

KIKIRIKI

Cooperación Educativa

Junio/Julio/Agosto 2002

Número 65 / Año XV / p.v.p. 10 €

Movimiento Cooperativo
Escuela Popular (M.C.E.P.)



Multiculturalidad y educación

A la España del siglo XXI también llegaron los "otros".

DEBATE

La participación
del alumnado
en la escuela.

ANIMACIÓN A LA LECTURA

Lectura y procedimientos lingüísticos.

EXPERIENCIAS

- Terrorismo e infancia:
Una mirada desde la escuela.
- Madres alfabetizadoras en audiovisuales.
- Las pinceladas de los niños.

SUMARIO

Kikiriki-65

• Editorial	3
• Debate	
- La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes.....	6
Antonio Bretóns Román	
- ¿Qué papel debería desempeñar el alumnado en la dirección de los centros educativos?.....	16
Enrique Sánchez Rivas	
• Dossier	
- A la España del Siglo XXI también llegaron los otros.....	20
Javier Barquín Ruiz y Rafael Jiménez Gámez	
- La extraña ambigüedad de la educación multicultural.....	23
Juan José Buena Aguilar	
- La construcción de un currículum democrático para una sociedad multicultural.....	34
Rafael Jiménez Gámez	
- Más Otros	46
Fernán Barceló	
- Multiculturalidad y educación: Algunas claves y propuestas de análisis desde los materiales curriculares de Ciencias Sociales.....	54
Benjamín Zufarré Goikoetxea y Alicia Peñalva Yélez	
- Educación Intercultural: Principales retos y requisitos indispensables.....	63
Francesc Carbonell i Pavis	
- Trabajamos la Inmigración en el aula. Una experiencia desde la formación inicial de maestros y maestras.....	69
Concepción Moreno Baró, Carmen R. García Ruiz, M ^o Dolores Jiménez Morán y Socorro Sánchez Morán	
- Para conocer mejor la multiculturalidad.....	78
Javier Barquín Ruiz y Rafael Jiménez Gámez	
• Tantea	
- Terrorismo e Infancia: Una mirada desde la escuela.....	83
Rosario Mérida y Purificación García	
- Madres alfabetizadoras en audiovisuales.....	86
Antonio Bautista García-Yera	
- Las pinceladas de los niños. Los "peques" también somos artistas.....	92
Carlos J. Arribas, Rocío Bernádez y Elena Pineda	
• Escuela Moderna	
- ¿Qué nos define como Colectivo Freinet?.....	94
Carmen Eugenio Baute	
• Arte y escuela	
- Reflexiones artísticas sobre el aprendizaje del dibujo y la pintura en la Pedagogía Freinet.....	96
M ^o José Belido Jiménez	
• Animación a la Lectura	
- Lectura y procedimientos lingüísticos.....	100
José García Oñiva	
• Comentamos	
- Biblioteca del docente.....	102

Año XV. JUNIO - AGOSTO 2002

Redacción, administración y suscripciones:

Apartado de Correos nº 117

41530 MORÓN (Sevilla)

Tel./Fax: 95 585 48 50

kikiriki@cooperacioneducativa.com

administracion@cooperacioneducativa.com

suscripciones@cooperacioneducativa.com

pedidos@cooperacioneducativa.com

http://www.cooperacioneducativa.com

DIRECCIÓN Y REDACCIÓN:

• Joaquín Ramos García

jramos@cooperacioneducativa.com

• Diego Navarro Núñez

dnavarro@cooperacioneducativa.com

• Antonio Sánchez Román

asanchez@cooperacioneducativa.com

CONSEJO ASESOR:

• Manolo Alcalá

• J. Félix Angulo Rasco

• Javier Barquín

• Paco Bastida

• Nieves Blanco

• Javier Casado

• Juan de Pablos Pons

• M^o Dolores Díaz Noguera

• Juan Fernández Sierra

• Agustín García Lázaro

• Pepe González Monteagudo

• Fernando Hernández

• Paul Le Bohec

• Miguel López Melero

• Luis Miguel Millán Polo

• Paco Olvera

• Ángel Pérez Gómez

• Rinaldo Rizzi

• Juana María Sancho

• Miguel Ángel Santos Guerra

• Jurjo Torrès Santomé

• José Tuvilla Rayo

DEPÓSITO LEGAL: SE -385-1988

ISSN: 1133 - 0589

COPYRIGHT: M.C.E.P. Sevilla

EDITA: M.C.E.P. Sevilla

FOTO PORTADA

• Joaquín Ramos García

FOTOS:

