas: escuelas de gitanos, de negros o de árabes⁴. Pero también nos podemos encontrar con currícula segregados que conviven en la misma escuela, como pueden ser grupos de estudiantes inmigrantes que permanezcan permanentemente y a todo tiempo en aulas de acogida para aprender el castellano.

6.2.2. El currículum compensatorio.

Se construye cuando se suministran recursos adicionales a los estudiantes que poseen algún tipo de desventaja. La idea es poder llegar algún día a sentar a los pobres y marginados en la misma mesa donde está la mayoría. En realidad sigue partiendo de la ideología del déficit, lo que ocurre es que se piensa que los estudiantes que siguen estos currícula compensatorios, más tarde o más temprano, se integrarán en el currículum de la mayoría. Así pues, se encuentra a medio camino entre los currícula segregados y los comprensivos. Se diferencian cuantitativamente de los primeros, se segrega, pero menos, ya que se piensa que progresivamente los estudiantes podrán abandonar este modelo e integrarse en el currículum mayoritario. La diferencia con el tercer y más intercultural nivel será cualitativa.

La lógica de la compensación era fundamental en el diseño inicial de los progra-

⁴ Este es el caso de los tres colegios árabes que existen en Madrid que aparecen en el reportaje "Retorno al hiyab" (El País, 7 de marzo de 2002) o las escuelas coránicas a las que algunos grupos de musulmanes españoles conversos llevan a sus hijos, apartándolos de las escuelas públicas (Valenzuela, 2002: 25).

mas de educación compensatoria de los años sesenta y setenta en Estados Unidos⁵ y todavía continúa siendo la forma más común de abordar las cuestiones de justicia democrática en educación (Connell, 1997: 73). Estos currícula se dirigieron a una minoría de niños que se seleccionaron mediante algún determinado cálculo de una línea de pobreza, haciendo añadidos al sistema educativo existente. Aunque obtuvieron algunos éxitos, no han sido capaces de garantizar la justicia social. En definitiva, estos currícula pretendían sustituir mediante actuaciones oficiales los recursos que los estudiantes no obtenían de sus padres. Eran una actuación sustitutoria de una redistribución más igualitaria de la riqueza, que los gobiernos de los sistemas económicos capitalistas no hacían.

Los problemas apuntan a cuestiones de sociología y política educativa. El fracaso de los currícula compensatorios no está en los estudiantes, ni en las características de los propios programas, sino en la propia concepción de la compensación como algo esencialmente injusto y desigualador (Connell, 1997: 36-39):

1. La forma institucional del sistema educativo ocasiona que la selectividad en sus niveles superiores signifique una reducción de los aprendizajes que se pueden ofrecer, lo que obliga a resultados desiguales, por mucho que el sistema favorezca la igualdad de oportunidades.

2. Por otro lado, las escuelas de lugares desfavorecidos suelen recibir menos ingresos que las de los lugares favorecidos.

3. El ambiente, lo que hemos denominado cultura o currículum implícito en los centros educativos, puede favorecer la exclusión de los marginados.

4. El propio concepto de currículum tiene su origen, del que no le es fácil desprenderse, en la cultura mayoritaria. Históricamente el currículum nació de las prácticas educativas de los hombres europeos de clase alta. No es extraño que encarne su particular visión del mundo.

5. El sistema educativo se ha convertido no sólo en el vigilante estratégico del mercado de trabajo, sino también en una importante fuerza productiva, gracias al papel que desempeña en la producción y codificación del conocimiento. Los sistemas educativos participan de forma decisiva en la producción de las jerarquías sociales. La educación está implicada en la creación de identidades sociales. La educación es determinante en la legitimación de la desigualdad. Los sistemas educativos fomentan constantemente la creencia en que las personas favorecidas merecen esas ventajas. Merecen un mejor trato porque son más inteligentes, o están mejor formados, o trabajan con mayor ahínco, o porque sus padres y ellos mismos

⁵ Aquí lo fue en los ochenta, con los llamados centros de educación compensatoria.

se sacrificaron para conseguir esos bienes. Las clases y grupos favorecidos han luchado para conseguir los favores del sistema educativo, modelan el sistema educativo según sus propias necesidades.

Banks (1995: 15-17) sitúa a todas las técnicas y estrategias que pretenden mejorar los niveles académicos de los estudiantes de minorías culturales marginadas en el paradigma de deprivación o desventaja cultural. Los partidarios del mismo creen que estos estudiantes pueden alcanzar buenos rendimientos en educación si se les hace vivir tempranamente experiencias de socialización que no han adquirido en sus hogares. Los críticos de este paradigma creen que el problema está no en que sea deficiente la cultura de los grupos minoritarios y que, por tanto, haya que compensarla, sino que es distinta y choca con la que le ofrece la escuela. En el próximo capítulo ejemplificaremos algunas prácticas actuales de este modelo, tales como las ya famosas aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL).

6.2.3. Currícula integrados, comprensivos o inclusivos.

Aquí ya se produce una diferencia cualitativa (no sólo cuantitativa) respecto al currículum segregado. En consonancia con la idea de justicia democrática⁶ de Rawls (1979), el currículum debe partir de los intereses de los menos favorecidos. Si contraponemos, de modo general, un currículum justo a otro injusto, obtendríamos el siguiente cuadro comparativo:

CURRÍCULUM INCLUSIVO	CURRÍCULUM EXCLUYENTE
Defiende los intereses de los menos favorecidos	Se niegan los intereses de los menos favorecidos
Se participa en la decisiones sobre dicho currículum	Se niega el principio de la ciudadanía cuando el currículum incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones.
Se entiende que la igualdad es una producción histórica y dinámica, nunca estática.	Se obstaculiza la producción histórica de la igualdad, reduciendo la capacidad de las personas para mejorar su mundo.

Tabla 6.2.3.
Elaborado a partir de Connell, 1997: 63-73

⁶ Véase 4.2.3.

Un currículum integrado o inclusivo es el único auténticamente intercultural. Parte de la consideración de la igualdad de los diferentes grupos presentes en el aula, en los centros y en la sociedad. Tal y como afirmábamos en el capítulo anterior, al hablar de la educación intercultural, hemos de tener en cuenta que las estrategias contrahegemónicas de este tipo de currículum entran tanto en el terreno de las decisiones políticas como en las de la práctica escolar. La lucha por un currículum inclusivo es un movimiento social que se opone al control del poder por parte de los grupos mayoritarios. No puede quedarse, como ocurre en muchas ocasiones, en un retórico discurso académico. Tiene que tener la habilidad de movilizar a la opinión pública.

Frente al modelo deficitario, el modelo basado en la competencia, en las capacidades que todos tenemos, es el que debe de prevalecer en el currículum inclusivo. Un currículum comprensivo, único y diverso debe estar centrado en la resolución de problemas reales y cercanos al niño. La persona diferente es un problema que se convierte en el epicentro del currículum y los docentes van a encontrar en ese problema una ocasión única para cambiar y mejorar su estilo y modelo de enseñanza (López Melero, 1999, 31-32). Desde el punto de vista científico, son mucho más potentes para la propia didáctica las personas que ofrecen dificultades para aprender que las que no las oponen. Las diversificaciones curriculares se consideran como mecanismos necesarios del sistema escolar para adecuar los procesos de enseñanza a las características diferenciales de los alumnos y no como recetas elaboradas a priori.

Una cuestión fundamental señalada por Teresa San Román (1998) es que el currículum integrado e inclusivo debería ser adoptado por todos los centros educativos. Precisamente, el fracaso de muchas escuelas que adoptan este tipo de currículum es que acogen a los estudiantes diferentes y a los casos perdidos de las escuelas que se niegan a poner en práctica un currículum inclusivo, sumando estas un falso prestigio a costa de las escuelas multiculturales. Es el caso ya mencionado de las escuelas-guetto, también denominadas, en algunos lugares, escuelas-patera.

No olvidemos que este grado más puro de construcción del currículum democrático no tiene por qué exigir la presencia de inmigrantes o gitanos, es decir, de culturas minoritarias, ya que entendemos, como argumentábamos más arriba, que todas las sociedades son multiculturales. Por otro lado, un currículum inclusivo conlleva un enfoque generalizable a todas las escuelas que desean aprovechar la diversidad (no sólo cultural) de su población y entorno para enriquecer su proyecto educativo con una perspectiva crítica y participativa, es decir, democrática, de la sociedad (Sales, 2001).

Si tomamos las orientaciones que McCarthy (1994) establece, el currículum

inclusivo debe ser antirracista y, por lo tanto, tiene que:

a) Adoptar una sensibilidad hacia la diversidad cultural, estableciendo un enfoque propicio a la reciprocidad, eliminando prejuicios y estereotipos raciales.

b) Desarrollar competencias biculturales y bilingües, de modo que los valores propios de la diversidad humana y el pluralismo cultural formen parte esencial del currículum.

c) Procurar la emancipación cultural y social de las minorías.

Asimismo, este currículum debe de dar respuesta a la necesaria educación en una ciudadanía democrática (véase el capítulo 4) , por lo tanto, sustentarse en los siguientes principios (Gimeno, 2001, 164-166):

o Es necesario ofrecer un currículum para que todos los ciudadanos se capaciten para ejercer sus derechos y no obstaculizar la universalización de los mismos.

o El currículum debe de asentar en los ciudadanos un marco cultural común con un determinado bagaje de ideas, actitudes y sentimientos, sobre todo de habilidades y virtudes sociales

o Debe de respetar y estimular gradualmente la autonomía de los sujetos.

o Debe de dar a conocer la trayectoria histórica y las reglas del vínculo social que es la ciudadanía y de las que sirven para resolver los conflictos interindividuales e intergrupales.

o Debe de enseñar y despertar actitudes positivas hacia la comunidad a la que pertenecemos, en un sentido de ciudadanía cada vez más universal. Esto implica generar en cada individuo también la imagen del otro como persona con los mismos derechos que nosotros.

o Asimismo, debe hacer entender que la ciudadanía, además de regular el espacio social de la polis, es una garantía para la privacidad en la que se desarrolla la individualidad.

Por otro lado, un currículum inclusivo intercultural reúne las características que Amador Guarro (2002, 31-64) atribuye a un currículum democrático:

1. Común. Es decir, debe de proporcionar una experiencia educativa común a todos, puesto que es la única cultura a la que muchos ciudadanos tendrán la oportu-

tunidad de acceder, por lo tanto, es necesario un consenso social y pedagógico para determinarlo. El establecimiento de un currículum común se justifica en el derecho de todos a la educación y exige que no haya mecanismos de selección, de evaluación competitiva y de mecanismos de agrupamiento y clasificación que beneficie a unos ciudadanos frente a otros. Asimismo debe permitir la posibilidad de que todos los ciudadanos puedan elegir su futuro personal. Además, este currículum común debe someterse al control público.

2. Cooperativo. El currículum debe trabajar los valores democráticos que, por lo tanto, deben vivirse en la escuela. Las escuelas deben convertirse en esferas públicas democráticas.

3. Realizable. Lo que se incluya en el currículum básico debe poder ser aprendido por todo el alumnado y no ser una carrera de obstáculos que provoque el fracaso.

4. Inclusivo. Debe reflejar la pluralidad de la sociedad. Debe asegurar la presencia de alumnos de todos los grupos culturales relevantes de la sociedad. La comprensividad del currículum debe lograr que en el currículum se conjunten, sin que haya una predominancia de una y otra, la cultura manual y la intelectual, los contenidos técnico-profesionales y los científico-académicos.

5. Práctico. Debe combinar la realidad (lo concreto) con la reflexión sobre la misma (lo abstracto).

6. Útil. Debe ofrecer al alumnado aprendizajes relevantes para relacionarse con la sociedad y, además, lo que se aprenda debe ser duradero.

7. Reflexivo y moral. Debe plantear el conocimiento como algo criticable, no dogmático e impregnado de cuestiones éticas y políticas.

8. Coherente. Debe contribuir a la acumulación progresiva del conocimiento del alumnado y la estructura curricular debe mostrar que el conocimiento humano se crece y se construye y no es un objeto que se consume y se vomita en los exámenes.

9. Planificado. Teniendo en cuenta que el profesorado más comprometido e innovador, en nuestro país, ha asociado la planificación con concepciones educativas conservadoras, es necesario advertir que un currículum democrático exige una cuidadosa planificación, tanto para que pueda ser debatido públicamente, como para que lo podamos y podamos ofrecer a los alumnos oportunidades ricas, comprensivas, significativas y útiles para aprender.

Para finalizar, y como síntesis de lo trabajado en este apartado, nos parece interesante ofrecer este esquema:

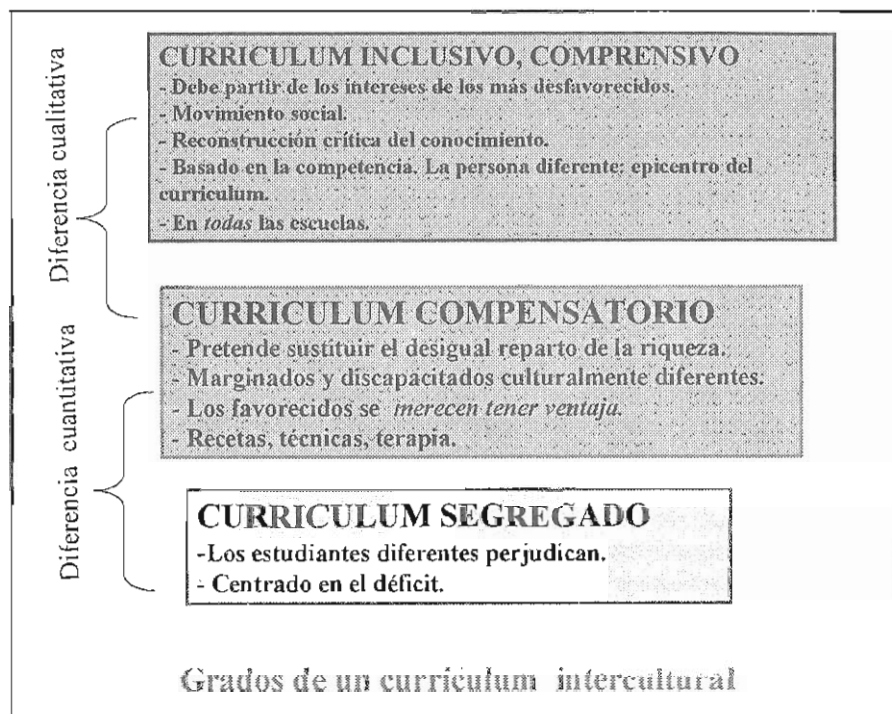


FIGURA 6.2.3.
Elaboración propia

A continuación vamos a examinar lo que el currículum prescrito (en un sentido amplio y abierto) y el currículum presentado a y moldeado por los profesores, por lo tanto, documentos escritos correspondientes a la enseñanza preactiva, nos ofrecen sobre la interculturalidad.

6.3. EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL PRESCRITO.

En este apartado podremos analizar el currículum común prescrito del Estado Español. Por constituirse en nuestro contexto cercano, revisaremos, muy brevemente, el de Andalucía. Recordemos que estamos refiriéndonos en este momento a los mínimos establecidos para un Estado o una Comunidad Autónoma. Por lo tanto, este apartado se dedicará a un análisis de la legislación que tenemos y no a plantear el cómo debería ser para que cumpliera las condiciones de interculturalidad hasta

ahora estudiadas. En el referido análisis no olvidaremos valorar en qué grado de consecución intercultural (véanse 6.2.1., 6.2.2. y 6.2.3.) se encuentra nuestro currículum prescrito. Por cierto, aunque revisaremos por encima la LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Enseñanza), no vamos a entrar en el decreto de mínimos ya establecido a nivel estatal, puesto que, en los momentos en que esto se escribe, ignoramos la posible vigencia de ese documento, tras la victoria socialista del 14 de marzo y, en el caso de Andalucía, tenemos que tener en cuenta que los decretos de mínimos no han llegado a publicarse.

Besalú (1998, 160-167; 1999, 96-100; 2002 a, 78-84) ha revisado los documentos legislativos estatales más importantes y, partiendo de McCarthy (1994), sitúa a la política curricular española dentro de la línea socialdemócrata, caracterizada por un Estado que pretende moderar las desigualdades sociales y generar un marco de convivencia que regule las tensiones propias de una sociedad desigual y pluralista. El Estado pretende ampliar las oportunidades educativas y sociales para las minorías en la línea de un currículum compensatorio. Estas políticas socialdemócratas fueron hegemónicas en Europa en los sesenta y principios de los setenta, pero no llegaron a España hasta mediados de los ochenta con el PSOE. La LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) y la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) son un ejemplo claro de estas políticas.

No creemos que con el periodo de gobierno del Partido Popular, sobre todo teniendo en cuenta que su política se ha contrarrestado con la del PSOE en Comunidades Autónomas como Andalucía, se haya llegado a implantar la línea conservadora, que proclama una política asimilacionista de vuelta a lo básico en el currículum, es decir, a un currículum académico y riguroso que elimina las culturas con minúsculas y obliga a todos a someterse a la Cultura (con mayúsculas) mayoritaria. Nunca sabremos si la implantación de la LOCE habría inclinado la política educativa hacia esta tendencia. Por otro lado, la política socialista nunca ha llegado a ser sociocrítica⁷.

Pero, más allá de estos análisis, debemos de citar las referencias que podemos encontrar en la LOGSE, al currículum intercultural:

Preámbulo: El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar [...] una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad [...] dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

La educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión; tengan un

⁷ Esta es la tercera línea que plantea McCarthy (1994), que se encuentra en la corriente más cercana a lo que hemos explicado al estudiar el currículum inclusivo.

origen familiar o social; se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Artículo 1: El sistema educativo español [...] se orientará a la consecución de los siguientes fines:

a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

b) La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

c) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y la solidaridad entre los pueblos.

Artículo 2: La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social y profesional.

La efectiva igualdad de derechos entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.

j) La relación con el entorno social, económico y cultural.

Artículo 63: [...] Los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Asimismo, el Real Decreto 1006/1991, que fija el currículum prescrito para todo el Estado Español en Educación Primaria, contiene estos artículos relacionados con la interculturalidad:

Preámbulo: [...] Las enseñanzas mínimas deben asegurar una educación no discriminatoria, que tome en consideración las posibilidades de desarrollo de los alumnos, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales.

[...] Estas enseñanzas mínimas deben responder a las demandas de la sociedad y de la cultura de nuestro tiempo. De esta forma su aprendizaje contribuirá al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes cívicos y al aprecio del patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenecen y de la que habrán de ser en su vida adulta miembros activos y responsables.

Artículo 2: [...] Los alumnos deberán alcanzar los siguientes objetivos:

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valo-

rando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

h) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

j) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Conocimiento del medio natural, social y cultural. Objetivos generales:

1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.).

3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.

Educación Artística. Objetivos generales:

II. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración.

Educación Física. Objetivos generales:

6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

Lengua castellana y literatura. Objetivos generales:

3. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.

9. Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.

Lenguas extranjeras. Objetivos generales:

6. Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las lenguas extranjeras y la propia capacidad para aprender a utilizarlas mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura.

Por otro lado, el Real Decreto 1007/1991 en el que se desarrolla el currículum prescrito de Educación Secundaria, se establecen los siguientes objetivos:

Artículo 2: [...] Los alumnos deberán alcanzar los siguientes objetivos:

e) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibili-

dades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.

g) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Objetivos generales:

1. Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena confianza de sus derechos y deberes, y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

2. Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizar este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal, crítico y razonado.

3. Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio crítico sobre las mismas.

4. Apreciar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Educación Plástica y Visual. Objetivos generales:

5. Respetar y apreciar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos, y elaborar juicios y criterios personales que le permitan actuar con iniciativa.

6. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales.

Lenguas extranjeras. Objetivos generales:

7. Apreciar la riqueza que suponen las diversas lenguas y culturas como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones personales.

8. Mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia.

Sabariago (2002, 143) indica que, además de los objetivos señalados, el currículum de la Enseñanza Secundaria aporta los siguientes avances⁸:

CONTENIDO CURRICULAR:

- Se ofrecen algunas alternativas curriculares:
 - el enriquecimiento del currículum con módulos específicos de otras culturas o créditos variables que tratan temas como la ciudadanía europea, el desarrollo de la identidad cultural, etc.
 - el trabajo de la interculturalidad como eje transversal en todas las materias.
- Se ofertan lenguas extranjeras como créditos de libre elección.

METODOLOGÍA:

- Énfasis (por lo menos teórico) en el aprendizaje cooperativo, muy importante en la adquisición de habilidades y actitudes que nos permiten vivir o trabajar juntos.
- Metodología centrada en el alumnado, partiendo de sus necesidades e intereses y dándole amplia participación en su propio aprendizaje. La enseñanza individualizada y la adaptación curricular se consideran estrategias complementarias.
- El uso frecuente de dinámicas de valores, orientadas al descubrimiento de los propios estereotipos y prejuicios, y a la lucha contra la injusticia y la discriminación.

MOTIVACIÓN:

- Se acentúa la motivación por el aprendizaje que tiene que hacerse desde los propios parámetros culturales del alumnado.

NUEVAS TECNOLOGÍAS:

- Su uso en los centros educativos permite abrir el conocimiento a unos espacios cada vez más amplios (vía Internet, por ejemplo) y facilita el intercambio con otros colectivos y culturas.

EVALUACIÓN:

- Queda definida desde una vertiente formativa más global y con una referencia más clara a competencias y actitudes (y no sólo a contenidos).
- Sigue siendo una asignatura pendiente con relación a su flexibilidad por incorporar la diversidad cultural en el proceso.

⁸ Entendemos que esta síntesis que la autora toma de Margarita Bartolomé (2000, cit. en Sabariago, 2002, 143) puede figurar en el currículum prescrito, pero en algunos aspectos puede estar refiriéndose a las otras dos fases curriculares.

ACCIÓN TUTORIAL:

- Se vincula no sólo a cuestiones relativas a la orientación de los estudios o a la preparación para la toma de decisiones, sino a aspectos relacionados con la identidad personal y cultural del alumnado.

- La superación de conflictos de origen cultural ha adquirido especial relevancia dentro de un tema estrella en la educación secundaria actual: la disciplina.

Si realizamos una valoración crítica global sobre el currículum prescrito que surge de la LOGSE, tendremos que congratularnos con la visión constructivista que aporta, puesto que gracias a ella se exige a los docentes que cuando planifiquen y actúen con sus alumnos reconozcan la cultura experiencial de éstos, lo que supone la revalorización y el reconocimiento de la cultura de origen o familiar (Besalú, 2002 a, 83).

Sin embargo, y limitándonos a examinar los textos legislativos y no entrando en otras fases curriculares, debemos denunciar que no aparece la diversidad cultural, y el discurso es de un matiz claramente compensatorio. Como afirma Besalú (2002 a, 84):

... el discurso propicia la asociación entre educación compensatoria, marginación social y educación intercultural, lo que se traduce en un tratamiento más o menos individualizado y técnico, de un pretendido déficit.

Estos mismos defectos son los que encuentran García Castaño, Granados y García-Cano (1999, 185-194) cuando examinan el Decreto 105/92 de la Junta de Andalucía en el que se prescribe la Enseñanza Primaria. Los defectos son más de omisión que de acción, pero traslucen una visión de ignorancia supina hacia las otras culturas que ya conviven en nuestras escuelas.

Respecto a la LOCE, reproducimos el artículo 42 sobre la incorporación de los alumnos extranjeros, que no necesitaría comentario. Observamos un enfoque plenamente compensatorio. Es cierto que la referencia a los alumnos extranjeros no está, como en la LOPEG (Ley Orgánica 8/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes), en el apartado de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Riu, 2003, 211), pero ahora se encuentra en el capítulo VII, titulado De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, junto a los superdotados. Algo hemos avanzado. Por supuesto, la educación intercultural no aparece por ningún lado de la ley.

ARTÍCULO 42. INCORPORACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO.

1. Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

2. Los programas a que hace referencia el apartado anterior se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrán incorporar a los programas de iniciación profesional establecidos en esta Ley.

4. Los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles. Su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren.

5. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Más allá de ironías, podríamos sacar los colores a esta ley conservadora por lo que supone de vuelta a atrás. Aguaded (2003) lo hace muy acertadamente, relacionando y analizando todos los artículos que, más indirecta que directamente, pueden suponer un tratamiento segregador o compensatorio de la educación intercultural.

No queríamos terminar la revisión del currículum prescrito sin referirnos a algunas cuestiones legisladas que, en el sentido amplio que aquí hemos adoptado, son muy importantes a la hora de desarrollar un currículum intercultural.

En primer lugar, nos referiremos al derecho a la educación (Aja, 2000; Aja y Larios, 2002; Donaldson, 2003 a) que en la Ley de Extranjería⁹ 7/85 sólo reconocía el derecho a la educación a los extranjeros, pero limitándolo a aquellos que estuvieran en situación administrativa regular. La LODE también hablaba del derecho sólo

⁹ Sobre las leyes de extranjería, véase 2.3.

para los extranjeros residentes. Por supuesto, esta restricción no se aplicaba a los extranjeros comunitarios. Además esta limitación iba en contra de una serie de tratados internacionales a los que España estaba adherida: la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Por otro lado, el artículo 10.2 de la Constitución obliga a interpretar todos los derechos reconocidos en ella de acuerdo con los tratados internacionales ratificados por España. En la Ley 4/2000 ya se reconoce plenamente y sin limitaciones el derecho a la educación, tanto la obligatoria como a la postobligatoria. Sin embargo, en la 8/2000, el artículo 9 puede interpretarse como que los extranjeros no residentes sólo tendrían derecho a la obligatoria y que la postobligatoria sólo la podrían cursar los residentes (Donaldson, 2003 a, 25). En todo caso, queda recurrir al artículo 10.2 de la Constitución, tal y como se hacía en las circunstancias legislativas anteriores.

Respecto a la admisión de alumnos extranjeros en los centros educativos ya veíamos en el tema anterior que supone un auténtico reto en la atención a los inmigrantes, por los problemas de concentración natural que se están produciendo en determinados centros¹⁰. En este tema es necesario indicar que el derecho de los padres a elegir centro no existe como tal en la legislación española. Sin embargo, se alega con una confusión (voluntaria o no) con el derecho reconocido por la Constitución y por el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (1966), de que los padres pueden elegir para sus hijos la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones. Para aclarar la limitación a este supuesto derecho, Aja (2000, 85-86) argumenta que este no puede ser absoluto puesto que la ley establece limitaciones, siempre que exista más demanda que oferta, puesto que esta debe de racionalizarse en función de los recursos públicos de que se dispongan. Por supuesto, los criterios de admisión han de ser iguales en los centros públicos que en los concertados y ambos deberían tener la misma proporción de alumnos con necesidades educativas especiales, dentro de los que la legislación coloca a los extranjeros.

Además, una abundante jurisprudencia del Tribunal Supremo coincide en estas limitaciones e indica que los poderes públicos tienen facultades para establecer una ratio de estudiantes por clase, aunque ello implique la no admisión de más alumnos. Como dice la sentencia 3071/93, la elección de centro es una manifestación de preferencia que sólo será satisfecha cuando sea posible (Aja, 2000, 86). Con estos argumentos, podría ser viable que Comunidades Autónomas o Ayuntamientos legislasen un sistema de escolarización por cuotas, es decir, de reparto equitativo de alumnos entre todos los centros sostenidos por fondos públicos, sufragando el municipio el transporte y el comedor de los que se tuvieran que desplazar a un centro

¹⁰ Véase 5.5.2.

lejano. Esto es precisamente lo que se hace en Banyoles, Vic y otras poblaciones catalanas (Jiménez, 2003, 62).

Respecto a los derechos de los inmigrantes a aprender su lengua, se encuentra regulada y apoyada por la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Lo mismo ocurre con los diversos acuerdos de cooperación que el Estado tiene establecidos con distintas confesiones religiosas para que los que lo soliciten puedan recibir enseñanza religiosa en el periodo obligatorio (Aja y Larios, 2002, 26).

Por último, aunque en las últimas leyes de extranjería se han aumentado las competencias de las Comunidades Autónomas (Donaldson, 2003 b), estas no han sabido aprovecharlas, por lo menos en el ámbito educativo y en la década de los noventa (Aja, 2000, 86-90). Parece que en el caso andaluz, se ha tomado una importante iniciativa, al establecerse un Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (Decreto 1/2002). Este plan es transversal a todas las áreas y se ha concretado, por la Consejería de Educación y Ciencia, en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en Andalucía, que se puede localizar en <http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/dgoes/scripts/MATERIALES/INMIGRANTES/educacion.pdf>. Cuando se evalúe sabremos qué repercusiones está teniendo en el desarrollo de un currículum intercultural en nuestra Comunidad. Mientras tanto, una síntesis del plan nos deja un buen sabor de boca, por lo menos sobre el papel.

OBJETIVOS	MEDIDAS
1. Facilitar la escolaridad en igualdad de condiciones	1. 1. Divulgación de la información sobre los aspectos básicos de la escolarización. 1.2. Campañas de sensibilización. 1.3. Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios. 1.4. Acceso a los servicios complementarios. 1.5. Participación en actividades extraescolares. 1.6. Mediación intercultural.
2. Favorecer la elaboración de Proyectos del Centro intraculturales	2.1. Formación y asesoramiento específico al profesorado 2.2. Publicación de materiales de apoyo.
3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.	3.1. Creación de aulas temporales de adaptación lingüística. 3.2. Apoyo al aprendizaje de la lengua de acogida mediante convenios con entidades sin fines de lucro.

OBJETIVOS	MEDIDAS
4. Facilitar el mantenimiento de la lengua y cultura maternas.	4. Facilitar el mantenimiento de la lengua y cultura maternas. 4.1. Apoyo al aprendizaje de la lengua y cultura maternas mediante convenios con entidades, fuera del horario lectivo. 4.2. Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna. 4.3. Convenios de cooperación con las autoridades de los países de origen.
5. Favorecer que los centros sean un núcleo de encuentro.	5.1. Organización de actividades con implicación de los centros sean todos los sectores del barrio en el que se encuentra el centro. 5.2. Participación de madres y padres en los centros. 5.3. Participación del alumnado inmigrante.
6. Potenciar la formación de inmigrantes adultos.	6.1. Integración de la población inmigrante en la formación básica de adultos. 6.2. Desarrollo de planes educativos dirigidos a la población inmigrante. 6.3. Formación específica del profesorado de educación de personas adultas. 6.4. Cooperación con asociaciones sociales que trabajen con la población inmigrante. 6.5. Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones. 6.6. Impulso a planes de acción comunitaria.

TABLA 6.3.
Tomada de BODAS,
2003, 121-122

6.4. EL CURRÍCULUM PRESENTADO A Y MOLDEADO POR LOS PROFESORES.

A partir de este momento abandonaremos el currículum prescrito y pasaremos a estudiar el currículum intercultural en la segunda fase. En este apartado no vamos a analizar documentos escritos. Sí lo debería hacer el lector, si es docente, con los materiales curriculares que intermedian o traducen el currículum prescrito, en su lugar de trabajo y dependiendo de su área de conocimiento, y con los proyectos de centro y programaciones didácticas. Nosotros sólo podremos indicar cómo deberían ser estos materiales escritos para que ayudaran a desarrollar un currículum intercultural.

6.4.1. *El currículum no escrito en las escuelas democráticas: hacia un currículum institucional intercultural.*

Pero antes de estudiar cómo elaborar proyectos curriculares interculturales, vamos a plantear algo que se escapa a lo diseñado pero que es muy importante a la hora de establecer un currículum intercultural. En cada centro o institución educativa existe un clima, un ambiente, que no se puede regular desde ningún reglamento ni desde ningún diseño, aunque pueda ser un efecto secundario de otro sector curricular que sí se deba planificar¹¹. Este clima o ambiente de centro podríamos situarlo dentro de lo que hemos llamado currículum oculto y al estudiarlo vamos a movernos tanto desde el ámbito del centro como del aula.

Ese ambiente podríamos identificarlo con la cultura institucional del centro educativo, que no sólo condiciona o contextualiza al currículum (en cualquiera de sus tres fases), sino que forma parte del mismo. Esta premisa es claramente justificable si pensamos que en el currículum en la acción, en la enseñanza interactiva, los estudiantes aprenden de un modo explícito (ya establecidos en el proyecto de centro o de aula) o de un modo implícito (derivados del clima del centro y del aula) unos valores que constituyen un elemento fundamental en la educación formal del individuo. Por ello, aunque no se trate de un documento escrito, hemos situado en este apartado el estudio de este esencial aspecto. Como afirma Gimeno (2001, 231), en la escuela, como lugar en el que se desarrolla buena parte de la vida cotidiana, ocurren de manera natural (aunque también puede provocarse) experiencias directas de las que los estudiantes pueden obtener aprendizajes vivenciados.

Una cultura institucional intercultural se lograría si existe un clima escolar en el que se practica una ciudadanía democrática del republicanismo cívico (véase 4.3.3.) lo que implica el desarrollo de un currículum explícito intercultural, tal como estudiaremos en los próximos temas, pero también unas actitudes democráticas de estudiantes y profesores y la participación de las familias y la comunidad (Aguado, 2003, 105).

Afirman Beane y Apple (1997: 24-30) que la construcción de un currículum democrático implícito, tanto a nivel de centro como de aula, no se puede asegurar sólo con la explicitación de normas democráticas en reglamentos escritos o con la sola proclamación de intenciones. La idea de la participación general en los asuntos escolares no es tan simple como solicitar dicha participación. Un currículum democrático tiene que dar participación a los padres (Banks, 1995) y a los propios estudiantes (Beane y Apple, 1997) en la toma de decisiones en la escuela y en el aula, tanto en lo que se refiere a las normas de convivencia y disciplina como en lo que

¹¹ Como afirma Amy Gultman (2001, 16), la educación democrática no tiene por qué planificarse directamente, sino que puede ser una consecuencia positiva de un buen diseño y puesta en práctica de un relevante currículum en Ciencias Sociales.

correspondería al currículum explícito. No se puede pretender la democracia a gran escala y negarla en la práctica directa y cotidiana en las escuelas. Es necesario vivir democráticamente desde la diversidad, educar en la democracia, no sólo para la democracia (López Melero, 1999, 35).

Vivenciar la ciudadanía democrática en el centro en general y en cada una de las aulas, en particular, es la mejor manera de prevenir prejuicios y estereotipos, que se transmiten a través del currículum oculto (Elosúa, 1994, 38). Las condiciones de una escuela democrática (Bartolomé, 2002, 156) pasan por una organización que promueve y amplía la vida democrática, lo que supone atender al desarrollo de estructuras democráticas participativas y trabajar para que el funcionamiento habitual de la misma sea realmente participativo. Asimismo, debe de haber una orientación clara hacia la realización de valores democráticos y los miembros de la comunidad deben tener un talante democrático.

Sin embargo, en la realidad, la escuela es una institución en la que los estudiantes tienen pocos derechos políticos y ningún rol político real (Levin, 1998: 65-66). El currículum no puede ser sólo algo determinado por expertos (profesores u otros) y que pase entre los estudiantes como algo que deben aprender sin que sea cuestionado. Los estudiantes necesitan ser creadores activos de la escuela, más que pasivos beneficiarios, no sólo del currículum explícito, sino de la vida de la misma.

Ahora bien, ¿son capaces los estudiantes de participar democráticamente en las aulas y los centros educativos? Para algunos autores hablar de la democracia en las escuelas es algo instrumental, ésta se justificará si sirve para preparar a los jóvenes para vivir en una sociedad democrática. Esta posición relega a la democracia a una cuestión técnica. Los estudiantes deben ser activos constructores de sus propios mundos (Levin, 1998: 68). Es posible que opten por programas menos exigentes, aunque eso es una asunción pesimista sin mucha evidencia que lo apoye. Incluso los estudiantes pueden ser más exigentes que muchos profesores. El argumento de la falta de madurez ha sido esgrimido históricamente para justificar la explotación y el colonialismo. "Si los estudiantes, después de ocho o diez años en la escuela, no han aprendido aún a participar en un debate político, a justificar su punto de vista, a escuchar y comprender el punto de vista de los demás y a distinguir entre las decisiones razonables y las no razonables, ¿no es un fracaso de la escuela? Después de todo estas destrezas - pensamiento crítico, toma de decisiones, tolerancia y diversidad - están entre las metas más importantes de la escuela" (p. 70). Por supuesto, la oportunidad de aprender estas destrezas lleva consigo el arriesgarse a cometer errores, pero las escuelas parecen generalmente preocupadas por prevenirlos, no por usarlos para aprender de ellos.

Asimismo, no podemos olvidar que, en muchas ocasiones, los problemas de

ausencia de democracia (y, por lo tanto, de desigualdad e injusticia) no se encuentran sólo en el interior de la escuela, sino también en la comunidad exterior. Por lo tanto, es necesario vincular la comprensión de las prácticas no democráticas en la escuela con las condiciones más amplias en el exterior.

Construir una escuela democrática con el sentido que hemos dado a este concepto es duro y comprometido, pero no imposible. Las realizaciones prácticas existen. Citamos algunas muy valiosas que pueden ser consultadas a la hora de emprender la tarea de hacer democráticas e interculturales nuestras escuelas:

- El Proyecto Atlántida es una iniciativa muy interesante que se está desarrollando en nuestro país, en el que colaboran muchos docentes de Primaria y Secundaria, asesorados por profesores universitarios. Cuadernos de Pedagogía publicó un tema del mes en el nº 317 dedicado a este proyecto. Puede consultarse también www.proyecto-atlantida.org, en donde se encontrará abundante y valioso material teórico y práctico.

- También con un sentido amplio de democracia, que se mezcla con la interculturalidad, puede consultarse los trabajos de Jaume Martínez Bonafé (2002; 2003) y sus colaboradores relacionados desde hace mucho tiempo con Movimiento de Renovación Pedagógica del País Valenciano que han realizado una interesante investigación-acción sobre el tema (Martínez Bonafé, 2003), que ha dado como fruto unos valiosos materiales para que los docentes podamos trabajar la democracia en nuestros centros y en nuestras aulas.

- Por último pueden ser útiles también las experiencias prácticas publicadas en el nº 275 de Cuadernos de Pedagogía (diciembre de 1998), un monográfico dedicado a la Democracia en la escuela y también un monográfico de Kikirikí. Cooperación Educativa (nº 55-56, 1999-2000) titulado Democracia, educación y participación en las instituciones educativas.

6.4.2. El diseño del currículum intercultural en el centro educativo.

Vamos a estudiar, para terminar este tema, cómo deben de ser los proyectos curriculares interculturales. Tendríamos que comenzar advirtiendo que habrá que evitar un defecto que, desde que en nuestro país se establecieron los procesos de diseño curricular controlados por la dirección de los centros y la inspección, se ha producido en los mismos, la burocratización. Todos sabemos que, en muchos casos, los proyectos y planificaciones de todo tipo se han convertido en un documento académico, lleno de florituras, sin una mínima adaptación al contexto para el que está diseñado, porque se ha copiado casi literalmente de los que ofrecen los libros guía o las propuestas generales de las editoriales, que de este modo enganchan al profe-

sorado y al centro, al darle todas las facilidades a la hora de la confección de estos documentos. Si seguimos las recomendaciones de Amador Guarro (2002, 161-187) podremos evitar este y otros defectos muy frecuentes, a la hora de construir un currículum intercultural:

1. La construcción del currículum es un proceso. Contra los que piensan que el currículum es algo en permanente elaboración negociada entre profesores y alumnos que no admite ninguna forma de anticipación, creemos que la construcción del currículum es:

1.1. Un proceso interactivo en el tiempo. Es decir, que no tiene, ni debe, seguir un procedimiento tecnificado que elabora planes completos y cerrados desde un principio, sino que va diseñando de modo paulatino y progresivo los elementos curriculares, al principio se diseñan algunos elementos, de modo muy general y abierto y luego se van cerrando y concretando cuando se van llevando a la práctica.

1.2. Un proceso cíclico, puesto que debe desarrollarse constantemente, con las siguientes fases: propuesta curricular-puesta en práctica-reflexión colaborativa de la puesta en práctica-reconstrucción de la práctica. El ciclo continuaría con una nueva propuesta curricular. Claro está, para este trabajo hace falta tiempo fuera de clase para los docentes y una cultura profesional colaborativa.

1.3. Un proceso generador de procesos. El diseño del currículum debe partir de la necesidad y de la motivación de los profesores, no de una exigencia burocrática. Los docentes deben participar e implicarse. De este modo, la construcción del currículum se convierte en un proceso de investigación colaborativa que no termina en un producto elaborado sino en la generación continua de problemas que persiguen la mejora y el desarrollo profesional docente.

2. La construcción del currículum es un proceso de toma de decisiones colectivo y participativo, en el que el consenso debe ser la guía y no se deben imponer decisiones.

Además de estas recomendaciones generales, que pueden ser útiles para construir cualquier currículum, podemos tener en cuenta otras que tendríamos que hacer si ese currículum queremos que sea intercultural (Carbonell, 1995, 126-127; Cabrera, 2002 b, 114-115):

- El currículum debe estar ubicado dentro de unas perspectivas de educación global y de educación para el desarrollo, por lo que debe superar concepciones etnocéntricas y ofrecer una visión global de los acontecimientos. Esto exigirá una revisión de los materiales utilizados, identificando los de contenidos discriminatorios,

etnocéntricos, xenófobos o racistas.

- El profesorado debe coordinarse en un ambiente de estabilidad y seguridad, evitando el encosertamiento y promoviendo la flexibilidad organizativa de los estudiantes y reforzando el trabajo tutorial.

- El trabajo escolar debe estar conectado con la realidad exterior, haciendo que los alumnos lleven su cultura vivida, potenciando el intercambio con otras realidades e implicando al centro en los movimientos sociales.

Si nos centramos en la elaboración del Proyecto Educativo del Centro (PEC) y del Proyecto Curricular¹² de Centro (PCC) tendríamos que seguir estas recomendaciones (Merino y Muñoz, 1995; 144-158; Jordán, 1996, 43; Besalú, 2002 a, 155-122; Sabariego, 2002, 150; Sáez, 2002, 61-63; Viñas, 1999, 63-64):

1. No es necesario repetir que la construcción de un currículum intercultural no necesita que haya alumnos inmigrantes en el centro, lo que no quita que, cuando esto ocurra, haya que tenerlo en cuenta en la elaboración del proyecto. Por lo tanto, todos los centros deben contemplar, en algún grado, la interculturalidad en el currículum y en todos ellos es necesaria una reflexión profunda por parte de toda la comunidad educativa.