• Archivo Kikiriki

ILUSTRACIONES:

• Archivo Kikiriki

FOTOCOMPOSICIÓN E IMPRESIÓN:

I. G. M. Grafidós, S.L. Tfno.: 95 585 35 63

C/ Río Segura, 4. Morón de la Frontera

El MCEP ante la Ley de Calidad

El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) en su XXX Congreso, celebrado en Toledo del 4 al 11 de julio de 2002, manifiesta ante la opinión pública su rotundo rechazo a la "Ley de Calidad". Denuncia la campaña mediática iniciada por la Administración hace algunos años dirigida a crear un estado de opinión favorable a un cambio legislativo de toda la estructura del actual sistema educativo, que no está respaldada por ningún dato objetivo, sino que obedece a una concepción ideológica que pretende restringir el derecho que toda persona tiene a una educación de calidad.

Es evidente que hay que mejorar ciertos aspectos del sistema educativo y que hay que introducir cambios para que esto ocurra. Pero estos tendrían que estar respaldados por una evaluación en la que debe intervenir toda la Comunidad Educativa, teniendo en cuenta al mismo tiempo la diversidad de todas las realidades existentes en el Estado Español y desde ese respeto abordar los cambios precisos para mejorar el Sistema Educativo.

Sobre los principios.

Denunciamos el carácter demagógico que preside la redacción de los principios de calidad del sistema educativo y la utilización de un lenguaje sexista que invisibiliza a las mujeres. Incumpliendo con ello, incluso las propias normas del MECED y de la Unión Europea, sobre el uso no sexista de la lengua. La impresión general es que se han querido utilizar unos términos biensonantes, sin la intención de plasmarlos posteriormente en unas propuestas de actuación coherentes. Dicha impresión procede de las contradicciones internas dentro del mismo artículo primero.

- Así, el término equidad se intenta explicar con una frase que lo contradice: la verdadera equidad no parte de la igualdad de oportunidades, sino que intenta compensar las desigualdades de origen. No hay mayor injusticia que considerar iguales a las personas que son profundamente desiguales.
- Los valores no se transmiten sino que se construyen, se elucidan, se proponen, se debaten... para que puedan ser asumidos por las nuevas generaciones. Tampoco se transmiten los aprendizajes de ningún tipo. La terminología utilizada en el documento nos remite a un modelo de educación transmisiva y reproductora.
- La autonomía que se propone entra en franca contradicción con la potenciación de la función directiva.

Las contradicciones son todavía mayores entre la redacción de este artículo y las propuestas concretas recogidas en otros:

Si aquí se habla de una educación permanente y para toda la vida, no se entiende la posterior obsesión por los aprendizajes terminales.

La reiteración excesiva de términos como responsabilidad, esfuerzo, etc. hacen pensar en una concepción de la educación como proceso organizado desde fuera, en lugar de una actividad apasionante que surge de la iniciativa y el protagonismo de las personas y de los grupos que son los sujetos y deben ser los protagonistas de su propio aprendizaje.

Sobre la Estructura del Sistema Educativo.

Esta ley acaba de un plumazo con los aspectos positivos de la heterogeneidad, reflejo de la situación social, resultado de la escolarización generalizada hasta los 16 años, favoreciendo en contraposición la segregación en itinerarios y la formación de grupos homogéneos; solución ya experimentada en el pasado y abandonada por resultados devastadores en alumnado y profesorado. No debemos permitir un retroceso en estos aspectos. Existen respuestas adecuadas y diversas de atención a todo tipo de diferencias, que deben ser financiadas adecuadamente.

Por otra parte, esta ley que dice mejorar el Sistema Educativo, se olvida de implicar a todas las personas que forman parte de él. No hace referencia a cambios que deben realizarse por parte de todos los sectores que componen la Comunidad Educativa, pasando por alto su implicación.

Es chocante descubrir que después de conocer una ley como la LOGSE, con principios educativos y sociales desarrollados coherentemente, aunque no siempre llevados a la práctica, tengamos que asistir a la suplantación de términos e intenciones tan claros como el desarrollo de capacidades por el de conocimientos puros y duros, o el olvido de valores, currículo integrado ... etc, por el de áreas, pruebas, reválidas ... etc.