2. En el análisis del contexto del centro se necesita conocer el medio sociocultural en el que está inserto. Si hay grupos culturales diversos, se deberá realizar un acercamiento a sus costumbres, hábitos familiares y valores, para comprender mejor a los niños y poder comunicarse mejor con los padres. Se deberán conocer también las actitudes de la población receptora y el grado de aceptación y de integración real mutua entre ésta y la población o los grupos inmigrantes.

3. Respecto a las notas de identidad, el centro deberá dedicar gran atención al respeto a las minorías culturales presentes, adoptando las medidas oportunas para erradicar cualquier tipo de discriminación cultural.

4. En cuanto a los objetivos generales, deberán de plantearse aquellos que fomenten la convivencia armónica entre alumnos de grupos culturales diferentes, si los hay, el reconocimiento positivo de la diversidad y los que vayan hacia la prevención del racismo.

5. Respecto a la estructura funcional del centro, es fundamental fomentar la participación de las familias y, en el caso de que existan, promover que los padres de

¹² No creemos que se debería dividir el proyecto curricular en Educativo y Curricular, pues ambos conceptos son sinónimos, desde el punto de vista que aquí hemos tomado. Creemos que es erróneo darle al primero un carácter más ideológico y al segundo otro más técnico.

alumnos minoritarios participen al máximo en la vida del centro. Habrá que crear espacios y momentos para la acogida positiva de los alumnos inmigrantes y potenciar la conexión con los espacios institucionales y alternativos de educación no formal y participación ciudadana. Sabemos que habrá que romper las inercias que la cultura organizativa de un centro tiene que superar, no tanto las dificultades cuantitativas (escasez de recursos materiales o personales) como la ausencia de formación del profesorado para afrontar la interculturalidad. Asimismo, habrá que tener unas estructuras organizativas flexibles y una visión comprensiva de la enseñanza.

6. Hay otros aspectos organizativos que se pueden planificar en un centro, si encontramos estudiantes de otras culturas que habrá que tener en cuenta:

- * En Secundaria, ofertar como segunda lengua extranjera optativa la propia del grupo minoritario.

- * En el comedor escolar habrá que atender las peticiones de comidas vinculadas con prescripciones religiosas.

7. Respecto a otros elementos de un Proyecto Curricular de Centro o de la Programación de Aula, podríamos enumerar muchas e importantes recomendaciones sobre los contenidos, sobre cómo organizar las actividades, seleccionar los recursos didácticos (entre ellos los libros de texto) y sobre cómo evaluar para diseñar un currículum intercultural, pero no vamos a repetir lo que estudiaremos cuando, en el próximo y último bloque temático trabajemos el currículum en la acción. En ese momento detallaremos todas esas cuestiones, desde la óptica del que lo está desarrollando (como así se ha hecho o se está haciendo) y no desde el currículum diseñado.

7

El currículum intercultural compensatorio en la acción

A partir de este momento vamos a trabajar, no sobre recomendaciones o principios, sino sobre realizaciones concretas. Cuando hemos estudiado el currículum intercultural en las dos fases anteriores, hemos ido analizando en qué grado o nivel de interculturalidad se encontraba. Ahora, vamos a dividir el estudio del currículum en la acción en dos partes. La primera, a la que dedicaremos el capítulo 7, se ocupará del currículum compensatorio, descartando que en la actualidad se lleven a cabo experiencias segregadoras¹, por lo menos de un modo permanente, aunque un currículum intercultural compensatorio, si permanece mucho tiempo, puede convertirse en segregado. La segunda parte, en el capítulo 8, la dedicaremos a estudiar experiencias inclusivas, las propiamente interculturales, lo que haremos diseccionándolas artificialmente en los clásicos elementos curriculares, contenidos, actividades, recursos y evaluación.

Situándonos en el currículum compensatorio, recordamos que éste se construye cuando se suministran recursos adicionales a los estudiantes con desventajas. El currículum intercultural compensatorio no es para todos los estudiantes, sino sólo para los que tienen algún déficit, es decir, para los inmigrantes, tanto los adultos como los hijos de estos. En este capítulo estudiaremos también, brevemente, las acciones que se llevan a cabo con gitanos, por las características de desventaja cultural que poseen, vistos desde la cultura mayoritaria.

7.1. LA ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

Vamos a trabajar, en este primer apartado, lo que el sistema educativo formal ofrece a los alumnos de origen inmigrante. Aunque hemos criticado en el capítulo anterior las debilidades de los programas de educación compensatoria y hoy existe un fuerte escepticismo contra estos, no olvidemos que "la educación compensatoria ha sido la apuesta más decidida y coherente de la administración educativa para ofrecer un servicio más adaptado y sensible a los colectivos más maltratados del sistema" (Besalú, 2002 a, 144).

Los programas de educación compensatoria se comenzaron a planear en los ochenta. El Real Decreto 1174/1983 se planteó no sólo la igualdad de oportuni-

¹ Recordemos que el primer nivel de interculturalidad lo situamos en el currículum segregado (véase 6.2.1.).

des sino de resultados. La LOGSE, con su Título V dedicado a la compensación de desigualdades en educación, la LOPEGCE (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes) y la Ley de Solidaridad en la Educación en Andalucía también establecieron la compensación como principio esencial para lograr la igualdad. El Real Decreto de 1996, actualmente vigente, recoge precisamente una guía completa de actuaciones compensatorias para los más desfavorecidos.

Junto a estas iniciativas legislativas, desde muchas instituciones se han ido proyectando y poniendo en práctica iniciativas diversas de compensación hacia personas con algún tipo de déficit, que unían la deficiencia por pertenecer a una cultura inferior con la marginación social y económica (Besalú, 2002 a, 149-152; Aguado, 2003, 48):

- En el barrio granadino de La Cartuja, en el que viven muchas familias gitanas, en 1982, antes de que nacieran oficialmente los programas de educación compensatoria, se llevó a cabo una experiencia pionera denominada Escuela abierta y participación.
- El Programa de Educación en la Diversidad del Ayuntamiento de Barcelona, que se creó en el curso 1988-89 para atender situaciones de marginación social.
- El programa de enseñanza del catalán para inmigrantes extranjeros del SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català).
- El programa hispano-portugués para los hijos de inmigrantes portugueses en la provincia de León.
- La promoción de los mediadores interculturales para facilitar la comunicación entre las familias inmigrantes y diversas instituciones, entre ellas la escuela.

En la actualidad, y generalizando para todo el Estado, las actuaciones del sistema educativo se han plasmado, por un lado en la enseñanza del castellano a los hijos de las familias inmigrantes cuya lengua materna es distinta y, por otro, en encajar el currículum seguido en el país de origen, en muchos casos con un bajo nivel académico, con el de la comunidad de acogida. En el Plan Anual de Centro de los colegios de todas las Comunidades Autónomas se debe incluir un Plan Anual de Compensación Educativa o de Atención a la Diversidad que atienda a los alumnos inmigrantes. En algunos sitios la actuación ha sido más improvisada que en otros. Otra cuestión es que hay escasez de profesionales específicos y de materiales para realizar esta labor compensatoria. Sin duda, se han incrementado los presupuestos, pero parece que en algunos lugares todavía es insuficiente (Jiménez, 2003; Montón,

2003 b).

En Castilla-La Mancha se han formado ocho equipos de apoyo lingüístico y en Aragón se ha creado el Centro Aragonés de Recursos Educativos para la Inmigración (CAREI). En Cataluña existen equipos externos de apoyo que trabajan para los alumnos inmigrantes, dentro de los EAP (Equipos de Apoyo Psicopedagógico). En algunos lugares también se han editado materiales específicos, por ejemplo en Aragón y Navarra.

Pero el recurso más conocido es el de las aulas de acogida o aulas puente, aunque en algunos lugares se haya decidido la incorporación directa al aula con apoyos dentro y fuera de la misma. Estas aulas, denominadas en Cataluña TAE (Talleres de Adaptación Escolar) y en Andalucía ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) ha tomado diversas formas en otras Comunidades, en función del número de alumnos que la hayan necesitado². Por ejemplo, en nuestra Comunidad, en los lugares en los que no hay un número suficiente de alumnos, los profesores de ATAL pasan a ser itinerantes y van atendiendo a aquellos por los centros en los que están matriculados.

Por lo tanto, esta actuación compensatoria, mientras que sea lo más puntual y lo menos permanente posible, puede ser valiosa. Sin embargo, cada vez hay más expertos, por ejemplo Besalú (2002, 152-154) o Carbonell (2003) que son partidarios de ir abandonando la compensatoriedad e ir substituyendo por la inclusividad de las pedagogías de la aceleración. Estas, de origen norteamericano (las escuelas aceleradoras de California) se han plasmado en nuestro país en las denominadas Comunidades de Aprendizaje, que se han desarrollado en Cataluña y en el País Vasco. Pero, indudablemente, este enfoque exige un planteamiento que afecte a todo el currículum y a todo el centro. Se trata de que los alumnos en situación de riesgo aprendan más rápido y esto no depende sólo de un apoyo compensatorio.

A continuación, vamos a detenernos en las dos líneas de actuaciones que antes señalábamos. La primera, los planes de acogida, recogen todo lo que en el centro educativo se hace para encajar en el currículum a los alumnos inmigrantes con algún tipo de déficit. La segunda, las aulas de acogida, se dedican a la enseñanza de la lengua del país de acogida.

7.1.1. Los planes de acogida de los centros.

El Plan de Acogida que un centro elabore para sus alumnos de origen inmigran-

² En Andalucía han ido creciendo en los últimos años. En el curso 2001-02, en la provincia de Cádiz, unas de las de más bajo censo escolar de inmigrantes, como ya veíamos en el tema anterior, sólo había una maestra en Algeciras (Jiménez Gámez, 2002 c), que el curso pasado (2002-03) aumentó a dos. En el curso 2003-04, sólo en la Bahía de Cádiz, con un número bajo de alumnos, se dedicaron tres profesores a estas aulas.

te debe de tener las siguientes características y requisitos (Blanco, 2001, 81-82; Llansana, 1999, 159):

1. Debe estar sistemática y cuidadosamente planificada e integrarse en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y en el Plan de Acción Tutorial (PAT), después de haber sido debatido en los órganos colegiados y, por lo tanto, asumido por todo el centro, aunque se contemple la figura de un tutor de acogida. Además se le debe dar a conocer a las familias y se debe implicar al equipo directivo en su aplicación y supervisión.

2. Abarcará tanto al alumnado que se incorpora a principios de curso como al que se incorpora a lo largo del curso escolar.

3. Debe recoger tanto cuestiones referidas al conocimiento del centro y del aula como las referidas a la acogida socioafectiva.

4. El plan debe ser abierto y flexible. Implica flexibilizar espacios y horarios.

5. Se deben preparar los recursos materiales y humanos para su aplicación.

Los pictogramas (Blanco, 2001, 82-84) serían recursos comunicativos muy importantes para los alumnos que no entendieran la lengua del país de acogida. Estos podrían ser:

o Del centro: dibujos que indicaran las distintas dependencias del mismo, ayudándoles a orientarse durante los primeros días de estancia.

o Del aula: en los que se dibujan las rutinas de la misma, los espacios de trabajo (pictogramas identificativos) o los que orientan la actividad a realizarse en cada momento dentro del espacio del aula (pictogramas explicativos).

o Personales: en los que se dibujarían las acciones que el alumno necesita conocer para poder comunicarse básicamente con el profesor. En Infantil y 1º ciclo de Primaria estarían confeccionados por el profesorado y llevarían en la parte inferior una palabra clave. En el 2º y 3º ciclo de primaria pueden confeccionarlos los alumnos, a modo de diccionario, según les vaya surgiendo la necesidad comunicativa.

Marina Blanco (2001, 84-104) distingue entre la acogida del alumnado a principios de curso, durante la primera quincena y aquella que hay que realizar a lo largo del curso.

En todos los casos se debería elaborar un cuestionario para las familias, lo más

completo posible³, que necesitaría de un mediador para ser rellenado, si aquellas no conocen el idioma. En cualquier caso, lograr la implicación de las familias es fundamental. También se deberían colocar los pictogramas en el centro o en las diversas aulas, así como organizar, si se trata de una acogida a principios de curso, una visita en pequeños grupos de familias a las distintas dependencias del centro. Asimismo, si es posible, se designaría a un profesor de acogida que hiciera una evaluación inicial de los alumnos lo más completa posible. Por último, otra idea interesante es nombrar a un alumno-tutor, que no hablase la lengua del inmigrante, que le ayudase en todo lo referente a la comunicación.

A continuación reproducimos un modelo de plan de acogida del 1º ciclo de Primaria, con una primera parte que comprendería los 15 primeros días y otra en la que se recoge el plan para el 1º día.

1º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

OBJETIVOS

- 1.1. Integrar al alumnado extranjero dentro del contexto escolar y local.
- 1.2. Implicar a toda la comunidad educativa en el funcionamiento general del Centro.
- 1.3. Poner en práctica la metodología seleccionada.
- 1.4. Buscar colaboración de organismos locales (Ayuntamiento, ONGs...) para fomentar la integración de la familia del niño en la localidad.

2. PLANIFICACIÓN DE LA MEDIDA

- 2.1. Todo el equipo docente es responsable de llevar a cabo los criterios establecidos en el P.A.T. (Plan de Acción Tutorial).
- 2.2. Funciones del tutor/a
 - Evaluación inicial del alumnado.
 - Integración del alumnado al grupo-clase.
 - Desarrollo del PAT.
 - Colaboración con las familias.
 - Selección de la metodología adecuada.
 - Trabajo en equipo con profesores de P.T. y especialistas.
- 2.3. Temporalización
 - El Plan de acogida durará quince días.
- 2.4. Decisiones metodológicas
 - El aula se organizará por talleres y rincones, participando todo el alumnado en la distribución y elaboración de los mismos; pictogramas

³ En el libro de Marina Blanco (2001, 86-97) El alumnado extranjero: un reto educativo se reproduce un exhaustivo cuestionario.

- de rincones, normas, dependencias...
- Se desarrollarán dinámicas de grupo para favorecer la integración.
 - Se creará un clima de aula adecuado para que cada alumno/a se sienta acogido e integrado para realizar la tarea.
 - Se buscarán actividades que favorezcan la interacción del alumno para favorecer su integración.
 - Se optará por la realización de Adaptaciones Curriculares en el área de Lengua española si se considera necesario, visto el nivel de dominio de la lengua del alumno/a.

PLAN DE ACOGIO		
Etapa: Ed. Infantil y Ed. Primaria	Ciclo: 2º de Infantil y 1º de Primaria	Temporalización: 1º día
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el nombre de su maestro tutor y del resto de los compañeros del aula. - Conocer y familiarizarse con las rutinas del aula. - Conocer y orientarse adecuadamente en los espacios del centro que va a utilizar habitualmente: aula, servicios, patios exteriores, la sala de psicomotricidad. - Respetar las pautas de comportamiento y normas básicas de comportamiento en la escuela. 	
Contenidos	C. - Nombre del profesor y los compañeros	
	P. - Orientación en los espacios habituales del centro	
	A. - Respeto por las normas básicas del centro	
Actividades	Desarrollo	Recursos
	<p>- Se presentarán en asamblea todos los niños a través de canciones como:</p> <p style="text-align: center;">"Dime tu nombre" Dime tu nombre y lo sabré, así cuando te vea te llamaré. (Se dice el nombre y se repite palmeando sílaba a sílaba)</p> <p>Para los del primer ciclo de primaria la presentación puede variar realizando un juego:</p> <p>Tela de araña: Con este juego además del conocimiento entre compañeros, pretende la socialización. Los niños se colocarán en círculo muy amplio (en la clase o en el patio). Para ello el maestro dispondrá de un ovillo de lana y comenzará lanzando el ovillo algún alumno y diciendo: "Me llamo...". El que reciba el ovillo deberá de presentarse el igual que el maestro hasta formar un "conredillo" una especie de tela de araña. El siguiente paso es más complicado, ya que se deberá deshacer la telaraña. Para ello, cada niño deberá tirar el ovillo a quién se lo lanzó. Con la dificultad de que deberá acordarse del nombre del niño que se lo lanzó. Los niños extranjeros que no entiendan nuestro idioma, lo realizarán por imitación.</p> <p>- Presentación del aula, aseos y patio (recorrido por el aula, aseos y patio). En este pasio nos encontraremos "pictogramas", es decir, dibujos alusivos a la actividad que se desempeña en cada de las dependencias (aula, patio, servicios). Para ello, haremos un tren humano e iremos cantando la canción que cantaremos cuando formemos las filas. Por ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">"Pi, Pi, Pi, Po, Po, Po, Fuera de la vía, Que te pilla el tren"</p> <p>(esta letra se podrá variar según la dependencia a visitar diciendo: "Pi, Pi, Pi, Po, Po, Po / vamos hacia el patio saludando") El maestro se encargará de reforzar la comprensión repitiendo el nombre del lugar y haciendo un gesto alusivo a la actividad que se realiza allí.</p>	

	Desarrollo	Recursos
Actividades	<p>— Presentación de las rutinas y hábitos de la clase. Esto se trabajará a través de láminas y de la propia acción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Las rutinas y hábitos</i> que se trabajarán serán: <ul style="list-style-type: none"> — Hacer la fila correctamente al salir-entrar del aula, a la entrada-salida del colegio... — Colocar el abrigo en la percha y las mochilas en el cajón. — Seguidamente nos ponemos el babi. — Posteriormente nos sentamos en la alfombra para realizar la asamblea (en este momento, los niños comentarán sucesos y vivencias que le han pasado al niño, desde lo que ha desayunado, hasta una herida que tiene, que ha hecho el fin de semana...) — Pedir permiso para ir al servicio, y lavarse las manos antes de comer el bocadillo de la media mañana. • <i>Las normas</i> que se trabajarán serán entre otras: <ul style="list-style-type: none"> — Guadar el turno de palabra en la asamblea. — Tirar los papeles a la papelera. — Compartir los juguetes con los demás compañeros. — Colaborar en la clase. — Pedir permiso para ir al servicio. — No derramar agua por el suelo. — Ir de uno en uno al baño. — Colocar el material en su lugar, una vez que se ha utilizado. — Jugar con los compañeros. — Empujar la silla cuando nos levantamos — Pedir ayuda a los compañeros.... — Limpiar las mesas después de tomar el bocadillo (tirar el envoltorio de los bocadillos, tetrabrics, ... a la papelera). <p>Para trabajar estas rutinas y algunas de las normas que hay que respetar dentro del aula. Se les presentarán a través de una serie de láminas, En 3 y 4 años esto se irá presentando progresivamente a lo largo del curso y se irá trabajando poco a poco. Y a partir de los 5 años se les irá trabajando a lo largo de este plan de acogida.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Confeccionarán un cartel de «Bienvenida al centro» o «Bienvenido al Cote». <p>Este cartel se hará sobre papel continuo.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> — Papel continuo, el cual ya tendrá dibujado un cartel de bienvenida. — Pinturas.
Criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> — Aprende el vocabulario básico que se ha propuesto en clase. — Muestra intención de comunicarse con los compañeros y con el maestro. — Participa activamente en las actividades propuestas. — Muestra interés por conocer y respetar las rutinas y normas de la clase. 	

TABLA 7.1.1.

Fuente: BLANCO, 2001, 113-115

Si la acogida a los alumnos de origen inmigrante en Infantil o en los primeros cursos de primaria es, relativamente, poco problemática, no lo es tanto cuando estos son alumnos de incorporación tardía, es decir, llegan al sistema educativo con edades entre los diez y los dieciséis años, por lo tanto, se incorporan a los últimos cursos de Primaria o a los primeros de Secundaria, en todo caso, más allá del primer ciclo de Secundaria. Castilla (1999, 155) indica que nos podemos encontrar con una gran diversidad:

* Alumnos no escolarizados en su país de origen, que proceden de zonas rurales o urbanas, que pueden hablar una lengua diferente de la oficial del país, en el

que la escolarización no es obligatoria o donde faltan plazas escolares. Es el caso de los alumnos que proceden de zonas rurales deprimidas de Marruecos, como el Rif, en la que se habla bereber (véase 2.5.).

* Alumnos que han estado escolarizados en centros con un currículum y unas finalidades distintas al de los nuestros, como las escuelas coránicas, con metodología memorística y objetivos de adoctrinamiento religioso.

* Alumnos escolarizados en un currículum parecido al nuestro en su país de origen que, a su vez, se pueden subdividir en:

- Los que desconocen las dos lenguas oficiales del país de acogida (castellano y catalán en el caso de Cataluña).
- Los que conocen el castellano, por ejemplo, los hispanoamericanos.
- Los que desconocen las lenguas de acogida pero hablan alguna cercana a la nuestra, como el francés o alguna otra lengua románica.

Cada caso supone un ajuste, no es lo mismo el momento en que se integran ni las perspectivas familiares. Nos podemos encontrar con algunas con muy bajas expectativas, que viven en situaciones de marginación y con otras que suelen valorar mucho la escolarización. Además, es posible que las expectativas de los hijos sean mucho menores que la de sus padres.

Respecto al trabajo de alfabetización, va a depender de las características de cada alumno. Los equipos de apoyo externo, como es el caso de los EAPs en Cataluña, juegan un papel importante a la hora de dar soluciones personalizadas a cada caso, tanto en el diagnóstico como en el asesoramiento al profesorado. Lo ideal es que pueda aprender a comunicarse, si no conoce la lengua de acogida, con muy poco o ningún tiempo fuera de su aula. En todo caso, la asistencia al aula de adaptación lingüística debería ser lo más corta posible y debería ocupar sólo una parte de la jornada escolar, para que el alumno conviviera con sus compañeros y realizara el currículum normal. Precisamente los compañeros deben ser uno de los recursos más importantes para aprender la nueva lengua. En el caso de que el alumno se encuentre en una Comunidad con dos lenguas oficiales, se deben adaptar los currícula a las necesidades personales. Si el alumnado extranjero es castellanoparlante, debe incorporarse inmediatamente al aula normal y el centro, en función del número total de alumnos que haya en esa circunstancia organizar grupos homogéneos para aprender, lo más aceleradamente posible, la lengua propia de la Comunidad⁴. En el caso de que no sepa ninguna de las dos lenguas autóctonas, deberá adquirir un conocimiento básico de la que más se hable de las dos en el entorno, previamente a la incorporación al aula normal, en el aula de adaptación lin-

⁴ Estas recomendaciones se refieren al catalán, ya que las publicaciones más abundantes en este campo se realizan desde Cataluña o desde otras zonas catalanoparlantes.

güística (Masó, 1999).

Montón (2003, 25-38) alude a algunos aspectos muy importantes para la acogida a estos alumnos de incorporación tardía:

- Las actitudes de la población de acogida debe estar basada en el reconocimiento de los derechos individuales y en la lucha contra la exclusión.

- La acogida inicial debe basarse en unas relaciones gratificantes con los compañeros y los profesores y en un contexto normalizado, alejado de cualquier segregación que implique un tratamiento especial, lo que exige que se favorezca la estabilidad del profesorado que esté comprometido con proyectos específicos dirigidos al alumnado inmigrante y aumentar, desde la administración, las ayudas materiales a los centros y a los alumnos. Como proponíamos en general, más arriba, también para estos alumnos mayores debería de existir un profesor tutor de acogida y un alumno tutor autóctono, aunque también es interesante que ese alumno fuera de la misma cultura de origen que el recién llegado. No olvidamos la importantísima función que puede cumplir el mediador intercultural en todo este campo, pero, por su relevancia, será tratada en un apartado posterior.

- Se pueden favorecer las relaciones sociales de los alumnos recién incorporados, trabajando con ellos las normas de convivencia y los hábitos escolares y ayudándole a que conozcan las normas y la organización del centro; respetando su ritmo de trabajo y motivando especialmente sus aprendizajes los primeros días; ayudándoles a que conozcan el entorno y a que participen en las actividades (de ocio, deportivas) de fuera de la escuela y a que se manejen correctamente en las gestiones comerciales o administrativas. Por supuesto, habrá que intervenir inmediatamente cuando aparezcan situaciones de rechazo o menosprecio.

- La participación de la familia es esencial. Debemos procurar que la comunicación⁵ con el centro sea muy fluida, que se logre un clima de convivencia y de respeto, para lo que habrá que organizar todas las entrevistas y reuniones posibles, antes de que ocurra cualquier problema. Por supuesto, toda la información que la familia pueda darnos sobre su hijo será poca.

- La adaptación al entorno supone que se les ayude a los que no tienen en su casa sitio adecuado para el estudio, creando, en alguna institución del barrio, aulas de estudio.

- Por último, es muy importante que el alumno adolescente o joven recién llegado se integre en un grupo de compañeros con los que compartan los ratos de ocio.

5 Cuando haya problemas por culpa del idioma, habrá que echar mano del mediador.

En primer lugar, se deberían organizar campañas informativas destinadas especialmente a las familias inmigrantes. Además, deberían ser las instituciones públicas las que deberían contar con un amplia red de recursos gratuitos en este campo. Por otro lado, deberían de existir monitores capacitados para tratar con los jóvenes inmigrantes, incluso todos los centros de ocio deberían contar con varios profesionales de origen inmigrante, para que la población en general se habitúe a su presencia. En definitiva, los alumnos inmigrantes deben participar activamente en las actividades de ocio, tan importantes a la hora de trabajar los contenidos actitudinales que el currículum escolar formal olvida. No olvidemos que estos chavales viven, al pasar de una sociedad a otra, en una situación muy arriesgada que les puede llevar a segregarse o a adquirir hábitos delictivos (Besalú, 2002 A, 200-203). Es interesante que movimientos como el escultismo se preocupe de atender a estos jóvenes en una elogiada labor preventiva fundando grupos en zonas de alta tasa de inmigrantes (Benso, 2003)

Una vez que la fase de acogida a los alumnos de incorporación tardía ha finalizado con éxito, estos deben incorporarse totalmente a su aula y seguir el currículum con total normalidad, aunque se pase por una fase de transición. Normalmente, el nivel de lenguaje de estos alumnos no es suficiente para cursar las áreas curriculares de los últimos cursos de Primaria y de la ESO. Suelen tener problemas de lectura y escritura y su vocabulario es muy limitado. Montón (2003, 69-77) sugiere algunas estrategias para adaptar el currículum ordinario para estos estudiantes, aunque muchas de ellas son adecuadas para todos, no sólo para los inmigrantes y, por lo tanto, serán trabajados en el próximo capítulo:

- Adaptación de los contenidos y las actividades de los libros de texto utilizados en las clases. En síntesis se trata de adaptar el libro de texto al planteamiento didáctico autónomo y profesionalizador del profesor y no de plegarse a lo que la guía de la editorial correspondiente dicte.

- Utilizar criterios de tratamiento individualizado que exige que se adapten los contenidos de las áreas a estos alumnos, que no sólo pueden tener déficits en Lengua o Matemáticas, sino que es la primera vez que trabajan contenidos de Ciencias Experimentales o Sociales que le resultan novedosos⁶.

- En la línea de individualización, se podrían realizar dossiers individuales, que consistirían en materiales de trabajo adaptados a cada alumno confeccionados por el profesor con la ayuda de personal de apoyo, a partir de fichas, libros de texto u otros recursos.

⁶ María José Montón (2003, 79-100) ofrece en el capítulo 8º de su libro *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar* una relación detallada de objetivos y contenidos de la distintas áreas que debían de convertirse en prioritarios para los alumnos de incorporación tardía.

- Por último, para el trabajo en clase con estos alumnos se establecen recomendaciones que pueden ser útiles, como decíamos para todos los alumnos y todas las aulas: trabajar con contenidos globalizados, organizar actividades más allá de la metodología expositiva y que fomenten la cooperación entre los alumnos de incorporación tardía y el resto.

Por último, y a modo de ejemplo, que debe ser completado por el lector con su propia experiencia o con la que puede observar y recoger en su contexto más cercano, reseñamos algunas experiencias interesantes recientes sobre la acogida de los alumnos inmigrantes:

- Neus Sau y Miquel Güell nos cuentan la experiencia de su IES con alumnos de incorporación tardía: SAUS, N. Y GÜELL, M. (2002): El trabajo en el aula. ¿Cómo operativizar los marcos teóricos? Cuadernos de Pedagogía, 315, 36-39.

- Dos profesoras y un asesor de un EAP nos relatan una interesante experiencia de intercambio entre madres y padres de alumnos inmigrantes y autóctonos de Infantil de 3 años: CARRERAS, P., FIGUERA, O. y MIRALLES, M. (2003): Intercambio de experiencias entre madres y padres de alumnos de 3-4 años (P3) en el espacio escolar, Aula de innovación Educativa, 126, 40-43. En este mismo número de la revista se describen otras experiencias interesantes.

- Dos profesoras nos cuentan su experiencia de plan de acogida en un IES: ALONSO, M. y PAREDES, E. (2004): Un proyecto para la acogida, Cuadernos de Pedagogía, 331, 33-35.

- En este último texto aparecen diversos recursos para la acogida: GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2001): Extranjeros en la escuela. Programas de acción intercultural. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno Autónomo de Asturias y CPR de Gijón.

7.1.2. Las aulas de adaptación lingüística.

Vamos a detenernos a continuación en las que hemos denominado anteriormente aulas de acogida o aulas puente, que están recibiendo distinto nombre en dos lugares donde se están extendiendo rápidamente, Andalucía y Cataluña, pero que persiguen siempre la misma finalidad, que el alumno inmigrante, que desconoce el idioma de la sociedad de acogida, adquiera un nivel mínimo en este, para que pueda integrarse en un aula normal.

A pesar de las duras críticas que algunos autores le dedican (García Castaño y Granados, 2002, 21), referentes al peligro que supone la institucionalización de la

segregación, creemos que, para momentos puntuales, esta intervención compensatoria podrá estar justificada, sin que sirva como excusa para obviar la inclusividad que debe tener el currículum intercultural.

En Andalucía, estas aulas puente están comenzando a conocerse como ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y se iniciaron en Almería en el curso 1995-96, aunque tienen su precedente a finales de los años ochenta, cuando en algunos centros empezaron a llegar alumnos inmigrantes y se liberaba parcialmente de clases a algún profesor para que les enseñara el castellano. Simultáneamente, Almería Acoge hacía lo mismo con los adultos, lo que se formalizó en un convenio con la Consejería de Educación en el curso 1992-93. Las ATAL pueden ser de dos tipos, las fijas, en las que el alumnado es atendido a tiempo completo a lo largo de tres meses para luego ser integrado en el grupo normalizado, y las itinerantes, en las que el profesor va de centro en centro (ya que no hay pocos alumnos en uno sólo de ellos para que se cree un aula fija) y en las que el alumnado va tres días por semana al aula, durante un tiempo, y el resto del tiempo se encuentra integrado en el aula normal (Feria, 2002, 59-60).

La diversidad de origen de los alumnos⁷ que acuden al aula hace imposible que el profesor conozca alguno o todos los idiomas de sus alumnos, por lo que no tienen porqué ser especialistas en Filología. Por otro lado, estas aulas tienen también las siguientes características (Feria, 2002, 60):

- El paso del alumnado es transitorio, limitándose al tiempo estrictamente necesario para un desenvolvimiento mínimo en lenguaje oral, así como para interpretar adecuadamente la vida del colegio y del entorno en el que va a vivir.
- Existe una coordinación con el centro en que el alumno está matriculado.
- Debido a la diversidad, no queda más remedio que llevar una metodología individualizada,.
- Necesita una estrecha colaboración con las familias.

En 2002 existían en Almería 30 aulas, pero se han debido de extender y no sólo en esta provincia sino en toda Andalucía.

En Cataluña, a una solución similar se le denomina Talleres de Adaptación Escolar (TAE). En el curso 2001-02 funcionaron 39, también con los dos mismos tipos que las ATAL, aunque en este caso tanto uno como otro tienen horario compar-

⁷ En el reportaje publicado por El País sobre un ATAL en Roquetas de Mar (Almería) puede observarse esa diversidad (Carlin, 2001)

tido. La franja horaria de mañana se dedica al trabajo de aprendizaje intensivo en el taller y por las tardes los alumnos completan su horario asistiendo a las actividades organizadas en su propio centro escolar de origen (Queralt y Chavarria, 2003).

Para Montón (2003, 39-52), aunque el primer objetivo de estas aulas es el aprendizaje de la lengua, este debe hacerse mediante contenidos interdisciplinarios que permitan al alumnado conseguir un conocimiento rápido y global de la sociedad de acogida, puesto que la competencia comunicativa no sólo se sustenta en las destrezas básicas de hablar, leer, escribir y escuchar, sino que debe incluir también la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana y de conocer los rasgos básicos culturales de la sociedad de acogida. Por otro lado, los centros donde se ha aplicado este agrupamiento homogéneo han valorado positivamente el mismo, siempre que sólo dure entre dos o tres horas diarias. En cualquier caso, los alumnos no deberían estar más de un curso escolar en estas aulas. Las recomendaciones metodológicas para realizar un buen trabajo en las mismas podrían valer para cualquier currículum:

- Aprendizajes funcionales mediante una organización de contenidos globalizadora⁸, a partir de centros de interés extraídos de la vida cotidiana.

- Partir de los conocimientos previos de los alumnos.

- El aprendizaje de la lengua debe ser el instrumento que abra la puerta al que se realiza en las otras áreas, es decir, debe servir como mediador didáctico. La lengua oral y la escrita deben trabajarse en estrecha relación y de un modo sistemático para alcanzar el conocimiento de las diferentes reglas y convenciones, todo ello utilizando diferentes contenidos organizativos, estructurados en centros de interés cercanos a las necesidades comunicativas de los alumnos.

- Utilizar estrategias que posibiliten el trabajo en grupo y cooperativo.

- Crear el máximo de situaciones reales posibles, favoreciendo salidas específicas como visitas al mercado, museos, bibliotecas, etc.

Nos ha parecido interesante recoger diversas experiencias reales, todas ellas de Andalucía, donde se alternan las ATAL fijas con las itinerantes:

o En el anexo I, Reyes Barea Durán, que actuó como observadora participante, nos ofrece una descripción de los que sucede en lo que en su contexto se denomi-

⁸ Montón (2003, 43-47) selecciona contenido básicos de Conocimiento del Medio y Matemáticas que considera que los alumnos deberían trabajar, de forma interdisciplinar, para adquirir unos conocimientos que les permitan desenvolverse mínimamente en la sociedad de acogida.

na aula de minorías étnicas. Se trata de una ATAL fija.

o En los anexos II y III se recogen las reflexiones de dos profesores de ATAL itinerantes (Ángel Alberto López Macías y Benjamín Pérez Recena), que nos explican las dificultades que sufren y demuestran que su papel deberá construirse en los próximos años, en función del contexto en el que trabajan.

Por último, ofrecemos distintas experiencias, que pueden añadirse a las que el lector pueda encontrar en su contexto más cercano:

- Pepi Soto nos ofrece una síntesis de experiencias, en un trabajo de síntesis de experiencias diversas de interculturalidad, acompañadas cada una de ellas por la dirección electrónica de autores y/o centros, lo que posibilita que quien esté interesado pueda recabar información: SOTO, P. (2002): Proyectos y experiencias. Respuesta a las nuevas exigencias educativas, Cuadernos de Pedagogía, 315, 100-108.

- Irene Miró y Conchita Batllor nos describen cómo se enseña la lengua en sus IES: MIRÓ, I. (2003): La enseñanza de una nueva lengua al alumnado inmigrante en la educación secundaria, Aula de innovación Educativa, 126, 47-52 y BATLLOR, C. (2003): El aula de incorporación tardía en el IES Palamós, Aula de innovación Educativa, 126, 62-66.

- M^a José Montón nos ofrece en la tercera parte de su libro una interesante descripción y análisis de experiencias: MONTÓN, M^a. J. (2003): La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Barcelona, Graó.

- Amparo López nos presenta otra interesante experiencia en un centro con escaso número de alumnos inmigrantes: LÓPEZ, A. (2004): De la diferencia a la integración, Cuadernos de Pedagogía, 332, 31-33.

7.1.3. Los mediadores interculturales y la escuela.

Para terminar el análisis de la acción compensatoria en la escolarización formal vamos a revisar las funciones que cumplen los mediadores interculturales en nuestro ámbito, sin entrar en otros campos de actuación no educativos. Consideramos que su trabajo puede entenderse dentro de la compensatoriedad porque debería tender a hacerse prescindible, lo que significaría que el inmigrante estaría integrado en la sociedad de acogida y no necesitaría de su ayuda.

El mediador intercultural no es sólo la persona que sirve de traductor lingüístico sino, sobre todo, de traductor cultural (Besalú, 2002 a, 139). Se trata de una persona que actúa de puente entre una cultura y otra. Aunque en su origen el mediador

sólo debería de actuar cuando surge un conflicto entre las partes (institución de la sociedad de acogida y persona o familia inmigrante), su función es ya hoy también preventiva. No sólo está para solucionar problemas , sino para la transformación y la mejora de la comunicación entre las partes (Aguado, 2003, 155).

En España, han sido las ONGs dedicadas a la inmigración las que han contribuido a que surja esta nueva profesión, cuya función y, consecuentemente, la formación que la sustenta, se encuentran actualmente en debate⁹ (García Castaño, Granados y García Cano, 2000, 82-85; Bermúdez y otros, 2002). Junto a las ONGs, también son las corporaciones locales las que están contratando a mediadores que, además, no suelen actuar prioritariamente en el ámbito educativo (Aguado, 2003, 167), sino más bien en aquellos donde los conflictos pueden ser más agudos como el laboral y el judicial.

El trabajo del mediador en las escuelas debe ser de colaboración y no de sustitución de los profesores. Las principales funciones que se realizan son las siguientes (Besalú, 2002, 141-142; Montón, 30):

- o Orientar a las familias en los periodos de preinscripción y matriculación de sus hijos.

- o Orientar y acompañar a las familias en las comunicaciones habituales con la institución educativa.

- o Colaborar con los tutores en la realización de entrevistas a los alumnos y familias y asesorarlos en el conocimiento de algunos rasgos significativos de las culturas de origen.

- o El refuerzo inicial a los alumnos de incorporación tardía y la colaboración en las tutorías con ellos.

- o Colaborar con los servicios sociales en los que respecta al trabajo con alumnos con pocos recursos económicos, con situaciones familiares difíciles, con problemas de salud u otros.

- o Colaborar con el alumnado mayor de 16 años, especialmente con las chicas, para continuar estudios postobligatorios o para acceder a la formación ocupacional, etc.

7.2. LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS INMIGRANTES.

⁹ Este se centra, fundamentalmente, en el origen cultural. Hay quienes plantean que el mediador debería extraerse de entre los inmigrantes (los mayoritarios en el lugar en el que se va a trabajar), que, por supuesto, deben tener un buen conocimiento de la lengua y la cultura de la sociedad de acogida. Para otros podrían ser autóctonos a los que se les forma interculturalmente.

Nos vamos a referir aquí a las prácticas educativas dirigidas exclusivamente a personas adultas de origen extranjero no comunitario, a los que se les propone y dirige un currículum sólo para ellos, que compensa el déficit, principalmente en el conocimiento de la lengua de acogida, además de la ausencia de los conocimientos básicos para desenvolverse en la sociedad.

La educación de adultos se ha convertido en un punto estratégico de todo programa de intervención social relacionado con la población emigrada. Los usuarios de estos programas compensatorios son mayoritariamente personas procedentes de África y Asia, hablantes de su lengua materna y, en muchos casos, de dos o más lenguas adquiridas, en general, fuera del marco académico. Son personas cargadas de experiencias, competencias y conocimientos, que tienen una determinada visión del mundo, pero que tendemos a percibirlos desde la perspectiva del déficit, es decir, de lo que no tiene en comparación con lo que tenemos nosotros (Besalú, 2002, 192).

Las primeras acciones en este campo las realizaron ONGs y asociaciones en aquellos lugares donde empezaban a concentrarse inmigrantes. Cáritas y el grupo GRAMC (Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i treballadors estrangers) son los que más destacan. Junto a la labor de alfabetización propiamente dicha, se desarrolla, a partir de 1992, el programa europeo HORIZON, con el protagonismo de distintas ONGs y sindicatos, dirigido a la inserción laboral de extranjeros. También desde la educación formal se han desarrollado interesantes experiencias, apoyadas y financiadas por la administración central o autonómica, durante la década de los noventa. En Andalucía, desde 1994 a 1996, en la Consejería de Educación se subvencionaron diversos proyectos (García Castaño, Granados y García Cano, 2000, 61-71). En estos momentos, la educación de adultos inmigrantes es uno de los campos principales de actuación en el ya citado Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en Andalucía¹⁰.

No podemos olvidar, como iniciativa pionera, la conocida escuela Samba Kubally del pueblo de Santa Coloma de Farners (Girona), nacida en 1988 como iniciativa del colectivo local de la Asociación de Africanos, inspirada en las propuestas de Freire. La finalidad de la misma era transformar la escuela en un espacio de análisis del racismo y de articulación entre la investigación teórica y la práctica educativa. A partir de la misma surge la citada asociación GRAMC. Si observamos tanto las iniciativas del pasado (Parra y Carbonell, 1993) como las actuales (Besalú, 2002 a, 195-198) no es una simple solución compensatoria, sino que sus intenciones y sus realizaciones apuntan a la inclusión social. Tengamos en cuenta los cuatro principios que hace más de diez años ya inspiraban la institución (Parra y Carbonell, 1993, 165-167):

¹⁰ Véase 6.3.

- La acción educativa es necesario realizarla tanto en la comunidad inmigrante como en la de acogida, buscando el enriquecimiento convivencial entre grupos culturales distintos.

- La aceptación y potenciación de la diversidad y la lucha contra la desigualdad.

- La necesidad de modelos y herramientas como la investigación-acción y de la realización de actividades más formativas que informativas, dirigidas a cambiar de actitudes.

- La reivindicación de la ciudadanía desde la diversidad.

Hoy conviven aún las iniciativas de las asociaciones¹¹ con las que se desarrollan en instituciones formales, de tal modo que podemos establecer una tipología de los centros de adultos (Balaguer y Formariz, 2002, 41; Formariz, 2003, 187-190):

- Entidades que en un principio se plantearon como espacios de acogida y orientación de la población inmigrante (Andalucía Acoge, Cáritas...) y pronto iniciaron procesos de formación para cubrir una necesidad más.

- Centros de formación ocupacional, que trabajan en la inserción laboral de colectivos con dificultades, y que han de someterse a las formalidades y directrices impuestas por departamentos o ministerios de trabajo, en los que la formación se plantea como factor de aumento de la productividad, que, sin embargo tienen que afrontar la formación integral del inmigrante.

- Centro cívicos y culturales, ateneos y bibliotecas que se suelen encontrar ante la disyuntiva de dar respuesta a las demandas culturales del mercado, que son selectivas, o plantearse también la creación de una opción cultural democrática, atenta a las necesidades de todos los colectivos presentes.