Sobre la Función Docente.

La Ley de Calidad contempla la formación del Profesorado desde una perspectiva científica, como si la solución de los problemas que aquejan a la enseñanza provinieran de presuntas carencias en sus conocimientos científicos, cuando es bien sabido que la clave no está en qué transmitir sino en cómo lograr que el alumnado aprenda.

En su articulado se aprecia una sobrevaloración del papel de la Dirección de los centros y una magnificación de la función de los servicios de orientación.

Los artículos referentes a la formación inicial del profesorado no incluyen ningún cambio relevante, son un maquillaje lingüístico de lo que ya hay sin contemplar la reivindicación de los enseñantes sobre la titulación de licenciaturas para el profesorado.

Se aborda la evaluación de la función docente desde el exterior de la realidad de los centros, ignorando al Claustro y limitando el papel del alumnado y las familias. La evaluación deja de ser una herramienta para mejorar la labor educativa, para convertirse en un mecanismo de promoción económica del profesorado.

Se ignoran las posibles soluciones colectivas a los problemas de la enseñanza en el con-

texto real de cada centro, para considerar las actuaciones individuales de profesores que se premian, si la evaluación es positiva según los criterios tecnológicos de la administración, con la apertura del abanico salarial y su correspondiente efecto perverso en el clima del claustro; así como con mejores condiciones de movilidad que podrían facilitar el abandono de los centros de contextos más problemático.

Se incluyen en la Ley aspectos que preocupan al profesorado como las reducciones de jornada a mayores o la asistencia jurídica en un alarde propagandístico que más parece enfocado a contentar al profesorado con una declaración de intenciones que a construir un marco de trabajo adecuado.

Sobre la organización y dirección de Centros.

El MCEP considera que el dinero público debe invertirse en una escuela pública que garantice una educación de calidad para toda la ciudadanía.

Reivindicamos una escuela pública financiada con fondos públicos, administrada por organismos públicos democráticos, gestionada por la comunidad educativa, caracterizada por la laicidad y pluralidad ideológica.

Así mismo, denunciamos el ataque a la democracia y la autonomía de los centros educativos que supone la pérdida de competencias del consejo escolar que pasa a ser un órgano meramente consultivo, trasladándose toda la capacidad de decisión al equipo directivo y a la propia administración educativa.

Sobre la Evaluación del proceso educativo y la Inspección.

Se hace expresa referencia a la evaluación de todo el sistema educativo y sin embargo, a lo largo del articulado, la evaluación sólo se contempla en los aprendizajes en áreas, asignaturas y competencias básicas del currículo.

En lo referente a la inspección educativa, el planteamiento que hace esta ley es el de una inspección controladora. El control de unos currículos homogéneos decididos fuera del ámbito escolar y la aplicación de estos, se convierten así en la función principal de una inspección que debería de estar al servicio de la Comunidad Educativa, apoyando e impulsando todos los proyectos que mejoren la calidad de la educación.

En definitiva, se pretende crear una idea de participación democrática, cuando en la práctica el Gobierno se reserva el derecho a legislar y las Comunidades Autónomas quedan como consultivas y ejecutoras de los planes elaborados por el Gobierno Central, lo que sólo puede conducir a la homogeneización del sistema educativo.

El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) seguirá apostando por una escuela pública para todas las personas sin exclusiones, que acoja y respete toda diversidad humana, como garantía de una sociedad justa, cohesionada y plural.

LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN DE SUS APRENDIZAJES

Antonio Bretones Román *

Este artículo plantea la conveniencia de llevar la participación activa del alumnado a todas las fases y componentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje, incluida la evaluación de sus aprendizajes. Se señalan algunas exigencias teóricas y prácticas, así como su valor educativo; todo ello dentro del marco de funciones, clientes y técnicas más característicos. Además, se expone el propósito principal de este trabajo que consiste en analizar los procedimientos o estrategias para llevar a cabo la participación del alumnado en su evaluación. Se presentan bajo cuatro grupos y se ilustran algunos de ellos con cuatro experiencias didácticas alternativas: en Educación Básica, -que podríamos calificarla de participación total del alumnado-; en Formación Profesional enfocada a hacer las sesiones de evaluación de tutores y profesores más participativas con la intervención de los representantes estudiantiles; en Formación inicial del profesorado -la del propio autor- como instrumento de sustitución de los exámenes por la evaluación de trabajos de equipo e individuales de los estudiantes, así como de participación en las actividades de clase (bajo diferentes opciones); y en una múltiple experiencia interniveles en el área de Educación Física, la cual reemplaza la evaluación tradicional de los alumnos y alumnas por un sistema de evaluación compartida. Se concluye con unas recomendaciones básicas respecto a los elementos y requisitos de la participación del alumnado en la evaluación así como se advierte de algunas dificultades en su aplicación.

"El carácter intensivo del diagnóstico (la autoevaluación y el control por parte de los pares son necesarios para evaluar todo el espectro de resultados escolares) [...] Lejos de representar una pérdida de tiempo, la participación de los alumnos en la tarea de evaluar es una parte necesaria e importante de su enseñanza"
D. W. JOHNSON, R. T. JOHNSON y E. J. HOLLUBEC, (1999, 123 y 129).

Introducción

Hemos considerado que según se realice la evaluación del proceso didáctico y en particular del progreso del alumnado ésta influirá en su desarrollo previo; o a la inversa, el modo de evaluar debe ser coherente con la experiencia curricular concreta; si además afirmamos la conveniencia de la participación del alumnado en la

planificación y desarrollo del currículum para que tenga lugar mayor compromiso y un aprendizaje más significativo, no podemos excluirlo llegado el momento de la evaluación del proceso y sus resultados. Es decir, los estudiantes deben ser agentes de la evaluación, tanto en el proceso didáctico como en los resultados de su aprendizaje, y esta evaluación debe ser coherente no sólo con el contenido de dicho proceso sino también con el modo en que ha sido desarrollado. En un aprendizaje significativo y relevante para los estudiantes, la autoevaluación y coevaluación deberían considerarse no como una dádiva sino como un derecho y su puesta en práctica una cuestión ética más que técnica, como sostiene ÁLVAREZ (1996a y 1996 b).

Recordemos que la evaluación del progreso de los alumnos y alumnas cumple diversas funciones: informar al alumnado y al profesorado del mismo, motivarle, tomar decisiones correctoras de diversa índole y puede ir dirigida no sólo a los aprendices, los enseñantes, los padres y las madres sino también a otros docentes, la administración, otros colegios, mundo laboral e incluso la sociedad en general que desea saber como funciona el sistema educativo. Igualmente las técnicas pueden ser muy variadas: exámenes tradicionales orales y escritos, tests y pruebas objetivas, escalas de observación y de clasificación, cuestionarios y entrevistas, pruebas de libro abierto, análisis de documentos, valoración de trabajos y/o registros anecdóticos. En estas tres dimensiones -funciones, clientes y procedimientos- es fácil caer en distorsiones y simplificaciones y no dar oportunidad de participación

* Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid.

al alumnado, haciendo de esta fase del proceso didáctico además una situación desagradable para todos los directamente implicados.

Es decir, la evaluación didáctica se puede realizar de muchas maneras y por parte del profesorado supone tener que tomar diferentes decisiones u opciones en orden al qué, cómo y cuándo evaluar; las posibilidades de compartirlas con los estudiantes son abundantes y necesarias si consideramos la conveniencia de ser consecuentes con un proceso de enseñanza y aprendizaje participativo, así como para que la evaluación misma sea también fuente de motivación y experiencia de aprendizaje, e incluso convirtiéndola en un proceso democrático de deliberación y negociación.

En consecuencia vamos a concretar a continuación varios modos de participación del alumnado en su evaluación, a la vez que argumentamos la conveniencia y adecuación de su puesta en práctica. Aunque algunos investigadores, como BOLD y FALCHIKOV (1989), JORBA y SANMARTIN (1993), FALCHIKOV (1995) y TOPPING (1998), suele distinguir tres modalidades básicas de participación del alumnado en su evaluación, a saber, autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación compartida con el docente, nosotros las retomaremos conjuntamente a lo largo de este artículo, haciendo otras y nuevas matizaciones.