- Sindicatos y entidades que tienen como objetivo la denuncia de actitudes racistas y de explotación laboral, como SOS Racismo, que suelen desarrollar actividades formativas.

- Los centros de adultos oficiales, dependientes de las administraciones públicas a las que el fenómeno migratorio les ha sobrevenido sin un planteamiento previo. Algunos de estos centros continúan con sus inercias académicas, su programación precocinada, mientras que otros se han planteado nuevas necesidades de acogida, formación y participación de los inmigrantes.

11 A modo de ejemplo podemos analizar la trayectoria del centro CODEF de Zaragoza (Sáez, 2003)

Precisamente en este último tipo de centros es donde había que seguir un plan de acogida que tuviera en cuenta los siguientes requisitos (Balaguer y Formariz, 2002, 41; Formariz, 2003, 191-195):

a) Una postura abierta a toda la entidad. El plan debe comprometer a todo el centro. En todos los órganos colegidos consultivos y decisorios debe discutirse y analizarse la actitud ante los inmigrantes.

b) La actitud positiva debe basarse, no sólo en la igualdad de las culturas y de los valores universales, sino en la consideración crítica respecto a los inmigrantes que provienen del Tercer Mundo, por la explotación a la que son sometidos.

c) La acogida debe implicar una sensibilización permanente del centro ante los problemas de la población inmigrada, ya sea en el tema de los permisos de residencia o trabajo o en los generales que afectan también a los autóctonos: vivienda, explotación laboral, etc.

d) El plan de acogida debe contemplar también la de los autóctonos, debe ser permanente y debe de enmarcarse dentro del proyecto general del centro y constar de dos partes: cómo acoger a las personas inmigrantes y cómo sensibilizar de forma positiva a las personas autóctonas. En el primer caso, a través de una o varias entrevistas nada burocráticas, debe ofrecer la información necesaria para que la persona recién llegada conozca la entidad y sus servicios, los horarios y los grupos a los que podría asistir en función del dominio de la lengua y de sus posibilidades.

e) En el aspecto de sensibilización positiva de las personas autóctonas, se tendrían que revisar los programas en dos sentidos. El positivo significa añadir temas como el conocimiento de la cultura árabe, de la situación en Iberoamérica o de las culturas orientales del Este europeo. El negativo significa combatir los estereotipos que dominan nuestra memoria colectiva y nuestros materiales didácticos.

f) El plan de acogida debe representar también una buena acogida social, que significa el establecimiento de relaciones de confianza y que los inmigrantes establezcan una red de relaciones.

g) Es conveniente que en el plan intervengan personas inmigradas que dominen la lengua de las culturas predominantes y personas autóctonas. Hay que evitar que la relación con las personas inmigradas se realice exclusivamente a través de las personas inmigradas.

h) Se ha de tener información suficiente para orientar a las personas recién llegadas que lo necesiten a los servicios que puedan resolverles sus problemas: pape-

les, vivienda, etc.

i) La resolución de conflictos también puede ser asumida en el plan de acogida. No es buena táctica el ignorarlos.

j) No debemos tratar a todos los inmigrantes de un modo unívoco. La categoría de inmigrantes encubre una gran variedad de situaciones, costumbres y culturas.

k) El aprendizaje específico de la o las lenguas de acogida debe durar el tiempo necesario. En el momento que el nivel de comunicación es suficiente, los inmigrantes deben optar por espacios comunes de formación con los autóctonos.

En cuanto a la metodología a seguir, en primer lugar, es necesario estimular la participación de los inmigrantes en los centros, creando espacios en los que estos se sientan miembros de una comunidad, dotados de autonomía y en el que también estén los autóctonos, todos en condiciones de igualdad. Al mismo tiempo, es necesaria la participación de aquellos en la gestión de los centros (Balaguer y Formariz, 2002, 42-43).

Respecto a la enseñanza de la lengua, varias consideraciones (Montero y Massot, 1992, 166-171; Besalú, 2002 a, 194; Balaguer y Formariz, 2002, 43; Formariz, 2003, 195-201):

1. La escasa preparación didáctica debe ser mejorada mediante el trabajo en equipo de los educadores.

2. Los inmigrantes son muy diversos (por el nivel de instrucción previa, por la presión social interna del propio grupo, por la cercanía o distancia de la estructura lingüística de las diversas lenguas maternas, por las propias características individuales), por lo que no hay un estilo único de aprendizaje, como tampoco existe un estilo cognitivo único, común a todas las personas.

3. Todos los procesos de aprendizaje provocan avances y retrocesos, fluidez o estancamientos, aciertos y errores. No hay homogeneidad.

4. Las dificultades económicas pueden neutralizar la gran motivación que tienen para el aprendizaje. Los procesos de regularización o de control extraordinario, la posibilidad de encontrar un trabajo o de reagrupamiento familiar o los viajes o las fiestas pueden debilitar el ritmo de asistencia. Hay que prever el modo de solucionar esta grave dificultad.

5. Se debe partir de objetivos comunicativos, es decir, se debe lograr que los

inmigrantes entiendan y hablen lo mejor y más deprisa posible en las situaciones más comunes. Habrá, por lo tanto, que partir de las situaciones comunes en las que se encuentran las personas inmigradas, saber cuáles son las expresiones más habituales y cómo podemos organizar la progresión de los distintos aspectos gramaticales (léxicos, morfológicos y sintácticos).

6. Junto a la competencia lingüística se trabaja la competencia social para promover la autonomía de las personas y su implicación y participación en la vida comunitaria, por lo que el método de las palabras generadoras de Freire es muy utilizado, aunque no sólo para la educación de adultos inmigrantes, sino en general para todos.

7. Hay que diferenciar entre la alfabetización y el aprendizaje de la lengua de acogida. No es lo mismo enseñar a un inmigrante analfabeto o que pertenece a una cultura ágrafa que a una persona que sabe leer y escribir varias lenguas a la vez. Lo urgente es el aprendizaje oral, pero al mezclarse personas alfabetizadas en una o varias lenguas con personas analfabetas en su lengua o en grafías latinas o que provienen de culturas ágrafas, surgen situaciones de desnivelación en el aula. Por lo tanto, es necesario crear métodos específicos de alfabetización para personas inmigradas y reflexionar sobre la mejor configuración de los grupos.

8. Por último, la gratuidad de la educación de adultos inmigrados es un elemento imprescindible para conseguir la participación de los mismos.

Como ejemplo del trabajo con adultos inmigrantes, en el anexo IV una profesora de Educación de Adultos, M^a del Carmen Sánchez Hernández, nos explica cómo trabaja con un grupo de extranjeros, en Tarifa (Cádiz).

7.3. LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS GITANOS.

Aunque se nos puede acusar de que vamos a tratar muy puntualmente el caso de los gitanos, que también contribuyen (y no desde hace relativamente poco tiempo) a la multiculturalidad de nuestra sociedad, no queremos dejar pasar la oportunidad de revisar muy someramente los problemas de integración de esta cultura. Situamos esta consideración en el apartado compensatorio, porque vamos a analizar los modos en que la escuela puede adaptar su currículum para integrar a los gitanos en nuestra sociedad. Una vez que esa integración se haya producido, el currículum será el mismo que para todos los estudiantes.

Nos referimos aquí a grupos de familias que son heterogéneos pero que tienen en común que sufren distintos procesos de marginación: escolarización precaria,

rechazo desde el entorno escolar, bajas o nulas expectativas de aprendizaje, absentismo, deserciones y guettización en centros con una matrícula específica de población marginal.

Por otro lado, el rechazo, la indiferencia y la desconfianza de la familias gitanas hacia la escolarización de sus hijos es tan fuerte que, en la mayoría de las Comunidades Autónomas, para que aquellas puedan recibir ayudas sociales, deben de acreditar la asistencia de sus hijos a la escuela.

La situación actual de la escolarización en España, teniendo en cuenta que la mayoría (un 95%) de los gitanos son sedentarios (Muñoz Sedano, 1999, 218), se podría esquematizar en cuatro grupos (Forum IDEA, 2003, 156):

- o Un grupo de asistencia regular (el 50%), dentro de los que un 30% tiene un rendimiento normalizado.
- o Otro grupo (35%) con absentismo esporádico, que tiene un alto índice (60% al 70%) de fracaso escolar.
- o Otro grupo de absentismo extremo (10%), que tiene un abandono prematuro (30% antes de 2º de ESO).
- o Un pequeño grupo (5%) de desescolarizados.

En general, el trato que la institución educativa da a los gitanos es de segregación o, como mucho, de compensación. Además, como ocurre con los inmigrantes, no hay gitanos en la escuela privada y muy pocos en la concertada (7%-10%).

Este desajuste entre la cultura gitana y la escuela parece deberse a que los modelos gitanos desafían los ritmos, rutinas y normas escolares, puesto que su concepción del tiempo valora más el aquí y ahora y no concibe la prolongación de la adolescencia, que tan necesaria es hoy para poder completar los itinerarios educativos. Lo mismo ocurre con la concepción del espacio y con una tradición en que la comunicación oral directa no soporta los necesarios silencios escolares (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2003, 169).

Las soluciones para estos problemas viene por una política preventiva de eliminación de prejuicios y de inclusión de aspectos sustanciales de la cultura gitana en el currículum común y por la concertación con los representantes de las comunidades gitanas. La existencia de mediadores podrá ser útil, aunque para algunos, éstos no deberían tener saberes técnicos sino que debería de ser una figura no profesional que basara su actuación, permanente o coyuntural, en el prestigio y la representatividad (ibídem, pp. 174-175).

Por último, los temas de la concertación entre la escuela y la comunidad gitana

podrían quedar sintetizados del siguiente modo:

EL CURRÍCULUM COMO SELECCIÓN CULTURAL	EL CURRÍCULUM COMO PAUTAS Y RUTINAS
Eliminación de prejuicios y estereotipos con que se representa el colectivo gitano en los textos escolares	Métodos y formas de conseguir un mayor nivel de escolarización y permanencia de los niños y niñas gitanos. Inicio de la escolarización, asistencia, etc.
Incorporación al currículum de los aspectos relevantes de la historia y la cultura gitana	Negociación de las rutinas escolares: materiales, horarios, interacciones, aseo...
Adecuada representación de las personas del colectivo gitano en su diversidad interna, presentando modelos positivos de interacción entre población minoritaria y mayoritaria	Respuestas de acción positiva que potencien la adecuada atención, el progreso del alumno, el acceso a niveles superiores y la titulación
Reflexión sobre las dinámicas actuales de integración de la comunidad gitana en la vida social: análisis de conflictos	Procedimientos de formación profesional que faciliten su inserción laboral
Favorecer modelos de enseñanza y aprendizaje que tomen en consideración los diferentes estilos cognitivos y las pautas de comunicación verbal y no verbal	Vinculación de las familias y su participación en la comunidad escolar y en los procesos formativos

TABLA 7.3.
FUENTE:
Grupo Eleuterio
Quintanilla, 2003, 16

ANEXO I

UN DÍA EN EL AULA DE MINORÍAS ÉTNICAS EN ANDALUCÍA

REYES BAREA DURÁN

Vamos a pasar un día en el Aula de Minorías Étnicas de un centro de una provincia andaluza. Es un aula pequeña, poco acondicionada de material y de infraestructura, como luz natural, o ventilación suficiente para no pasar calor.

El profesor es una persona muy dulce y cariñosa y ha elegido esta plaza porque le encanta ayudar a los demás. Se llama Luis y se implica mucho en su trabajo, sufre demasiado. Tiene alumnos emigrantes, pero sobre todo gitanos de un asentamiento sevillano bastante conflictivo.

Por la mañana al llegar a la escuela Luis va al aula matinal a ver si sus alumnos están desayunando. Hoy Antonio no ha venido, esta noche ha habido una redada en el asentamiento y se han llevado a su padre detenido. Antonio es el alumno más conflictivo del centro, pero Luis sabe manejarlo y llevarlo a una forma de comprensión a través del diálogo que pocos saben.

Una vez que los alumnos han desayunado y aseado (estos quehaceres los llevan a cabo voluntarios de una O.N.G llamada M.P.D.L.), pasan al aula de Luis ya que están integrados en el aula ordinaria pero solo en las asignaturas de Música, E. Física y Plástica, las demás las trabajan en el aula de apoyo.

Hoy están Salvador, Carmen y Evelin. Salvador tiene 9 años y una vida que parece que ha vivido mucho más, su situación es muy triste, tiene mucha falta de afecto y eso lo transmite de una manera agresiva y violenta. Es gitano y sus condiciones básicas, como nutrición, e higiene, no están cubiertas. Es el mayor de 8 hermanos. Cuando falta a la escuela viene mucho peor, Luis le da mucha estabilidad y cariño. Carmen también es gitana, pero es mujer, y en esta etnia las mujeres no tienen por qué aprender, pero Carmen tiene muchas ganas. Ella también vive en el asentamiento. Tiene 8 años. Evelin es Ecuatoriana y vino a Sevilla hace un año, está muy integrada pero necesita un refuerzo educativo ya que en su país fue poco a la escuela. Tiene 9 años.

Luis empieza la jornada haciendo una asamblea para que cuenten que han hecho desde que ayer salieran de la escuela. Me cuenta Luis que gracias a estas reuniones los alumnos han desarrollado bastante el lenguaje espontáneo y las normas de intervención, así como el respeto y la obligación de escuchar a los demás. Salvador no quiere hablar. Carmen cuenta que estuvo ayudando a su madre a fre-

gar y a cuidar a sus hermanos, por la tarde jugo un rato con las amigas. Le gusta leer pero dice que no tiene libros, Luis le recuerda que pueden utilizar la biblioteca del centro, pero algo muy importante tienen que recordar y es que deben devolver el libro. Carmen ha aprendido a leer este curso y está muy contenta, desde que lee me cuenta Luis que falta a la escuela mucho menos. Salvador cuenta que ayer estuvo toda la tarde con un amigo en el Carrefour que hay cerca del asentamiento. Van allí y comen lo que quieren sin que les vean, a veces el guardia de seguridad los pilla pero no pasa nada. Luis le pregunta que cenó ayer, pero Salvador no responde. Evelin habla mucho y tiene un tono muy bonito. Ella es morena y muy guapa. Cuenta que fue con su mamá al supermercado, que cenó pizza y que jugó con su hermana que tiene dos años menos que ella. Una vez finalizada la asamblea cada alumno se sienta en su mesa y cogen sus carpetas. Luis les interrumpe y le dice que aún no van a trabajar con ellas, antes hay que leer .

Hoy toca el cuento de la J. Son unos cuentos de primera lectura, de la editorial de Bruño y que en cada uno de ellos se trabaja una letra del abecedario. Hoy trabaja la J y cuenta la historia de una jirafa. Todos los alumnos leen, quizás su velocidad lectora no es la adecuada y la comprensión, pero leen.

Evelin es la que mejor lo hace, pero Salvador y Carmen entienden el cuento de la jirafa y eso les hace muy feliz. Luis hace preguntas sobre el cuento, Salvador es el que menos participa. Hacen una ficha sobre la lectura y un dibujo. Luis decide coger Salvador y leer con él el cuento, le gusta que se dedique a él a solas, necesita cariño y mucha atención. Yo mientras tanto observo a Evelin y a Carmen. Evelin lee lentamente la ficha y contesta sin titubear, Carmen me pide ayuda y entre las dos contestamos. Salvador hace la ficha, pero empieza por el dibujo y colorea a una supuesta jirafa de negro. Se lo comento a Luis y me dice que casi todo lo colorea de negro, ese es su color y su vida, pocos colores rodean el ambiente de Salvador, es bastante triste.

Luis les recuerda que cuando terminen la tarea van a trabajar con su amigo Pipo. Es un programa de ordenador, de lecto-escritura que les gusta mucho. Nos dirigimos a la sala de informática del centro, hay unos quince ordenadores. El programa está grabado y ellos ya saben encender el aparato y llegar hasta Pipo. Cada alumno está en un número, dependiendo de su nivel. Evelin es la más avanzada. Son juegos de sílabas tanto directas como inversas, muy amenos y divertidos. Salvador está fascinado, se ríe mucho y cada vez intenta superar el juego. Me comenta Luis que desde que trabaja con el ordenador los alumnos están mucho más estimulados y su nivel de lecto-escritura es mejor. Observo a Salvador, está en una especie de selva con muchas palmeras, cada vez que pincha una aparece un pájaro que dice una palabra que lleva J , por ejemplo Jabón y él con el ratón tiene que mover la palabra Jabón y llevarla a la palmera que tiene el pájaro que emitió la palabra jabón. Cuando acierta el pájaro grita bien!!!!!! Y a Salvador se le encienden los ojos.

Son las 11,30 y Pedro les recuerda que tiene que volver a la clase para desayunar antes de salir del recreo.

Carmen le dice a Luis: Maestro ¿Por qué no cantamos?. Luis le dice que sí. Todos se van a un ordenador con altavoces y Carmen se pone los auriculares. Luis pone el reproductor de sonidos y esta empieza a entonarse por bulerías que es una bendición. Yo me quedo alucinada y con la carne de gallina. Es increíble como todo su cuerpo emana arte. Es increíble. Oímos lo que ha cantado Carmen y sus ojos se encienden como cerillas.

Volvemos al aula son casi las doce, la hora del recreo y todos están preparados para salir corriendo. Suena el timbre. Me quedo con Luis comentando la jornada. A mí me ha gustado el ambiente que se respiraba. A los alumnos se les ve felices. Creo que para ellos es una ventana de aire nuevo, una puerta a la esperanza.

Me voy, cuando salgo a la puerta Salvador, Carmen y Evelin se despiden de mí. Me voy con el recuerdo de sus sonrisas. Ojalá sean felices.

ANEXO II

ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN INTERCULTURAL DURANTE EL CURSO 2003-04

*Ángel Alberto López Macías.
Profesor itinerante de ATAL en Andalucía.*

A comienzos de curso me reuní con los orientadores de los Centros y los equipos directivos, por separado, y les expliqué cuál era mi función principal, a pesar de que ellos, en general, sólo consideraban mi papel como profesor de español para extranjeros. Me sorprendió que no conocieran bien el proyecto que habían presentado desde el Centro y que no existiera ningún profesorado que hiciera un seguimiento y colaborara en él. Ya desde el principio me quedó claro que era profesor de español y que el resto lo tendría que trabajar, si podía, por mi cuenta, con el hándicap que supone el trabajar en tres centros, dos de los cuales, los I.E.S., son muy grandes y con gran cantidad de profesorado (un claustro de casi 100 profesores). Además voy al C.E.I.P sólo los viernes, con lo que eso supone. Comentaré por separado cómo se han desarrollado los objetivos que me planteé para este curso.

1. A.T.A.L.

Pasé a los tutores, a través de Orientación, una carta de presentación en la que explicaba mi función y mi disposición a colaborar con todos. Me presenté también

en la primera reunión de los equipos educativos, les pasé una ficha de recogida de datos, y solicité la detección de dificultades lingüísticas, para una derivación y posterior evaluación por mi parte. Mi sorpresa fue mayúscula al observar que me llegaban pocos alumnos y la mayoría hablaban castellano sin grandes dificultades. Este fue mi primer problema: desde la Delegación insistieron en que no tuviéramos este tipo de alumnos y desde el Centro algunos profesores pretendían “deshacerse” de algunos alumnos, o descargar el Refuerzo de Lengua hacia A.T.A.L. Al tener pocos alumnos, decidí aceptarlos para no crear un conflicto desde el principio y poder lograr otros objetivos, que ya he planteado, sin mayores complicaciones.

Dividí a los alumnos en tres niveles: 1 (no comprende-habla ni lee-escribe); 2 (se comunica con dificultad, y no lee ni escribe con cierta facilidad); 3 (comprende-habla y lee-escribe, pero con dificultad), teniendo también en cuenta los cursos a los que asistían (atiendo a alumnos desde primero de Primaria hasta Bachillerato o Ciclos). Las clases se han desarrollado de la siguiente manera: según el nivel de los alumnos he utilizado varios métodos de la editorial SGEL: Curso Intensivo de Español (tres niveles) para la práctica gramatical; Nuevas Narraciones Españolas (tres niveles) para la lectura, aprendizaje de vocabulario y debates por temas; Vocabulario Básico Ilustrado del Español. Después, y según necesidades puntuales acudía a gran cantidad de material que fotocopiaba. En el Colegio el material era específico para los más pequeños y lo fotocopiaba según necesidades: libros de texto con cuadernillo de ejercicios, vocabulario en imágenes, juegos de cartas, bingos, carteles, etc. Las clases se desarrollaban en un principio siguiendo el ritmo de los ejercicios del material que he mencionado. Siempre dejaba un tiempo para poder ayudar a los alumnos en tareas específicas de sus clases regulares, dudas que tuvieran sobre cualquier tema personal o común o algún debate con los alumnos: se leían artículos de revistas, la prensa diaria con los mayores, etc.

En cuanto a los alumnos “típicos de A.T.A.L.”, debo decir, con dos excepciones que estoy bastante satisfecho. Especial mención debo hacer de los alumnos de Bachillerato y Ciclos Formativos, que apenas sabían saludar cuando llegaron y han conseguido llegar al nivel 3, ya que han permanecido conmigo durante todo el curso, dado el grado de dificultad curricular al que se enfrentaban. A pesar de no haber superado el curso, considero que tienen grandes posibilidades para el próximo año escolar. Estos alumnos han estado muy motivados durante todo el curso y han trabajado duramente. En cuanto a las dos excepciones mencionadas, he de decir que no he conseguido los objetivos propuestos: un caso de una chica recién llegada de China que estudiaba 2º de Bachillerato y otra británica de 3º de E.S.O. En ambos casos el problema fundamental ha sido el de la integración de estas alumnas, que se sentían aisladas: en parte por su propia personalidad, en parte por culpa nuestra, que no hemos conseguido integrarlas. Esto ha sido una dificultad que les ha perju-

dicado en el avance de su competencia oral.

Otra dificultad con la que me he encontrado ha sido con algunos alumnos de primer ciclo, que teóricamente no deberían haber acudido a mis clases, pero que han estado prácticamente como Refuerzo de Lengua. Un caso destacable es el de un alumno de 1º de E.S.O. marroquí que, a pesar de haber pasado toda su vida escolar en España, me lo derivaron "por ser extranjero". Descubrí entonces que este alumno apenas sabía leer ni escribir. He estado trabajando con él hábitos sociales y de trabajo, métodos de lectoescritura y comprensión lectora. Sin embargo, los avances, aunque significativos, han sido muy tímidos con respecto a las necesidades que el alumno tiene para tener expectativas de éxito en este sistema educativo. Este es un problema que el Centro debe afrontar de otra manera y así lo he transmitido al Departamento de Orientación.

2. ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE

Otra tarea que me planteé para el curso era el de la atención al alumnado en colaboración con los tutores y resto del profesorado. Para ello he realizado, entre otras, las siguientes tareas:

- Recepción del alumnado nuevo y atención a las familias: les enseñaba el Centro y sus dependencias, les informaba sobre la documentación necesaria, horarios, etc.

- Orientación del alumnado: siempre que les surgiera alguna duda, especialmente en el caso de los alumnos que atendía en A.T.A.L., me ponía a su disposición: sistema de exámenes, convalidación de estudios, sistema educativo y posibilidades para el futuro académico y profesional en España, etc.

- Mediación con las familias: algunos tutores han acudido a mí para las reuniones con los padres, a veces para informar sobre la marcha de su hijo, a veces como traductor (inglés, francés).

3. DINAMIZACIÓN DEL CENTRO

Otra de las tareas que me planteé es el de colaborar con el Centro en actividades complementarias, relacionadas con el ámbito intercultural. Fundamentalmente se han realizado, aunque pocas, jornadas en las que se mostraba a la comunidad la diversidad cultural que existe en el Centro: Día Internacional, Asamblea por los Derechos del Niño en la Diputación, Concierto, proyección de cine, etc. La verdad es que fundamentalmente han sido días concretos y pocas actividades.

La actividad de la que me siento más satisfecho, por su continuidad y participación de alumnos, es la de la redacción de una revista mensual Tintas, en uno de los

I.E.S. en los que trabajo. Especialmente alumnos inmigrantes han colaborado en ella y ha sido una actividad con buena aceptación entre el alumnado.

PROPUESTAS PARA EL PRÓXIMO CURSO

Para el próximo curso creo que se debe mejorar, en mi opinión, en los siguientes objetivos:

- Acción tutorial:

La información a los tutores y profesores debe ser mayor y mejor, incidiendo en la disponibilidad a colaborar en su tarea. He de decir que las intervenciones han sido, en mi opinión, pocas. Tal vez en la mayoría de las ocasiones no fuera necesario, pero pienso que en otras los profesores no han acudido a mí cuando podría haberles sido de utilidad, quizás por la escasa disponibilidad de mi persona (voy a tres centros), o por el desconocimiento de mis funciones (a pesar del esfuerzo a principios de curso). Esto es algo que habrá de mejorar en el próximo curso.

- Dinamización del Centro:

Hay que buscar la mejora, cantidad, calidad y continuidad de las actividades complementarias. Para ello habrá que buscar la colaboración del profesorado así como del D.A.C.E. (Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares).

- Proyecto de Centro:

Me gustaría comenzar la inclusión del aspecto intercultural en el P.C. y la solicitud a los Departamentos de trabajar desde esta perspectiva en sus programaciones.

- Apertura del Centro:

Tendría que tratar de buscar cauces que promovieran la apertura del Centro al exterior: asociaciones, charlas, clases en lengua materna, etc.

ANEXO III

¿CÓMO ES MI TRABAJO EN EL ATAL?

Benjamín Pérez Recena
Profesor itinerante de ATAL en Andalucía.

Este ha sido mi primer año en el puesto de ATAL, adscrito a dos centros (un instituto y un colegio de infantil y primaria). La adscripción se hace en función de que los centros solicitan profesorado de ATAL en base a que "cuentan con una cantidad significativa de alumnado procedente de distintos países que requieren medidas de compensación educativa para su integración en el sistema educativo" y la necesidad básica que se plantea el centro es que "éste alumnado alcance lo más rápido posible un dominio del español que le permita acceder al currículum en igualdad de condiciones con el resto del alumnado". Por otra parte, nosotros accedemos al puesto de profesorado de ATAL (en comisión de servicios) en base a una convocatoria pública de méritos, previa presentación de un proyecto de actuación, baremo de méritos, antigüedad, etc... Lo que supone que por un lado hay una lista de centros a los que proveer del recurso (profesor/a), y por otro lado una lista de profesorado seleccionado para ocupar dichos puestos. En acto público se van adjudicando los centros al profesorado según vamos pidiendo.

Lo que quiero señalar es que no necesariamente uno acaba trabajando en el/los centro/s en que quizás pensaba al elaborar su proyecto de intervención, ni, por tanto, en el centro llevan el tema los que elaboraron su propuesta de actuación. Yo, en principio, hubiese deseado desarrollar mi proyecto en el IES donde tengo mi plaza como profesor definitivo. Y me imagino que en los centros donde he trabajado este curso hubiesen querido hacerlo otros compañeros.

Como es lógico esto condiciona, en principio, nuestra actuación, y así la primera tarea que desarrollé fue la de consensuar el modelo de actuación con los equipos. Aunque yo pretendía introducir un enfoque más amplio y más en la línea de modelos más cooperativos, tampoco quería empezar rompiendo con las expectativas del profesorado del centro (pienso que eso podría generar un bloqueo para el diálogo durante el resto del curso) empecé por la atención al aprendizaje del español en aula temporal exclusivamente, sin renunciar a ir exponiendo continuamente la posibilidad de indagar en otros modos de intervención. Especialmente cuando yo mismo era consciente de mis propias limitaciones, contradicciones, desconocimiento, inseguridades. Esa es la razón por la que me inscribí en este curso y otros muchos que se han realizado por mi zona.

Durante el mes de septiembre se procedió a la revisión y actualización del censo de alumnos extranjeros con necesidades de apoyo lingüístico. Se les realizó una exploración inicial con objeto de recabar el máximo posible de información sobre el alumno y de evaluar el nivel de conocimiento del español que tenían. En función de esta exploración inicial y tras haber mantenido entrevistas con los tutores que tenían alumnos en estas circunstancias, se procedió a la confección de un horario de trabajo y al agrupamiento de los alumnos. El intercambio de información y la coordi-

nación con los tutores para la toma de decisiones ha sido constante y fluido en general.

A lo largo del curso he atendido en el ATAL al alumnado con mayor dificultad en el uso de la lengua española. Esta atención se realiza, en pequeños grupos, intentando que sean de edades y niveles similares, de tres a cinco horas semanales. La enseñanza del español la baso en una metodología fundamentalmente comunicativa, procurando que sea lo más lúdica posible (sobre todo con los más pequeños) y apoyándola de soporte escrito siempre que es posible.

Procuro utilizar al máximo el material real disponible: folletos, revistas, publicidad, carteles, tarjetas, grabaciones de audio y vídeo..., también se han utilizado juegos y material de apoyo impreso de diferentes editoriales y otros de elaboración personal. El ordenador me ha sido herramienta muy útil para la adquisición de vocabulario, adquisición de conceptos, construcción de frases y lectoescritura.

En cuanto a los resultados que obtenemos se puede afirmar que:

* El alumnado que asiste con constancia al aula evoluciona muy satisfactoriamente y alcanza un buen nivel en el uso del idioma entre seis meses y un año.

* Hay un alto grado de absentismo entre algunos de ellos que dificulta tanto el aprendizaje de la lengua española como su adaptación a los ritmos de trabajo de su grupo.

* Los alumnos que se incorporan al sistema en los cursos más altos presentan las mayores dificultades en el aprendizaje del idioma y en su adaptación a la vida del centro.

* El alumnado británico presenta especiales dificultades, siendo así que algunos no alcanzan en dos cursos niveles que otros chicos y chicas son capaces de alcanzar en seis / ocho meses. Quizás se deba, y es sólo una hipótesis, a que todo el mundo aquí los percibe como turistas, se los trata como a tales y todo esfuerzo por atenderlos en inglés es poco: viven en enormes urbanizaciones donde la nacionalidad abrumadoramente mayoritaria es la británica, tienen teatro estable con funciones semanales en inglés (no lo hay en español), los cines proyectan películas en V.O. (inglés), hay muchos videoclubs ingleses, hay prensa gratis en inglés, en todas partes se les atiende en inglés, hay cientos de pubs y bares ingleses donde no se habla español,... Así ellos mismos se perciben como "cultura dominante" y no sienten la necesidad de aprender español.

En el Instituto el trabajo del ATAL lo entiende todo el mundo como atención al aprendizaje de la lengua y punto. Los alumnos incluso me lo plantean así. Ellos mismos piden estar en clases de español el máximo de horas semanales posible, para aprender pronto. Algunos (de los más mayores) tienen muy claro el siguiente planteamiento: este primer año a aprender español, aunque repita curso, el próximo ya

veremos. Y así me lo han manifestado en cantidad de ocasiones. Otros sin embargo (especialmente los que dominan inglés además de su lengua materna) me han pedido que les facilitara bibliografía de las asignaturas en inglés, para ir trabajándolas y poder aprobar a fin de curso. Especialmente una chica que habla inglés y alemán se trabajó durante el primer trimestre la filosofía, la física, la literatura, y demás asignaturas en inglés. No es lo mismo trabajar con niños de seis años que niños de doce o catorce. Ni es lo mismo que los chicos vengan ya con unas destrezas y capacidades, dominio de una tercera e incluso una cuarta lengua, que vengan sin saber casi leer ni en su propia lengua, No es lo mismo tener que alfabetizar a chicos de diez o doce años porque hablan y escriben su lengua (ucraniano, p.ej) pero no conocen nuestro alfabeto. ¿podría ser una solución la escuela bilingüe para todos?

Creo que nuestro trabajo (ATAL) puede, fácilmente, provocar la sensación de aislar a los extranjeros en un gueto, y creo que si se percibe como gueto será un gueto. Pero también creo que hay formas de que no lo sea, de que sea positivo y rico, que sirva realmente al alumnado, y que además se perciba como tal. Por eso, como profesor de ATAL, me preocupa que mi trabajo en el centro se quede exclusivamente en eso de sacar niños para enseñarles español y, sobre todo, me preocupa que esa actuación pueda llegar a ser percibida por el alumnado como parece que se percibe (hablo de cómo se percibe, no digo que sea así) con los niños de "Educación Especial" o Apoyo o refuerzo, o como quiera llamarse, como un déficit que los señala y los marca entre los demás.

Para evitar esa percepción estamos intentando llegar a un modelo de intervención dentro del aula y con todo el alumnado. Hemos tanteado en un curso de primaria y en dos aulas de I/5 trabajar juntos los tutores y yo dentro del aula y ha resultado muy gratificante. Problemas: Ni hay horario para hacer eso dos o tres horas por semana en todas las aulas donde hay alumnado extranjero. Ni todo el profesorado está dispuesto a aceptarte dentro de "sus dominios". Por lo que resulta imposible realizar agrupamientos coherentes. Sin embargo estoy convencido de que hay posibilidades de llegar a ese trabajo en común con tutores y profesorado y pienso que hay que seguir explorándolas.

De todas formas, aun cuando sea sacando al alumno de su grupo, creo que hemos conseguido que los demás alumnos perciban que sólo se trata de ayudarlo a aprender español, que muy pronto dejarán de asistir porque eso es temporal y por muy poco tiempo. Intento poner de manifiesto lo necesaria que es la complicidad de los demás compañeros de su aula en el aprendizaje de la lengua. Nunca vienen solos, se les junta en pequeños grupos para trabajar. El alumno/a siempre hace voluntariamente la salida del aula de su grupo clase, y en ella dedicamos un ratito a comentar como va avanzando ese compañero/a, quienes le están ayudando a aprender más palabras, si todos se están beneficiando y aprendiendo algo de su

idioma,... Siempre les pregunto explícitamente si les apetece venir conmigo a trabajar un ratito el español. Creo que nadie percibe esa atención como la creación de ningún gueto. Al contrario, los alumnos manifiestan una enorme satisfacción cuando vienen a la clase de español. Los españoles y demás alumnos que no necesitan ese apoyo, generalmente colaboran activamente y piden en muchas ocasiones venir con ellos. Es típica ya la broma de algunos que se estiran los ojos y dicen : "profe, yo soy chino", u otros que imitan el acento inglés y dicen: "yo también es guiri ticher, yo no sabe hablá spanish". ¿Será porque perciben que en el ATAL se lo pasan bien? ¿será por "escaquearse" de su clase? Seguramente un poco de todo hay.

Salvados los primeros días en los que suele ocurrir de todo, ni una sola vez un alumno o alumna ha pedido quedarse en su clase en vez de venir conmigo, salvo ocasiones excepcionales - fiestas, salidas,...- en las que yo mismo ya les planteaba a priori que suponía que preferirían quedarse con los demás, pero siempre (especialmente con los más pequeños) trato de cumplir con "el rito" de entrar en clase y charlarlo, preguntarles, para que perciban, ellos y el resto de la clase, que es decisión suya en todo momento venir o no a la clase de español.

Para todos los alumnos el paso por el ATAL debe ser, y es, transitorio, por lo que dejan de venir por el ATAL cuando alcanzan un nivel aceptable, pero cuando se le comunica a alguno de los alumnos que ya están en condiciones de seguir todas las clases con los demás, que no necesitan más "ayuda" en español, suelen negociar y negocian pidiendo continuar. Muchos dicen que no es justo, que ellos quieren seguir viniendo. Normalmente les planteo (a los más mayores) la posibilidad de seguir viniendo una o dos veces por semana, exclusivamente a plantear y tratar de resolver las dudas que les surjan. Este curso, asistían a la clase de español cuatro alumnas extranjeras incorporadas en septiembre sin saber nada de español a un grupo de 4º de ESO, a finales de Febrero a dos de ellas (una rusa y otra ucraniana) les propuse dejar de venir porque habían adquirido un magnífico nivel. Pelearon como leonas para seguir viniendo. En Semana Santa me puse serio y "por Decreto" sólo les permití en el horario una sesión semanal para venir a consultar dudas. No sólo han aprovechado esa hora todas las semanas del tercer trimestre, sino que me buscaban en los recreos. Lo más curioso es que empezaron a venir otros chicos y chicas, no extranjeros, a consultar distintas cuestiones de todo tipo, en las que también tenían dudas.

Puedo asegurar que cuando entro a una clase a buscarlos la cara de los chicos y chicas extranjeros me comunica muy claramente que se alegran de verme (es algo que me comentan también la mayoría de mis compañeros de ATAL. Una compañera dice que "se les ilumina la cara"). A veces me pregunto si no es simplemente porque somos una especie de tabla de salvación en medio del naufragio: han dejado atrás familia, casa, amigos, quizá el primer amor, la seguridad de lo conocido... y lle-

gan aquí donde todo les es nuevo, pasan horas sentados en una incómoda silla de madera procurando no moverse, no molestar ni hacer ruido, sin entender nada de lo que se habla alrededor, a veces sin que se les haga ni caso, o rellenando fichas, más o menos adecuadas a sus capacidades y necesidades, para pasar el rato, ... y aparece un tipo (o una profe) que les dedica un tiempo y una atención especial para ellos, que trata de entenderlos y de hacer que entiendan, que precisamente no les pide que estén callados sino que hablen, que no les pide que estén quietos sino que se muevan, que juega y hace el tonto con ellos, que hace muecas para hacerse entender y no reprime sino que invita a actuar, que se ríe con ellos y deja que se rían con él, que se interesa por su perrito o su hermanita o el juguete que le han regalado o la ropita que le ha puesto hoy mamá, con tal de hacerlos romper a hablar y comunicarse. Si fuéramos capaces de montar las clases de otra forma más viva, más comunicativa, esto no sería nada, seguro que preferirían seguir con sus compañeros antes que salir fuera, sobre todo los más pequeños, pero como en general las clases funcionan como funcionan, la verdad es que se hace difícil terminar la sesión y hacerlos volver a sus aulas.

Plan de acogida como tal no había en ninguno de los dos centros; he propuesto su elaboración en ambos, pero dificultades y prioridades de los centros han hecho que se dejen para el próximo curso. No obstante, en el colegio (Infantil y Primaria) he colaborado exclusivamente haciendo de intérprete, en los casos en que me era posible, entre la familia y el centro (dirección, secretaría y/o tutores correspondientes) y organizando alguna actividad de bienvenida para el primer día en clase de los alumnos. En el IES sí hemos seguido una especie de protocolo de atención el primer día a quienes han venido a matricularse a lo largo del curso que en su momento, con las aportaciones y mejoras pertinentes formará parte del Plan. En líneas generales el protocolo ha consistido en :

- * La administrativa, que es quien primero recibe a las familias, en caso de familias extranjeras, los citaba para que estuvieran en el centro en horario que yo estuviera disponible, bien de ese mismo día, bien para el siguiente si ya se había pasado esa hora.

- * Para la recepción a la familia los atendíamos algún miembro del equipo directivo y yo, directamente en caso de hablar Inglés o Francés, y si no hablaba nadie de la familia alguno de esos dos idiomas, con la ayuda de algún alumno bilingüe. Afortunadamente los hay de casi todos los idiomas. También tengo elaborado un listado de padres y madres de alumnos que hablan idiomas, y que han manifestado expresamente su disposición a colaborar en el caso de que los necesitemos alguna vez.

- * Se les explicaba el proceso de admisión, si les correspondía nuestro centro o no y la documentación que tenían que aportar. Si al alumno le correspondía nuestro centro se le explicaba el curso que le correspondería, el plan de estudios, y se le

explicaban las optativas a fin de que eligiera, generalmente orientamos que cojan refuerzo en lengua durante el primer curso.

* Una vez resueltos los trámites burocráticos para la admisión, dedicamos (ya sin el directivo de turno) el resto de la sesión a enseñarle el centro al alumno y a la familia (ubicación de su clase, de mi aula, servicios, laboratorios, gimnasio, ...), explicarles normas generales (entradas y salidas, puntualidad en los cambios de aulas, horarios de atención del profesorado, recreos / hora de almuerzo, existencia de un bar donde comprar bocatas, cómo acudir al profesor de guardia si se le presenta algún problema, obligaciones concretas y/o específicas en algunas asignaturas, como uso de ropa deportiva adecuada para EF, ...), les daba su horario con explicación de las horas en las que cambian de aula para optativas, mi horario y el nombre del tutor/a con indicación de su horario de atención a los padres.

* Luego se marchaba la familia y solíamos terminar presentándole al alumno a algunos otros chavales del IES, de su misma nacionalidad, quienes se ponían a su disposición para ayudarle especialmente en los primeros días. Por fin se incorporaba al alumno a una primera sesión de español, no importaba con qué grupo me tocara, en la que le enseñábamos entre todos los primeros rudimentos (saludar, presentarse, preguntar a otro su nombre,...) y por fin incorporación a su grupo clase, donde repetíamos las presentaciones. En su grupo clase, generalmente el tutor o yo, procuramos asignarle un par de colegas que inicialmente y hasta que "se buscan la vida por sí solos" les hacen un poco de "anfitriones".

Otro aspecto al que he dedicado mi tiempo este curso ha sido a abrir una línea de contactos con algunas ONG, especialmente con la Liga M. Por la Educación y la Cultura Popular, y con la delegación local de Andalucía Acoge, manteniendo varias reuniones y comunicación vía e-mail con su coordinador, con el objetivo de ir diseñando un marco de colaboración. Como resultado de estos contactos hemos preparado propuestas para que el próximo curso se busque la forma de atender la lengua y cultura de origen de, al menos, aquellos alumnos con una presencia significativa en nuestra localidad (ingleses, marroquíes, ucranianos, ...) y el español para adultos en los centros escolares. Ambas ONGs tienen personal cualificado dispuesto para realizar el trabajo, y AMPAS, colegios, ayuntamiento,... dedican cada año fondos y energías a la organización de actividades extraescolares de toda índole. Los centros tienen cantidad de espacios disponibles por las tardes, sólo hace falta que todo esto cuaje. Pero me temo que hay que romper barreras también aquí. No en todos los centros se ofrecen todas las actividades extraescolares, en unos hay cerámica pero no judo, por ejemplo, y en otros al contrario. A nadie le extraña (se trata de rentabilizar los recursos) y quien quiere judo, pues va al colegio pertinente o al polideportivo. Sin embargo aunque todos entienden que dada la variedad de nacionalidades existente no se podrían impartir todos los idiomas en todos los centros y que habría que agrupar, hasta el momento ha sido difícil encontrar colegios dispuestos a encargarse de determinadas nacionalidades. Esa es la razón de que Acoge, según su

coordinador, no haya podido organizar clases de árabe en ningún colegio en cursos anteriores. Parece que para el próximo curso sí hay acuerdo con un centro.

También hemos estado viendo, entre otras, la posibilidad de que los mediadores que forman ellos estén a disposición de los centros, especialmente en algunos momentos concretos como fechas de matriculación, la de que nos ayuden a elaborar un banco de documentos en todos los idiomas posibles, o la de diseñar y realizar conjuntamente actividades de sensibilización y prevención contra el racismo, la xenofobia,

He fomentado que los compañeros se inscribieran en los cursos de formación sobre interculturalidad que se han organizado este año en el CEP y he dedicado mucho tiempo de cafetito y recreo a charlar con los compañeros y tratar de difundir y promover el debate entre toda la comunidad escolar en torno a la idea de que la acción "intercultural" no se puede reducir exclusivamente a la atención al alumnado extranjero, ni mucho menos a la mera compensación del desconocimiento del idioma sino que ésta ha de empapar desde el PCC, los Planes Anuales, los Planes de Acción Tutorial las Programaciones de Ciclos, Niveles, ... hasta la última de las actividades que se realicen en el mismo. Estoy convencido de que tenemos que seguir trabajando en la búsqueda de un modelo de intervención más integrada en el contexto del aula, especialmente para los más pequeñitos, que permita una labor conjunta del profesorado de ATAL y tutor/a con todos los niños y niñas del grupo.

Si bien es fundamental que los alumnos aprendan interactuando con sus iguales y que la inmersión es lo que mejor funciona tanto para el aprendizaje del idioma como del resto de las habilidades necesarias para alcanzar la autonomía y capacidad necesarias para implicarse en la vida comunitaria, también es cierto que es más evidente cuanto menor es el alumno. ¡Me parece absurdo plantearse cualquier medida compensatoria con un niño extranjero que se inscriba en nuestra escuela con tres o cuatro años. Sin embargo creo que se van haciendo más necesarias a medida que el alumnado se incorpora con más edad sin conocimientos de nuestro idioma. Para un chico o chica que se incorpora a un instituto en 2º o 3º de ESO, dedicar un tiempo y un espacio concretos para la ayuda en el aprendizaje del español me parece bastante positiva y necesaria, si no se les proporciona en la escuela tendrán que pagarla en las clases particulares. Quizás sea interesante plantearse el trabajo del ATAL en esos niveles desde esa idea de "acelerar los procesos" que se apuntan en el tema estudiado. Espero y deseo que algún día la función del profesor de interculturalidad esté de más, pero de momento, la tarea de compensación que hacemos los ATAL en nuestra provincia (a pesar del peligro que señalan García Castaño y Granados de institucionalización de la segregación) es rica y valiosa. Porque es puntual, temporal y, lejos de señalar al alumnado como perteneciente a una cultura inferior o marginal, les ayudamos a ir conociendo el nuevo entorno en el

que se mueven sin dejar de poner en valor lo que traen consigo.

Es poco, muy poco si el resto de la escuela no se democratiza, si no rompe con viejas tradiciones y costumbres, si no se humaniza, si no acepta y potencia la diversidad como valor, si no se implica más en la lucha contra la desigualdad, si sigue empeñada en informar más que en formar, si no se abre a la vida, ... pero ya dije antes que a veces me pregunto si los profesores de ATAL no somos para estos chicos y chicas "una especie de tabla de salvación en medio del naufragio".

Cuando hablamos de todo esto suelen quejarse la mayoría de mis compañeros de las ratios de 28 (en Infantil y Primaria) y hasta 33 (en Secundaria) alumnos por aula, de la enorme variedad de situaciones con que se encuentran, de lo difíciles de tratar que están los adolescentes de hoy, de las enormes dificultades que tienen en sus relaciones con las familias que cada vez colaboran menos, de la falta de consideración que se nos tiene, de cómo nuestra profesión está cada vez más desprestigiada, de la burocracia inútil a que nos obliga la administración, del abandono y la soledad en que nos deja cuando surgen problemas,... y tienen razón. Tienen mucha razón. Pero eso no puede ser excusa para anquilosarse, para no buscar más allá de nuestro pequeño "reino de Taifas", para abandonar la mucha tarea que queda por hacer todavía hasta llegar a romper con las muchas rutinas y modos de trabajar que se alejan absolutamente de lo que sería una auténtica educación intercultural.

La administración tampoco puede sacudirse la conciencia con estos programas si se quedan exclusivamente en el nombramiento de unos cuantos profesores de apoyo para la "compensación de dificultades en el aprendizaje de la lengua". Es insuficiente si no va más allá. Si no se entiende el carácter global de la educación intercultural y a ésta como un eje transversal del currículum, al margen de la existencia o no de alumnado extranjero en los centros, Si no se mejora la formación y motivación del profesorado. Si no se reducen las ratios. Si no se fomenta el trabajo en equipo. Si no se aumentan los recursos humanos en cantidad. Y, sobre todo, si se deja a la escuela como una isla frente al fenómeno y no se abordan todos los demás aspectos sociales, económicos y culturales en los que se sustenta la auténtica igualdad de oportunidades: acceso a trabajo y viviendas dignas, acceso a la sanidad y a la formación, ...

ANEXO IV

CÓMO TRABAJO LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS INMIGRANTES

M^a del Carmen Sánchez Hernández.

Maestra del Centro de Educación de Adultos de Tarifa (Cádiz).

OBJETIVOS:

1. Facilitar la integración social de las personas extranjeras, inmigrantes o transmigrantes, dotándoles de los conocimientos que les permita un uso adecuado de nuestro idioma en situaciones cotidianas. Proporcionándoles información sobre las características fonéticas, sobre las normas de interacción comunicativa, así como de los aspectos culturales que puedan tener influencia en las situaciones sociales más frecuentes.

2. Posibilitar al sector de inmigrantes que se acercan al Centro de las herramientas necesarias para participar de la vida social en nuestro país.

METODOLOGÍA :

La nuestra es una metodología basada en el aprendizaje significativo, es decir, partimos de las necesidades e intereses más inmediatos del alumnado, conllevando éste un entendimiento e interpretación de la realidad, con capacidad de intervenir e influir en la misma. Para ello aportamos a la enseñanza incentivos motivacionales, basados principalmente en el refuerzo positivo. Se empleará el método de asociación. Se tratará de facilitar al alumnado las destrezas, habilidades y técnicas que propicien un aprendizaje autónomo, que pueda utilizar en situaciones distintas y diversas, que puedan aplicar más allá del aula, y en un futuro, cuando ya no asistan al centro. Los grupos serán flexibles, la permanencia en el grupo específico del Plan intercultural estará en consonancia con las expectativas del alumno/a, posibilitando su integración en el grupo de Educación Vial, si es esto lo que le interesa y si cumple los requisitos del convenio Educación - Tráfico; a los grupos de F.I.B.(Formación Inicial de Base) si domina el lenguaje hablado pero no así la escritura. Del mismo modo, el Plan estará estructurado en subniveles, con intención de poder atender las necesidades específicas de cada alumna/o

ORGANIZACIÓN

La organización grupal se hará por niveles. y el trabajo por centros de interés dando lugar a unidades didácticas. Se proponen las siguientes no teniendo necesariamente que seguir el orden expuesto:

1. Identificación personal.
2. La familia. Mis hijos.
3. Mi casa.
4. Mis vestidos
5. Mi colegio.

6. Las cosas que hago
7. Desenvolverse en la calle.
8. Relaciones personales.
9. Mi cuerpo
10. La salud.
11. Cocina y hábitos alimenticios.

HORARIO Y GRUPOS:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Nivel I	11 - 12,30	11 - 12,30	11 - 12,30	10 - 11	11 - 12,30
Nivel II	9 - 11	9 - 11	9 - 11	10 - 11	9 - 11
Nivel III	12,30 - 14	12,30 - 14		10 - 11	

Desde comienzo de curso hasta diciembre el Grupo de interculturalidad lo formaban 4 nigerianas, 2 marroquíes, dos canadienses y un escocés. Eran atendidos de 11 a 12 el nivel II, de 12 a 13 el nivel I y de 13 a 14 el nivel III.

El motivo de la diferencia de horas de asistencia a clase, es mi consideración que la población nigeriana y marroquí requiere mayor atención por el nivel de conocimiento del español y la necesidad de conocer nuestras costumbres y el funcionamiento de nuestra sociedad; mientras que el otro sector formado por europeos tienen mayor dominio del idioma y desenvolvimiento en nuestra sociedad y mejores medios económicos y culturales para acceder a otro tipo de centro.

Las dos marroquíes que tienen un buen nivel de comprensión y expresión, en un principio tenían un horario de atención exclusiva para las dos, pasado el primer trimestre no vi la necesidad de seguir atendiéndolas en grupo exclusivo y pasaron a formar parte del grupo mixto de alfabetización y neolectoras que atiendo en horario de 9 a 11. La aceptación mutua desde un principio hizo que la permanencia en el grupo se hiciera estable.

Coincidiendo con la reestructuración de los grupos se produjo una mayor demanda, empezando a asistir al centro un mayor número de alumnado quedando definitivamente el horario reseñado al principio de este apartado y la configuración de grupos que expondré más adelante.

LOS GRUPOS:

NIVEL I

Están integrado por personas que no hablan español, o que hablan muy poco:

* 2 Nigerianas que no hablan nada. No saben leer ni escribir.
* 2 Nigerianas que hablan y entienden mínimamente. Leen y escriben con dificultad.

* 2 británicos que no hablan ni entienden nada.

* 1 británico que habla y entiende mínimamente.

* 1 británica que habla y entiende poco.

* 1 alemana que habla y entiende pero con escaso vocabulario y dificultades.

* 1 alemana que habla y entiende muy poco

* 1 alemana que prácticamente no habla ni entiende nada.

NIVEL II

Integrados por dos personas. Dos mujeres marroquíes que tienen un buen nivel de español hablado pero no saben leer ni escribir. Incorporación tardía de otra marroquí que no entiende ni habla nada.

Alfabetización siguiendo el libro de Cáritas, intercalando otro tipo de actividades.

Nelector: Utilización del libro: Integración social de Inmigrantes. Proyecto Integra. Intercalando otro tipo de actividades.

Portal 2 (éste libro lo poseen las alumnas, empezaron a trabajar en él a partir de mayo.)

Fichas del libro Signa 1: Fonemas con mayor dificultad para ellas.

Lecturas con actividades de lectura comprensiva.

Elaboración autónoma de oraciones y textos cortos.

Enseñanza del idioma: A través de tarjetas - dibujos adquisición de vocabulario, colores, construcción de oraciones sencillas, parte del trabajo realizado con el grupo inicial del nivel I.

NIVEL III

Compuesto por personas con un nivel aceptable de Español tanto hablado como escrito.

* Dos canadienses - británicos

* Un escocés

* Una portuguesa

* Una holandesa

* Una noruega.

* Un belga

* Una británica

Demandan conocimientos de la cultura y gramática.

DIFICULTADES:

* Género.

* Preposiciones. Por, para.

* Conjugación verbal.

- * Tiempos verbales: Uso del pretérito imperfecto y perfecto simple.
- * Verbos ser y estar.
- * Sintaxis: Estructura de las oraciones y orden de las palabras en las oraciones
- * Expresiones populares.
- * Comprensión de chistes
- * Diferencia broma - chiste.
- * Gradación: óptimo, bueno, regular, mal, peor, pésimo.
- * Diéresis
- * Uso del diminutivo como expresión cariñosa.
- * Habla andaluza.
- * Pronombre relativo.
- * Modismos.
- * Perífrasis verbales
- * Significados figurados
- * Diferencia: Voy a ver, iba a ver, fui a ver.

RECURSOS

- * Un profesor/a con una dedicación semanal de 11 horas.
- * Los propios del centro.
- * Material:
 - * Carpeta "Enséñame a hablar". Grupo Editorial Universitario
 - * 1º cuaderno de lectoescritura para el alumno. Enséñame a hablar. Grupo Editorial Universitario.
 - * 2º Cuaderno de lectoescritura para el alumno. Idem.
 - * Educación Social de inmigrantes. Alfabetización. Grupo Editorial Universitario.
 - * Educación Social de Inmigrantes. Diccionario ilustrado. Idem
 - * Uso de la gramática española. Edelsa.
 - * Método significativo de Alfabetización de Adultos. Equipo Signa. Tomo 1. Nau Libres
 - * Educación Vial para personas Adultas. Nivel Alfabetización. Dirección General de Tráfico.
 - * Portal. Español para inmigrantes. Prensa Universitaria.
 - * Carpeta, Manual de lengua y Cultura Para Inmigrantes. Cáritas Española.
 - * Material Didáctico de Lengua Española. Andalucía Acoge.
 - * Material Grupo de Trabajo Provincial Atención a la Interculturalidad. Adultos. CEP de Cádiz
 - * Otros...

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES:

Nivel I

En este nivel voy a exponer de modo global lo que se ha hecho a lo largo del curso, pero a continuación voy a intentar dejar reflejado el trabajo realizado durante el primer trimestre y parte del segundo cuando el grupo estaba formado por las 4 mujeres nigerianas, pues hay una diferencia significativa.

Vocabulario: Partes del cuerpo

Cosas de clase

Cosas de casa

Colores

Hora

Comidas

Bebidas

Fichas: Enséñame a hablar

Acciones (infinitivo o tercera persona)

Lazos familiares.

Mis Vestidos

Los Números

Conversación: Presentación: Soy... de.... soy alumna.

Hay...

¿Qué hora es? - ¿A qué hora es?

El.... es de color

A mí me duele.../ a mi no me duele...

Expresiones más usuales en clase.

Expresiones para ir de compra

Gramática:

Pronombres personales: yo, mí, me...

Adjetivos posesivos

Adjetivos calificativos: Colores, personas, animales, tamaño, aspecto físico, cua-

lidades morales: Confección por parte del propio grupo.

Conjugación verbos: Presente

Pretérito imperfecto

Palabra vocabulario + adjetivo (colores aspecto: guapo, feo, gordo...)

Preposiciones: Con, de, a

Construcción de oraciones a partir de fichas o escenificaciones

Fonética:

Sonidos específicos del español: z - c, c - qu, j - g, g - gu - gü, n - ñ, ll - y, ch - h, v - b.

Preposiciones: con, de. De= of, about

Hay

Uso tú y usted

La descripción: Personas y paisajes.

Actividades:

Visualizar fichas y decir nombres.

Visualizar transparencias y repetir palabra

Repetir pregunta y respuestas y hacérselas entre ellos.

Dibujar reloj en pizarra responder ¿Qué hora es? Respuesta completa.

Señalar cosas y decir los nombres.

Recibir órdenes y ejecutarlas. En la ejecución descripción de lo que están haciendo.

Dar órdenes y ejecutarlas

Escribir diálogos y repetirlos.

Modificar esos diálogos en relación con la realidad.

Recortar catálogos y hacer diccionario: español e inglés.

Repeticiones grupales e individuales.

Traducción de palabras al inglés.

Descripciones.

Confección de diálogos por el propio grupo.

Actividades de completar, sustituir...

Conversación y diálogos.

Composición de pequeños textos.

Escritura:

Alfabetización:

Seguir orden de fonemas de Cáritas.

Escribir palabras del vocabulario.

Ordenación de palabras y formar oraciones.

Neo lectoras:

Traducción de palabras

Escribir pequeños textos de forma autónoma.

Copiado de todas las palabras del vocabulario.

Ordenar oraciones.

Resolución de fichas.

TRABAJO REALIZADO DURANTE EL PRIMER TRIMESTRE:

La duración de la clase suele ser de 1 hora diaria. Cuando se desconoce el idioma, más tiempo no lo considero funcional, pues en un mismo día no puedes enseñar demasiadas cosas nuevas y una excesiva repetitividad puede llevar a la monotonía y el aburrimiento y por tanto al rechazo a aprender. Las Clases deben ser dinámicas y entretenidas para que sean motivantes. También en este grupo se hace especialmente duro enseñar, pues a clase asisten los dos pequeños sin escolarizar de dos alumnas, con 6 meses y 1 año y medio respectivamente, un poco de locura.

El mayor suele demandarme atención: caricias , que le coja en brazos...

La estructura de clase, generalmente, está estructurada en dos partes:

1ª parte: Oral. Adquisición del vocabulario, construcciones gramaticales con dificultad creciente, diálogos

2ª parte: Escrita. Escritura de la parte oral. Alfabetización.

Parte oral:

La parte oral se desarrolla mediante visualización de transparencias, fichas, imágenes, pequeñas escenificaciones, gestos, señalamiento de objetos...

Procuro recurrir a la mera traducción al inglés lo menos posible, para que el aprendizaje sea directo:

Representación mental del objeto → Palabra española

Y no indirecto:

palabra en inglés → representación mental Objeto → palabra española

Al principio el proceso es más lento, pero más tarde es más sólido y permite un ritmo de conversación más normalizado, la conversación es más fluida, pues piensan directamente en español. Es una diferencia sustancial con los transmigrantes que han aprendido el idioma por métodos tradicionales, la conversación es retardada pues tiene que producirse la traducción. Ésta también es una diferencia con la dinámica de la clase de este grupo cuando se incorporaron los europeos, que recurren continuamente a la traducción, si no, no se sienten seguros.

En la parte oral cuando el proceso estaba ya más avanzado les facilito pequeños diálogos escritos de confección propia, que después de trabajarlos deben adecuar a su propia realidad.

Con las mujeres nigerianas siempre he seguido un orden de menor a mayor dificultad, conjugado con una secuenciación atendiendo a una priorización por mayor necesidad para adecuarse a las circunstancias con las que se pueden encontrar. De ahí que principalmente hayan sido situaciones relacionadas con sus hijos: Los saludos, las comidas, el colegio, las enfermedades... y no situaciones carentes de sentido para ellas, al menos en el momento en el que se encuentran.

También procuro transmitirles normas de conducta: tipo adecuado de alimentación y horario de comidas idóneos para los niños, importancia de la asistencia al colegio, puntualidad, buenas respuestas a enseñar a sus hijos y malas respuestas que les deben corregir, comportamiento al entrar en los sitios, utilización del usted...

Ejemplo: Unidad Didáctica: Identificación personal.

A) Presentación oral:

- Yo soy Mari Carmen (señalándome)

Han de repetir:

Yo soy Patricia.

Yo soy Faith

Yo soy Eva

Yo soy Jennifer

- Escenificación: Salgo de clase. Entro de nuevo:

Hola, buenos días, yo soy Mary Carmen

Ellas lo repiten

- Escribo primero en la pizarra la pregunta en inglés: What your name?

¿Cuál es tu nombre?

Mi nombre es——— = Yo soy———

Han de ir preguntando y respondiendo mutuamente

- Ampliaciones de la presentación:

Hola, soy Mary Carmen, soy profesora

Hola soy———, soy estudiante

...

Hola, soy Mary Carmen, soy profesora, soy de Cadiz

Hola, soy———, soy estudiante, soy———

...

Hola, soy Mary Carmen, soy profesora, soy de Cádiz, tengo 18 años (¿)

Hola, soy———, soy estudiante, soy de —— tengo ——

...

B) Escribimos:

Las dos mujeres alfabetizadas escriben las expresiones anteriores. Las adaptan a ella es..., o mi hijo es...

Las dos mujeres no alfabetizadas aprenden a escribir siguiendo el método y orden de fonemas de Cáritas.

Las palabras conteniendo los fonemas a escribir, cuando no es posible señalar, dibujar (no soy buena con el dibujo) o explicar de alguna manera, le pido a Patricia que me ayude a traducirla al Inglés, para que no sólo capten el sonido y lo asocien con la letra, sino que la palabra tenga sentido para ellas y sepan lo que están escribiendo.

Intento que sean palabras que contengan los sonidos y letras estudiados, pero a veces al principio, esto no es posible. También al principio es difícil que todas las palabras estén conectadas con la Unidad Didáctica, pero considero más importante la secuenciación en la adquisición de los fonemas que la conexión con los contenidos de la unidad.

Nivel II

El Currículum seguido a partir de enero es el mismo que el de su grupo clase de FIB que se recoge en el Proyecto de Centro, la única adaptación es el material a utilizar, son libros adaptados a inmigrantes, aunque intercalo actividades de los libros de alfabetización y de elaboración propia como refuerzo.

Igualmente y a diferencia con los otros grupos interculturales, no siguen un currículum específicamente en el área lingüística sino, del mismo modo que las compañeras, trabajan todas las áreas.

Nivel III

- * Expresiones populares. Andalicismos.
- * Modismos.
- * Pronombre relativo.
- * Género.
- * Preposiciones.
- * Verbos ser - estar. Usos.
- * Conjugación verbos.
- * Verbos transitivos, intransitivos y ambos.
- * Pretérito imperfecto - pretérito perfecto simple.
- * Vocabulario.
- * Grados del adjetivo
- * Prefijos y sufijos.
- * Perífrasis verbales: Clases y estructura.
- * Las abreviaturas.
- * Sinonimia y antonimia.
- * Polisemia, homonimia.

Actividades:

- * Lectura de prensa y comentario
- * Lectura de libro comentario expresiones.
- * Conversación temas de interés.
- * Ejercicios de completar, sustituir... oral y escrito.
- * Redacciones.
- * Actividades de sustitución, relación, completar, ...
- * Cine forum.
- * Actuaciones del equipo de redacción del programa de radio.
- * Búsqueda en diccionario español.
- * Reflexión personal sobre lo que oyen y comentario en clase: Palabras que quieren conocer, palabras escuchadas y no comprendidas...

EVALUACIÓN

Control de actividades de clase y desarrollo de las mismas.

Evaluación continua y progresiva atendiendo a:

- * Expresión oral y escrita.
- * Expresión oral y escrita.
- * Capacidad comunicativa global.
- * Participación e interés.

Nivel de integración y participación en la vida del Centro



8

El currículum intercultural inclusivo en la acción.

En este último capítulo vamos a detenernos en el currículum intercultural, esta vez en su más propia y auténtica versión, el currículum inclusivo, integrado o comprensivo, en la acción. Aunque lo tomemos como sinónimos, podríamos mantener diferencias entre estos tres adjetivos con los que hemos calificado a este grado o nivel de interculturalidad. Si la integración y comprensividad se refieren al ámbito de los contenidos, la inclusividad implica el que todos los estudiantes pueden participar en todas las actividades curriculares y que, por lo tanto, un currículum intercultural inclusivo es para todos los alumnos, no para los inmigrantes.

Antes de comenzar, debemos indicar dos cuestiones previas. Por un lado, no queda más remedio que presentar este currículum desde los elementos formales que lo constituyen, contenidos¹, actividades, recursos y evaluación, aunque al final presentaremos referencias sobre realizaciones concretas globales, a modo de ejemplos. Por otro lado, aunque en estos ejemplos podremos valorar realizaciones interculturales logradas, en muchas ocasiones hablaremos más del deber ser que de lo que nos encontramos en la realidad cotidiana de nuestras escuelas, lo que no quita que este deber ser se pueda convertir en una fuerza que motiva e ilusiona nuestro trabajo docente.

8.1. LOS CONTENIDOS EN UN CURRÍCULUM INCLUSIVO.

8.1.1. El contraste entre distintos tipos de saber.

En un currículum convencional, los procesos de enseñanza-aprendizaje exigen la imposición del saber con mayúsculas, la Ciencia, el saber y la cultura predominantes en Occidente, sobre los saberes personales, experienciales y vulgares de los alumnos, que, en muchas ocasiones, son considerados como recipientes vacíos en los que vamos vertiendo el conocimiento científico oficial.

Si nos situamos en este último y auténtico grado de construcción curricular intercultural, podremos establecer algunas recomendaciones sobre los contenidos que se deben trabajar en una enseñanza comprensiva o inclusiva. Los estudiantes deben de trabajar y contrastar en el aula los siguientes distintos tipos de saber

¹ No hablamos de objetivos porque, al fin y la cabo, sobre todo si son concretos y específicos, repiten lo mismo que los contenidos. Preferimos hablar de contenidos que se trabajan en el currículum, que de objetivos, que señalan las metas únicas a las que todos los estudiantes tienen que llegar.

(Banks, 1996, 8-16):

a) El saber personal y cultural: los conceptos, explicaciones e interpretaciones que los estudiantes extraen de sus experiencias en el hogar, la familia y la cultura de la comunidad. En el caso de sociedades multiculturales, como en la que cada vez más nos encontramos, la diversidad es cada vez más destacada. No es lo mismo una sociedad rural cerrada y sin libertades que la realidad actual de nuestro país. Es muy importante que los docentes conozcan el saber personal y cultural de los alumnos, a la hora de planificar el currículum, puesto que pueden utilizarlo como vehículo para motivarlos y como fundamento para trabajar, a partir de ahí, los otros saberes.

b) El saber popular: los hechos, conceptos, explicaciones e interpretaciones institucionalizadas por los medios de comunicación de masas y otras instituciones que forman parte de la cultura popular y que se transmiten de forma más sutil que manifiesta. Los programas más vistos de la televisión o las películas más populares son ejemplos de este tipo de saber, a través del cual se van transmitiendo valores, que suelen ser conservadores, aunque se den excepciones destacables. No son los mismos valores los que transmiten las películas de Disney que los dibujos animados de los Simpsons².

c) El saber académico corriente: los conceptos, paradigmas, teorías y explicaciones que constituyen el saber tradicional occidental y que se consideran universales. Es el saber de la ciencia occidental positivista, que desprecia los conocimientos obtenidos por vías no experimentales.

d) El saber académico transformador: los hechos, conceptos, paradigmas, temas y explicaciones que se oponen al saber académico corriente y lo revisan y amplían. Reflejan los supuestos y objetivos postmodernos sobre la naturaleza y los objetivos del saber, que se convierte en algo relativo y siempre construido social e históricamente y, por lo tanto, impregnado de valores. Determinadas experiencias y soluciones alternativas pueden ser ejemplos de este tipo de saber, siempre que se planteen en la lucha por un mundo más justo e igualitario. Las experiencias didácticas transformadoras de Freire pueden ser un ejemplo concreto de este tipo de saber que debe ser crítico y autocrítico,

e) El saber escolar: los hechos, conceptos, generalizaciones e interpretaciones presentados en los libros de texto, guías del maestro, otras formas de comunicación y en las clases que dan los maestros. Suele dar a los estudiantes la idea de que el saber es estático más que dinámico y estimulan a los estudiantes para que dominen hechos aislados en vez de animarlos a que elaboren un conocimiento complejo de

² Véase, en este interesante campo de estudio curricular, el trabajo de Steinberg y Kincheloe (2000).

la realidad social.

El objetivo de presentar y contrastar todos estos tipos de saber es el de ayudar a los estudiantes a comprender cómo se elabora el saber y hacer posible que elaboren los conocimientos y destrezas necesarios para que ellos mismos lo construyan. En un currículum inclusivo los estudiantes no sólo deben aprender el saber construido por otros, sino también a analizar críticamente el saber que dominan.

8.1.2. El trabajo crítico de los contenidos.

Un currículum inclusivo debe trabajar críticamente los contenidos. Los estudiantes deben de aprender a ser intérpretes críticos de su sociedad. Todos los tipos de saber anteriormente enumerados, incluidos los de la alta cultura del saber académico, deben ser reconstruidos críticamente por los estudiantes. Se debe ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento y los significados apoyados por la cultura dominante y recoger una gama más amplia de opiniones y voces.

Como afirma Sapon-Shevin (1999, 42), "es mejor enfocar la enseñanza sobre las diferencias culturales, desde la perspectiva de que todo el mundo tiene una cultura, que todas las culturas son valiosas y merecen respeto y que la diversidad enriquece la clase". Los estudiantes deben ser fabricantes de significado y no consumidores. Se debe reflexionar sobre los acontecimientos y problemas cotidianos (Beane y Apple, 1997). Se debe favorecer el estudio de temas o cuestiones que los ciudadanos no analizan normalmente y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación (Guarro, 2002).

En la selección de conocimientos que se realiza en el currículum, la solución tradicional que se suele adoptar parte de la aceptación de una organización del conocimiento científico disciplinar. Cada disciplina ha ido configurándose de un modo determinado, lo que ha conllevado la selección de unos determinados contenidos. El trabajo crítico en un currículum intercultural debe de estar precedido de una deconstrucción de los mecanismos ocultos en los procesos de selección mencionados (Company, 1998, 109).

El trabajo crítico de los contenidos en un currículum intercultural inclusivo sugiere una dinámica divergente, una visión del mundo que considere la cultura como un proceso y no un producto, lo que exige un reconocimiento de la relativización de la cultura occidental frente a otras culturas no europeas e investigar las vías de una síntesis entre universalismo y pluralidad. Es fundamental un trabajo de deconstrucción de los paradigmas de la cultura occidental.

8.1.3. El tratamiento transversal.

Este carácter crítico y transformador debe atravesar e inundar el currículum. No puede quedarse en una simple contribución adicional³ (Banks, 2004, 15) el tratar a las personas y grupos minoritarios y diferentes de modo ocasional o resaltando sus aspectos curiosos o folklóricos, lo que se suele denominar como currículum turístico (Torres Santomé, 1995, 1997, 1998) en el que la información sobre los grupos marginados está trivializada, es superficial y estereotipada y paternalista y además está psicologizada (los problemas raciales y sociales se basan en análisis que tienen como centro a la persona considerada individualmente, sin tener en cuenta los aspectos sociales).

En un currículum inclusivo estos contenidos tampoco deben tratarse como añadidos a los temas del currículum académico (Banks, 2004, 15), sino que se deben “plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de la mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente” (Connell, 1997, 64). Con estas palabras, Connell quiere resaltar que el currículum debe sustentarse en la experiencia de las personas desfavorecidas, con lo que pasar de una estrategia defensiva y compensatoria a una estrategia proactiva y universalizadora.

Es cierto que la transversalidad ha hecho fortuna en el ámbito educativo, pero no ha encontrado todavía un encaje normalizado en las aulas. Los temas transversales podrían ser como puentes que conectan la realidad social y los intereses de los alumnos con el conocimiento científico. Asimismo, no están presentes en las disciplinas académicas tradicionales, pero sí en las declaraciones internacionales y en las prácticas educativas renovadoras. La transversalidad puede entenderse como un invento para no aumentar las materias, ni el horario escolar, ni, sobre todo, poner en cuestión la organización del currículum (Besalú, 2002 a, 107-108). En un primer momento, estos temas aparecieron de manera difusa en los contenidos actitudinales de las áreas del currículum. Incluso, hubo algunas propuestas para que se convirtieran en los ejes estructuradores del currículum, como ocurrió en Andalucía, cuando se estaba discutiendo el Diseño Curricular Base de la LOGSE, aunque en el momento definitivo se adoptó la fórmula de áreas convencionales.

Los ejes o temas transversales podemos caracterizarlos con los siguientes rasgos (Yus, 1997; García Martínez y Sáez Carreras, 1998):

- Reflejan preocupación por los problemas sociales, por lo que conectan fácilmente con las informaciones, experiencias e inquietudes de los alumnos.

3 Recuérdese lo estudiado en 6.2.0.

- Conectan la escuela y la ciencia con la vida y con la realidad cotidiana.
- Contribuyen a la formación de ciudadanos tolerantes, respetuosos con la diversidad, comprometidos en la construcción de su sociedad y, por lo tanto, críticos con las propias demandas que emanan de la sociedad a la que pertenecen⁴.
- Son una apuesta por la educación moral y por la educación en valores.
- Permiten adoptar una perspectiva social crítica. La transversalidad es una especie de ruptura epistemológica que pone el énfasis en los procesos dialógicos y críticos.

A la hora de llevar a la práctica la transversalidad, la propuesta más complicada y comprometida es la que exige que en las programaciones de todas las áreas (¡y en la práctica real!) se introduzcan temas específicos o, mejor, se reformulen los contenidos habituales. Esta idea de que los contenidos de un currículum intercultural deban atravesar las áreas o materias del mismo, no tiene que significar exactamente que nos adhiramos fielmente a este tipo de transversalidad, que entraña el consabido peligro de que “entre unos y otros la casa se quede sin barrer”. Esta transversalidad en su más alto grado exige una vigilancia constante sobre el currículum en la acción, no basta con la comprobación de las planificaciones en el currículum prescrito. Sin duda, la transversalidad será menos arriesgada cuando los contenidos no se organicen por áreas sino de un modo globalizado, como veremos más adelante.

Otra propuesta menos arriesgada es el desarrollo de estos temas transversales, en un horario específico, más allá del asignado a las áreas convencionales, en las denominadas horas de tutoría, o en otros huecos. Hay interesantes ejemplos de distribución de los contenidos interculturales en una enseñanza para la diversidad y la justicia social como los módulos integrados para un curso global establecidos por Adams, Bell y Griffin (1997). A través de un esquema epistemológico y didáctico común, se desarrollan cursos, más apropiados para un currículum extraescolar (a no ser que se venzan y convengan a los partidarios de un currículum disciplinar rígido) que trabajan, entre otros, el sexismo, el antisemitismo, el racismo y el clasismo. Otros ejemplos serían los que nos ofrecen algunas ONGs como Manos Unidas o Intermón. Se trata de carpetas libros o paquetes didácticos que pueden ser trabajados mediante este procedimiento, menos arriesgado, pero más seguro.

⁴ Véase 4.3.3.

8.1.4. La selección de contenidos.

El hecho de partir de las experiencias de los grupos desfavorecidos, tal y como afirmábamos anteriormente, no nos debe conducir a un relativismo, a un fundamentalismo excluyente (Connell, 1997: 65). Un currículum democrático debe tratar de poseer contenidos que contaminen, que provoquen el mestizaje, debe ser un currículum universalizador. Gimeno (1998: 229-233 y 2001: 249-257) nos propone las líneas del mismo, en un difícil y arriesgado equilibrio entre lo universal y lo particular:

a) Teniendo siempre presente que el conocimiento científico nunca puede ser ortodoxo y sí provisional, “los rasgos culturales que forman las ciencias y sus métodos de trabajo, así como las aptitudes y actitudes intelectuales y morales que se suponen necesarios para su progreso, junto a sus aplicaciones tecnológicas” (Gimeno, 1998: 229) deben de constituir un aparte importante de los contenidos escolares comunes. La ciencia y la tecnología son contenidos que se han universalizado por su indiscutible utilidad instrumental. Algunos de ellos son necesarios para entender una determinada sociedad o para el conocimiento y análisis de la propia cultura. La dinámica de la globalización⁵ ha dado lugar a que ciertos contenidos se hayan universalizado y se hayan convertido en potencialmente útiles para todos y compatible con los derechos de todos.

b) Los lenguajes universalizadores de hecho, los lenguajes de la globalización como pueden ser hoy día el idioma inglés o el dominio de la informática, deberían constituir otros sector de los contenidos comunes, a pesar de que puedan ser interpretados como triunfo de una culturas sobre otras. Sin embargo, estos lenguajes pueden permitir el contacto, contaminación y mestizaje de los individuos y culturas.

c) Existen valores comunes deseables que, tomados como metas, pueden encaminarnos a la construcción de visiones compartidas e ideales universales. La búsqueda de estos valores puede acabar con la dependencia moral en que se puede caer si los valores se relativizan totalmente. Es necesario compatibilizar universalidad y relativismo.

Por otro lado, la formación de la personalidad moral del individuo y la educación en el juicio político hace necesario un especial énfasis en la presencia de los valores⁶. Cada vez más, la escuela se convierte en la principal institución pública transmisora de los valores básicos sobre los que articular una sociedad democrática (Guarro, 2002).

⁵ Véase 1.1.

⁶ Es interesante destacar como se han planteado currícula interculturales, para situaciones de intensa multiculturalidad, como es el caso de la ciudad de Melilla, a base del trabajo en valores islámico-occidentales (Arroyo, 2000).

Es necesario trabajar, en un currículum inclusivo intercultural, una serie de virtudes sociales, algunas de las cuales son funcionales para desenvolvemos en la sociedad actual, pero otras van a ser contrarias a los valores y prácticas dominantes. La tolerancia, la valentía cívica para alzar la voz por causas justas, la solidaridad, la justicia, la prudencia y la participación son algunas de las más importantes (Gimeno, 2001, 249-250).

d) Los contenidos específicos de cada cultura deben también trabajarse, sin caer en una obsesión comunitarista⁷. El desarrollo de los contenidos peculiares tienen como límites: la identidad universal que nos iguala a todos, la disidencia y la permeabilidad intercultural. Es necesario tomar la cultura local como punto de partida y referente de la significatividad. Lo cercano no puede entenderse sin referencias más amplias. Son necesarias las relaciones y la pluralidad de voces como estrategias centrales en la producción del conocimiento (McCarthy, 1994).

Los contenidos no pueden nutrirse de una visión monocultural supuestamente válida para toda la sociedad. Es necesario descentrar lo que, de una forma unilateral, se ha considerado el núcleo denso de la cultura propia y desvelar los relatos ocultados y las perspectivas disidentes que ha habido en ese núcleo. Es necesario, además, reestablecer una base común de entendimiento que tolere la diversidad sin renunciar a una plataforma curricular compartida. Para ello hay que trabajar desde una perspectiva evolutiva relativizadora de la cultura propia, desentrañando su hibridación (Gimeno, 2001, 251). La mejor manera de combatir el racismo es descubrir el mestizaje y la contaminación, además de cuestionar la presentación de las identidades como algo inmutable (Saéz, 2002, 32). Por lo tanto, a la hora de la selección de los contenidos, los criterios a tener en cuenta al referirnos a la identidad, pueden ser los siguientes (Gimeno, 2001, 256):

- La depuración de los mitos y categorías mentales que hayan dado lugar a la dominación de unos grupos sobre otros, en nombre de una cultura considerada superior.
- La valoración de lo propio sin caer en chauvinismos, exclusiones o enfrentamientos con otras culturas, introduciéndolo en una perspectiva universal inclusora.
- La reconstrucción de la dignidad de los discriminados, excluidos, estigmatizados o anulados.

e) Podemos establecer unos contenidos universalizadores, a modo de competencias interculturales, que posibiliten la comunicación intercultural. Aguado (2003, 151-153) señala dos competencias básicas: la eficacia, que comprendería las habilida-

⁷ Véase 4.3.2.

des necesarias para comunicarse sin problemas con personas de otras culturas, y la comprensión y respeto por las diferencias y la diversidad, que servirían para prevenir y combatir los estereotipos, los prejuicios y el racismo que todos podemos adquirir.

Asimismo, estos contenidos pueden ser conceptuales (analizar la multiculturalidad del contexto, conocer los rasgos culturales de los grupos humanos), procedimentales (posibilitar la vivencia y la expresión de la propia identidad cultural, facilitar la interacción, comunicación y el intercambio de los referentes culturales) o actitudinales (valorar la diferencia cultural por sí misma, asumir un compromiso ante los desequilibrios que se producen en razón de estas diferencias -marginación, discriminación, racismo-) (Lluch y Salinas, 1997, 57).

Dentro de los contenidos procedimentales, destacaríamos el trabajo sobre el autoconcepto personal, cultural y académico de todos los alumnos y sobre las habilidades sociales que provocan la cooperación y la convivencia entre alumnos culturalmente diferentes (Jordán, 1996, 33-34; Sabariego, 2002, 157).

f) Por último, en un currículum intercultural inclusivo debemos trabajar contenidos que desarrollen el juicio crítico y la deliberación, como instrumentos fundamentales para construir ciudadanos interculturales⁸, lo que comprende las siguientes competencias básicas (Cabrera, 2002, 115-116):

o En el ámbito cognitivo: la capacidad de deliberación, de enjuiciar las consecuencias y repercusiones de las propias acciones, como portadoras de valores y contravalores.

o En el ámbito evaluativo-afectivo: la capacidad de autonomía sobre sí mismo para tomar decisiones, saber resistir a las presiones externas e internas y responsabilizarse de las consecuencias.

o En el ámbito del comportamiento, la capacidad para participar activamente en la comunidad política.

En síntesis, un currículum intercultural debe luchar contra el expertismo en la participación ciudadana (Morin, 2000) y a favor del desarrollo, en todos y cada uno de los futuros ciudadanos del juicio político (Bárcena, 1995).

8.1.5. La organización de los contenidos: hacia un currículum integrado.

Los contenidos de un currículum intercultural deben organizarse de modo inte-

⁸ Véase 4.3.

grado (Torres Santomé, 1994) puesto que una de las consecuencias típicas de la divisiones sociales es la fragmentación del currículum. Las disciplinas más científicas, más intelectuales, se sitúan por encima de las artísticas y de las manuales, más propia de las clases inferiores. "Si el currículum está diseñado como apropiación individual de parcelas de conocimiento abstracto organizado de forma jerárquica, que se mide mediante una evaluación individual competitiva, será con toda probabilidad un currículum que generará división social" (Connell, 1997: 50).

Este currículum integrado debe de dar cabida a otros lenguajes y formas de expresión más allá del verbalismo (Porrás Vallejo, 1998: 203). Un currículum integrado no puede jerarquizar un tipo de lenguaje que impida la posibilidad de participar en él, desde la igualdad, a estudiantes de culturas diferentes. La integración curricular favorece la humanización del conocimiento, favorece el compromiso del alumnado con su realidad incitándole a una participación más activa, responsable y crítica en ella. Asimismo, permite aflorar los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales (Guarro, 2002, 94-96).

Al currículum integrado⁹ puede haberse llegado mediante dos vías:

- La psicológica, que fundamenta los centros de interés de Decroly o el método de proyectos de Kilpatrick, modos ya clásicos de globalización, en la adecuación que la teoría de la Gestalt encontró en la mente de las primeras edades para trabajar los contenidos de forma global, rompiendo las disciplinas.

- La vía epistemológica, que surge después de la 2ª Guerra Mundial, pero que siguen con fuerza pensadores actuales (Morin, 2000), con el afán interdisciplinar por resolver los acuciantes problemas mundiales y que da lugar a planeamientos didácticos en los niveles donde han existido disciplinas, es decir en la Universidad y en los últimos cursos de la Educación Secundaria.

Nosotros propondremos, a continuación, cuando estudiemos las estrategias didácticas, los proyectos de trabajo, que conllevarán una organización integrada de los contenidos, además de otros requisitos que afectan a la organización de las actividades.

8.2. LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

Sin duda el núcleo esencial de un currículum en la acción se encuentra en las actividades o tareas. Podemos seleccionar y diseñar unos contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales muy interesantes, pero no organizar las actividades

⁹ No podemos detenernos en el análisis y el debate epistemológico sociológico y didáctico sobre el currículum integrado, pero podemos hacerlo revisando los interesantes trabajos que se recogen en el número monográfico de la revista Kikiriki. Cooperación Educativa, 59/60, diciembre 2000/mayo 2001.

adecuadas para trabajarlos correctamente.