1. Valor educativo de la participación del alumnado en la evaluación

Partimos de la concepción de que el alumnado puede participar en todos los aspectos y fases del proceso de evaluación de su progreso escolar así como en la evaluación del currículum experimentado por ellos/as, sin cuya opinión argumentada ésta sería incompleta, excepto en la autoasignación de puntuaciones o mediciones parciales y finales hasta llegar a un juicio valorativo global, numérico denominado "calificación", dada la gran trascendencia personal y familiar, académica y social de las notas escolares, en la enseñanza obligatoria (1).

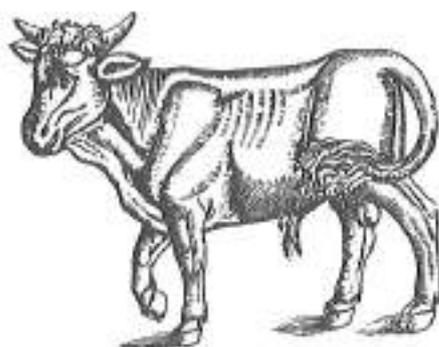
Las propuestas que presentaremos son necesarias, porque en pri-

mer lugar suponen una innovación profunda y alternativa en toda la práctica de la enseñanza, incluida la propia evaluación; y en segundo lugar, de alguna manera vendrán a demostrar la incompatibilidad de la participación discente con una práctica tradicional de la enseñanza, lo que supone entre otras cosas la comprobación del rendimiento del alumnado a base de mediciones de los resultados en el aprendizaje y recuperaciones incesantes para los estudiantes que no han alcanzado el nivel mínimo establecido, convirtiéndose así en un elemento de control disciplinario del grupo clase.

A favor de la participación del alumnado en su evaluación se manifiestan la gran mayoría de los docentes de enseñanza primaria (81,5 %), sin embargo su puesta en práctica es menor (44,2 %), en el sentido de tomar en cuenta su autoevaluación para calificarlo, según la investigación descriptivo-cuantitativa realizada por Calatayud (1999), mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra de 450 enseñantes en la Comunidad Valenciana ¿Contradicción, incoherencia, falta de preparación docente o dificultades del sistema educativo? Igualmente encuentra que los maestros y las maestras opinan que la autoevaluación del alumnado mejoraría el sistema de evaluación. Esta investigación, junto con otros trabajos tales como Falchikov y Boud (1989), Falchikov (1995), Topping (1998) y Johnson, Johnson y Holubec (1999), consideran que dicha participación es aconsejable, entre otras cosas, porque motiva al alumnado, constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma, desarrolla la capacidad de reflexión crítica, así como su responsabilidad y autonomía, pudiendo el alumnado llegar a evaluar con el mismo grado de precisión o más que los docentes si se dan determinadas condiciones.

Desde el punto de vista de un modelo interpretativo y crítico, consideramos que hacer participar a los alumnos y alumnas en su evaluación exige varias condiciones: la primera, cambiar el modelo metodológico de enseñanza, pasando de una enseñanza centrada en el profesorado, en el contenido instructivo y en el producto o rendimiento a otro tipo de

“los estudiantes deben ser agentes de la evaluación, tanto en el proceso didáctico como en los resultados de su aprendizaje”



“En un aprendizaje significativo y relevante para los estudiantes, la autoevaluación y coevaluación debieran considerarse no como una dádiva sino como un derecho y su puesta en práctica una cuestión ética más que técnica”

enseñanza centrada en el alumnado, en tareas complejas y significativas (molares) y en el proceso de aprender a aprender; de lo contrario la autoevaluación resultaría algo artificial, una práctica forzada y contraproducente que daría pie a la irresponsabilidad, los estudiantes se verían probablemente abocados a falsear la realidad de sus conocimientos y orientarse a los resultados (como hemos indicado, debido a la importancia de lo escolar en lo social). En segundo lugar, no se debe identificar la riqueza del proceso evaluador con la elaboración de un juicio cuantitativo o calificación, o mejor dicho no se puede confundir el proceso con el resultado. En tercer lugar, será necesario un clima de aprendizaje adecuado definido por la cooperación, la autenticidad y las relaciones de confianza entre los miembros de la clase. En cuarto lugar, tanto el modelo metodológico de enseñanza como el clima de clase debieran ser compartidos por todo el profesorado del centro escolar, convirtiéndose en su estilo pedagógico y evitándose así que la experiencia participativa sea algo ocasional, a contracorriente y con problemas añadidos a los estrictamente didácticos. En aquellos casos en que tiene lugar una enseñanza activa y un aprendizaje cooperativo, si todo esto no tiene continuidad en la fase evaluadora, los estudiantes se sentirán engañados y frustrados, rompiéndose la comunicación y la confianza con el profesorado.

Mientras que frente a la Administración educativa el profesorado se encuentra comprometido en cuanto a la obligatoriedad de cumplir los objetivos de aprendizaje y contenidos temáticos a desarrollar, su capacidad de maniobra es casi total en cuanto al método de enseñanza y las estrategias de evaluación, teniendo la posibilidad de introducir numerosas formas de acción innovadora en ambos aspectos sin más límite que su preparación pedagógica y capacidad creativa, siempre que se den unas condiciones organizativas adecuadas; el grado de coparticipación de su alumnado dependerá en última instancia de su creencia en la bondad de la enseñanza participativa. Los aspectos susceptibles de compartir son muchos, como

veremos más adelante.

2. Teorías o enfoques sobre la evaluación

Tanto en la teoría como en la práctica de la enseñanza escolar se dan cita dos enfoques en el modo de entender tanto la participación del alumnado en el proceso didáctico como en la evaluación de los resultados, a saber: positivista/tecnológico e interpretativo/crítico. El primero, que es el enfoque dominante, entiende dicha participación como estar en tarea, aplicando o colaborando con lo que ha decidido el profesor/a y desemboca de hecho en una heteroevaluación encubierta; para el segundo, reducido a aisladas experiencias innovadoras, la participación se concibe como un proceso de co-decisión y da lugar a una autoevaluación compartida; Stodolsky (1991), Blanco (1992) y

“La participación es aconsejable, entre otras cosas, porque motiva al alumnado, constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma, desarrolla la capacidad de reflexión crítica, así como su responsabilidad y autonomía”

Bretones (1996) son ejemplos de investigaciones empíricas que lo prueban. Por otro lado, mientras que el enfoque tecnológico se inscribe y tiene como consecuencias la cultura del individualismo, de la competitividad, de la cuantificación y de la simplificación, los efectos del enfoque crítico de la evaluación enlazan con una cultura autocrítica, del debate, de la incertidumbre, de la flexibilidad y de la cooperación. El paso del primer enfoque —que tiene un carácter selectivo— al segundo —que se presenta como alternativo y comprometido con dar nuevas posibilidades educati-

vas a los grupos marginados— se conseguirá si las funciones de la evaluación se centran en el diálogo de todos sus agentes internos y externos; en la comprensión del significado profundo de la evaluación, contemplando sus efectos psicológicos y sociales; y en la función de mejora, haciéndola objeto de permanente reflexión e investigación por parte del profesorado, yendo en esta tarea más allá de su consideración técnica y aislada del contexto para llegar hasta identificar sus condicionantes morales, sociales y políticos (SANTOS 1996 y ÁLVAREZ 2000a).

En el proceso de evaluación de los aprendizajes se pueden distinguir dos grandes funciones, que son al mismo tiempo dos modelos conceptuales afines a los dos enfoques anteriores: sumativa y formativa; es decir entendida como comprobación del rendimiento alcanzado que permite el pase a una secuencia o curso superior (que acredita o no para dicho pase), o bien como diagnóstico de una situación que conviene saber las razones de su éxito o fracaso, para ofrecer soluciones o mejoras (revisión del proceso). Ambas funciones —selectiva e integradora del alumnado— aunque no son del todo incompatibles, obedecen a concepciones/u orientaciones distintas, siendo la segunda más abierta al diálogo y la cooperación entre profesores/as, padres/madres y alumnos/as; por tanto, no sólo las críticas sinceras sino también las sugerencias de innovación pueden venir de cualquiera de los agentes implicados.