Cuando hablamos de este elemento curricular, podremos estar haciéndolo considerando desde un tiempo corto o breve (microtareas o microactividades) o hacerlo estirando la duración (macrotareas o macroactividades). Todo depende de la concepción relativa del tiempo que utilice el profesor. Nosotros vamos a trabajar con una medida macrotemporal. Vamos a utilizar el concepto de estrategia didáctica, como “un conjunto de acciones, tareas o actividades, tanto del alumnado como del profesorado” (Guarro, 2002, 109). Este es un concepto más amplio que el de actividad pero menos que el de metodología, que comprende más cosas que un simple conjunto de actividades y que para algunos autores es casi sinónimo del ambiguo concepto de currículum.

8.2.1. Las estrategias de investigación y descubrimiento.

En un currículum inclusivo deben predominar las estrategias basadas en la investigación, el dialogo, el debate y la discusión, apoyados y dinamizados por el docente, ya que este tipo de actividades provocará un aprendizaje relevante, que ponga en crisis el conocimiento personal y cultural y su progresiva sustitución por un saber más elaborado. Este tipo de actividades pone en crisis las ideologías y valores fundamentalistas sesgados de las culturas particulares y posibilita su contraste y la relativización. En definitiva, deben de servir para prevenir o, en su caso, modificar los estereotipos negativos sobre otras culturas y fomentar actitudes positivas para la diversidad cultural (Sánchez y Mesa, 2002).

Si nos detenemos en las características de las estrategias de investigación y descubrimiento, deberíamos de concretar que:

1. Las actividades estimulan la participación activa de los estudiantes mediante investigaciones, manipulaciones, observaciones, etc.; y no se limitan a la recepción pasiva mediante escuchas, rellenos de “tareas a completar”, composiciones cerradas, etc.

2. Las actividades no están organizadas de tal manera que los estudiantes, necesariamente, deben de seguir unas estrategias únicas, unos caminos probados y experimentados, de tal modo que no entrañan riesgo y es difícil que se fracase, sino que permiten que los estudiantes trabajen simultáneamente, tengan un grado de libertad para elegir unas fuentes de información u otras, puedan salirse de pautas establecidas y, por lo tanto, correr riesgos de equivocarse.

3. Las actividades están organizadas de manera que a los estudiantes se les facilitan la asimilación de lo nuevo, conectándolo con sus conocimientos previos y con

sus intereses inmediatos (significatividad) y no se trata de un aprendizaje superficial y memorístico, fácilmente olvidable, que no encaja en sus estructuras cognitivas.

4. Las actividades facilitan la transferencia, la relevancia y la globalidad de efectos; es decir, permiten trabajar una gran diversidad de capacidades y/o habilidades (matando muchos pájaros de un tiro), integrando contenidos diversos y provocando la puesta en crisis y/o sustitución de lo aprendido intuitivamente (relevancia) y no se limitan a trabajar contenidos de un área concreta escasamente transferibles, sin provocar la relevancia.

Podríamos decir que la significatividad y la relevancia son requisitos que deberían tener todas las actividades de un buen currículum, pero el cumplimiento de estos son mucho más exigibles cuando un currículum quiere ser intercultural y, por lo tanto, reconstruir prejuicios y estereotipos con los que los estudiantes llegan a la escuela. Por eso nos detendremos en ellos.

Si partimos de Ausubel (1976), no es tan importante aprender de modo receptivo frente a aprender por descubrimiento, sino aprender de modo significativo, frente al aprendizaje memorístico.

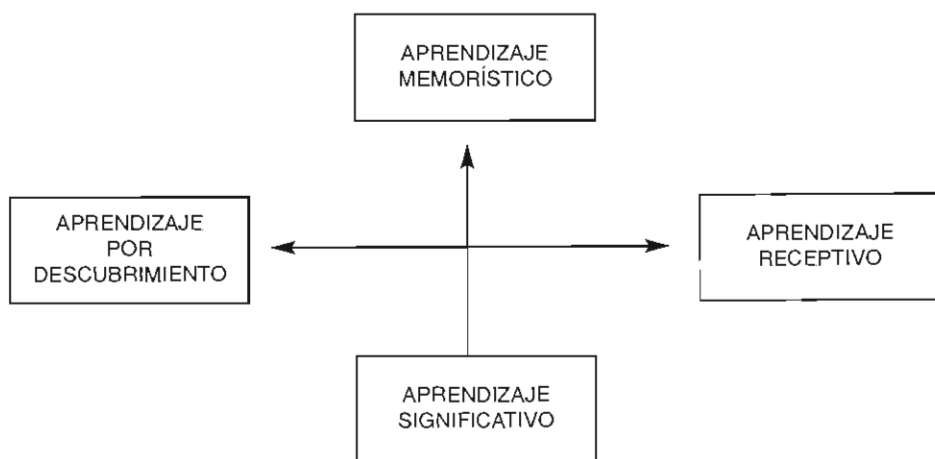


FIGURA 8.3.1. A
Elaboración Propia

Admitimos que aunque sería ideal que todos aprendiéramos descubriendo los conocimientos, la falta de tiempo reduciría enormemente las posibilidades de adquirir todos los que necesitamos para nuestra vida o para nuestra profesión. Por lo tanto, no tendremos más remedio que aprender muchas cosas de modo receptivo.

Lo más importante es que nuestro aprendizaje sea significativo (encaje en nuestras estructuras cognitivas) y no memorístico (no se conecte a nuestras ideas previas y sea tan superficial que se pierda rápidamente). Las condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo pueden quedar sintetizadas en la siguiente figura.

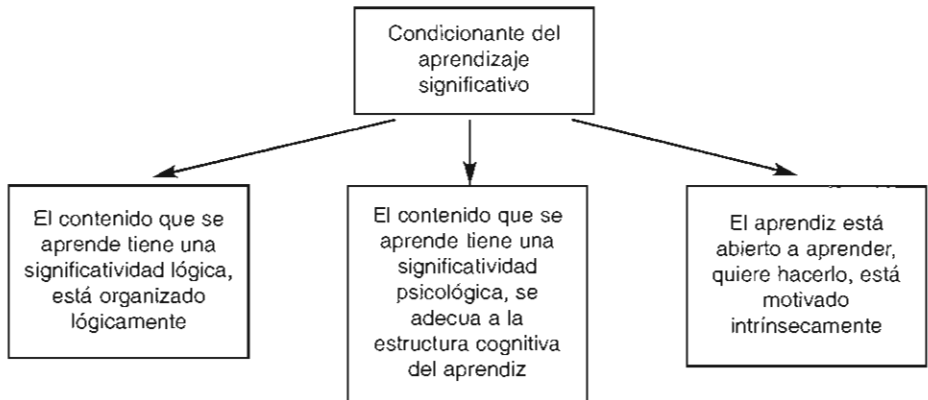


FIGURA 8.3.1. B
Elaboración Propia

Sin embargo, el aprendizaje significativo puede ser académico, cuando aprendemos significativamente para aprobar un examen, para superar una prueba que la institución escolar nos exige, pero dejamos intactas nuestras ideas experienciales, nuestros conocimientos prácticos intuitivos, de tal modo que, cuando tenemos que intervenir en la vida ordinaria o en nuestra vida profesional, seguimos utilizando los conocimientos experienciales no elaborados. El aprendizaje significativo es útil para superar los exámenes y requisitos formales de la institución burocrática-instrumental escolar, pero insuficiente para reconstruir la cultura experiencial.

Para lograr un auténtico aprendizaje, un aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 1998, 261) necesitamos reconstruir, remover y poner en crisis los conocimientos de la cultura experiencial, que pueden denominarse: conocimientos de sentido común, pensamiento tácito, teorías de la vida cotidiana, teorías de la acción, teorías prácticas, constructos personales, teorías de la atribución, teorías intuitivas o ingenuas, teorías legas o del hombre de la calle, teorías subyacentes, creencias, teorías folk, discurso ordinario o filosofía intuitiva (Gimeno, 1998, 129). El aprendizaje relevante es un tipo de aprendizaje significativo que es capaz de provocar la reconstrucción de las teorías previas de los estudiantes (véase la figura 8.3.1.C). Esta reconstrucción es difícil y lenta. De todos modos, no olvidemos que todo aprendizaje debe ser

determinado contextualmente (Claxton, 1987), por lo que provocar en la escuela un aprendizaje relevante requiere unas estrategias similares a las que utilizan las personas en la vida cotidiana para aprender los oficios, los comportamientos, la utilización de herramientas, el dominio de funciones o la emergencia de los sentimientos. "Las herramientas conceptuales, como cualesquiera otras, sólo pueden ser plenamente comprendidas mediante su utilización en el análisis y comprensión de problemas reales y dentro de la cultura en que tienen significado" (Pérez Gómez, 1998, 262).

Las teorías implícitas o teorías empíricas de sentido común formadas por mitos, rituales, perspectivas y modos de pensamiento (Pérez Gómez, 1998, 232-233), han sido, no hace mucho tiempo, muy estudiadas e investigadas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1994) y poseen las siguientes características (Gimeno, 1998, 131-132; Pérez Gómez, 1998, 233-235):

- o Se componen tanto de conocimiento propositivo como procedimental. Es decir, se refieren tanto a los contenidos de la realidad, como a las formas más apropiadas de conocer y gestionar esa realidad.

- o Son cosmovisiones que pretenden explicar globalmente la realidad y se refieren tanto al mundo de las personas como de los objetos y las relaciones sociales.

- o Son estructuras de organización pobre y simple, sin que hayan sido reflexionadas ni contrastadas sistemáticamente. Son de carácter individual y personal, aunque puedan ser compartidas. No pueden separarse de sus elementos afectivos y pragmáticos (por eso se les denomina también teorías de acción). Están contextualizadas, poseen un carácter biográfico y tienen un carácter social, puesto que se extraen y se proyectan en situaciones de interacción con los demás.

- o Permanecen inconscientes y automatizadas, opacas al conocimiento del propio sujeto. Por su carácter pragmático, presentan una estabilidad que permite una interpretación coherente y permanente de la realidad. Esa estabilidad las hace resistentes al cambio. Es inútil su sustitución de golpe por las teorías más científicas y elaboradas que la escuela presenta. Su transformación sólo puede ser provocada cuando el estudiante se ve abocado a utilizarlas y explicitarlas. Entonces es cuando se manifiestan sus lagunas e insuficiencias. Sólo mediante conflictos sociocognitivos (Guarro, 2002, 125), y no del individuo aislado, se podrán reconstruir y el estudiante se dará cuenta de que puede utilizar, para comprender e intervenir sobre la realidad, teorías más elaboradas que el conocimiento científico le ofrece. Sólo mediante estos conflictos pueden reestructurarse los referentes culturales que los estudiantes traen a la escuela (Lluch y Salinas, 1997, 58).

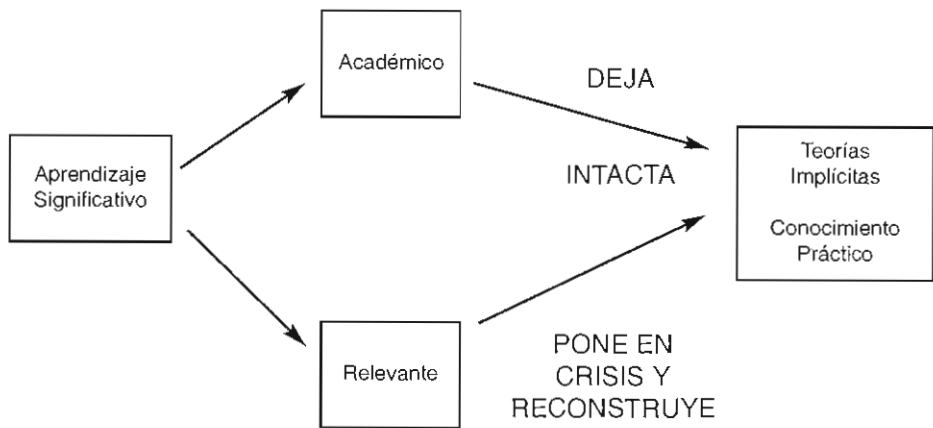


FIGURA 8.3.1. C
Elaboración Propia

Aunque también caben todas las experiencias didácticas que más arriba incluíamos en lo que denominábamos currículum integrado, creemos que una interesante posibilidad de estructurar las actividades de investigación es la organización de las mismas siguiendo los denominados proyectos de trabajo (Hernández y Ventura, 1992), que, precisamente, asumen una “perspectiva multiculturalista” (Hernández, 2002: 80) y afrontan la diversidad cultural en el aula (Álvarez, 2004).

8.2.2. Estrategias que permiten la individualización.

Un currículum intercultural inclusivo, como este último adjetivo advierte debe incluir a todos los alumnos, por lo que, en la medida de lo posible, todos deberían participar en todas las actividades que se realizan en el aula. Lo que ocurre es que nos podremos encontrar con aulas en las que la multiculturalidad y diversidad cultural se manifiesten con mayor rotundidad que en otras.

Las actividades, en un currículum intercultural inclusivo, permiten la individualización, es decir, posibilitan que los estudiantes con diferentes intereses y niveles de capacidad puedan implicarse y comprometerse con ellas y no imperan normas de rendimiento únicas en los resultados posibles de las mismas. Las actividades deben diseñarse de tal forma que su cumplimiento pueda ser realizado con éxito por alumnado con diversos niveles de habilidad (Guarro, 2002, 129).

Esta característica es la que hace que un currículum sea inclusivo y comprensivo, que no haya actividades organizadas para los alumnos normales y otras para los

retrasados. Esta característica es la que consigue que un currículum intercultural vaya más allá de la segregación de los alumnos inmigrantes y que permite, como veíamos en el tema anterior, que la organización de grupos compensatorios sea sólo puntual y pasajera.

La solución que la institución educativa dé a la diversidad, pasa por un currículum común (véase 6.2.3.) que no proporcione sólo la igualdad de entrada o acceso al sistema, sino la igualdad de tratamiento (dedicándose con más intensidad a los que tienen más dificultades), de permanencia (dificultando el abandono temprano de la escuela), de salida (acreditación de todos, aunque existan niveles de logro desiguales) y de inserción en la sociedad, que exige trabajar porque se eviten las discriminaciones laborales a estudiantes egresados con dificultades y por que aquella se apoye en estrictas condiciones de mérito personal. Todos estos requisitos convierten al currículum común en un instrumento de justicia (Gimeno, 2001, 258-276).

Pero la escuela ha huido casi siempre de la diversidad, ha sido una institución homogeneizadora. La implantación de una escuela con grados o niveles estableció procedimientos para clasificar y diagnosticar a los estudiantes, para categorizarlos en normales y anormales sin entrar en considerar la singularidad de cada individuo (Contreras, 2002). La homogeneización escolar ha ido creando diferencias, ha convertido la diversidad en desigualdad (véase 3.4.1.).

Pero, frente a estas propuestas hegemónicas, la escuela no puede dejar de hacerse cargo de la heterogeneidad (Gimeno, 2002). Es necesario, si no es posible (y muchas veces, ni recomendable) que todos los alumnos realicen las mismas actividades, establecer procedimientos que posibiliten la individualización (Perrenoud, 1998; Gimeno, 1999; 2000):

- Flexibilización de la organización del centro, mediante la creación de agrupamientos variables, que posibilite que, en algunos momentos de la jornada escolar estudiantes con determinadas dificultades reciban un tratamiento individualizado.
- Flexibilizando la graduación escolar y creando una auténtica idea de ciclo, frente al encorsetado esquema de curso, que tayloriza el currículum, obligando a que todos los alumnos aprendan las mismas cosas, con el mismo ritmo y en el mismo periodo de tiempo.
- Flexibilizando la organización del aula. Cabe la posibilidad de que mientras un profesor trabaja con un grupo de alumnos, o éstos lo hacen solos, realizando fichas de trabajo individual, otro profesor o él mismo lo haga con otro grupo de alumnos que en ese momento necesita más ayuda.

- Creando itinerarios formativos (Perrenoud, 1998), que eliminen los controles estandarizados, las metas únicas a las que todos los alumnos tienen que llegar y que posibiliten que los estudiantes tengan una evaluación formativa y personalizada y que puedan ir avanzando sin que sean excluidos del sistema por fracasados escolares.

Los trabajos de Carol Ann (2001) y Susan y William Stainback (1999), entre otros, pueden ayudarnos a desarrollar nuestra imaginación y creatividad para diseñar y poner en práctica estrategias que permitan que todos nuestros alumnos puedan participar de todas las actividades que organicemos en el aula y en el centro, aunque no todos estén haciendo lo mismo en cada momento.

8.2.3. Estrategias cooperativas y de participación en la gestión del aula.

Las actividades de un currículum intercultural inclusivo deben ser colaborativas y no deben estar jerarquizadas. Deben ser cooperativas, ya que todos los estudiantes se deben beneficiar democráticamente del aprendizaje de los demás. Se debe prohibir toda actividad competitiva (Connell, 1997: 67). El trabajo cooperativo no sólo es adecuado para la integración social o para la adquisición de conocimientos mediados por los compañeros, sino para el aprendizaje del "procedimiento de trabajo". Por lo tanto, las aulas y los grupos de trabajo, dentro de ellas, deben ser heterogéneos. Pero, como avisan Beane y Apple (1997: 40), el aprendizaje cooperativo debe ser un aspecto crucial de la forma de vida democrática, no como el enfoque popular actual del mismo, que viene a ser el de una estrategia específica para el rendimiento académico.

Las actividades deben estar organizadas de manera que los estudiantes trabajen en colaboración, se ayuden mutuamente, lo que exige una organización flexible del espacio y del tiempo. Los estudiantes no deben trabajar de modo competitivo y en un ambiente rígido.

En diversos trabajos de investigación realizados por Díaz-Aguado (2003, 107) se concluye que los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos en contextos heterogéneos. Sin embargo, cuando se produce un aprendizaje cooperativo se consiguen los objetivos fundamentales de la educación para la ciudadanía democrática, se adquieren las habilidades sociales más sofisticadas y se aprende a cooperar, a negociar y a cuestionar lo que es injusto. Los contextos heterogéneos en los que conviven diversos grupos culturales contribuyen a desarrollar la tolerancia, cuando se dan oportunidades de igualdad de estatus para establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos.

Tradicionalmente se ha justificado el trabajo cooperativo basándose en argumentos ético-democráticos. Se comprobaba que aumentaba la autoestima, la integración y la motivación. Sin embargo, últimamente, se hace hincapié en sus ventajas de orden cognitivo y de mejora del rendimiento académico (Besalú, 2002, 177).

El grupo cooperativo debe tener entre dos y cinco o seis miembros. Las funciones dentro del grupo deben ser rotatorias. Se debe crear una interdependencia mutua, igualar el estatus y hacer que los alumnos perciban una valoración positiva de la diversidad. Se debe armonizar la responsabilidad individual con la colectiva, de tal manera que cada miembro del grupo debe saber sus funciones y tareas pero la evaluación es siempre grupal, por lo que debe coordinarse con los demás y exigirles responsabilidades (Jordán, 1996, 96-97; Besalú, 2002 a, 178-178; Díaz-Aguado, 2003, 108). Dentro del trabajo cooperativo nos podemos encontrar con diversas modalidades (Jordán, 1996, 97; Besalú, 2002 a, 178-179; Díaz-Aguado, 2003, 108-109; Aguado, 2003, 123):

- Los equipos cooperativos y juegos de torneo. Son torneos académicos lúdicos en los que cada alumno compite con otro de parecido nivel de un equipo distinto. La misión de cada equipo es preparar académicamente a cada uno de sus miembros. Pueden sustituirse los controles por más académicos.

- El rompecabezas. El contenido académico se divide en tantas partes como miembros hay en los equipos. Cada alumno se especializa en una tarea concreta. Los alumnos que trabajan una parte se ayudan intergrupalmente a través de equipos transversales de expertos. En una segunda fase, cada uno de los especialistas se encarga de preparar, mediante una puesta en común, al resto de sus compañeros de equipo. Por último, todos han de dominar el rompecabezas de la materia objeto de estudio, examinándose cada uno del contenido global de la unidad preparada conjuntamente.

- Investigación de grupo. Si los dos primeros son más académicos, los que recogeremos a continuación son más relevantes. En este se realiza una distribución de un tema de investigación entre cada uno de los miembros, que tiene que realizar individualmente, para, después, poner en común con los otros miembros y, de forma conjunta, presentarlo al resto de la clase.

- Grupos de estudio y tutoría de pares. El primero de ellos se refiere a sistema de apoyo informal entre participantes de distintos niveles y orígenes. El segundo caso exige que los alumnos tutores reciban una mínima preparación por parte del profesor.

Podríamos continuar enumerando modalidades. Asimismo, en la práctica podría-

mos encontrar experiencias que combinan modalidades puras. Lo importante es que el trabajo cooperativo es un instrumento esencial para luchar contra la creación de estereotipos en los estudiantes (Elosúa, 1994, 43-44) y que las investigaciones sobre el desarrollo de estas estrategias indican que favorecen la diversidad, transforman el papel del alumnado y del profesorado y previenen el racismo (Díaz-Aguado, 2003, 131-170).

Por último, podríamos considerar también como estrategias cooperativas, fundamentales para trabajar la ciudadanía en el centro y en el aula (Bartolomé, 2002, 159):

o Los consejos o asambleas de clase o centro, en los que se debaten los problemas de convivencia y disciplina que hayan ocurrido periódicamente.

o La distribución de responsabilidades entre los estudiantes.

o La elaboración de leyes o reglas, que regulen la vida del centro y del aula, y que sirvan de marco de juego para la convivencia.

Hay que tener en cuenta que los estudiantes deben participar en la gestión de las actividades, decidiendo qué y cómo van a hacer las cosas, y responsabilizándose de la organización y de la gestión del aula y no limitándose a cumplir lo reglamentado y decidido por el profesor.

8.2.4. Estrategias eficaces para cultivar actitudes interculturales; sociomorales y socioafectivas. La resolución de conflictos interculturales.

Vamos a revisar ahora estrategias parecidas a las cooperativas, pero centradas más en lo afectivo y moral que en lo cognitivo, aunque en su desarrollo sea necesario el trabajo del alumno, considerado de un modo integral. Se trata de estrategias que van dirigidas más a los sentimientos y a cuestiones éticas y que persiguen el cambio o modificación de actitudes.

Se trata de actividades que obligan a los estudiantes a examinar temas o aspectos de los mismos que implican reflexiones éticas sobre temas comprometidos (guerra, paz, justicia, belleza, bondad, verdad...) y a expresar puntos de vista propios sobre los mismos. Son actividades que provocan un aprendizaje experiencial (Aguado, 2003, 125-129) que les sirve a los alumnos para ser capaz de interpretar críticamente el contexto social y cultural en el que viven.

A modo de síntesis¹⁰, algunas de las más interesantes pueden ser (Jordán, 1996,

¹⁰ Ejemplos concretos desarrollados de estas actividades pueden ser consultados en el libro del Colectivo Amani (1994), Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos.

108-121; Besalú, 2002 a, 171-176):

1. Estrategias sociomorales, que exigen la participación activa de los implicados, ejercitar el uso de la razón, del diálogo y de la discusión, y el esfuerzo por meterse en la piel del otro.

1.1. La clarificación de valores. Se trata de una estrategia que sirve para que los alumnos tomen conciencia de sus valores. Puede plasmarse mediante diálogos clarificadores, en los que el profesor lanza preguntas que ayudan a que los alumnos se declaren, ante hojas de valores, en los que se presenta un texto breve con preguntas, y frases inacabadas.

1.2. Comprensión crítica. Se trata de un comentario de texto en el que se plantea un conflicto sobre el que, individual o grupalmente, los estudiantes tienen que pronunciarse.

1.3. Discusión de dilemas morales. Se trata de una narración que plantea un conflicto o problema, que no tiene una solución clara y que obliga al alumno a defender y discutir una opción.

1.4. Role-playing. Se dramatiza una situación conflictiva o problemática y luego se discute sobre ella.

1.5. Discusión entre compañeros: Se trata de la realización de un debate sobre un tema controvertido en el que, primero, hay que crear un ambiente de confianza, luego hay que adecuar la discusión a las competencias de los alumnos y, a la hora de llevarlo a la práctica, discutir primero en grupos pequeños y luego hacer una puesta en común.

1.6. Autorregulación y autocontrol. Cada alumno debe poner por escrito los objetivos operativos y concretos que desea cumplir e ir autoobservándose regularmente y autorreforzándose. Se trata, como podemos deducir, de una técnica conductista.

2. Estrategias socioafectivas, que pretenden combinar la transmisión de información con la vivencia personal, con la emoción empática, para lograr la aparición de una actitud afectiva, de conductas prosociales (de cooperación, de simpatía, de solidaridad). Se inicia con la vivencia grupal, más o menos real, luego se produce una discusión dirigida y, por último, se proporciona información oportuna (explicaciones, lecturas, vídeos) que sirvan para sistematizar y generalizar las conclusiones extraídas de la situación vivida.

Estas estrategias sirven para prevenir conflictos interculturales o sociales, en

general, pero, en muchas ocasiones, sobre todo en aulas y centros multiculturales, se pueden producir y es necesario conocer algunas orientaciones para su resolución.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que no podemos vivenciar siempre los conflictos como algo negativo. Al margen de que se resuelvan satisfactoriamente, un conflicto es positivo si aumenta el nivel de compromiso, mejora la calidad de la comunicación, o descarga tensiones, y es negativo, cuando enmascara las cuestiones importantes, conduce al aislamiento de las partes o consolida el antagonismo entre las partes. Ni la huida, ni la suavización (la estrategia de paños calientes), ni el enfrentamiento son actitudes para resolver conflictos. Sólo la confrontación lo es, aunque sea la más dura y arriesgada. Asimismo, ni la competición, ni el repliegamiento, ni la acomodación son estrategias adecuadas para resolver los conflictos, el compromiso y, mejor, la colaboración son las adecuadas (Carbonell, 1995, 104-108).

Respecto al conflicto intercultural, que añade a la situación meramente conflictiva el matiz de choque o contacto cultural, deberíamos revisar todas las cuestiones problemáticas que planteábamos en el capítulo 4 y no olvidar la importancia y de la necesidad de la mediación, más allá de que intervengan o no los mediadores interculturales en la escuela (Del Campo, 1999; 2002).

8.3. LOS RECURSOS DIDÁCTICOS.

Vamos a analizar en este apartado los materiales o recursos didácticos. No es este el momento de ofrecer materiales bibliográficos o software para el desarrollo de un currículum intercultural, lo que haremos, muy brevemente, al finalizar este capítulo. Sí nos vamos a detener en la investigación que se ha realizado sobre los libros de texto, puesto que, aunque pueden afectar a todo tipo de recursos que se utilicen en un currículum intercultural, no hay duda de que los sesgos de injusticia y desigualdad que afectan a aquellos son los más peligrosos (Gimeno, 1992: 133).

El uso masivo del libro de texto¹¹ como material único está negando la contextualización e integración de las culturas minoritarias junto a la mayoritaria, ya que se trata de un material curricular cerrado, en el que el docente tiene pocas posibilidades de introducir cambios que permitan su adaptación a las diferentes culturas (Guarro, 2000).

Los materiales que se usan en las escuelas no son ajenos al resto de la sociedad. Si en ellos se nos ofrecen imágenes más positivas frente a la diversidad, será sin duda una señal de que las cosas empiezan a cambiar (Serra y Alegret, 1997: 23).

¹¹ Sobre el uso de los libros de texto y las políticas curriculares que le afectan, es de obligada lectura, que ayudaría al análisis de la interculturalidad en los mismos, el trabajo reciente de Jaume Martínez Bonafé (2002 b).

Será necesario, por lo tanto, seleccionar libros de texto y materiales, en general, que contemplen discusiones y análisis profundos de los problemas más importantes de la sociedad, que presenten el saber de modo dinámico y estimulen a los estudiantes a que elaboren un conocimiento de la realidad alejado de visiones simplistas o maniqueístas (Banks, 1996: 15).

Serra y Alegret (1997) señalan cuatro perspectivas de análisis de los libros de texto:

o Desde un punto de vista cuantitativo, se ha intentado establecer el número de páginas dedicadas a un tema o la asociación de ciertos adjetivos a determinados grupos étnicos o lingüísticos.

o Otros trabajos han intentado destacar los prejuicios con los que tradicionalmente se ha abordado el estudio de los pueblos no occidentales.

o Otros autores han tratado de demostrar hasta qué punto nuestro etnocentrismo nos impide interpretar correctamente las aportaciones del resto de culturas y nos inclina a emitir valoraciones negativas sobre ellas.

o Otros trabajos han optado por poner de relieve cómo puede operar la perspectiva racialista¹² en los libros de texto.

La primera investigación que se realiza en España sobre la interculturalidad en los libros de texto, es la de Tomás Calvo Buezas en 1989 y es, sobre todo, cuantitativa. Sus conclusiones, según Besalú (2002 a, 181) siguen vigentes:

o Los gitanos no existen en los libros de texto.

o El etnocentrismo localista es el principal criterio en el tratamiento de la diversidad cultural española. La gastronomía, el folklore y los símbolos son los elementos diferenciadores y abundan los estereotipos.

o Los problemas raciales de otros países se tratan con profundidad y amplitud, lo que no ocurre con la situación española.

o Se fomentan los valores de solidaridad y compasión con los pobres y marginados y se legitima como esencialmente humanista la cultura democrática occidental.

En 1991, Alegret, Moreras y Serra revisan manuales escolares de Geografía e Historia de BUP, siguiendo la cuarta perspectiva anteriormente señalada, y encuen-

¹² Recuérdese que, tal y como decíamos en 3.5.2., el racismo es la teoría en que se sustenta la conducta racista.

tran que nos proponen una humanidad sesgada por el etnocentrismo, en la que las sociedades distintas a las nuestras quedan relegadas al margen, como formas de humanidad imperfectas o atenuadas. Asimismo, en ningún momento se ofrecían definiciones claras de especie y raza, a pesar de que se manejan de forma generalizada (Serra y Alegret, 1997, 22).

En 1993, Alegret, en su tesis doctoral, prueba que los libros de texto españoles transmiten la ideología racialisista, que establece relaciones causales entre el hecho biológico y la realidad cultural.

En un trabajo realizado por García Castaño, Granados y García-Cano (1999, 177-185) sobre materiales de Educación Infantil, se observa como se estereotipa a los que son considerados diferentes a nosotros y parece desarrollarse una tarea de ocultación o de desconocimiento de la diversidad cultural. En los casos en que se intenta reconocer la existencia de culturas diversas, estas se diferencian fundamentalmente por sus rasgos físicos, lo que constituye la base ideológica de un discurso racialisista.

En 1998 se publica una investigación elaborada por el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) que revisa 64 libros de texto utilizados en el curso 1995-96 en Asturias. Respecto a la diversidad cultural española, sólo aparece alguna referencia en 21 libros y se enfoca desde una visión parcial y superficial, que parte de que el Estado unitario español es lo normal o natural, y su calma es alterada por unos individuos periféricos con manías por ser diferentes. Respetos a los gitanos, se sigue dando una visión exótica y estereotipada y, respecto al fenómeno migratorio, se aborda desde un fuerte etnocentrismo y una clara criminalización.

La última investigación que conocemos está realizada por la Asociación Enseñantes con Gitanos (2003) que revisa libros de texto de diversas comunidades autónomas a los que se les aplica una ficha de análisis con una relación exhaustiva de categorías. Los textos revisados están editados desde 1990 a 2000. Se realiza una interesante caracterización de la muestra y sus conclusiones siguen en la línea de los resultados anteriores, aunque con algunas novedades:

- Sobre la presencia explícita de la diversidad cultural, una proporción muy importante, en torno al 50%, realiza dicha referencia explícitamente, aunque de modo puntual. No suele haber unidades didácticas específicas. En los textos de ESO, aunque minoritariamente (un 17% de los textos), aparecen unidades didácticas específicas para tratar temáticas relacionadas con la diversidad cultural.

- o En un 54% de los textos aparecen declaraciones de carácter general y retóricas sobre la riqueza que supone la diversidad cultural y que no va más allá de seña-

lar testimonialmente una expresión políticamente correcta.

o Aparece una concepción de la diversidad cultural apoyada en referencias alejadas del contexto y, con frecuencia, exóticas y curiosas, que suelen apoyarse en ilustraciones que refuerzan esa percepción lejana de la diversidad.

o Una quinta parte de los materiales que hacen referencia explícita a la diversidad cultural, lo hacen centrándose en aspectos simbólicos de la cultura (gastronomía, folklore, vestidos, fiestas, etc.)

o En los textos de Primaria, los autores de la investigación declaran un posible retroceso en el ya escaso tratamiento del tema multicultural. Cuantitativamente, las diversidades culturales se mencionan tangencial y superficialmente. Además, siguen siendo escasas y estereotipadas las referencias a la pluriculturalidad del Estado español.

o En los textos de ESO, se hace referencia a la diversidad española desde una visión de la diversidad lingüística muy pobre y con silencios y errores lamentables. El tratamiento es, sobre todo, administrativo y con referencias de carácter superficial y folklórico. En el 25% de los textos en que hay referencias explícitas a la diversidad cultural, se produce una asociación entre esta y la pobreza o la marginalidad. También se alude, con ese porcentaje, a fenómenos racistas, aunque casi siempre con referencias a contextos lejanos. En muy pocas ocasiones se encuentra relacionada la diversidad con la inmigración, con la Unión Europea o como producto del intercambio y de la interacción cultural.

• Sobre la presencia implícita de la diversidad cultural, que se deduce de mensajes latentes en diferentes partes del texto, en la ausencia o planteamiento tangencial en temáticas relevantes o del uso de imágenes sesgando textos que plantean explícitamente la multiculturalidad.

o Se observa una devaluación de la diversidad, en la que predomina el mensaje retórico y el discurso superficial.

o La diversidad se encuentra racializada, es decir, mediatizada por la variable raza y centrada en los rasgos físicos.

o Se manifiesta la persistencia de antiguos estereotipos.

* Por último, respecto a los gitanos, se siguen manteniendo los estereotipos que ya aparecieron en anteriores investigaciones: grupo de riesgo, extranjeros, marginales y pobres.

De los resultados de las investigaciones es fácil deducir la importancia que tiene el que desde la administración se inste a las editoriales a que se superen las graves e innumerables barreras de sus materiales respecto a la interculturalidad. Tengamos en cuenta la importancia que los libros de texto tienen la configuración del currículum presentado a y moldeado por los profesores (véase 6.4.).

Por otro lado, es fundamental que los docentes usemos buenos instrumentos y criterios de selección. Lluch y Salinas (1997, 60) nos ofrecen una sencilla guía para analizar todo tipo de material curricular, no sólo libros de texto. Asimismo, el Grupo Eleuterio Quintanilla (1996) nos ofrece una interesante selección de instrumentos para el análisis de libros de texto y para la evaluación del racismo en libros de texto y literatura infantil. Asimismo, realizan un análisis de una completa selección de libros de literatura infantil y juvenil, por edades.

No olvidemos, por último, como decíamos anteriormente, que el uso monográfico y acrítico del libro de texto puede ser peligroso. Recursos alternativos como el periódico (Besalú, 2002 a, 183-186) pueden ser muy valiosos para apoyar un currículum intercultural inclusivo.

8.4. LA EVALUACIÓN.

No puede considerarse intercultural una evaluación que no constituya, en sí misma, una actividad crítica de aprendizaje, que no ayude a comprender, a emanciparse, a independizarse de los juicios ajenos, que no contribuya a que los estudiantes puedan crecer personal, moral y académicamente. No se puede olvidar el papel que en la selección y clasificación de los estudiantes tiene la evaluación (Perrenoud, 1990).

El predominio del currículum académico competitivo (Connell, 1997: 108) está fuertemente arraigado y ha desembocado en unas prácticas de evaluación del alumnado (evaluación competitiva estandarizada) cuyo propósito es la vigilancia, la selección y la concesión de títulos. Las pruebas estandarizadas se han convertido en un procedimiento de exclusión de los más desfavorecidos. Lo mismo ha ocurrido con los instrumentos de evaluación individualizados, las fichas de observación, que aumentan la vigilancia y el control del alumnado, al anotar todo sobre el alumno, actitudes, estados emocionales, conflictos familiares, sin que haya ninguna protección legal para la intimidad. La evaluación descriptiva del alumnado plantea también una cuestión de libertades civiles. Cuanto más continua y de mayor alcance es la evaluación, más intensa se hace la vigilancia del alumno. Los informes sobre alumnos pueden contener material sobre estados emocionales y referirse a conflictos familiares, por lo que deben de ser un material privado, nunca se pueden convertir en un instrumento público. Por lo tanto, proponemos una evaluación basada en la equidad, que "debe preocuparse por los resultados educativos que sean inherentemente colectivos, que no se puedan representar o medir como atributo de un individuo" (Connell, 1997: 119). En segundo lugar, creemos que se debe dar más importancia a la evaluación del currículum que a la del alumnado (p. 120). En todo caso, no podemos estar obsesionados por la evaluación del rendimiento escolar (Torres,

1997).

No olvidemos, tampoco, que cuando realicemos una evaluación inicial o diagnóstica de estudiantes pertenecientes a culturas minoritarias, que no dominen el idioma del país de acogida, deberemos de emplear instrumentos alternativos a las pruebas de papel y lápiz, para evitar así sesgos culturales. Asimismo, debemos tener en cuenta que estos alumnos pueden tener unas características, en cuanto a motivación, autovaloración, expectativas familiares e intereses, que estén poco asociadas al éxito académico (Aguado, 2003, 116-117).

Recogiendo los rasgos más relevantes de una evaluación democrática, Guarro (2002: 154-159), afirma que ésta debe centrarse en la mejora más que en el control, estar más atenta a los procesos que a los productos, debe ser lo más integral posible, debe realizarse teniendo en cuenta las situaciones individuales y de grupo así como los contextos institucionales y socioculturales, y debe ser un proceso en el que participen todos los implicados (House y Howe, 2001). Como plantea Darling-Hammond (2001), los estándares o criterios de evaluación que el sistema educativo fije no pueden ser camisas de fuerza, sino señales. Asimismo, una evaluación en un currículum democrático debe implicar la negociación entre todos los implicados.

Respecto a la evaluación de programas interculturales, y siguiendo el modelo de Stufflebeam y Shinkfield, Sabariego (1999) presenta unos esquemas de evaluación del contexto, de entrada, del proceso y de resultados de un programa de educación intercultural aplicado en un centro. En cada uno de estos esquemas se formulan preguntas referentes a los diversos elementos del currículum, para que el evaluador observe si se cumplen y en qué grado.

Jordán (1996, 66-76) nos ofrece una guía para evaluar el clima intercultural de un centro, en torno a aspectos organizativos y docentes, en los que se pide cumplimentar en qué grado se dan unos requisitos de interculturalidad.

Por último, Carbonell (2002 b, 113) aporta un interesante cuestionario para evaluar los centros en referencia a dos ejes, igualdad de oportunidades y respeto a la pluralidad y a la diversidad, que reproducimos a continuación:

EJE: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

1. El centro hace efectivo un plan de acogida para todos los alumnos y alumnas, especialmente para los que más lo necesitan.
2. Se utilizan procedimientos efectivos para facilitar la participación de todos (maestros y maestras, padres y madres, alumnado, personal no docente...) en la toma de decisiones.
3. Funcionan los mecanismos compensatorios necesarios para garantizar que todas las familias tienen acceso a las informaciones del centro.
4. ídem para que todos los alumnos puedan acceder a todas las informaciones y normas del centro.
5. En el centro no hay ninguna diferencia de estatus por el hecho de ser chico o chica. Se responde con contundencia e inmediatez ante cualquier vulneración de la igualdad de género.
6. ídem por las características físicas o por el hecho de pertenecer el alumno o su familia a un grupo nacional, étnico, cultural o religioso determinado. Se responde con contundencia e inmediatez ante cualquier insulto, discriminación o atentado a la integridad física y/o psíquica.
7. El centro colabora estrechamente con los servicios y entidades del barrio de cara a conseguir una mayor participación ciudadana contra el absentismo, para prevenir la exclusión social y las concentraciones de alumnos y alumnas en riesgo de exclusión social.
8. El centro cede a la comunidad la utilización de sus instalaciones especialmente para actividades dirigidas a los más desfavorecidos.
9. Se han establecido mecanismos claros y eficientes para acelerar los aprendizajes instrumentales básicos en el alumnado que presente retrasos. Se evalúan con regularidad los avances del conjunto del centro y de cada alumno o alumna en este objetivo.
10. Se intentan corregir los efectos de las expectativas de los profesores y profesoras sobre los resultados de los alumnos y alumnas, por ejemplo, evitando los grupos por niveles.
11. Se prioriza la socialización solidaria y la adquisición de madurez y autonomía en los alumnos.
12. Se han encontrado mecanismos para resolver los problemas que las becas no resuelven, para garantizar la igualdad de oportunidades de hecho en el uso de los materiales.
13. Todos los alumnos pueden acceder a las actividades extraescolares que se programan. Se evitan actividades suntuosas o segregadoras.
14. Se dispone de mecanismos concretos y eficaces para garantizar una buena orientación escolar especialmente a los que son más vulnerables, y se hace un seguimiento posterior.

EJE: RESPETO A LA DIVERSIDAD

1. Se han revisado el PEC y el PCC para incorporar y hacer efectivos los valores y principios de la educación intercultural, rechazando las aproximaciones folklorizantes y erradicando contenidos racistas o xenófobos.
2. Se dedican los recursos necesarios a las tutorías y al acompañamiento en la construcción identitaria crítica, autónoma y responsable de los alumnos y alumnas.
3. Se han programado los ejes transversales para cada ciclo y cada curso. Se da relieve a las habilidades sociales para la convivencia y al desarrollo de la capacidad de gestionar conflictos.
4. Se trabaja y se valora positivamente el hecho migratorio en los contenidos de diferentes materias, destacando que todos somos inmigrantes.
5. Las diferentes opciones ideológicas, sexuales, religiosas, etc., de nuestra sociedad inmediata son conocidas, reconocidas y respetadas por el centro.
6. ídem la diversidad cultural entre las comunidades autonómicas españolas y las minorías autóctonas, y se corrigen estereotipos y confrontaciones.
7. Se han incorporado al PCC aquellos contenidos que hacen referencia a la cultura, la geografía, la lengua, la historia, la religión, etc. de los grupos minoritarios o extranjeros residentes en el municipio. La diversidad cultural y religiosa presente en el centro se reconoce y se respeta y valora como un patrimonio común.
8. Se respetan las prescripciones alimentarias de las convicciones religiosas familiares y la escuela acepta elementos decorativos o del vestuario que el alumno considere signos de identidad, si no pertenecen a sectas o grupos abiertamente antidemocráticos.
9. En la programación de las actividades culturales escolares y extraescolares se tiene siempre en cuenta la diversidad cultural de la comunidad educativa.
10. El centro utiliza libros, grabados, materiales para decorar el centro, músicas, etc. de todos los grupos culturales presentes en la comunidad.
11. El centro estimula la relación con centros educativos del país de origen de los alumnos y alumnas extranjeros (hermanamientos, correspondencia...).
12. Se facilita a los alumnos que lo deseen formación sobre su lengua y cultura familiar.
13. Durante el primer año de estancia en nuestro país, el centro procura comunicarse con las familias extranjeras con documentos bilingües.
14. El centro ha previsto mecanismos concretos para evaluar el progreso de los alumnos en los ejes transversales y en el desarrollo del respeto a la pluralidad y la diversidad, y el compromiso institucional de avanzar hacia una educación intercultural.