Igualmente es más propicia a la autocrítica la llamada evaluación continua que la evaluación final, a su vez emparentadas con las dos funciones y modelos que anteriormente hemos indicado. En efecto, la evaluación continua (propia del enfoque interpretativo y crítico), a diferencia de la evaluación final (estimulada por el enfoque positivista y tecnológico), pretende integrarse de modo natural en el proceso de aprendizaje, siendo una oportunidad constante para dialogar con el alumnado los problemas que se suscitan al respecto y poder buscar soluciones entre ambas partes. Ello se facilita con el desarrollo de planes de trabajo individuales o en equipo, que exige al profesorado una mayor cer-

canía, orientación y comprensión de las dificultades surgidas en todo el proceso de elaboración de los trabajos. Sin embargo la evaluación final separa el momento del aprendizaje del de la comprobación, utilizando en ambos estrategias distintas e incluso antagónicas; la participación del alumnado -si se plantea- es vista como adulteración de dicha comprobación, una ocasión para el engaño y la irresponsabilidad por parte del alumnado, y para la decepción y la desconfianza por parte del profesorado.

Respecto a la relación exhaustiva de rasgos en uno y otro enfoque, que se pueden encontrar en ALVAREZ (2000b, 20-22), veamos los que están especialmente relacionados con la participación y no participación del alumnado. La llamada por este autor "Evaluación alternativa, de racionalidad práctica o acción comunicativa", es considerada como una evaluación: formativa, participada, compartida, autoevaluadora, basada en información procedente de diferentes medios, con explicitación de los criterios de evaluación, actividad de conocimiento y de aprendizaje, del profesorado investigador, de la acción justa, la valoración, la participación del alumno, etc. Paralelamente la "Evaluación tradicional, de racionalidad técnica o acción estratégica" se caracteriza por ser: sumativa, heteroevaluadora, individual, hecha por el profesorado, el examen constituye la fuente de información, los criterios de evaluación suelen ser implícitos, acto de control y de sanción, profesorado experto en conocimientos académicos, de la acción neutra, de la medición, etc. MATEO (2000, 67) y BORDAS y CABRERA (2001, 33), distinguen también dos enfoques: el tradicional y el alternativo, con características diferenciales semejantes a las citadas, siendo la autoevaluación del alumnado un rasgo característico del segundo enfoque, frente a la evaluación realizada por el profesorado o agentes externos propia del primero. Pero tal vez sea distintivo de uno y otro enfoque, más que la presencia o ausencia de participación del alumnado en la evaluación, el modo de llevarla a cabo (la finalidad última, las áreas educativas y las actividades en las que se aplica y los procedimientos usados).

3. Vías de participación del alumnado en la evaluación

Respecto a los procedimientos para la participación del alumnado en la evaluación, situándonos en un enfoque interpretativo y crítico, centremos en los grupos siguientes:

- Evaluación que incide en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Procedimientos de evaluación directa y abiertamente participativos.
- Actividades y prácticas que facilitan la autoevaluación del alumnado.
- Flexibilización y modificación del uso de los procedimientos de evaluación convencionales.

A. Evaluación que incide en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje

a) Analizar el plan general de trabajo, incluido los criterios y los procedimientos de evaluación. Además de informar de dicho plan se debe negociar abiertamente con los alumnos y las alumnas el conjunto del sistema de evaluación y el peso que habrá de tener cada parte en la valoración final, o sea consensuar la ponderación de los diferentes aspectos que la constituyen. Ello formando parte del plan general del curso que se presentará como provisional y susceptible de modificación -en todo momento y en todas sus dimensiones- a la vista de la experiencia evaluadora del curso académico inmediatamente anterior, rectificando lo que no haya funcionado y escuchando las sugerencias razonadas del alumnado. Siempre debe haber un espacio para recoger las propuestas en torno a la evaluación, huyendo de los extremos: mera imposición de los docentes o de los estudiantes. Los acuerdos serán realizables y revisables en sucesivas evaluaciones intermedias.

b) Implementar el plan general durante el desarrollo del proceso didáctico. El alumnado tendrá no sólo oportunidades de participar activamente, tomando decisiones sobre la planificación y ejecución de las diferentes tareas y fases de realización, sino también para aportar algunos crí-

"Es necesario un clima de aprendizaje adecuado definido por la cooperación, la autenticidad y las relaciones de confianza entre los miembros de la clase"



"Plantear la posibilidad de que el alumnado elabore los procedimientos y/o preguntas de examen"

terios evaluadores y matizar otros, así como para opinar argumentando sobre los aciertos y las dificultades habidas. Para ello será necesario que el docente cree un clima de seguridad y libre expresión, canalizando la puesta en práctica de algunas decisiones consecuentes que sean realistas.