TABLA 8.4.
FUENTE: CARBONELL (2002 B,113)

8.5. LA INTERCULTURALIDAD Y LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM.

Creemos necesario detenernos en algunas cuestiones curriculares de algunas áreas muy importantes a la hora de desarrollar la interculturalidad en la escuela. Nos referimos a la enseñanza de la Lengua, a la que dedicaremos más espacio, por la importancia que tiene en contextos multiculturales, y también revisaremos brevemente el tratamiento intercultural de otras áreas como las Matemáticas o las Ciencias Sociales. No olvidaremos analizar también la orientación intercultural, aunque no pertenezca a un área curricular concreta.

8.3.1. El debate sobre la enseñanza de la lengua materna (L1) y la lengua del país de acogida (L2).

Aunque hemos hablado en el tema anterior (véase 7.1.2.) de algunas orientaciones y situaciones (las ATAL) para que los alumnos inmigrantes aprendieran la lengua de acogida¹³, vamos a plantear aquí el debate teórico sobre la situación de bilingüismo que se puede dar en aulas y centros en los que hay una diversidad lingüística a causa de la existencia de alumnos cuya lengua materna no es el castellano (o el catalán, lengua oficial en la que se desarrolla la enseñanza en las escuelas de Cataluña y otras comunidades catalanoparlantes).

Entendemos que para la enseñanza de la lengua en aquellos contextos donde no hay alumnos inmigrantes (no hispanoamericanos) no tenemos por qué hacer ninguna matización sobre la enseñanza del castellano¹⁴. Tampoco vamos a detenernos en las situaciones de bilingüismo provocadas por procesos de inmigración interna, por ejemplo, en los casos de alumnos cuya lengua materna es el castellano, que asisten a escuelas catalanas.

Nuestro debate se va a centrar en los casos de alumnos, fundamentalmente de origen africano (y algunos asiáticos), que han llegado a nuestras aulas y que pueden o no hablar y entender el castellano pero que tienen que dominarlo para poder integrarse en la sociedad de acogida. Hay que tener en cuenta que la lengua es fundamental para prevenir la exclusión social y la escuela es el lugar idóneo para aprenderla (Morollón, 2002, 99). La lengua es poder en la comunicación intercultural y el acento, el vocabulario y el estilo general del habla de un individuo revela si es o no inmigrante, si su lengua materna coincide con la lengua de acogida o es una lengua inferior o superior. No es lo mismo el acento que puede tener un alumno de origen magrebí que otro comunitario o de origen sudamericano (Rodrigo, 1999, 117-125).

13 En ese momento, entendíamos la enseñanza de la lengua dentro de un currículum compensatorio.

14 No vamos a detenernos en recomendaciones sobre el aprendizaje funcional de la lengua de acogida, ni en el desarrollo de las diversas competencias lingüísticas que hay que trabajar, ni el empleo de estrategias relevantes y significativas (como, por ejemplo, la comunicación no verbal como estrategia didáctica), ni en el uso de literaturas multiculturales (Besalú, 2002, 85-87; Jordán, 1996, 49-53; Aguado, 181-184).

Por eso, los hijos de inmigrantes no comunitarios que continúan usando en su casa la lengua materna, entienden que el bilingüismo es una enfermedad pasajera que dificulta el camino hacia la asimilación lingüística.

El deseo de participar activamente en las relaciones sociales del país de acogida es el que mueve a las familias inmigrantes a aprender la lengua. Pero, como en la sociedad de acogida suelen primar actitudes llenas de estereotipos y prejuicios hacia aquellas, podemos afirmar que desarrollan un conocimiento lingüístico de supervivencia (Vila, 2000, 153-154).

Cuando nos encontramos con alumnos a los que hay que enseñar la lengua del país de acogida (L2), para que pueda manejarse en la escuela, y que su lengua materna (L1) es distinta, se pueden dar dos situaciones: la inmersión y la submersión. En los programas de inmersión la lengua materna de los alumnos (L1) es valorada y conocida por la institución escolar en todos los niveles. No sólo no se desanima a los alumnos a utilizarla, como ocurre en los programas de submersión, sino que se reconoce su importancia como materia de enseñanza-aprendizaje. En los programas de inmersión, los alumnos relacionan el aprendizaje de la L2 con el éxito y la eficacia. Las dificultades de los alumnos de grupos minoritarios en los programas de submersión conllevan que tanto los profesores como aquellos infravaloren su L1 y que atribuyan a ésta sus problemas (Díaz-Aguado, 2003, 40-41).

La existencia de actitudes sociales positivas hacia la L2, dentro de la inmersión lingüística sólo es posible en la medida en que esté garantizado el derecho a escolarizarse en la L1 y a usarla en todos los ámbitos de la vida pública. Los programas de inmersión lingüística, además de contemplar en el currículum el tratamiento de la L1, nunca obligan a utilizar la L2. El alumno es el que decide cuando y con quien utilizar la L2. En esta modalidad, el profesorado debe ser bilingüe, puesto que, aunque utilicen la L2, deben conocer la L1, puesto que es en esta lengua en la que, probablemente, se dirijan los alumnos al profesor y si éste rechaza la L1, aquellos no se sentirán valorados y apreciados en algo que les pertenece (Vila, 2000, 153-156).

Como puede deducirse, en Europa Occidental, el programa mayoritario para los alumnos inmigrantes de origen extracomunitario, que continúan usando su propia lengua materna en el contexto familiar es el de submersión lingüística, cuyo resultado suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. La inmersión no es recomendable por varias razones: al existir una gran variedad lingüística entre los alumnos, es imposible tener profesorado bilingüe y, por otro lado, alguna de las lenguas maternas son ágrafas (como el árabe dialectal que hablan los inmigrantes marroquíes) y, por tanto, no están normativizadas y no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza-aprendizaje (Vila, 2000, 156-158).

Algunas de las conclusiones que recoge el valiosísimo trabajo de Cummins

(2002) sobre muy diversas investigaciones realizadas en todo el mundo, aunque refiriéndose casi siempre a la enseñanza del inglés como L2, no sólo pueden, sino que deberían ser aplicadas a nuestra realidad más cercana:

- Las competencias lingüísticas que se adquieren en la L1 no tienen que ser un estorbo para el aprendizaje de la L2, sino que cuanto mejor domine una persona su propia lengua, más posibilidades tiene de poseer un buen dominio en la L2. Por lo tanto, es erróneo reprimir el uso de la lengua materna, ni tampoco el que se recomienda a las familias inmigrantes que dejen de usarla con sus hijos en casa. En resumen, hay una transferencia entre los aprendizajes de L1 y L2, por lo que es recomendable lo que Cummins llama bilingüismo aditivo.

- Es cierto que los alumnos inmigrantes aprenden con gran rapidez lo que es el lenguaje conversacional (lo que Cummins viene a llamar Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas, DCIB), pero el aprendizaje del lenguaje académico (Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico, DCLA), el que se necesita para cumplir con éxito los requisitos escolares, es mucho más lento que el que realizan los alumnos autóctonos, por lo que será necesario acelerar los aprendizajes destinados al segundo nivel. Por eso es negativa la separación de los alumnos inmigrantes para aprender la lengua. La interacción y el andamiaje que pueden realizar sus compañeros autóctonos son muy valiosos. Además, cuanto más tardía sea la incorporación a la escuela más dificultades habrá en este sentido.

- Es fundamental la consideración positiva que los profesores deben hacer sobre la lengua materna de sus alumnos inmigrantes. Por ello es interesante que, aunque no tienen por qué saber la lengua materna de sus alumnos, debería de conocer algunas cuestiones básicas que le permitieran tratar a sus alumnos, de tal modo, que éstos sintieran que se les reconoce y no se le rechaza y ridiculiza su lengua. Es necesario tener en cuenta que el conocimiento y el uso de las lenguas maternas, aunque sean ágrafas y minoritarias deben entenderse no como un problema, ni tampoco como un derecho, sino como un recurso, ya que "la diversidad lingüística se considera como un recurso social que debe fomentarse en beneficio de todos los grupos de la sociedad" (Cummins, 2002, 196). Por ello, es recomendable contar con docentes que procedan de las culturas minoritarias, sobre todo si hay alguna mayoría que predomina entre ellas.

8.5.2. La enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO).

Si es muy importante el que los alumnos de origen inmigrante conserven su lengua materna, también lo es el que se formen en su cultura de origen. No olvidemos

¹⁵ Recordemos lo que estudiábamos en 3.3. sobre las identidades múltiples y las identidades transculturales, que era una de las características que desarrollaban con mucha frecuencia los hijos de inmigrantes.

que una auténtica integración va más allá de la mera asimilación y exige el mantenimiento de la identidad cultural de origen¹⁵.

La viabilidad de la enseñanza de la lengua y cultura de origen, más allá de lo que las familias inmigrantes puedan hacer, es un tema polémico sobre el que podemos aprender de los países europeos sobre todo en el caso de los niños de origen marroquí, que es en donde se han realizado algunos análisis e investigaciones.

En Francia, los cursos de ELCO comienzan en los setenta, aunque nunca han estado bien integrados en el sistema educativo francés, por tres causas (Lorcerie, 1999):

- o Los países de origen son los que se encargan de financiar los cursos, de pagar a los profesores y de proveer material pedagógico. Hay que tener en cuenta que estos países incluso tienen problemas de financiación de su propio sistema educativo, por lo que las deficiencias de implantación son numerosas.

- o La ELCO no está bien integrada en el currículum ordinario de las escuelas francesas. Los profesores procedentes de los países de origen no se insertan en los centros franceses, porque su metodología está más que alejada de la que se sigue en Francia. Hay que tener en cuenta que el profesorado, al depender de las autoridades de su país de origen, sufren presiones religiosas y políticas, que, habiendo perdido su capacidad de influencia sobre las comunidades adultas, quieren seguir teniéndola sobre los niños. Así pues, la metodología de la ELCO suele ser muy tradicional, rutinaria y repetitiva. Esto hace que las relaciones entre los docentes franceses y los de la ELCO sean muy escasas. Por otro lado, cada vez hay menos espacio para la ELCO en un currículum muy sobrecargado. Por último, en el caso de la enseñanza del árabe, el que se enseña en la ELCO es el culto o literario, distinto al árabe dialectal, que es el que hablan los niños en sus casas y que es ágrafo.

- o La tercera causa está en la propia población inmigrante que rechaza la ELCO, ya que lo que le interesa a los padres es que sus hijos asciendan socialmente (los resultados escolares de los niños de origen inmigrante son ya mejores que los de los autóctonos que proceden de la clase obrera). La ELCO se abandona, al ser un obstáculo para la movilidad social ascendente que buscan las familias inmigrantes.

En Alemania (Mehlem, 1999), los problemas se centran en el dilema de enseñar el árabe dialectal o el culto y a la cuestión de la diferencia metodológica. Respecto a las cuestiones organizativas, depende de los Estados Federales, en algunos casos la ELCO se hace en los consulados de los países de origen y en otros en la propia escuela. En el modelo más avanzado, el mismo Estado se encarga de la lengua materna, dentro del currículum regular.

En Holanda (Richters, 1999), que empezó la ELCO con la lengua española, se

trabaja ahora el árabe y se plantean problemas lingüísticos similares a los que ocurren en Francia respecto al dilema entre el árabe culto y el dialectal¹⁶. Lo que ocurre es que el responsable aquí es el Ministerio de Educación holandés y su organización depende de cada escuela, llegando a estar repartida entre el horario escolar y el extraescolar.

En resumen, y siguiendo a Tilmatine (1999; 2002), tras más de veinte años de experiencia se imponen tres constataciones:

1. La política de integración de los hijos de inmigrantes de origen norteafricano debería de abandonar la idea de que aquellos retornarán a sus países de origen.

2. La lengua a enseñar en la ELCO debería ser la verdadera lengua materna, no la oficial del país de origen.

3. Las regulaciones administrativas y controles educativos deberían depender del país de acogida, aunque se colabore con los países de origen.

Sobre la situación en España, sabemos que hay establecido un programa de lengua y cultura portuguesa desde la década de los setenta, para los inmigrantes de la cuenca minera de León, que luego se extendió a otros lugares y ha estado vigente, por lo menos hasta finales de los noventa, dentro de un programa europeo (García Castaño, Granados y García-Cano, 1999, 110-114). Parece que esta iniciativa ha marchado bien, sobre todo cuando se enmarcó en Europa y se subvencionó con sus fondos.

El otro programa vigente es el establecido con Marruecos, en territorio MEC, que ha funcionado con profesores marroquíes, y el seguimiento y supervisión es conjunto. Ignoramos cómo se está desarrollando y los resultados que está dando. Sí sabemos que hasta finales de los noventa se han constituido grupos mixtos de trabajo y seminarios de formación (García Castaño, Granados y García-Cano, 1999, 114-116; Flores y Montero, 1999).

Más allá de estos programas, muchas ONGs organizan actividades de ELCO, con un profesorado extraído de las propias asociaciones de inmigrantes, que pueden adolecer de una formación adecuada¹⁷ para esta tarea. Ante la relativamente reciente aparición de esta problemática en nuestro país, deberíamos aprovechar la experiencia de los otros países europeos que nos han precedido en la implantación de estas enseñanzas. Estamos de acuerdo con Vila (2000, 164) cuando afirma que la lengua árabe debería tener la consideración de lengua extranjera en el propio

¹⁶ Sobre la relación entre ambos en la ELCO marroquí en Europa, puede verse Jaap (1999).

¹⁷ No entramos en la polémica desatada en nuestro país, tras el 11 M, con la transmisión de contenidos religiosos que en las mezquitas estén pudiendo transmitir imanes, que estén al servicio de intereses del islamismo radical.

currículum y se debería ofertar a todo el alumnado. De este modo se acabaría con las actividades extraescolares de lengua árabe y religión islámica, que realizan algunas ONGs y colectivos de inmigrantes, y que impiden a este alumnado acudir a las actividades extraescolares que las asociaciones de padres organizan para el conjunto del alumnado.

El peligro de la ELCO es que se convierta en un currículum segregado, porque, como afirman García Castaño, Granados y García-Cano (1999, 120), si incorporamos a la ELCO a los alumnos magrebíes o subsaharianos, ¿no tendríamos que hacer otra ELCO para los andaluces que están en las escuelas catalanas o (para mayor irónica complicación) establecer clases de lengua y cultura catalanas para los andaluces que han nacido en Cataluña y regresan a Andalucía? En definitiva, ¿tenemos claro que la ELCO formaría parte de un currículum intercultural?

8.5.3. La interculturalidad en otras áreas del currículum.

Tendremos que realizar una breve revisión de cómo trabajar otras áreas en un currículum inclusivo. En el área de lenguas extranjeras, deberíamos introducir, como decíamos anteriormente, idiomas como el árabe para todos los alumnos, en contextos donde hubiera muchos alumnos que hablaran esta lengua. No tanto el árabe dialectal como el literario, que podría ser muy útil también para los inmigrantes que hablan el primero de ellos. En el área de ciencias naturales, habría que insistir en el estudio de conceptos básicos para el antirracismo y en introducir cierto relativismo frente a la visión occidental que se le da a muchos problemas sanitarios, de alimentación, transporte energéticos, etc. En ciencias sociales, no se trata de introducir nuevos temas, sino de trabajarlos críticamente, rompiendo las visiones nacionalistas y occidentalistas (Jordán, 1996; Besalú, 2002; Martín y Ruiz, 1995).

En educación física es interesante trabajar juegos tradicionales y populares de distintos orígenes. En educación visual, es necesario luchar contra los estereotipos sobre los grupos minoritarios que crean los medios de comunicación y en educación plástica se deben erradicar visiones trivializadas de las culturas no occidentales. En música, el currículum intercultural debería trabajar las músicas populares mestizas como el raí u otras manifestaciones. En matemáticas, la interculturalidad nos exige favorecer la entrada de conocimientos y procedimientos de fuera de la escuela, para no discriminar a aquellos alumnos cuya cultura familiar está más alejada de la cultura escolar. Asimismo, es necesario asumir rehabilitar el conocimiento matemático asociado a toda cultura, para asegurar la supervivencia de diferentes modelos matemáticos que relativicen la unicidad de la matemática tecnológica occidental (Besalú, 2002; Planas, 1999).

Valga esta breve revisión, en la que quedan áreas y aspectos sin tocar, entre

ellos la religión, una cuestión polémica, sobre todo teniendo en cuenta que lo primero que se plantea es la conveniencia de incluirla en el currículum escolar.

8.5.4. *La interculturalidad y la orientación.*

No queríamos terminar este apartado sin analizar la orientación¹⁸ o acción psicopedagógica, por la importancia que posee en la práctica curricular actual, sobre todo en los centros de Secundaria.

Dentro del modelo terapéutico¹⁹ de orientación, surgen críticas que denuncian que éste ha servido a los grupos dominantes en la sociedad y que ha ignorado los problemas de las personas que sufren desventajas o discriminación. La terapia tradicional se puede definir como una sistemática aplicación de técnicas derivadas de principios psicológicos predominantemente eurocéntricos, realizada por orientadores profesionales formados con el propósito de ayudar a personas con problemas psicológicos (McLeod, 1993 y Sue, 1995). Diversas investigaciones²⁰ han encontrado en las últimas décadas desventajas respecto a grupos discriminados (McLeod, 1993):

1. Los clientes procedentes de las clases más bajas y de minorías étnicas se retiran prematuramente de la terapia. La explicación más obvia se encuentra en que los profesionales que lo practican proceden de la clase media y, por ello, congenian con clientes de un origen social o étnico similar.

2. Las figuras destacadas de la terapia han sido hombres y lo han hecho desde una perspectiva machista. Por otro lado, mientras que los hombres han sido socializados de modo aislado y separado y necesitan ayuda en la terapia para comprender y mantener las relaciones, las mujeres han tenido, durante sus años de formación, un mundo de muchas relaciones y contactos y necesitan ayuda para alcanzar autonomía.

3. Ha habido una tendencia general de hostilidad de los diversos profesionales de la salud hacia los homosexuales que es necesario desterrar progresivamente, ya que se han internalizado en terapeutas y clientes.

4. Por último, se ha producido un rechazo hacia las minorías religiosas, ya que muchos de los valores y las prácticas de la terapia se han derivado de la tradición religiosa judeo-cristiana.

18 Recordemos que cuando hablamos de orientación, no nos estamos refiriendo sólo a lo que hace el orientador o psicopedagogo, sino también a la acción tutorial.

19 Sobre los modelos y la organización de la orientación e intervención psicopedagógica en nuestro país, después de la LOGSE, puede verse Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997). El modelo terapéutico es curativo y en él el orientador actúa cuando el individuo tiene un problema.

20 Prácticamente todas ellas se han realizado en el ámbito anglosajón.

Sue (2004) señala como explicaciones de estas desventajas, sobre todo de las de origen social y cultural, las siguientes:

a) Mientras que en la terapia el foco de acción es el individuo, en muchas culturas la unidad básica psicosocial es la familia, el grupo o la colectividad. Los orientadores verán a estos individuos como dependientes o faltos de madurez. Esto afectará a su autoestima, sobre todo si forma parte de un diagnóstico.

b) Del mismo modo, podrán ser considerados inhibidos, faltos de espontaneidad o reprimidos cuando no usan el modelo oficial de lengua, no hablan con el acento oficial o emplean poco el lenguaje verbal.

c) Hay factores culturales y sociopolíticos que impiden o dificultan que los individuos de culturas minoritarias revelen y discutan aspectos íntimos y personales, que son objeto normal del tratamiento terapéutico.

d) Mientras las sociedades occidentales consideran la competitividad como un alto valor, algunos grupos como los indios o hispanos prefieren la cooperación en la clase.

e) La terapia se regula con un tiempo lineal y estático. El tratamiento se regula mediante citas semanales, reservándose un tiempo para cada sesión. Sin embargo, algunos grupos entienden el tiempo como algo más dinámico, flexible y armónico (circular versus lineal y flexible versus rígido).

f) En algunos grupos culturales domina la familia extensa, mientras que los terapeutas trabajan con el esquema de familia nuclear.

g) El locus del problema, para el terapeuta en una cultura occidental, es interno, y el locus de responsabilidad se sitúa en el individuo. En las minorías étnicas, sin embargo, el punto de vista del problema reside fuera de la persona. El cambio debe ocurrir en el sistema más que en el individuo.

h) El campo de la terapia intenta imitar a las ciencias físicas. El proceso de preguntas y respuestas acerca de la condición humana se basa en los valores de la lógica simbólica y la aproximación más valorada para el diagnóstico y el tratamiento terapéutico es cuantitativa, reduccionista y atomizada. Los fenómenos pueden ser relacionados mediante la correlación causa-efecto. Muchos grupos culturales creen más en una no-lineal, holística y armoniosa aproximación al mundo.

Para superar todos estos sesgos en la práctica de la orientación, el terapeuta profesional debe de introducirse en la cultura del cliente, debe de formarse en téc-

nicas alternativas adecuadas a esas culturas distintas (Lago y Thompson, 1998) . Pero, para Sue (2004), es necesario abrazar un nuevo paradigma alternativo que enfoque la orientación intercultural, de un modo global, no sólo la dirigida a las minorías. Se plantea una Teoría del Counseling²¹ Multicultural (M.C.T.) con las siguientes proposiciones:

a. La M.C.T. es una metateoría, es decir, una teoría de teorías y ofrece un esquema organizativo para la comprensión de numerosas aproximaciones de ayuda que la humanidad ha desarrollado. Reconoce que las teorías occidentales de counseling y los modelos de ayuda de culturas no occidentales no son buenos o malos, intrínsecamente, sino que cada teoría representa a diferentes puntos de vista. La M.C.T. usa la aproximación más ajustada con la cultura del cliente, pero, en realidad, exige una integración sistemática de variados conceptos teóricos, en reconocimiento de la complejidad de la condición humana.

b. La M.C.T. reconoce que las identidades del terapeuta y del cliente están estructuradas en múltiples niveles de experiencias (individual, grupal y universal) y de contextos (el individual, el familiar y el del medio cultural). La totalidad y la interrelacionalidad de experiencias y contextos deben ser el foco de tratamiento. Cada ser humano posee tres niveles de identidad. En el nivel individual, somos todos únicos y diferentes unos de los otros, no así en el nivel grupal (según el cual compartimos características con el resto de los miembros del grupo) o universal (todos pertenecemos a la especie Homo Sapiens). La mayoría de las formas de counseling se enfocan a nivel individual o universal, despreciando el nivel de grupo. Esto se debe a dos razones: a) los sesgos teóricos que valoran la unicidad y universalidad de las cualidades humanas y b) el rechazo sociopolítico por el que se desconocen las características diferenciales de los grupos. La M.C.T. se integra dentro del desafío que supone el movimiento contextualista que establece que el comportamiento no puede ser comprendido fuera del contexto en el que ocurre (Bronfenbrenner, 1987).

c. El desarrollo evolutivo de la identidad cultural es el determinante principal de las actitudes del terapeuta y el cliente hacia sí mismos, hacia los otros del mismo grupo, hacia los otros de un grupo diferente y hacia los otros de un grupo dominante. Estas actitudes están fuertemente influenciadas, no sólo por variables culturales, sino por la dinámica de la relación dominancia-subordinación entre grupos culturalmente diferentes. El nivel o etapa de identidad cultural-racial incidirá en cómo clientes y terapeutas definan el problema y dictarán lo que ellos creen que será apropiado para los objetivos y el proceso de terapia.

d. La efectividad de la M.C.T. se aumentará cuando el terapeuta use modalidades y defina objetivos consistentes con los valores vitales y culturales del cliente. El

21 El término inglés counseling recoge lo que aquí podemos entender como orientación terapéutica.

objetivo más importante del profesional formado en la M.C.T. es dominar un amplio repertorio de respuestas de ayuda.

e. La M.C.T. acentúa la importancia de múltiples roles de ayuda desarrollados por muy diferentes culturas. Estos roles, a veces, se alejan del esquema remedial de acción uno a uno y se acercan a esquemas de actuación sobre unidades sociales más amplias, de intervención sobre sistemas y de prevención. Los roles tradicionales del counseling son vistos como uno más de los muchos existentes. Las razones de este salto epistemológico son varias: a) los roles convencionales pueden reforzar la idea de que el problema reside en el individuo, b) si el problema está en el sistema o estructura social, el terapeuta puede ser requerido para actuar como agente de cambio, consultor, profesor o trabajador social comunitario, c) el rol tradicional del terapeuta tiende a ser reactivo y no proactivo y d) la actuación del terapeuta sobre el medioambiente del cliente permitirá la observación directa de aquél, lo que contribuirá a mejorar la comprensión de los problemas y a perfeccionar la relación.

f. La competencia del terapeuta multicultural comprende el continuo desarrollo de actitudes, creencias, conocimientos y habilidades relacionadas con a) la conciencia de los propios valores, presupuestos y sesgos; b) la comprensión de la cosmovisión de clientes culturalmente diferentes y c) la utilización de estrategias y técnicas culturalmente adecuadas.

g. La M.C.T., propone el uso de una metodología cualitativa de investigación para el counseling, más apropiada para profundizar en los procesos de ayuda multiculturales. Los profesionales del counseling podrían verse beneficiados por estrategias prestadas de la antropología y la sociología: la observación participante, la entrevista en profundidad, las historias de vida y los estudios de caso.

Por lo tanto, el modelo terapéutico, si quiere ser intercultural, tiene que superar los déficits señalados, lo que daría lugar a abrazar modelos más preventivos, como el de programas, que se compromete a una orientación para todos y anterior a que surjan los problemas, aunque el orientador deberá de seguir realizando terapia, pero sólo en momentos puntuales. En esta línea de actuación, podemos señalar algunas tareas relevantes de la orientación intercultural (Moreno, 2001; Jordán, 2001; Gutiérrez, 2001):

o El trabajo, desde el departamento de orientación, con el profesorado, en programas de sensibilización y formación en interculturalidad y la realización de proyectos de investigación-acción cooperativa en este campo.

o El trabajo coordinado en la acción tutorial con los estudiantes y las familias, haciendo una consideración especial de los estudiantes de origen inmigrante, pero

sin olvidar el desarrollo de la interculturalidad en los autóctonos.

o La coordinación, desde el departamento de orientación, de la implantación práctica de un currículum intercultural en el centro.

o La introducción en la formación inicial y permanente de los psicopedagogos de la educación intercultural.

Gutiérrez (2002) señala una interesante relación de actividades, tanto para el ámbito formal como para el informal:

- En la educación intercultural formal:

- Fomentar la participación del profesorado mediante trabajo de sensibilización y concienciación que promueva el cambio positivo de actitudes con respecto a la diversidad cultural y la educación intercultural.
- Aprovechar, junto al claustro, las posibilidades que ofrece la transversalidad y la optatividad para el desarrollo efectivo de la educación intercultural mediante la modificación y la elaboración de un nuevo currículum.
- Elaborar y/o asesorar en la elaboración de programas de formación en valores de ciudadanía intercultural y su posterior desarrollo, seguimiento y evaluación.
- Asesorar y fomentar la investigación-acción cooperativa (y otros tipos de investigación social y educativa) con distintas instituciones y organizaciones.
- Promover y participar en jornadas de convivencia intercultural en el centro (charlas, dramatizaciones, competiciones deportivas, juegos, gastronomía de las diferentes culturas existentes en el contexto).
- Promover la escuela de padres y madres con actividades dentro y fuera del centro, para fortalecer y potenciar las relaciones familia-escuela, y cubrir, en la medida de lo posible, las carencias que, en este sentido, puedan presentar algunos alumnos y alumnas.
- Promover actividades extraescolares para la participación y la colaboración (talleres de teatro y literatura interculturales, salidas al entorno o a otros lugares para el disfrute del ocio y el tiempo libre y para el enriquecimiento a través de las interacciones culturales) .
- Promover el uso de la red como recurso para el diálogo intercultural.

- En la educación intercultural no formal:

- Promover y realizar visitas a las propias casas.
- Promover asambleas con padres, asociaciones, organizaciones, etc.
- Promover y participar en cursos de orientación laboral.
- Promover y participar en cursos de formación en habilidades sociales (búsqueda de empleo, burocracia...).
- Promover y participar en cursos de formación para el ocio y el tiempo libre.
- Promover u organizar y participar en actividades de formación y orientación en educación para la salud, educación para el consumidor, educación ambiental...).
- Organizar cursos de alfabetización en el español e intercambio lingüístico.
- Participar en todas aquellas actividades que conlleven interacción con otras culturas que conviven en nuestro contexto y por tanto enriquecimiento y formación.

TABLA 8.5.4.
FUENTE: GUTIÉRREZ, 2002, 256-257

8.6. EL PROFESORADO.

No podíamos acabar el tema sin referirnos al principal protagonista del currículum inclusivo en la acción. De nada nos serviría tener un buen currículum prescrito y diseñado, con unos valiosos materiales, si el profesor que tiene que llevarlo a cabo no es un profesional comprometido con su trabajo.

8.6.1. *El profesor ante la diversidad cultural.*

Frente a la diversidad cultural podemos encontrar a educadores inactivos, que ni saben ni creen saber atender a los alumnos diversos culturalmente, que les producen malestar e inseguridad. Otros educadores, los reactivos, afrontan la realidad y se preocupan por adaptarlos a la realidad. Los proactivos son capaces de prepararse con antelación e interés y los interactivos van a la búsqueda de personas de origen inmigrante, se preocupan por ellas y por su integración (Essomba, 2003, 324-325).

Para M^a Carmen López (2002; 87-103) el profesor puede moverse dentro de uno de estos roles, coincidentes - menos el último- con las tres tradiciones ya clásicas de investigación:

- El profesor como agente de reproducción sociocultural. La asimilación y la segregación y la visión estática de la cultura dan lugar a que el profesor represente a la ciencia y al saber de la cultura occidental y su función sea la del tecnólogo que aplica los conocimientos científicos a la organización social establecida a la que las organizaciones minoritarias deben someterse.

- El profesor como agente que redefine e interpreta la cultura. Aquí el profesor es un etnógrafo mediador que, aunque proceda de una cultura mayoritaria, trata de comprender e intermediar con las otras culturas de sus alumnos. Asimismo, procura que la escuela sea el ámbito ideal para la comunicación intercultural y el respeto a la diversidad, tratando de eliminar los conflictos interculturales que surjan.

- El profesor como agente de transformación socio-cultural. Aquí el profesor es un intelectual crítico que lucha por la integración de los inmigrantes y por su emancipación, como personas que sufren las injusticias de la sociedad actual. El profesor no es un funcionario, sino un militante.

- El profesor como agente que promueve la interacción hacia una cultura global-plural. La misma autora afirma que este rol no está tan perfilado como los anteriores. Esta perspectiva trasciende el ámbito local y personal y se asienta en una visión compleja y sistémica de la realidad. Parece tratarse de una concepción que trata de unir lo global con lo local.

Más allá de estos modelos ideales que nos presentan a un profesor intercultural crítico y emancipador, nos interesa conocer cómo es el discurso de los docentes españoles ante la diversidad. No contamos apenas con investigaciones, pero ofrecemos las aportaciones de dos trabajos bastante significativos.

El primero de ellos nos lo ofrece el Colectivo IOÉ (1997, 56-77) en una interesante investigación cualitativa en la que se ha utilizado el grupo de discusión y que nos aporta algunas teorías prácticas o creencias profesionales de los docentes españoles sobre la diversidad, a mediados de los noventa:

- Se dan dos diagnósticos distintos y contrapuestos. Para algunos profesores los alumnos inmigrantes no suponen un problema especial y se adaptan sin dificultades a la vida occidental, mientras que, para otros, los centros eluden matricular niños de ciertas nacionalidades, que se convierten en una carga sobre los hombros de los maestros, ya que estos niños suelen tener problemas de rendimiento a causa de sus problemas lingüísticos y del nivel cultural familiar.

- Los alumnos de origen inmigrante son problemáticos, alteran la marcha normal de la escuela y necesitan un tratamiento especial. Además, el sistema educativo sólo puede absorberlos en una proporción limitada.

- El mayor obstáculo para la integración son las familias diferentes, sobre todo las de cultura musulmana. Estas familias son vistas como aprovechadas, puesto que no se preocupan por integrarse, pero sí por acumular ayudas institucionales. La utilización de la lengua de origen es percibida como un factor de retraso del aprendizaje. En síntesis, se entiende que las familias tienen un déficit.

- La escuela española es un refugio de tolerancia frente a la escuela y a la familia de origen. En estas últimas existe el castigo físico, la enseñanza es memorística y los docentes están mal formados. El modelo que se critica es, principalmente, el marroquí.

- Los profesores que están recibiendo alguna formación específica para trabajar con minorías culturales se enfrentan a la postura asimilacionista, pero parecen adscribirse a posiciones más bien compensatorias, pero no manifiestan la necesidad de conocer la cultura de origen, ni se valora positivamente el aprendizaje de la lengua materna, ni tampoco hay referencias a la introducción de contenidos dentro del currículum relacionados con la interculturalidad.

- Se piensa que el trabajo de la escuela a favor de un pluralismo cultural es un trabajo contracorriente. Los docentes se encuentran solos ante el peligro. Incluso los profesores más concienciados afirman que no conviene poner demasiado énfasis en

la defensa del alumnado inmigrante si ello supone marginar a grupos autóctonos. Las resistencias en el discurso de los docentes hacia la educación intercultural muestra sobre todo el efecto de la inercia institucional y social, más que un rechazo abierto por parte de los enseñantes. Es posible que si se les dota de los medios y de la formación adecuados puedan cambiar de actitud, aunque este proceso sea lento y nunca milagroso, además de tener que ir acompañado de una determinada posición ideológica acerca del funcionamiento social.

El segundo trabajo es el realizado por García Castaño, García-Cano y Granados (1999, 145-168). El objetivo principal de la investigación era conocer en qué medida las opiniones y conocimientos que los profesionales de la educación tienen de la diversidad cultural condicionan los discursos y prácticas discriminatorias que se producen en el ámbito de la educación. Se recogieron 348 respuestas, entre los años 1993-1997, a preguntas abiertas sobre la raza y sus relaciones con la cultura, se hizo un análisis de los contenidos aportados y las conclusiones fueron, de un modo sintético, las siguientes:

- o El concepto de raza sigue siendo utilizado como una categoría para clasificar a los humanos. Esta idea, como vimos en 3.5.1., difiere bastante de los conocimientos biológicos y genéticos actuales, que establecieron, hace ya tres décadas, que la idea de raza carece de contenido de valor científico.

- o Lo grave es que estas erróneas ideas previas de los profesionales de la educación se transmitan a sus alumnos y que sean el caldo de cultivo de una ideología racialista inspirada en la tradición positivista ilustrada de clasificación y jerarquización de la diversidad humana.

Antes que estas dos investigaciones se realizaran, Jordán (1992) recogió y sistematizó los resultados de trabajos realizados en Estados Unidos y algunos de los aún muy escasos en nuestro país. Entre sus conclusiones podemos destacar algunas. Los profesores tienen un concepto romántico, poco práctico, sobre la educación multicultural. Además, aprecian más la adaptación a la diversidad típica de la educación especial que la de la que exige la multiculturalidad. Por otro lado, los profesores son reticentes a confesar sus propias actitudes, por lo que es difícil averiguar sus ideas auténticas sobre esta temática y la investigación realizada sólo mediante cuestionario es poco útil.

Respecto a las actitudes del profesorado ante los alumnos culturalmente distintos, Jordán (1992, 40-62) afirma que lo que más molesta al profesorado son las desviaciones comportamentales y no los problemas de rendimiento académico de los alumnos de minorías culturales. Aunque se diga lo contrario, los profesores no suelen tratar igual a estos alumnos que al resto. Por otro lado, se les sigue viendo como

alumnos con déficit que entorpecen el trabajo del resto. Asimismo, funciona el conocido efecto Rosenthal-Jacobson o efecto profecía y la atribución causal externa, es decir, que los problemas de estos alumnos vienen de fuera, están causados por situaciones que se escapan al centro y al profesor.

8.6.2. La formación del profesorado en interculturalidad.

Si la realidad nos exige que el profesor reciba una formación intercultural, veamos cómo debe ser ésta y también cómo se está realizando en nuestro país.

Aunque de un modo superficial, recordemos los enfoques que existen en la teoría y en la práctica actual en la formación del profesorado, que nos van a ayudar a definirnos sobre qué tipo de formación queremos en el campo intercultural. Podemos clasificar dichos enfoques de este modo (Jiménez Gámez, 1998, 247-295):

1. Académico: lo único que debe hacer un profesor para formarse en la materia que tiene que impartir es conocer y dominar la asignatura. Este enfoque responde a una visión tradicional de la enseñanza, que en nuestro caso no tendría sentido, puesto que aunque el profesor intercultural debe poseer unos conocimientos, su trabajo no va a consistir en transmitirlos, sino, como vimos anteriormente en organizar actividades significativas y relevantes en su aula, que superan a un empobrecedor método expositivo, al que este enfoque se adhiere.

2. Práctico-artesanal: Aunque parezca obsoleto, sigue estando vigente en muchas actuaciones y planteamientos de los profesores y permanece viva su influencia en la opinión de la sociedad. Se concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano que ha ido acumulando a lo largo de su experiencia, mediante un proceso de aprendizaje de ensayo-error, un saber profesional que se transmite mediante el contacto directo y prolongado con profesores de práctica experimentada. El saber profesional será conservador, ya que no se somete a una reflexión teórica interna, ni suele estar abierto a críticas externas. Los profesionales neófitos se someten lentamente a esta cultura inmovilista, que se subordina a los intereses socioeconómicos dominantes y que se manifiesta saturado de mitos y prejuicios. Queda en este enfoque poco espacio para la innovación y el cambio. Además, dada la escasa tradición existente en nuestro contexto cercano de ejemplos a imitar en el ámbito intercultural, sería difícil, además de inadecuado, trabajar en este enfoque, a pesar de ser uno de los más resistentes a ser sustituidos de nuestra realidad cercana.

3. Tecnológico. El profesor debe ser formado (mejor, entrenado) como un técnico, que aplica las destrezas (mejor, microdestrezas) que se deben de tener para desarrollar un currículum intercultural. Lo único que debe preocupar al técnico

docente es aplicar en contextos simulados las microcompetencias estudiadas, para después llevarlas a cabo en contextos reales. Por supuesto, las microdestrezas han sido seleccionadas y descritas por expertos técnicos superiores (pedagogos) a partir de los conocimientos científicos psicopedagógicos. Este modelo supera los defectos del artesanal, al fundamentarse en bases más sistemáticas, pero deja al descubierto sus graves fallos cuando los profesores tienen que dejar de entrenarse en situaciones controladas y se tienen que enfrentar a un aula y a unos alumnos reales, y las competencias a las que tiene que echar mano son mucho más amplias, complejas y creativas que aquellas en las que se ha entrenado. Los defectos pueden aumentar cuando las competencias interculturales son difíciles de desmenuzar en microdestrezas. Sin embargo, creemos que una aportación de este enfoque es la exigencia de sistematizar, por lo menos en competencias, lo que queremos conseguir cuando hablemos de un profesor intercultural.

4. Práctico-reflexivo. El profesor es un profesional que no responde a la mecánica tecnológica, que no es un técnico sino un práctico que reflexiona sobre su acción. Todos los docentes, cuando tenemos que resolver un problema o analizar, para actuar, una situación, partimos de nuestras ideas previas experienciales, nuestro razonamiento práctico, que (como en una situación de aprendizaje relevante²² y de investigación) ponemos en crisis y sustituimos por ideas más científicas. El profesor es un investigador en la acción. Este enfoque es muy apropiado para remover los estereotipos racistas que los docentes podemos tener (como demostramos en el apartado anterior), lo que se denomina resocialización (Sabariego, 2002, 198) del profesorado. En general este enfoque es muy adecuado para la formación del profesorado a la hora de modificar creencias y actitudes.

5. Crítico: el profesor como intelectual emancipador. En realidad, este enfoque es un paso adelante del anterior. El enfoque crítico de formación del profesorado asume los planteamientos del práctico-reflexivo pero con un matiz que lo diferencia. La reflexión como reconstrucción de la experiencia no sólo supone que los profesores redefinan la situación problemática donde se encuentran y que adquieran conciencia del modo en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación, sino que analicen críticamente las razones y los intereses que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza. Esa reflexión provoca la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativas son construcciones sociales de la realidad que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden históricamente cambiarse. Creemos que este enfoque es el adecuado para la formación del docente intercultural, sobre todo si queremos que sea un agente de transformación social y cultural.

22 Véase 8.2.1.

Si analizamos la realidad, observamos que, en la década de los noventa, las publicaciones que tocan la formación del profesorado en interculturalidad se limitan a recopilar información teórica y propuestas de modelos sin que se haga referencia a realizaciones concretas. Sólo se describe la modalidad que desde las universidades españolas se estaban ofreciendo: cursos diversos abiertos, cursos de doctorado y asignaturas optativas en las diversas titulaciones educativas (García Castaño, Granados y García-Cano, 2000, 72-79). Sin embargo, parece que hay iniciativas aisladas pero valiosas como la que realizan los CEPs de la Comunidad Valenciana (Borrull y otros, 1997) o la Universidad Autónoma de Barcelona con La Generalitat (Carrasco y otros, 1997) que además siguen un enfoque reflexivo de formación y no se limitan, ni mucho menos, a soltar el rollo en un cursillo, al igual que los cursos que el Colectivo Amani (1997) imparte por muchos CEPs de España.

Si tratamos de recopilar lo que diversos autores (Cabrera y otros, 1999, 79-80; Cabrera, 2002, 121-124; Sabariego, 2002, 195-200; Aguado, 2003, 142-147) han planteado sobre los contenidos²³ de un currículum para la formación de educadores interculturales dejaremos la cruda realidad y pasaremos al deber ser :

1. CONCEPTUALES:

- 1.1. Conocimiento de los fenómenos migratorios y de la multiculturalidad.
- 1.2. Conocimiento de elementos esenciales de las culturas más significativas que sean mayoritarias en el contexto cercano.
- 1.3. Conocimiento y análisis de los modelos y enfoques de educación intercultural y conceptos implícitos.
- 1.4. Reflexión sobre las condiciones necesarias posibles para establecer un proyecto educativo intercultural global.
- 1.5. Análisis de las políticas educativas existentes en interculturalidad.
- 1.6. Reflexión sobre el currículum oculto del profesorado y de cómo afecta a las minorías culturales.

2. PROCEDIMENTALES:

- 2.1. Elaboración de diseños curriculares y unidades didácticas interculturales.
- 2.2. Uso de metodologías que fomenten relaciones interculturales constructivas.
- 2.3. Diseño y utilización de estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula, a partir de cambios organizativos y funcionales.
- 2.4. Desarrollo de destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales.
- 2.5. Desarrollo de habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos

²³ Para sistematizar, y siguiendo lo que hacen la mayoría de los autores, los hemos dividido en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

en los materiales de enseñanza.

2.6. Desarrollo de habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje del alumnado.

3. ACTITUDINALES:

3.1. Desarrollo de la autoconciencia, lo que implica autoanalizar los sentimientos, actitudes y creencias hacia personas de otras culturas y ser conscientes de los contrastes y conflictos entre estas. Autoconocimiento y autoexploración de conflictos y contradicciones.

3.2. Adquisición de actitudes favorables, alejadas de la caracterización deficitaria, hacia la diversidad cultural.

3.3. Experimentación y vivencia de actuaciones concretas y compartidas en contextos multiculturales.

Por último, plantearemos estrategias, acordes con el enfoque formativo crítico, que deberán seguir las propias pautas que en este tema hemos ofrecido para el desarrollo del currículum inclusivo (véase 8.2.). Los profesores deberían formarse mediante estrategias de investigación, que provocaran un aprendizaje significativo y relevante, individualizadas, cooperativas y participativas. Por otro lado, creemos que no deberíamos diferenciar entre la formación inicial y la realizada en servicio, sobre todo, si nos situamos en el enfoque crítico y concebimos que no puede haber un periodo de formación teórica convencional en la universidad y otro posterior de formación práctica en la escuela, sino que ambos deberían ser simultáneos, como ocurre en la formación en servicio. Otra cosa es que los condicionamientos organizativos actuales de las facultades de educación sean muy difíciles de superar. Algunas recomendaciones sobre las referidas estrategias pueden ser (Jordán, 1999; Cabrera y otros, 1999; Sabariego, 2002, 228):

o La formación debería basarse en el estudio de casos reales, que los propios docentes estén viviendo en sus centros educativos.

o Otra metodología formativa podría ser la investigación-acción.

o Habría que huir de la lección expositiva o la conferencia, siempre que no fuera una técnica utilizada para introducir la temática y, en todo caso, debería compaginarse con otras técnicas.

o Deberían abundar las técnicas de debate y discusión.

o La formación debería realizarse mediante talleres y seminarios.

o Es posible innovar, compaginando la enseñanza presencial con la virtual.

8.7. ALGUNOS RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA.

Sin ánimo ni intención de ser exhaustivo y contando con que el lector los complete, vamos a enumerar algunos materiales que pueden ayudarnos a poner en práctica un currículum intercultural inclusivo:

A. LIBROS Y/O REVISTAS EN LOS QUE PODEMOS ENCONTRAR RECOPIACIONES DE EXPERIENCIAS O PROPUESTAS DIDÁCTICAS CONCRETAS:

o GARCÍA CASTAÑO, J. , GRANADOS, A. y GARCÍA-CANO M. (2000): Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico. Granada, Centro de Profesorado de Granada, Consejería de Educación y Ciencia, pp. 58-60. Breve referencia de experiencias en centros educativos durante los noventa.

o BUXARRAIS, M. R. y otros (1993): El interculturalismo en el currículum. El racismo. Barcelona, Rosa Sensat y MEC. Además de algunos breves capítulos teóricos, se describen con concreción actividades diversas para trabajar la interculturalidad.

o LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Madrid, CIDE, MEC. Además de actividades diversas muy completas, en el último capítulo se ofrece un completísima relación de recursos de todo tipo.

o GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1996): Materiales para una educación antirracista. Madrid, Talasa. Sinopsis y comentarios de libros interculturales de literatura infantil y juvenil.

o COLECTIVO AMANI (1996): Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid, Popular. La mejor recopilación de actividades de dinámica de grupo para trabajar actitudes interculturales (véase 8.2.4.)

o ADAMS, M.; BELL, L.A. y GRIFFIN, P. (eds.) (1997): Teaching for Diversity and Social Justice. A sourcebook. New York, Routledge. Además de una introducción teórica, se presentan varias guías didácticas de cursos por módulos sobre justicia social y diversidad.

o Cuadernos de pedagogía. Monográfico: Hacia una educación intercultural. nº 264. A partir de la página 54 se presentan experiencias didácticas interculturales.

o CASTILLO, P. y otros (1998): Manual de formación intercultural para grupos multiculturales. Madrid, Cáritas Española. Un curso completo para trabajar con grupos de adultos de diversidad cultural la lengua y la cultura españolas, compuesto por un libro del profesor, otro del alumno y otros con materiales para el trabajo del alumno.

- o CEAIN (CENTRO DE ACOGIDA DE INMIGRANTES) (sin fecha): Educación Intercultural en la escuela. Actividades Primaria (Tomo I). Actividades Secundaria (Tomo II). CEAIN y Ayuntamiento de Jerez de la Frontera. Recopilación de fichas de actividades organizadas por ciclos.
- o BESALÚ, X. (2002 a): Diversidad cultural y educación. Madrid, Síntesis..PP. 186-188. Breve referencia a libros de texto o de literatura infantil y juvenil.
- o SÁEZ, P. (2002): Educar en la escuela multicultural. Madrid, CCS-ICCE. Pp. 65-81. Selección de textos para trabajar la interculturalidad.
- o DOMINGO, A. (2002): Educar para una ciudadanía responsable. Madrid, CCS-ICCE, 45-55. Fichas de actividades.

B. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INTERCULTURALES.

- o LLOPIS, C., ROMERA, C. y ELOSÚA, M^a. R. (1994): Estrategias para una toma de conciencia sobre la discriminación social. Nivel COU. Trabajo de tutoría grupal, en Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios. Madrid, Narcea, Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 45-57.
- o ARANGUREN, L. A. y SÁEZ, P. (1998): De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia. Madrid, Alauda Anaya, pp.113-211.
- o MORALES, M. (1999): El multilingüismo como recurso didáctico en la ESO, en CHECA, F. y SORIANO, E. (eds.): Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural. Barcelona, Icaria, pp.275-310.
- o GONZÁLEZ, M. (1999): La educación intercultural en el currículum de la lengua y la literatura del primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria, en Essomba, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 111-121.
- o GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J. I. (2001): La formación de valores ecológicos interculturales en los centros educativos, en SORIANO, E. (coord.): Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Madrid, La Muralla, 187-219.
- o FUENTES, M. y LÓPEZ, M. J. (2002): La educación intercultural después del 11 de septiembre, más necesaria que nunca, en SORIANO, E. (coord.): Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación. Madrid, La Muralla, 203-225.
- o MORENO, M^a. Y. (2002): La tarea de educar ciudadanos y la implicación de la ciudad como recurso, en SORIANO, E. (coord.): Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación. Madrid, La Muralla, 227-260.
- o SOLER, M^a L. y otros (2002): Andalucía ¿Tierra de Emigrantes? Unidad didáctica. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. XIV premio Joaquín Guichot sobre la Cultura Andaluza.

C. MATERIALES EN SOPORTE INFORMÁTICO:

o Dos disquetes titulados Interculturalismo y educación, editados en 1998 por Cuadernos de Pedagogía.

o Dos CD ROM de Cuadernos de Pedagogía, 27 años contigo, editados en 2001, en los que podemos buscar experiencias de educación intercultural publicadas por esta revista.

o CD ROM Maj Khetane. Materiales para trabajar la cultura gitana. Elaborado por Jesús Salinas y otros. Editado por la Comisión de Educación del Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano.

D. DIRECCIONES WEBS:

<http://www.cip.fuhem.es/EDUCA/PORTADA.htm>

En esta dirección podéis encontrar materiales sobre racismo e interculturalidad, análisis sobre los problemas actuales ligados a la convivencia de grupos, etc.

<http://www.campus-oei.org/oeivirt/educmulti.htm>

Bibliografía sobre el tema que aparece sobre todo en la Revista Iberoamericana de Educación y cuyos contenidos se refieren básicamente al área latinoamericana:

<http://www.ei-ie.org/main/spanish/index.html>

Página de la Internacional de la Educación, organización de educadores que representa a 24,5 millones de miembros a través de sus 309 organizaciones afiliadas. Para estar al tanto de los problemas del llamado Tercer Mundo y de campañas de ayuda, noticias, lista, etc.

<http://www.mec.es/cesces/seminario1999-2000.htm>

Ponencias y materiales de un curso organizado por el MEC sobre La Atención a la Diversidad y la Escuela Intercultural".

<http://www.rebelion.org>

Portal de diversos servicios, sobre todo de información alternativa del resto del planeta. Proporciona enlaces y documentos de conocidos periodistas e informes independientes.

<http://www.imsersomigracion.upco.es>

<http://www.eurosur.org/CIPIE/prensa.htm>

En estas dos direcciones se puede encontrar un análisis y selección de noticias y artículos sobre inmigración y racismo en la prensa, radio, y televisión españolas, por trimestre. Este material se puede conseguir en papel o bajárselo de esas direcciones.

<http://www.ugr.es/~Idei/>

Se trata de la página del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada. Sin duda, la página más completa en cuanto a base de datos sobre publicaciones e investigaciones en el ámbito de la interculturalidad, no sólo educativa, sino desde una óptica interdisciplinar. Un buscador permite encontrar con facilidad cualquier referencia.

<http://www.cnice.mecd.es/interculturamet/intro.htm>

Portal de interculturalidad de la Universidad de Murcia, desde la que es posible realizar cursos a distancia sobre interculturalidad. Asimismo podemos encontrar recursos bibliográficos y un foro.

<http://www.nodo50.org/ioe/home.htm>

Se trata de la página del Colectivo Ioé, un gabinete de investigación sociológica, que ha trabajado muy bien en el campo de las migraciones. En esta página podemos encontrar las referencias de todos sus trabajos o, incluso, bajarnos algunos de ellos.

<http://www.nodo50.org/nexos/biblioteca.htm>

Se trata de una biblioteca virtual especializada en migraciones, dentro de una iniciativa financiada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/dgoes/scripts/MATERIALES/NMIGRANTES/pimgrts.html>

Página de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la que se expone el Plan de Integración de Inmigrantes y experiencias educativas interculturales.

<http://www.proyecto-atlantida.org>.

Aunque este proyecto es sobre educación democrática, en general, hay interesantes documentos sobre interculturalidad.

http://www.pangea.org/alephweb/alephweb4_es.html

Base de datos de ONGs en la que podemos buscar las que se dedican a acciones interculturales.

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

Una interesante red de recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad.

<http://www.aulaintercultural.org>

Página de educación intercultural de FETE-UGT. Actualizada con noticias y novedades sobre el tema.

<http://www.educa.aragob.es/cpamanza/intercultural/inter.html>

Excelente página de recursos diversos y materiales para trabajar la interculturalidad del Gobierno de Aragón.

8.8. UN EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA INTERCULTURAL.

Por último, hemos creído interesante ilustrar este capítulo con una experiencia, aún no llevada a la práctica, pero que se realizará a comienzos del curso 2004-05, con un carácter integrado, en ESO y Bachillerato, sus autores son Pilar Ulecia Martínez y Benjamín Pérez Recena, profesores de ATAL en la provincia de Málaga.

DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: "PONTE EN SU LUGAR"

PILAR UIECIA MARTÍNEZ y BENJAMÍN PÉREZ RECENA

Introducción: Esta unidad didáctica, de carácter interdisciplinar la hemos diseñado para llevarla a cabo durante un trimestre, en horario de tutoría, plástica y/o Educación Física con alumnado del segundo ciclo de ESO, aunque también creemos que podría realizarse con alumnado tanto de ciclos inferiores como de Bachillerato. No es imprescindible que existan alumnos de diferentes culturas o nacionalidades en el aula en la que se lleve a cabo, ya que entendemos que la educación intercultural va más allá de la educación conjunta de alumnos de procedencias diversas y supone educar en el reconocimiento de la diversidad y en el enriquecimiento mutuo.

Objetivos:

Proporcionar al alumnado una experiencia que les acerque al fenómeno de la inmigración con espíritu crítico.

Que conozcan datos reales y fiables sobre la inmigración en nuestro entorno y en España así como de los países de origen de los inmigrantes.

Que conozcan las motivaciones que los mueven a abandonar su tierra.

Aflorar los prejuicios ocultos tras el término inmigrante en contraposición al de extranjero.

Que tomen conciencia de las dificultades que hallan los inmigrantes al llegar a nuestro país.

Lograr un cambio de actitud y romper estereotipos y prejuicios por medio del conocimiento más cercano de la realidad.

Que tomen conciencia de que no se es neutral en este tema.

Que respeten la opinión de los demás y sean capaces de argumentar en defensa de la suya.

Que sean capaces de investigar y trabajar en equipo.

Fases:

1. Fase previa o de planificación

Por parte de todo el equipo educativo que participará en la actividad. Selección del grupo al que se dirigirá y estudio de las características del mismo. Puesta en común y concreción de actividades a desarrollar. Elaboración y preparación de los materiales necesarios. Tiempos. Reparto de tareas entre las personas implicadas.

2. Fase de desarrollo de la Unidad:

a) Actividades de comunicación

Como primera sesión se realizará en gran grupo un torbellino de ideas para que expongan lo que saben del tema. Se les pedirá que respondan a cuestiones como :

¿Qué es un inmigrante?, ¿es lo mismo ser inmigrante que extranjero? ¿Conoces alguno?, ¿De qué país procede?, ¿Por qué vienen?, ¿cuántos habrá en Fuengirola? ¿y en España?

Es importante que en esta primera parte de la sesión, que no debería durar más allá de 15 o 20 minutos no se debata, sólo iremos tomando nota de las aportaciones de cada uno, sin entrar en valoraciones por parte de nadie. Se trata de ir sumando argumentos y datos y en principio son todos válidos y hay que transmitir eso a los chi-

cos. Más tarde, durante la segunda parte de esta sesión pasaremos a hacerles defender sus opiniones e intentar llegar a la conclusión de que nos faltan datos y que quizás sería bueno investigarlos. Ese es el objetivo de esta primera sesión.

La pizarra se dividirá en tres partes. En una se irán anotando las distintas respuestas que den a las dos primeras cuestiones. En otra se anotarán las motivaciones que sugieran. En la última se escribirán las cantidades que aventuren como número de inmigrantes en Fuengirola y España.

En un mapa mudo del mundo que habremos elaborado en papel continuo se irán situando los países de procedencia que vayan nombrando y al lado se pondrá el número de personas que conocen de esa nacionalidad.

b) Actividades de trabajo cooperativo.

Tras el debate, en el que habremos intentado dejar claro que nos falta mucho por conocer dada la disparidad de datos que seguro van a aportar, dividiremos la clase en grupos de cinco alumnos lo más heterogéneos posible en habilidades, conocimientos, motivaciones y procedencia. Se les pedirá que para la siguiente sesión cada grupo realice uno de los siguientes trabajos de investigación:

- La inmigración en Fuengirola, cantidad, país de procedencia, sexo, formación,...
- La inmigración en España, cantidad, país de procedencia, sexo, formación....
- ¿Qué es la inmigración ilegal? Documentos que necesita un extranjero para estar legalmente en España. Incidencia.
- Información histórica, geográfica y datos socioeconómicos de los cuatro o cinco países de los que recibimos el mayor número de extranjeros según ellos hayan indicado en la actividad anterior.
- ¿Sólo hay inmigración? ¿No hay españoles emigrados? ¿y andaluces? Datos.
- Entrevistas a extranjeros en la que indaguen especialmente las motivaciones para venir a España (este trabajo pueden hacerlo varios grupos)

En la segunda sesión cada grupo, expondrá la información obtenida. Al final se hará un pequeño debate contrastando lo que ahora saben con lo que creían antes de hacer la investigación. Como es de suponer que los datos confirmarán que muchos vienen a disfrutar de esta costa mientras que otra gran cantidad viene a buscar un futuro mejor, lanzaremos la siguiente pregunta motivadora para la próxima sesión / actividad: ¿Hay un reparto justo de la riqueza en el mundo? Tras la que dejaremos que cada uno, respetando turnos de palabra exprese su opinión sin entrar a debatir.

En la tercera sesión Actividad cooperativa (el juego de la bolsa de papel) *(1) en la que cada grupo (5 alumnos) representa a una familia.

Se les explica que nos encontramos en una ciudad del tercer mundo, la India por ejemplo, en la que una multinacional ha instalado una fábrica de bolsas de papel. A todos se les enseña a fabricar bolsas de papel (en las últimas páginas se expone el modelo para construir las bolsas). Durante 20 min. Cada grupo fabricará el mayor número posible de bolsas. Una vez finalizado el tiempo, se les explica que las bolsas se las compra la multinacional en paquetes de diez y que por cada paquete van a pagarle una rupia (aproximadamente 0.018cts. de _). Luego se les da una hoja (que se adjunta al final) en la que pueden calcular las ganancias que pueden obtener por hora y ver una lista con precios de algunos productos básicos. Se les informa también de que los artículos de consumo como televisiones, coches, etc., tienen prácticamente los mismos precios que aquí. Luego se les deja discutir en grupo (la familia) si podrían satisfacer sus necesidades básicas, para ello se les sugiere que valoren:

¿Hasta donde alcanza su poder adquisitivo?, ¿Cuántas horas tendrían que trabajar al día para no pasar hambre?, ¿Y para permitirse algunos lujos? ¿se pueden permitir que el niño de 10 años vaya al colegio y no trabaje para la familia?

Una vez realizada esta actividad por los grupos, se hace una puesta en común, en la que un portavoz de cada grupo expone si su familia puede o no puede sobrevivir con lo que le paga la multinacional, y que salidas le ve al asunto. Dejaremos discurrir el diálogo intentando introducir la idea de que las desigualdades no solo se dan entre el norte y el sur, entre países ricos y países pobres, sino que dentro de cada sociedad también se dan enormes desigualdades e injusticias. Como final proponemos que para la próxima sesión se preparen los grupos una investigación sobre Globalización, multinacionales y reparto de la riqueza, atención sanitaria, Norte/Sur, ... Como producto deberán elaborar un mural. Pueden darle el enfoque que quieran: Simple presentación de información, eslóganes contra o a favor de..., propuestas de soluciones para hacer un mundo más justo, listados de multinacionales y/o marcas que explotan a los trabajadores y/o niños,...

Cuarta sesión se recogen y exponen los murales, se abre un breve turno para explicarlos y, si no lo ha hecho ningún grupo, planteamos aquí si una de las salidas no sería emigrar al mundo desarrollado, con lo que entramos en la siguiente actividad: Una mesa redonda donde varios inmigrantes les contarán su experiencia y les responderán a las preguntas que les hagan. Al acabar la sesión se les sugerirá la lectura del libro *la Aventura de Said*, de Joseph Lorman, ed. SM. y la realización de las actividades complementarias que lo acompañan.

Quinta sesión, Recoger los trabajos del libro de Said y dedicar unos minutos a comentarlo. Podríamos seguir haciendo la pregunta: ¿Creéis que los que disfrutamos de la cara bonita del mundo es porque nos lo merecemos más que otros o simplemente es cuestión de que nos ha tocado? (recordando que la pobreza no es sólo una cuestión geográfica) Entraremos de lleno a proponerles un juego de rol y una actividad al aire libre que consiste en lo siguiente:

A cada alumno se le asigna por sorteo un papel (emigrante en patera, ucraniano pobre, jeque árabe, turista mexicano, ejecutivo japonés, empresario español, español albañil, español parado, colombiana joven, nórdico prejubilado, negro subsahariano indocumentado, dueño de bares y chiringuitos, chica rusa joven, ucraniana mayor con varios hijos, mafioso traficante de personas...) intentando cubrir el máximo de situaciones reales que existen en nuestro entorno y que ellos mismos irán proponiendo (algunos de los roles deben repetirse).

Una vez asignado el papel tienen como meta alcanzar su sueño, que es vivir en España, la Costa del Sol, evidentemente por diferentes motivos cada uno, unos de vacaciones, otros para encontrar trabajo, ...

Terminaremos haciendo que cada uno, explique qué papel le gustaría que le tocara, asumiéndolo en ese momento e indicando cómo vendría, qué expectativas traería, qué dejaría atrás, de qué iba a vivir, ... y explicando que la próxima sesión consistirá en una excursión al campo "viaje a España" en la que tendrán que asumir el papel que les toque, que posiblemente no les guste lo que les pase o posiblemente sí, que si vienen tendrán que asumir con todas las consecuencias la actividad (evidentemente autorizados por sus padres).

Sexta sesión. Actividad al aire libre. Viaje a España. Simbólicamente España será el Cerro Calamorro máxima altura que hay por estos alrededores, en el término de Benalmádena, al que se puede acceder en un magnífico telecabina. que es lo que creerán los alumnos que van a hacer hasta el mismo momento de decirles que de eso nada, porque sólo subirán en telecabina aquellos cuyos roles se lo pueden permitir (el ejecutivo japonés, el turista, el mafioso, el empresario, ...) evidentemente los demás tendrán que subir andando por diferentes rutas (hay tres, de diferentes grados de dificultad cada una, y alguna ciertamente dura de andar) que se asignarán en función de los roles de cada uno. Hasta la base del telecabina llegaremos en autobús. Se sortearán los roles y empezarán las sorpresas. Los indocumentados tendrán que hacer la ruta más dura. Incluso a algunos los cogerá "la guardia civil" casi en la cima y los devolverá abajo, dejándolos en el autobús hasta que vuelvan los demás.

La actividad al aire libre implicará uso de mapas, brújula, etc... para lo que contamos con la colaboración del alumnado del Ciclo Formativo de Educación Física y

Actividades de Aire libre, quienes también harán de acompañantes de los grupos de “viajeros”. Llevarán cámaras de video y procurarán grabar sus reacciones a medida que se van encontrando con las sorpresas.

Quienes lleguen a la cima también disfrutarán de distintas actividades, los potentados disfrutarán de un magnífico día de campo, con visita al centro de aves de cetrería que hay allí y otras actividades lúdicas que les organizarán los monitores mientras que los otros se quedarán en un apartado haciendo una plantación de pinos o arbolitos autóctonos, en aquella zona se hacen continuas campañas de reforestación financiadas por el ayuntamiento y coordinadas por el ciclo formativo.

Los que suban en el telecabina saldrán con la suficiente demora para ver a sus compañeros cómo suben andando por las diferentes rutas, durante cinco o diez minutos “disfrutarán” de esa imagen, será interesante grabar sus reacciones (suponemos que se gosearán de lo lindo, lo que nos interesa para más tarde)

c) Actividades de resolución de conflictos

Evidentemente durante la jornada en campo se generarán conflictos de todo tipo, suponemos que muchos plantearán que no “es justo”, que “han pagado lo mismo que los otros”, y cosas así. Es posible que haya chicos y chicas que no acepten las reglas una vez repartidas las cartas, que quieran romper la baraja.

En esos momentos los monitores, y el profesor acompañante del grupo se limitarán a grabar sus reacciones, a recordarles que habían aceptado las reglas del juego y a pedirles que expresen en el cuaderno de campo cómo se sienten y expliquen porqué, que controlen su cabreo y lo hagan constar luego, en la actividad final de evaluación.

A primera hora de la tarde, después de haber tenido los grupos diferentes vivencias del mismo día, y de comer por separado, se juntará a todos (incluidos los sinpapeles a los que se subirá en el telecabina) para alguna actividad deportiva o juego cooperativo organizado por los monitores, que son gente joven, pero muy experta, cercana a estos chavales de secundaria y con mucha capacidad para conectar con ellos.

Tras el juego se hará en el campo una pequeña asamblea en la que dejaremos que salgan fuera los cabreos, tras la cual les pediremos que para la próxima sesión traigan preparada una pequeña exposición en la que expresen ¿cómo se han sentido?

3. Fase de evaluación y conclusiones

Última sesión de vuelta en clase se abrirá el debate en torno a cuestiones como

¿Qué les ha parecido que unos fueran en telecabina, otros andando y que otros ni llegaran? ¿fueron solidarios los del telecabina? ¿se le ocurrió a alguno negarse a participar de semejante injusticia o alguna otra solución para ayudarles? ¿ y los que iban andando con los que devolvió la guardia civil? ¿Cómo intentó resolver cada uno "su problema"? ¿se dieron cuenta de que había otros como ellos e intentaron unirse, apoyarse? ¿buscaron soluciones comunes? ...

Podría visionarse un montaje con imágenes de las reacciones que fueron teniendo y comentarlas juntos.

Abriríamos un turno de palabras para que cada uno expresara ¿qué ha aprendido con este bloque de actividades? ¿Ha cambiado su visión sobre el fenómeno de la inmigración? ¿se siente motivado para seguir aprendiendo sobre él? ¿Qué te ha gustado y que no te ha gustado de la actividad?

Por último entraríamos en una nueva línea de trabajo para el siguiente trimestre: el racismo y la xenofobia. Les lanzaríamos a los alumnos la pregunta: ¿somos racistas?

Sin dejar que salte el debate, tras cinco o seis respuestas, les repartiríamos el juego de rol "Mira, yo no soy racista, pero..." *(2) expuesto a continuación y lo representarían.

Mira, yo no soy racista, pero ... yo no le alquilo mi casa a cualquiera, y menos a un moro o a un negro de esos, que se meten cuarenta y te lo destrozan todo.

Hay que formar grupos, a los que se les dará una ficha para que, después de leer la información, adopten el papel que se explica en ella. Deben crear el personaje sobre las líneas que se le indican en la ficha y mantenerlo hasta el final.

La familia irá de puerta en puerta intentando alquilar la casa, hay un cartel de se alquila en el balcón, y tendrán que convencer al dueño/a.

Al final se puede abrir un debate sobre el tema:

¿conocéis algo similar?

¿son reales estos personajes?

¿qué opinión os merecen los personajes?

¿es verdad que los inmigrantes quitan el trabajo a los españoles o hacen los trabajos que los españoles ya no queremos hacer?

Mira, yo no soy racista, pero ... (ficha 1)

Hacéis el papel de una familia africana (padre, madre y un hijo pequeño).

Lleváis unos meses en España legalmente, con los "papeles en regla", tenéis trabajo (el padre es mecánico en un taller de la ciudad y la madre trabaja en una casa como señora de la limpieza y cuida los niños)

Estáis buscando casa para alquilar porque primero vivíais en un hostel que os salía carísimo y luego, desde hace tres meses compartís un apartamento de tres dormitorios con otras dos familias de africanos, una habitación para vosotros tres.

HABÉIS VISTO QUE SE ALQUILA UN PISO POR 500 _ MENSUALES (más de la mitad de lo que ganáis) pero vais a intentar que os lo alquilen.

A cada señor o señora que alquila piso tendréis que convencerlos de que sois buena gente, una pareja con un solo hijo/a, sois limpios, que le cuidaréis bien el piso, que pagaréis hasta un año por adelantado si hace falta, que traeréis referencias de vuestros trabajos, para que vea que sois de fiar, ... que por favor no podéis seguir viviendo en las condiciones que estáis. Vuestra/a niña/a es mayorcita y necesita un cuarto para ella, que va al colegio, ...

Tendréis que insistir e insistir, pero siempre con muy buenos modos y mucha educación. Os pongan las pegas que os pongan intentad rebatirlas (por ejemplo si no está libre hasta dentro de 15 días, pues no importa, estáis dispuestos a esperar...) Si al final os dicen que nada de nada, intentad al menos que os digan si otro vecino o vecina tendrfa piso para alquilar.

RECORDAD: No estáis pidiendo limosna, simplemente queréis ejercitar vuestro derecho a tener una vivienda digna, y pagarla con vuestro dinero, que ganáis con mucho esfuerzo y de manera totalmente honrada.

Mira, yo no soy racista, pero ... (ficha 2)

Tú eres una señora mayor que muy educadamente les vas a decir que ... ¡vaya casualidad, acabas de alquilarlo! El cartel "se alquila" sigue puesto porque no te ha dado tiempo a quitarlo. Ahora mismo ibas a quitarlo. Además no crees que nadie de este bloque tenga piso disponible para alquilar "a gente como... bueno, que los tienen ocupados" seguro, seguro.

Mira yo no soy racista, pero ... (ficha 3)

Tú no le alquilas tu piso a esta gente ni aunque te maten, que ya saliste muy escarmentado la última vez, que la casa te la dejaron hecha polvo, que no y que no.

Mira, yo no soy racista, pero ... (ficha 4)

Primero les preguntas que para cuando lo necesitan, muy buenas palabras, y te

digan lo que te digan, les pones excusas p.ej. ¡qué mala suerte! En esa fecha te viene un primo del polo norte, o de Australia, o se lo has prometido a una congregación de lo que se te ocurra... Se te debe notar el descaro. Les dices si fuera para tal o cual fecha quizás sí... si ellos aceptan entonces vuelves a mirar en cualquier papeote y te inventas otra historia... ¡andaaaa, pues no puede ser! Justo en esos días ...

Mira, yo no soy racista, pero ... (ficha 5)

Vas a ser un señor o señora que comprende todo lo que cuentan, que te haces cargo de lo duro que debe ser estar así fuera de su país, lejos de sus seres queridos,... si de tí dependiera se alquilabas ahora mismo, pero hay una norma de la comunidad de vecinos que prohíbe alquilar a "cierta clase de gente, entre la que, lamentablemente, se encuentran ellos" ahora, si están dispuestos a pagar el doble, podría buscarse la manera de "saltarse la norma de la comunidad". Pagar el doble para abogado que certifique no sé qué y no sé cuantos,...

Mira, yo no soy racista, pero ... (ficha 6)

Los vas a intentar convencer de que están sin casa porque se lo merecen, ¿qué hacen aquí? ¿quién los ha llamado? que se vayan a su tierra... tu no vas a colaborar para que "esa gentuza" vengan aquí a quitarle el trabajo a los españoles. Tú llevas ya casi un año en paro y vives gracias al "desempleo"

Mira, yo no soy racista, pero ... (ficha 7)

Te va a dar mucha pena, eres muy religioso/a, vas a misa todos los días y en las charlas parroquiales te han hablado del problema de la inmigración. Siempre das limosna a los pobres... si quieren les preparas un bocadillo o algo para comer, les ofreces algo de ropita usada de tu nieta/o, que ya no se pone, para la niña/o. Les indicas que en la parroquia o en los servicios sociales les podrán ayudar pero tu piso no es para ellos, que vayan al ayuntamiento si no...

Mira, yo no soy racista, pero ... (ficha 8)

Los vas a invitar a pasar, y les vas a preguntar que cuantos pisos llevan vistos ya, les vas a preguntar por su país, de dónde son, porqué se han venido, cuánto llevan aquí, si les va bien, si están contentos, si tienen ganas de volver a su tierra, ... Luego les vas a contar que cuando tú eras joven España era pobre, y que tú, igual que ellos ahora, tuviste que buscarte la vida en otra parte, en Alemania, Suiza o Francia (donde quieras). Que a ti te pasó lo mismo, que allí pensaban que todos los españoles éramos sucios, ladrones, mal educados y que íbamos a quitarles su trabajo, que muy pocas personas te echaron una mano cuando llegaste. Les vas a dar

ánimos porque sabes que con el tiempo todo irá a mejor, y podrán volver a su tierra y vivir mejor, o quedarse aquí si quieren. Y SOBRE TODO LES VAS A DECIR QUE LO HACES POR SUS HIJOS, PORQUE TIENEN DERECHO A UN FUTURO MEJOR. Dos de tus hijos se han quedado allí, y tus nietos tienen la nacionalidad (alemana, suiza, francesa,...) Tu y tu familia vivís bien gracias a que otra tierra te acogió y estás seguro de que a ellos les pasará igual. Les alquilas el piso y les ofreces tu amistad y tu ayuda para lo que necesiten.

Fuentes :

* (1) (el juego de la bolsa de papel) es una actividad tomada de Christian Aid. Londres.

* (2) "Mira, yo no soy racista, pero..." es una actividad adaptada por nosotros de la que presentó la Asociación Educare - Málaga, en un curso de formación del profesorado

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- AA.VV. (1992): Educación multicultural e intercultural. Granada, Impredisur.
- ABAD, L. CUCÓ, A. y IZQUIERDO, A. (1993): Inmigración, pluralismo y tolerancia. Madrid, Popular- Jóvenes contra la Intolerancia.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001): La educación intercultural. Barcelona, Idea Books.
- ABELLÁN, J. L. (1997): Nacionalismo y globalización, *El País Digital*, nº 483, 29-08-97.
- ADAMS, M.; BELL, L.A. y GRIFFIN, P. (eds.) (1997): *Teaching for Diversity and Social Justice. A sourcebook*. New York, Routledge.
- AGUADED, E. M. (2003): El futuro de la educación intercultural: la LOCE, en III Seminario sobre la investigación extranjera en Andalucía. Sevilla, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía, pp. 157-178.
- AGUADO, T. (1998): Diversidad cultural e igualdad. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. CIDE-MEC.
- AGUADO, T. (2003): *Pedagogía intercultural*. Madrid, McGrawHill.
- AIXELÁ, Y. (2000): *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y le género*. Barcelona, Bellaterra.
- AJA, E. (2000): La regulación de la educación de los inmigrantes, en *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona, La Caixa, 2000, 69-98.
- AJA, E. y LARIOS, M. J. (2002): El derecho a la educación de los inmigrantes, *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 24-26.
- ALEGRET, J. L. (1991): *Racismo y educación. Apuntes para una educación antirracista*. Multicopiado.
- ALONSO, M. y PAREDES, E. (2004): Un proyecto para la acogida, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 33-35.
- ALSAYYAD, N. y CASTELLS, M. (eds.) (2003): *¿Europa musulmana o euro-islam? Política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*. Madrid, Alianza.
- ÁLVAREZ DORRONSORO, I. (1993): *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Madrid, Talasa.

- ÁLVAREZ, C. (2004): Afrontar la diversidad en el aula, Cuadernos de Pedagogía, 332, 56-58.
- ANGULO, J. F. (1995): El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo, Kikirikí. Cooperación Educativa, 35, 25-33.
- ANN, C. (2001): El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes. Barcelona, Octaedro.
- APARICIO, R. (2003): La inmigración en el siglo XXI: las novedades de las actuales migraciones, en GARCÍA CASTAÑO, F.J. y MURIEL LÓPEZ, C. (eds.): La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España. Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 31-39.
- ARANGO, J. (2002): La inmigración en España a comienzos del siglo XXI: un intento de caracterización, en GARCÍA CASTAÑO, F. J. y MURIEL LÓPEZ, C. (eds.): La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España. Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 57-70.
- ARANGUREN, L. A. y SÁEZ, P. (1998): De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia. Madrid, Alauda Anaya.
- ARROYO, R. (2000): Diseño y desarrollo del curriculum intercultural: los valores islámicos-occidentales. Universidad de Granada.
- ASOCIACIÓN ENSEÑANTES CON GITANOS (2003): El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto, Boletín del Centro de documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Nº 23, 3-30.
- AUSUBEL, D. (1976): Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas.
- AZURMENDI, M. (2001): Estampas de El Ejido. Un reportaje sobre la integración del inmigrante. Madrid, Taurus.
- AZURMENDI, M. (2003): Todos somos nosotros. Etnicidad y multiculturalismo. Madrid, Taurus.
- BALAGUER, C. y FORMARIZ, A. (2002): La formación de las personas adultas. Retos, límites y posibilidades, Cuadernos de Pedagogía, 315, 40-43.
- BANKS, J. A. (1995): Multicultural education: historical development, dimensions, and practice, en BANKS, J.A. y BANKS, CH.A. (eds.): Handbook of research on multicultural education. New York, MacMillan, pp. 3-24.
- BANKS, J. A. (1996): El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural, Kikirikí. Cooperación Educativa, 41, 4-16.

BANKS, J. A. (2004): Multicultural education. Historical development, dimensions and practice, en BANKS, J. A. & BANKS, C. A. M. (eds.): Handbook of research on multicultural education, 2ª edición, San Francisco, Jossey-Bass, 3-29.

BARANDICA, E. (1999): Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares, en Essomba, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 15-20.

BÁRBULO, T. (2004): Los "irregulares" de Aznar, El País, 31-01-04, p. 23.

BÁRCENA, F. (1995): La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la educación cívica, Revista de educación, 307, 275-308.

BARTOLOMÉ, M. (2001): Identidad y ciudadanía en adolescente. Nuevos enfoques desde la educación intercultural, en SORIANO, E. (coord.): Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Madrid, La Muralla, 75-110.

BARTOLOMÉ, M. (2002 a): Introducción. Un reto a la educación intercultural, en BARTOLOMÉ, M. (coord.): Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Madrid, Narcea, 13-25.

BARTOLOMÉ, M. (2002 b): Educar para una ciudadanía intercultural, en BARTOLOMÉ, M. (coord.): Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Madrid, Narcea, 131-161.

BARTOLOMÉ, M. (coord.) (1997): Diagnóstico de la escuela multicultural. Barcelona, Cedecs.

BATLLOR, C. (2003): El aula de incorporación tardía en el IES Palamós, Aula de innovación Educativa, 126, 62-66.

BAUMANN, G. (2001): El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas. Barcelona, Piados.

BEANE, J. A. y APPLE, M. W. (1997): La defensa de las escuelas democráticas, en APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (comps): Escuelas democráticas. Madrid, Morata, pp. 13-47.

BENSO, S. (2003): La respuesta desde el escultismo, en ESSOMBA, M. A. (coord.): Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona, Praxis, pp. 213-225.

BERMÚDEZ, K. y otros, (2002): Mediación intercultural. Una propuesta de formación. Madrid, Popular.

- BESALÚ, X. (1998): Currículum nacional y currículum intercultural en Cataluña y España, en BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDÁRIAS, J. M. (comps.): La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 153-170.
- BESALÚ, X. (1999): El currículum, en Essomba, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 91-104.
- BESALÚ, X. (2002 a): Diversidad cultural y educación. Madrid, Síntesis.
- BESALÚ, X. (2002 b): Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona, Cuadernos de Pedagogía, 315, 72-76.
- BILBENY, N. (1999): Democracia para la diversidad. Barcelona, Ariel.
- BLANCO, C. (2000): Las migraciones contemporáneas. Madrid, Alianza.
- BLANCO, M. (2001): El alumnado extranjero: un reto educativo. Madrid, EOS.
- BOBBIO, N. (1995): Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política. Madrid, Taurus.
- BODAS, E. (2003): Las políticas de las comunidades autónomas en materia de inmigración y minorías culturales. El modelo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en ESSOMBA, M. A (coord.): Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona, Praxis, pp. 110-122.
- BORRULL, R. y otros (1997): Cinco estrategias de formación general, Cuadernos de Pedagogía, 264, 40-43.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Paidós.
- BUENO, J. J. (1998): Controversias en torno a la educación multicultural, Heuresis, v. 1 Nº 2, www2.uca.es/Heuresis/heuresis98/vin2-3htm.
- BUENO, J. J. (2002): La extraña ambigüedad de la educación multicultural, Kikirikí. Cooperación Educativa, 65, 23-33.
- BUXARRAIS, M. R. y otros (1993): El interculturalismo en el currículum. El racismo. Barcelona, Rosa Sensat y MEC.
- CABALLERO, Z. (2001): Aulas de colores y sueños. La cotidianeidad en las escuelas multiculturales. Barcelona, Octaedro-EUB.

CABRERA, F. (2002 a): Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural, en BARTOLOMÉ, M. (coord.): Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Madrid, Narcea, 79-104.

CABRERA, F. (2002 b): Qué educación para qué ciudadanía, en SORIANO, E. (coord.): Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación. Madrid, La Muralla, 83-130.

CABRERA, F. y otros (1999): La formación del profesorado en educación multicultural, en ESSOMBA, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 75-80.

CALVO BUEZAS, T. (2000): Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI. Madrid, Cauce Editorial.

CAMPANY, G. (1998): Currículum y multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura histórica. Aspectos del debate en Francia e Inglaterra, en BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDÁRIAS, J. M. (comps.): La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 105-116.

CANDAU, V. M. (1994): Educación y cultura/s, en Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios. Madrid, Narcea, Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 7-19.

CAPELLÁN, L. y MURIEL, C. (2002): La presencia de escolares extranjeros en el sistema educativo andaluz: evolución reciente del fenómeno, comunicación presentada al III Congreso sobre la Inmigración en España. Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

CARABAÑA, J. (1993): A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas, Revista de Educación, 302, 61-82.

CARABAÑA, J. (2003): Liberalismo "versus" multiculturalismo, El País, 11-05-03, 15.

CARBONELL, F. (1995): Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

CARBONELL, F. (1997): Entre la oveja Dolly y las reservas indias, Cuadernos de Pedagogía, 264, 24-29.

CARBONELL, F. (2000 a): Desigualdad social, diversidad cultural y educación, en La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Barcelona, La Caixa, 2000, 99-118.

CARBONELL, F. (2000 b): Decálogo para una educación intercultural, Cuadernos de Pedagogía, 290, 90-94.

CARBONELL, F. (2002 a): Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables, *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 65, 63-68.

CARBONELL, F. (2002 b): Para una educación obligatoria de calidad. Obstáculos y herramientas, *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 109-113.

CARBONELL, F. (2003): ¿Cómo mejorar los aprendizajes del alumnado extranjero? *Aula de innovación Educativa*, 126, 35-39.

CARLIN, J. (2001): Las lecciones de María José, *El País Domingo*, 10-06-01, 1-4.

CARRASCO, S. y otros (1997): Un programa disciplinar, *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 44-47.

CARRERAS, P., FIGUERA, O. y MIRALLES, M. (2003): Intercambio de experiencias entre madres y padres de alumnos de 3-4 años (P3) en el espacio escolar, *Aula de innovación Educativa*, 126, 40-43.

CASTELLA E. (1999): La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía, en Essomba, M. A. (coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó, 153-171.

CASTELLS, M. (1994): Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional, en *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 15-53.

CASTELLS, M. (1997): *Identidades*, *El País*, 20-12-97, p. 13.

CASTELLS, M. (1998 a): *Tras la siembra de los vientos*, *El País Digital*, nº 762, 4-06-98.

CASTELLS, M. (1998 b): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid, Alianza.

CASTELLS, M. (1998 c): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la identidad*. Madrid, Alianza.

CASTELLS, M. (1998 d): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. III. Fin de milenio*. Madrid, Alianza.

CASTIELLO, J. M. y NICIEZA, J. (1995): *Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista*, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 15, 62-69.

CASTILLO, P. y otros (1998): *Manual de formación intercultural para grupos multiculturales*. Madrid, Cáritas Española.

CEAIN (CENTRO DE ACOGIDA DE INMIGRANTES) (sin fecha): *Educación Intercultural*

en la escuela. Actividades Primaria (Tomo I). Actividades Secundaria (Tomo II). CEAIN y Ayuntamiento de Jerez de la Frontera.

CEMBRERO, I. (2001): Entrevista a Nadia Yassin, *El País Domingo*, 21-10-01, p. 8

CEMBRERO, I. (2002 a): Nadie quiere vivir en Marruecos, *El País Domingo*, 16-06-02, p. 11.

CEMBRERO, I. (2002 b): ¿Qué ha cambiado en Marruecos? *El País Domingo*, 6-10-02, p. 10.

CEMBRERO, I. (2002 c): Mohamed VI defiende la prioridad de la economía frente a la democracia, *El País*, 12-10-02.

CHECA, F. (dir.) (2001): *El Ejido: la ciudad-cortijo*. Barcelona, Icaria.

CHECA, F. (ed.) (2002): *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales*. Barcelona, Icaria.

CHECA, J. C. y ARJONA, A. (1999): Los estudios sobre migraciones en España. Una aproximación, en CHECA, F. y SORIANO, E. (eds.): *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona, Icaria, pp. 33-64.

CLAXTON, G. (1987): *Vivir y aprender*. Madrid, Alianza.

COLECTIVO AMANI (1996): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Popular

COLECTIVO AMANI (1997): Tres itinerarios socioafectivos, *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 48-51.

COLECTIVO IOÉ (1995): Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros, *Revista de Educación*, 307, 17-51.

COLECTIVO IOÉ (1996): *La educación a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid-Granada, CIDE-LDEI, Universidad de Granada.

COLECTIVO IOÉ (1997): *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Madrid, Informe de Investigación, Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa (Orden de 16 de mayo de 1995).

COLECTIVO IOÉ (1999): *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones en España*. Valencia, Universidad de Valencia.

- COLECTIVO IOÉ (2000): La inmigración extranjera en España, 2000, en La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Barcelona, La Caixa, 2000, 13-68.
- COLECTIVO IOÉ (2002): Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias diferenciadas, Cuadernos de Pedagogía, 326, 63-68.
- CONNELL, R. W. (1997): Escuelas y justicia social. Madrid, Morata.
- CONTRERAS, J. (2002): Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades, Cuadernos de Pedagogía, 311, 61-65.
- CORSON, D. (1998): Changing Education for Diversity. Buckingham, Open University Press.
- CREUS, V. (1994): Educación Intercultural, en AA.VV. La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona, Graó.
- CRIADO, M^a J. (2001): La línea quebrada. Historias de vida de migrantes. Madrid, Consejo Económico y Social.
Cuadernos de Pedagogía, nº 275. Diciembre 1998. Monográfico: Democracia en la escuela.
Cuadernos de Pedagogía, nº 317. Octubre 2002. Tema del mes : Proyecto Atlántida. Escuelas Democráticas, pp. 49-83.
- CUMMINS, J. (2002): Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid, Morata.
- DAHL, R. (1999): La democracia. Una guía para los ciudadanos. Madrid, Taurus.
- DAHL, R., SARTORI, G. y VALLESPÍN, F. (1999): El futuro de la democracia, Claves de Razón Práctica, 97, 4-9.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona, Ariel.
- DE LUCAS, J. (2002 a): Algunas propuestas para comenzar a hablar en serio de política de inmigración, en DE LUCAS, J. y TORRES, F. (eds.): Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas. Madrid, Talasa, pp. 23-48.
- DE LUCAS, J. (2002 b): Política de inmigración: 30 propuestas, Claves de la Razón Práctica, 121, abril, 2002, 32-36.
- DE LUCAS, J. y TORRES, F. (2002): Introducción, en DE LUCAS, J. y TORRES, F. (eds.): Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas. Madrid, Talasa, pp. 5-22.
- DE SEBASTIÁN, L. (1998): La revolución antiliberal, El País Digital, nº 740, 13-06-98.

DE SEBASTIÁN, L. (1999 a): El rey desnudo. Cuatro verdades sobre el mercado. Madrid, Trotta.

DE SEBASTIÁN, L. (1999 b): La mundialización económica, en AAVV: ¿Mundialización o conquista? Barcelona y Santander, Cristianismo y Justicia y Sal Terrae, 59-86.

DE SEBASTIÁN, L. (2000 a): Capitalismo y democracia en el siglo XXI. Barcelona, Cuadernos Cristianismo y Justicia, nº 99.

DE SEBASTIÁN, L. (2000 b): De la esclavitud a los derechos humanos. Barcelona, Ariel.

DE SEBASTIÁN, L. (2002): Un mundo por hacer. Claves para comprender la globalización. Madrid, Trotta.

DE SENILLOSA, I. (1999): La mundialización social, en AAVV: ¿Mundialización o conquista? Barcelona y Santander, Cristianismo y Justicia y Sal Terrae, 161-196.

DEL ÁGUILA, R. (2001): Tras el 11 de septiembre. Dilemas y paradojas de la globalización, Claves de la Razón Práctica, 118, 20-29.

DEL CAMPO, J. (1999): Multiculturalidad y conflicto: percepción y actuación, en Essomba, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 47-53.

DEL CAMPO, J. (2002): La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural, en BARTOLOMÉ, M. (coord.): Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Madrid, Narcea, 164-181.

DELGADO, M. (2000): Inmigración, etnicidad y derecho a la diferencia, en CHECA, F., CHECA, J. C. y ARJONA, A. (coords.): Convivencia entre culturas. El fenómeno migratorio en España. Sevilla, Signatura Demos, 119-149.

DEWEY, J. (1998): Democracia y educación. Madrid, Morata.

Diario de Cádiz, suplemento Economía y empleo, dedicado a la inmigración, 22-10-02.

DÍAZ AGUADO, M. J. (1995): Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia, Revista de Educación, 307, 163-183.

DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (2003): Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid, Pirámide.

DONALDSON, M. (2003 a): Exposición actual de la educación en el marco de la Ley 8/2000 de extranjería, en ESSOMBA, M. A (coord.): Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona, Praxis, pp. 19-32.

DONALDSON, M. (2003 b): La nueva dimensión protagonista de las comunidades autónomas en materia de inmigración con la Ley 4/2000 y su reforma 8/2000, en ESSOMBA, M. A. (coord.): Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona, Praxis, pp. 87-99.

DONALDSON, M. (2003): La nueva dimensión protagonista de las comunidades autónomas en materia de inmigración con la Ley 4/2000 y su reforma 8/2000, en ESSOMBA, M. A. (coord.): Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona, Praxis, pp. 87-99.

ECHEVARRÍA, A. y GONZÁLEZ, J. L. (1995): Estereotipos grupales y su modificación, en ECHEVARRÍA, A., GARAIGORDOBIL, M^a. T., GONZÁLEZ, J. L. y VILLARREAL, M. (eds.): Psicología social del prejuicio y el racismo. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 71-93.

ECHEVARRÍA, A. y VILLARREAL, M. (1995): Psicología Social del racismo, en ECHEVARRÍA, A., GARAIGORDOBIL, M^a. T., GONZÁLEZ, J. L. y VILLARREAL, M. (eds.): Psicología social del prejuicio y el racismo. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 209-240.

ECHEVARRÍA, A., GARAIGORDOBIL, M^a. T., GONZÁLEZ, J. L. y VILLARREAL, M. (eds.) (1995): Psicología social del prejuicio y el racismo. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.

El País Domingo, 14-10-01, En el nombre de Alá.

El País, 29-02-04, p. 9.

ELORZA, A. (2002): Islam: pluralidad cultural y terrorismo, Claves de la Razón Práctica, 119, 8-16.

ELOSÚA, M^a. R. (1994): Estereotipos culturales y su incidencia educativa, en Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios. Madrid, Narcea, Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 21-44.

EPSTEIN, D. (1993): Changing Classroom Cultures. Anti-racism, Politics and Schools. London, Trentham Books.

ERICSON, D.P. (1990): Social justice, evaluation, and the educational system, en SIROTIK, K. A. (ed.): Evaluation and social justice: issues in public education. San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, pp. 5-21.

ESSOMBA, M. A. (1999): Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función y naturaleza, en ESSOMBA, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 11-14.

ESSOMBA, M. A. (2003): Inmigración, minorías y educación. Conclusiones y propuestas para tejer redes de sentido compartido, en ESSOMBA, M. A. (coord.): Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona, Praxis, pp. 317-330.

ESTEFANÍA, J. (2000 a): Aquí no puede ocurrir. El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid, Taurus.

ESTEFANÍA, J. (2000 b): Contra el pensamiento único. Madrid, Punto de Lectura.

FERIA, A. (2002): Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar, Cuadernos de Pedagogía, 315, 56-60.

FERIA, A. (2002): Mapa de la población inmigrada escolarizada, Cuadernos de Pedagogía, 315, 83-87.

FERMOSO, P. (ed.) (1992): Educación intercultural: la Europa sin fronteras. Madrid, Narcea.

FERRER, F. (1992): La educación intercultural en Europa, en FERMOSE, P. (ed.): Educación intercultural: la Europa sin fronteras. Madrid, Narcea, 111-127.

FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1995): Racismo: no gracias. Ni moderno ni postmoderno. Barcelona, El Roure.

FORMARIZ, A. (2003): Políticas de formación de personas adultas inmigradas. Cuestiones generales, en ESSOMBA, M. A. (coord.): Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona, Praxis, pp. 183-201.

FORUM IDEA (2003): Gitanos y comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social desde la comunidad, en ESSOMBA, M. A. (coord.): Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona, Praxis, pp. 151-166.

FUENTES, M. y LÓPEZ, M. J. (2002): La educación intercultural después del 11 de septiembre, más necesaria que nunca, en SORIANO, E. (coord.): Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación. Madrid, La Muralla, 203-225.

FUKUYAMA, F. (1990): ¿El fin de la historia?, Claves de Razón Práctica, nº 1, 85-96.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. y BARRAGÁN, C. (2000): Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate,

- Documentación Social, 121, 209-252.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., GARCÍA CANO, M^a, y GRANADOS, A. (1999): El racismo pensado. Análisis del conocimiento sobre aspectos racialistas de la construcción de la diferencia en profesionales de la educación, en GARCÍA CASTAÑO, F. J. y GRANADOS, A. (eds.): *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta, 129-168.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., GRANADOS, A. y PULIDO, R. (1999): Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia, en GARCÍA CASTAÑO, F. J. y GRANADOS, A. (eds.): *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta, 15-46.
- GARCÍA CASTAÑO, F. y GRANADOS, A. (2002): Una mirada socioantropológica, *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 20-23.
- GARCÍA CASTAÑO, J. , GRANADOS, A. y GARCÍA-CANO M. (2000): Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico. Granada, Centro de Profesorado de Granada, Consejería de Educación y Ciencia.
- GARCÍA CASTAÑO, J. , GRANADOS, A. y GARCÍA-CANO, M. (1999): Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la Comunidad Autónoma Andaluza y en los libros de texto de la Educación Primaria, en GARCÍA CASTAÑO, F. J. y GRANADOS, A. (eds.): *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta, 169-207.
- GARCÍA CASTAÑO, J. y CAPELLÁN, L. (2002): De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural, II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía. Sevilla, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía, 211-231.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SÁEZ CARRERAS, J. (1998): Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación. Madrid, Narcea.
- GARGARELLA, R. (2001): Ni política ni justicia. Sobre los déficit del sistema democrático, *Claves de Razón Práctica*, 114, 14-21.
- GARGARELLA, R. y OVEJERO, F. (2000): Democracia representativa y virtud cívica, *Claves de Razón Práctica*, 105, 69-75.
- GENTILI, P. (2000): Pedagogía de la democracia mínima. La concertación como simulacro, *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 55/56, 42-54.
- GIDDENS, A. (1999): La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia. Madrid, Taurus.
- GIL CALVO, E. (1998): Nacionalistas, *El País Digital*, nº 479, 25-08-97.
- GIMENO, J. (1988): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (1992): Currículum y diversidad cultural, *Educación y Sociedad*, 11, 127-153.

GIMENO, J. (1998): Poderes inestables en educación. Madrid, Morata.

GIMENO, J. (1999): La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas I y II, *Aula de Innovación Educativa*, 81 y 82, 67-72 y 73-78.

GIMENO, J. (2000): La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid, Morata.

GIMENO, J. (2001): Educar y convivir en la cultura global. Madrid, Morata.

GIMENO, J. (2002): Hacerse cargo de la heterogeneidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55.

GIMENO, J. (2003): Volver a leer la educación desde la ciudadanía, en MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.): Ciudadanía, poder y educación. Barcelona, Graó, 11-34.

GIROUX, H.A. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós-MEC.

GODÁS, X. (1998): Postmodernismo: la imagen radical de la desactivación política. Barcelona, El Roure.

GOMÁRIZ, T. P. (2000): La respuesta social a la exclusión de los inmigrantes: El entramado cívico y las acciones solidarias, *Documentación Social*, 121, 233-252.

GONZÁLEZ, M. (1999): La educación intercultural en el currículum de la lengua y la literatura del primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria, en Essomba, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 111-121.

GOYTISOLO, J. y NAÏR, S. (2000): El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España. Madrid, Aguilar.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1996): Materiales para una educación antirracista. Madrid, Talasa.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998): Libros de texto y diversidad cultural. Madrid, Talasa.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2001): Extranjeros en la escuela. Programas de acción intercultural. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno Autónomo de Asturias y CPR de Gijón.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2003): Gitanos en la escuela. Más allá de la asimilación y la resistencia: las políticas de concertación. en ESSOMBA, M. A. (coord.):

Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona, Praxis, pp. 167-177.

GUARRO, A. (2000): Escuelas democráticas e interculturalismo "intrasocial", *Curriculum*, 14, 29-39.

GUARRO, A. (2002): *Curriculum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro.

GUISAN, E. (2000): *Más allá de la democracia*. Madrid, Tecnos.

GUNDARA, J. (1998): Interculturalidad y xenofobia en la Europa multicultural, en BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDÁRIAS, J. M. (comps.): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, PP. 93-102.

GUTIÉRREZ J. I. (2001): La formación de valores ecológicos interculturales en los centros educativos, en SORIANO, E. (coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid, La Muralla, 187-219.

GUTIÉRREZ J. I. (2002): La educación intercultural a través de la actuación psicopedagógica, en SORIANO, E. (coord.): *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid, La Muralla, 241-260.

GUTTMAN, A. (2001): *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós.

HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid, Taurus.

HABERMAS, J. (2001): El valle de lágrimas de la globalización, *Claves de Razón Práctica*, 109, 4-10.

HANSEN, P. (1998): Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones, en BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDÁRIAS, J. M. (comps.): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, PP. 67-92.

HERNÁNDEZ, F. (2002): Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre, *Cuadernos de Pedagogía*, 310, febrero 2002, 78-82.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona, Graó e ICE de la Universidad de Barcelona.

HIRSCHMAN, A. O. (1977): *Salida, Voz y Lealtad*. México, Fondo de Cultura Económica.

HOUSE, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.

HOUSE, E. R. y HOWE, K. R. (2001): *Valores en evaluación e investigación social*.

Madrid, Morata.

IZQUIERDO, A. (1996): La inmigración inesperada. La población extranjera en España (1991-1995). Madrid, Trotta.

JAAP, J. (1999). Árabe estándar y árabe dialectal en la ELCO marroquí en Europa, , en FRANZÉ, A. y MIJARES, L. (eds.): Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española. Madrid, Ediciones del Oriente y el Mediterráneo, 123-142.

JACKSON, PH. (1991): La vida en las aulas. Madrid, Morata, 1991.

JIMÉNEZ CARRASCO, M^a. I. (2001): Claves para entender el racismo contemporáneo. Una aproximación al caso español, en HIDALGO, A. (coord.): Retos de la inmigración en España. Reflexiones, sugerencias, sensibilidades. Cádiz, Diputación Provincial, pp. 33-46.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (1998): Proyecto docente de Didáctica General. Universidad de Cádiz, documento inédito.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2002 a): Ceuta: el contexto y la temática de una investigación educativa sobre una ciudad multicultural, III Congreso sobre la Inmigración en España, celebrado en Granada del 6 al 9 de noviembre de 2003 y organizado por el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2002 b): La construcción de un currículum democrático para una sociedad multicultural, Kikirikí. Cooperación Educativa, nº 65, 2002, pp. 34-45.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2002 c): Multiculturalidad y educación: escenarios de investigación y acción en la provincia de Cádiz, II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía. Sevilla, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía, 195-210.

JIMÉNEZ GÁMEZ R. y PORRAS VALLEJO, R. (1997): Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad. 1997. Archidona, Aljibe

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. , PÉREZ RÍOS, J. y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (1999): Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España. presupuestos para un nuevo modelo de formación, en PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F. : Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid, Akal, 146-180.

JIMÉNEZ, J. (2003): Un problema candente: la atención educativa a los inmigrantes, Cuadernos de Pedagogía, 323, 58-62.

JORDÁN, J. A. (1992): Educación multicultural. Conceptos y problemática, en FERMOSSO, P. (ed.): Educación intercultural: la Europa sin fronteras. Madrid, Narcea, 5-34.

JORDÁN, J. A. (1992): La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Barcelona,

Paidós.

JORDÁN, J. A. (1996): Propuestas de educación intercultural para profesores. Barcelona, CEAC.

JORDÁN, J. A. (1999): El profesorado ante la educación intercultural, en ESSOMBA, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 65-73.

JORDÁN, J. A. (2001): Diversidad cultural y apoyo psicopedagógico, en DEL RINCÓN, B. (coord.): Presente y futuro del trabajo psicopedagógico. Barcelona, Ariel, 221-254.

JULIANO, D. (1993): Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas. Madrid, Edema.

Kikirikí. Cooperación Educativa. 55/57, Diciembre 1999- mayo 2000. Dossier: Democracia, educación y participación en las instituciones educativas, pp. 35-122.

Kikirikí. Cooperación Educativa, 59/60, diciembre2000/mayo 2001, 6-108.

KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (1997): Changing Multiculturalism. Buckingham, Open University Press.

KYMLICKA, W. (1996): Ciudadanía multicultural. Barcelona, Paidós.

KYMLICKA, W. (1999): Nacionalismo minoritario dentro de las democracias liberales, en GARCÍA, S. y LUKES, S. (comps.): Ciudadanía: justicia social, identidad y participación. Madrid, Siglo XXI, 127-157.

KYMLICKA, W. (2003): La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía. Barcelona, Paidós.

LAGO, C. y THOMPSON, J. (1998): Race, culture and counselling. Buckingham, Open University Press.

LAMO DE ESPINOSA, E. (2002): Lengua, nación y estado, Claves de la Razón Práctica, 121, 14-22.

LAPORTA, F. J. (2001 a): Los problemas de la democracia deliberativa, Claves de Razón Práctica, 109, 22-28.

LAPORTA, F. J. (2001 b): Inmigración y respeto, Claves de la Razón Práctica, 114, 64-68.

LEVIN, B. (1998): The educational requeriment for democracy, Curriculum Inquiry, 28, 1, 57-79.

LLANSANA, J. (1999): Educación intercultural e institución escolar, en Essomba, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 145-152.

LLOPIS, C. ,ROMERA, C. y Elosúa, M^a. R. (1994): Estrategias para una toma de conciencia sobre la discriminación social. Nivel COU. Trabajo de tutoría grupal, en Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios. Madrid, Narcea, Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 45-57.

LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Madrid, CIDE, MEC.

LLUCH, X. y SALINAS, J. (1997): Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha, Cuadernos de Pedagogía, 264, 54-60.

LMRABET, A. (2003): Mañana. A favor de la libertad de expresión en Marruecos. Barcelona, Península.

LÓPEZ GARCÍA, B. (2002): Marroquíes en España 1991-2001: la confirmación de los perfiles de origen, en GARCÍA CASTAÑO, F. J. y MURIEL LÓPEZ, C. (eds.): La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España. Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 251-264.

LÓPEZ GARCÍA, B. (1999): Niños marroquíes en la escuela española, en FRANZÉ, A. y MIJARES, L. (eds.): Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española. Madrid, Ediciones del Oriente y el Mediterráneo, 37-47.

LÓPEZ GARCÍA, B. (dir.) (1996): Atlas de la inmigración magrebí en España. Madrid, Universidad Autónoma.

LÓPEZ LINDSTRÖM, A. (2000): El plan de acción para la integración de la mujer al desarrollo, El papel de la mujer marroquí a debate, Mugak, Centro de Estudios y Documentación sobre Racismo y Xenofobia, nº 11, 2000, 18-21.

LÓPEZ MELERO, M. (1999): Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización, en RUBIO, E. y RAYÓN, L. (coords.): Repensar la enseñanza desde la diversidad. Morón (Sevilla), Publicaciones del M.C.E.P., pp. 17-47.

LÓPEZ, A. (2004): De la diferencia a la integración, Cuadernos de Pedagogía, 332, 31-33.

LÓPEZ, M^a. C. (2002): Diversidad socio-cultural y formación de profesores. Bilbao, Mensajero.

LORCERIE, F. (1999): La ELCO en Francia, , en FRANZÉ, A. y MIJARES, L. (eds.): Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española. Madrid, Ediciones del Oriente y el Mediterráneo, 65-74.

- LOVELACE, M. (1995): Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural étnica y lingüística en la escuela española. Memoria de Investigación.
- LUKES, S y GARCÍA, S. (1999): Introducción, en GARCÍA, S. y LUKES, S. (comps.): Ciudadanía: justicia social, identidad y participación. Madrid, Siglo XXI, 1-12.
- LYON, D. (1996): Postmodernidad. Madrid, Alianza.
- MAAALOUF, A. (1999): Identidades asesinas. Madrid, Alianza.
- MAESTRE, A. (1998): Ensayo preliminar, en RÖDEL, U. , FRANKENBERG, G. y DUBIEL, H. La cuestión democrática. Madrid, Huerga y Fierro, pp. 7-26.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid, Los Libros de la Catarata y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- MARÍN, M^a. A. (2002): La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos, en BARTOLOMÉ, M. (coord.): Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Madrid, Narcea, 27-49.
- MARTÍN MUÑOZ, G. (2002): Emigración e Islam, Claves de la Razón Práctica, 123, 28-35.
- MARTÍN, A. y RUIZ, J. M. (1995): Educación intercultural y enseñanza crítica de las Ciencias Sociales: aprendiendo de la experiencia, Revista de educación, 307, 185-197.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (coord..) (2002 a): Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro. Sevilla, Publicaciones del M.C.E.P.
- MARTÍNEZ Bonafé, J. (2002 b): Políticas del libro de texto escolar. Madrid, Morata.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2003): La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación, en MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.): Ciudadanía, poder y educación. Barcelona, Graó, 57-88.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, J. (2001): Globalización y derechos humanos. Hacia una justicia universal, Claves de Razón Práctica, 111, 40-48.
- MASÓ, P. (1999): El curriculum del alumnado inmigrado en la secundaria obligatoria en comunidades autónomas bilingües, en Essomba, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 161-171.
- MASSOT, M^a. I. (2003): Jóvenes entre cultura. La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- MATÍAS, L. (1996): Los votos vencen a las botas, El País Semanal, nº 1.023, 5-05-96,

134-137.

MCCARTHY, C. (1994): Racismo y currículum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza. Madrid-La Coruña, Morata-Paideia.

McLEOD (1993): An Introduction to Counseling. Buckingham, Open University Press.

MERINO, J. y MUÑOZ, A. (1995): Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural, Revista de Educación, 307, 127-162.

MESA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE LA CONFEDERACIÓN ESTATAL DE MRP (1997): Cuadernos de Pedagogía, 264, 10-13.

MESA, M. C. y SÁNCHEZ, S. (1996): Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

MIRÓ, I. (2003): La enseñanza de una nueva lengua al alumnado inmigrante en la educación secundaria, Aula de innovación Educativa, 126, 47-52.

MONTAGUT, T. (2001): Republicanismo y Estados del Bienestar, Claves de Razón Práctica, 112, 41-46.

MONTERO, V. M. y MASSOT, M. (1992): Multiculturización y alfabetización, en FERMO-SO, P. (ed.): Educación intercultural: la Europa sin fronteras. Madrid, Narcea, 157-171.

MONTÓN, M^a. J. (2003): La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Barcelona, Graó.

MORALES, M. (1999): El multilingüismo como recurso didáctico en la ESO, en CHECA, F. y SORIANO, E. (eds.): Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural. Barcelona, Icaria, pp.275-310.

MORENO DÍAZ, J. A. (2001): La Ley de Extranjería: reforma imprescindible versus contrarreforma innecesaria, en HIDALGO, A. (coord.): Retos de la inmigración en España. Reflexiones, sugerencias, sensibilidades. Cádiz, Diputación Provincial, pp. 91-97.

MORENO, M^a. Y. (2001): La interculturalidad desde el departamento de un IES, en SORIANO, E. (coord.): Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Madrid, La Muralla, 159-185.

MORENO, M^a. Y. (2002): La tarea de educar ciudadanos y la implicación de la ciudad como recurso, en SORIANO, E. (coord.): Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación. Madrid, La Muralla, 227-260.

- MORGENSTERN, S. (1995): El reparto del trabajo y el reparto de la educación, en *Volver a pensar la educación*. Madrid-La Coruña, Morata-Paideia, vol. I, pp. 329-341.
- MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- MOROLLÓN, M. (2002): El aprendizaje de las lenguas, *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 95-99.
- MUGUERZA, J. (1998): ¿Quién define las reglas? La sociedad frente al mercado, en ÁLVAREZ-URÍA, F., SANTESMASES, A. G. y MUGUERZA, J. (comps.): *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid, La Piqueta, 17-25.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1999): La educación multicultural: enfoques y modelos, en CHECA, F. y SORIANO, E. (eds.): *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona, Icaria, pp. 205-243.
- MURILLO, F. J., GRAÑERAS, M. SEGALERVA, A. y VÁZQUEZ, E. (1995): La investigación española en educación intercultural, *Revista de Educación*, 307, 199-216.
- MURILLO, F. y MUÑOZ, F. (1993): Revisión bibliográfica: educación intercultural, *Revista de Educación*, 302, pp. 361-384.
- NAÏR, S. Y DE LUCAS, J. (1998): *El desplazamiento en el mundo*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- NAVARRO, V. (2000): *Globalización económica, poder político y Estado del bienestar*. Barcelona, Ariel.
- NAVARRO, V. (2002): *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*. Barcelona, Anagrama.
- OLMO, M. (2002): El negocio de las diferencias. Una aportación teórica y metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación, en GARCÍA CASTAÑO, F.J. y MURIEL LÓPEZ, C. (eds.): *La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España*. Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 141-148.
- OUAKRIM, O. (2002): La reivindicación cultural amazige, en ROQUE, M^a. A. (dir.): *La sociedad civil en Marruecos. La emergencia de nuevos actores*. Barcelona, Icaria, 127-135.
- OVEJERO, F. (1998): La limitada democracia de los partidos, *El País*, 4-05-98, p. 14.
- OVEJERO, F. (2001): Democracia liberal y democracias republicanas. Para una crítica del elitismo democrático, *Claves de Razón Práctica*, 111, 18-30.
- PARRA, S. y CARBONELL, F. (1993): La Samba Kubally/GRAMC, en IBÁÑEZ, J., MURILLO, F.J. y SAGALERVA, A. (eds.): *Educación sin fronteras. Actas del Seminario*.

Comisión española de la UNESCO. Madrid, MEC-CIDE, 163-167.

PASQUINO, G. (2000): La democracia exigente. Madrid, Alianza.

PÉREZ DE PABLOS, S. (2003) : La inmigración desborda la escuela pública, *El País*, 29-10-03, p. 33.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

PÉREZ SERRANO, J. (1999): Globalización y pensamiento único: la utopía perversa. Ponencia presentada en el Encuentro de Fin de Siglo: Latinoamérica: Utopías, Realidades y Proyectos. Argentina, Universidad de Salta, 3, 4 y 5 de noviembre de 1999.

PERRENOUD, P. (1998): ¿Adónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos, *Educación*, 22-23, 11-34.

PERRENOUD, PH. (1990): La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid-La Coruña, Morata-Paideia.

PHILLIPS, A. (1999): La política de la presencia: la reforma de la representación política, en GARCÍA, S. y LUKES, S. (comps.): Ciudadanía: justicia social, identidad y participación. Madrid, Siglo XXI, 235-256.

PLANAS, N. (1999): Etnomatemáticas, en ESSOMBA, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 123-131.

PORRAS VALLEJO, R. (1998): Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional. Morón (Sevilla), Publicaciones del M.C.E.P.

PORTELLI, J. P. (1998): Desenmascarar el currículum oculto, *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 91, nº 1, 124-145.

PULIDO, R. (1999): Niños andaluces hablando sobre los extranjeros, en CHECA, F. y SORIANO, E. (eds.): Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural. Barcelona, Icaria, pp. 173-202.

PUMARES, P., NAVAS, M., ROJAS, A. J. y SÁNCHEZ, J. (2002): El Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR): un modelo para el estudio de las estrategias de aculturación de la población inmigrante, en GARCÍA CASTAÑO, F.J. y MURIEL LÓPEZ, C. (eds.): La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España. Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 159-167.

QUERALT, F. y CHAVARRIA, J. (2003): La atención educativa al inmigrante de incorporación tardía en Secundaria Obligatoria. Por un modelo inclusivo, en ESSOMBA, M. A.

(coord.): Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona, Praxis, pp. 127-137.

RAMONEDA, J. (1997): Secretos del poder y agentes dobles, El País Digital, nº500, 15-09-97.

RAMONEDA, J. (1998 a): Democracia auscultativa, El País Digital, nº 755, 28-05-98.

RAMONEDA, J. (1998 b): La izquierda y la palabra, El País Digital, nº 760, 2-06-98.

RAMONEDA, J. (1999): Después de la pasión política. Madrid, Taurus.

RAMONET, I. (1999): Pensamiento único y nuevos amos del mundo, en Cómo nos venden la moto. Barcelona, Icaria.

RAMONET, I.: (1997): Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo. Madrid, Temas de Debate.

RAWLS, J. (1979): Teoría de la justicia. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

REIG, A. (1998): Política y ciudadanía, El País Digital, nº 753, 26-05-98.

REQUEJO, F. (2001): Ciudadanía y pluralismo de identidades nacionales, Anthropos, 191, 48-57.

Retorno al "hiyab", El País Digital, 7 de marzo de 2002.

RICHTERS, J. (1999): La ELCO en Holanda. Dos modelos: el modelo actual y el modelo futuro, en FRANZÉ, A. y MIJARES, L. (eds.): Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española. Madrid, Ediciones del Oriente y el Mediterráneo, 103-111.

RIDAO, J. M^a. (2002): Prólogo, en SEGUI, L. : España ante el desafío multicultural. Madrid, Siglo XXI, I-XVIII.

RIU, F. (2003): Calidad para todos. Compendio y análisis crítico de las Leyes en vigor: LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEG (1995), LOCFP(2002) y LOCE (2002). Barcelona, Edebé.

RODRIGO, M. (1999): Comunicación intercultural. Barcelona, Anthropos.

RODRIGO, M^a. J. , RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1994): Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid, Aprendizaje-Visor.

RODRÍGUEZ GUERRA, J. (1995): Exigencias educativas de la producción flexible, en Volver a pensar la educación. Madrid-La Coruña, Morata-Paideia, vol. I, pp. 371-385.

RODRÍGUEZ LAJO, M. (2002): Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea, en BARTOLOMÉ, M. (coord.): Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Madrid, Narcea, 51-78.

RODRÍGUEZ PÉREZ, A. y RODRÍGUEZ TORRES, R. (2002): "Nosotros somos más

humanos que ustedes". La atribución diferencial de sentimientos como base de discriminación, en GARCÍA CASTAÑO, F.J. y MURIEL LÓPEZ, C. (eds.): La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España. Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 149-158.

ROQUE, M^a. A. (2002 b): Claves políticas y sociológicas de la sociedad civil en Marruecos, en La sociedad civil en Marruecos. La emergencia de nuevos actores. Barcelona, Icaria, 19-77.

ROQUE, M^a. A. (dir.) (2002 a): La sociedad civil en Marruecos. La emergencia de nuevos actores. Barcelona, Icaria.

RUBIO, J. (1996): Educación moral, postmodernidad y democracia. Madrid, Trotta.

RUBIO, J. (1998): Democracia participativa. La construcción de la ciudadanía activa y del espacio público democrático. Cuadernos de Pedagogía, 275, 12-18.

RUBIO, J. (2000): ¿Cansancio de la democracia o acomodo de los políticos? Claves de Razón Práctica, 105, 76-82.

RUIZ ROMÁN, C. (2003): Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura. Barcelona, Octaedro.

SABARIEGO, M. (2002): La educación intercultural ante los retos del siglo XIX. Bilbao, Desclée de Brouwer.

SABARIEGO, M. (1999): La evaluación de programas de educación intercultural, en ESSOMBA, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 21-35.

SÁEZ, P. (2002): Educar en la escuela multicultural. Madrid, ICCE-CCS.

SÁEZ, T. (2003): La trayectoria del centro de adultos CODEF, en ESSOMBA, M. A. (coord.): Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona, Praxis, pp. 202-209.

SALAZAR, J. (dir.) (1996): Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la Enseñanza Obligatoria. Informe de Investigación.

SALES, A. (2001): Educación intercultural y atención a la diversidad: programas y estrategias, Revista de Educación Especial, 30, 49-66.

SAN ROMÁN, T.(1996): Los muros de la separación. Ensayos sobre alterofobia y filantropía. Barcelona, Tecnos y Servicio de publicaciones de la UAB

SAN ROMÁN, T. (1998): Escuela y relaciones interétnicas, en SANTAMARÍA, E. y GONZÁLEZ PLACER, F. (coords.): *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona, Virus, pp. 73-89.

SÁNCHEZ, S. y MESA, M^a C. (coords.) (2002): *Los relatos de convivencia como recurso didáctico*. Archidona, Aljibe.

SANTAMARÍA, E. (2002): *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica*. Barcelona, Anthropos.

SAPON-SHEVIN, M. (1999): Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas, en STAINBACK, S y STAINBACK, W.: *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea, pp. 37-54.

SARTORI, G. (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Taurus.

SAUS, N. Y GÜELL, M. (2002): El trabajo en el aula. ¿Cómo operativizar los marcos teóricos? *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 36-39.

SCHWEICKART, D. (1997): *Más allá del capitalismo*. Barcelona y Santander, Cristianismo y Justicia y Sal Terrae.

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

SEGURA, A. (2001): *Más allá del Islam. Política y conflictos actuales en el mundo musulmán*. Madrid, Alianza.

SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.

SERRA, C. (2002 a): Inmigrantes en las escuelas. Discursos de identidad y violencia racista, en GARCÍA CASTAÑO, F.J. y MURIEL LÓPEZ, C. (eds.): *La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España*. Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 361-370.

SERRA, C. (2002 b): El racismo observado. Etnografía y análisis de las relaciones interétnicas, *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 77-82.

SERRA, C. y ALEGRET, J. L. (1997): La diversidad humana en los libros de texto, *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 20-23.

SIGUÁN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidós.

SIGUÁN, M. (2003): *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona, Paidós.

- SOLER, M^a L. y otros (2002): Andalucía ¿Tierra de Emigrantes? Unidad didáctica. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. XIV premio Joaquín Guichot sobre la Cultura Andaluza.
- SORIANO, E. (2002): La escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos almerienses, II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía. Sevilla, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía, 175-186.
- SOTELO, I. (1998): Política fiscal y déficit democrático, El País Digital, n^o 795, 7-07-98.
- SOTO, P. (2002): Proyectos y experiencias. Respuesta a las nuevas exigencias educativas, Cuadernos de Pedagogía, 315, 100-108.
- STAINBACK, S y STAINBACK, W.: Aulas inclusivas. Madrid, Narcea.
- STEINBERG, SH. R. y KINCHELOE, J.L. (comps) (2000): Cultura infantil y multinacionales. Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.
- SUÁREZ-OROZCO, C. Y SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2003): La infancia de la inmigración. Madrid, Morata.
- SUE, D.W. (2004): Multicultural counseling and therapy (MCT) theory, en BANKS, J.A. & BANKS, C. A. M. (eds.): Handbook of research on multicultural education, 2^a edition, San Francisco, Jossey-Bass, 813-827.
- TEDESCO, J.C. (1995): El nuevo pacto educativo. Madrid, Santillana.
- TÉLLEZ, J.J. (2001): Moros en la costa. Madrid, Debate.
- TILMATINE, M. (1999): La importancia de la ELCO en la integración de las comunidades bereberes en Europa, en FRANZÉ, A. y MIJARES, L. (eds.): Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española. Madrid, Ediciones del Oriente y el Mediterráneo, 143-156.
- TILMATINE, M. (2002): Hijos de inmigrantes norteafricanos: elementos de aproximación a una política de integración desde el aspecto lingüístico, II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía. Sevilla, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía, 195-210.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid, Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995): La presencia de diferentes culturas en las instituciones

escolares. Posibilidades de diálogo y acción, en *Volver a pensar la educación*. Madrid-La Coruña, Morata-Paideia, vol. I, 232-253.

TORRES SANTOMÉ, J. (1997): Multiculturalidad y discriminación, *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 30-34.

TORRES SANTOMÉ, J. (1998): Educación antirracista. Diversidad y justicia social en las aulas, en SANTAMARÍA, E. y GONZÁLEZ PLACER, F. (coords.): *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona, Virus, pp. 107-138.

TORRES SANTOMÉ, J. (2003): La educación escolar en las sociedades multiculturales, en MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó, 113-132.

TORRES, F. (2002): La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea, en DE LUCAS, J. y TORRES, F. (eds.): *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Madrid, Talasa, 49-73.

TOURAINÉ, A. (1997): *Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, PPC.

TRIBALAT, M. (1995) *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris, La Découverte.

TRUEBA, H. T. (2001): Múltiples identidades étnicas, raciales y culturales en acción: desde la marginalidad hasta el nuevo capital cultural en la sociedad moderna, en SORIANO, E. (coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid, La Muralla, 17-44.

VALENZUELA, J. (2002): España en el punto de mira. La amenaza del integrismo islámico. Madrid, Temas de Hoy.

VALENZUELA, J. (2002): España en el punto de mira. La amenaza del integrismo islámico. Madrid, Temas de Hoy.

VALENZUELA, J. (2002): Una España perpleja e inquieta, *El País Domingo*, 18-06-02, 6-7.

VALLESPÍN, F. (2000): *El futuro de la política*. Madrid, Taurus.

VALLESPÍN, F. (2001): Las torres de Babel. Reflexiones en torno al "choque de culturas", *Claves de la Razón Práctica*, 118, 12-18.

VAN DIJK, T. A. (2003): *Racismo y discurso de la élites*. Barcelona, Gedisa.

Vanguardia Dossier, nº 1, abril/junio 2002, ¿Hacia donde va el Islam?

VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (1999 a): Prólogo en DE SEBASTIÁN, L. (1999): *El rey*

desnudo. Cuatro verdades sobre el mercado. Madrid, Trotta, pp. 9-18.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (1999 b): La mundialización cultural, en AAVV: ¿Mundialización o conquista? Barcelona y Santander, Cristianismo y Justicia y Sal Terrae, 43-58.

VELASCO, J. C. (2002): Patriotismo constitucional y republicanismo, Claves de la Razón Práctica, 125, 33-40.

VERDÚ, V. (2003): El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción. Barcelona, Anagrama.

VERMEREN, P. (2002): Marruecos en transición. Granada, Almed.

VIDAL-BENEYTO, J. (1998): Mundialización y postmodernidad, El País Digital, nº 790, 2-07-98.

VILA (2000) en en La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Barcelona, La Caixa, 2000, 99-118.

VIÑAS, J. (1999): Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural, en Essomba, M. A. (coord.): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Graó, 57-64.

WIEVIORKA, M. (1992): El espacio del racismo. Barcelona, Piados.

WILLIS, P. (1988): Aprendiendo a trabajar. Madrid, Akal.

ZAPATA-BARRERO, R. (2001 a): Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social. Barcelona, Anthropos.

ZAPATA-BARRERO, R. (2001 b): Estados, naciones y ciudadanos, Claves de Razón Práctica, 114, 32-36.

ZAPATA-BARRERO, R. (2003): Usos de un término polémico, El País, 11-05-03, 15.

COLECCIÓN IDEOLOGÍA, PENSAMIENTO Y EDUCACIÓN

1. **VER, SABER Y SER**
M^a DOLORES DÍAZ NOGUERAS
2. **LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN (2ª ED.)**
RINALDO RIZZI
3. **CULTURA Y EDUCACIÓN**
LAWRENCE STENHOUSE
4. **¿HAY ALGO POR LO QUE MEREZCA LA PENA
LUCHAR EN LA ESCUELA?**
MICHAEL FULLAN Y ANDY HARGREAVES
5. **LOS DISCURSOS REDENTORES DE LAS CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**
THOMAS S. POPKEWITZ
6. **LOS FEMINISMOS EN LA EDUCACIÓN**
GABY WEINER
7. **INNOVACIÓN Y CAMBIO**
JEAN RUDDUCK
8. **LAS PEDAGOGÍAS PSICOLÓGICAS Y EL
GOBIERNO DEL YO EN TIEMPOS NEOLIBERALES**
TOMAZ TADEUS DA SILVA
9. **LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA**
JESSE GOODMAN
10. **PAOLO FREIRE, FORJADOR DE UTOPIAS**
ALDER JÚLIO FERREIRA CALADO

KIKIRIKÍ

Cooperación Educativa
Apdo. 117
41.530 Morón de la Frontera
(Sevilla)

En todos los foros educativos de nuestro país se demanda actualmente el que la educación, formal o informal, y el currículum sean interculturales.

Sirva este libro para iniciar a los futuros profesores y para apoyar procesos de autoformación permanente en colaboración para que la educación sea más intercultural.

Las dos primeras partes del libro nos ayudan a comprender los fenómenos de la globalización e inmigración para saber analizar la realidad multicultural que nos rodea y desarrollar una actitud crítica y autocrítica ante ellos. Los capítulos 3º y 4º, la segunda parte, nos pueden servir para analizar la construcción social de la diversidad cultural.

En la tercera parte, dividida en cuatro capítulos, los ya estrictamente educativos, el lector se adentrará en el conocimiento y análisis de la interculturalidad en educación y en la construcción de los diversos grados del currículum intercultural. Es un material imprescindible para indagar sobre nuestras actitudes y las de nuestros colegas ante un currículum intercultural justo y comprometido con los más desfavorecidos.