Por ejemplo, en una clase organizada en grupos de discusión y/o trabajos en equipos, una actividad subsiguiente al trabajo realizado es la autoevaluación de su funcionamiento o calidad de la cooperación, en doble sesión grupal y colectiva de toda la clase, indicando resultados y aciertos, dificultades y posibles soluciones al término de una o varias sesiones.

c) Formas a utilizar en la evaluación del currículum desarrollado o una parte importante del mismo. Puede hacerse combinando varias formas: individual y/o en pequeños grupos de discusión, por escrito y/u oralmente, al término de cada unidad didáctica y/o finalizando el curso escolar. En ella debemos considerar el funcionamiento -global e interrelacionado- de los componentes principales del currículum, tales como objetivos, contenidos, actividades, recursos, las relaciones interpersonales, el papel del docente, la organización del aula y la propia participación del alumnado. También deben contemplarse, además de la adecuación y coherencia entre todos esos componentes, el ritmo del proceso y los resultados alcanzados en el aprendizaje, siempre como un aspecto más del conjunto y subordinados a los objetivos generales y fines educativos, pero no como el único criterio de evaluación del proceso, lo que caracterizaría a un enfoque de enseñanza meramente tecnológico. Esta evaluación del currículum o proceso didáctico desarrollado es de otro orden a la del propio aprendizaje y no ofrece dificultad técnica ni ética insalvables, pero influye en la autoevaluación del alumnado de modo indirecto, por ejemplo haciendo a los docentes conscientes de las dificultades, inadecuaciones y lagunas, acomodando por tanto sus procedimientos didácticos y evaluadores a las condiciones de la situación, incluidas las posibilidades y limitaciones reales de los estudiantes.

B. Procedimientos de evaluación directa y abiertamente participativos

a) Ofrecer a los/as estudiantes varias opciones para elegir, respecto a los trabajos de clase y a los tipos de exámenes o pruebas específicas de evaluación. En cuanto a los primeros, algunas opciones pueden hacerse individualmente o en equipo, con unos u otros compañeros/as, en más o menos tiempo, con estos o los otros recursos; en relación con los segundos, presentar un único procedimiento de examen va contra las peculiaridades de los estudiantes, es rarísimo que la evaluación de cualquier objetivo didáctico sólo admita una única fórmula y bajo unas mismas condiciones.

“ la metodología de enseñanza empleada era de participación activa, sobre la base de relaciones de confianza y una evaluación más centrada en el proceso que en los resultados.”

b) Concreción y desarrollo de planes del trabajo individual y en pequeño grupo donde es necesario negociar con el alumnado las características particulares de los mismos. Por ejemplo, en cuanto a la amplitud, materiales que se van a usar y algunas exigencias en la presentación de los resultados; todo ello dentro de un marco general colectivamente acordado; de esa manera los alumnos y las alumnas intervienen indirectamente en algunas exigencias del trabajo, y directamente cuando el profesor o profesora da a conocer y justifica las razones de la evaluación de su rendimiento en un clima de apertura.

c) Valorando los trabajos cotidianos de clase realizados por alumnos/as y la discusión con ellos/as de sus resultados tendremos una información próxima de lo que apren-

den y de la calidad del proceso. Además pueden intervenir en su corrección y calificación si hay voluntad en el profesorado de dejar espacio y de buscar una o varias fórmulas sencillas, por ejemplo usando hojas de autocorrección; opinando personalmente y de manera informal sobre el trabajo propio o el presentado por otro equipo; ayudando y puntuando ejercicios de recuperación realizados individualmente por algún compañero/a especialmente rezagado/a (enseñanza mutua, recíproca o tutoría entre pares). (2)

d) Juicio razonado del propio rendimiento (autoinforme). La participación del alumnado en su evaluación puede realizarse directamente solicitándole una autoevaluación razonada por escrito sobre su rendimiento final, la cual según la situación de enseñanza puede ser contemplada con carácter consultivo, negociada o respetada totalmente.

e) Plantear la posibilidad, según proponen algunos autores como Fernández (1986), Álvarez (2000) y López (2000) de que el alumnado elabore los procedimientos y/o preguntas de examen. En un enfoque convencional parece difícil de aplicar, ya que en principio esto iría contra la esencia del mismo, el heterocontrol, salvo que unos estudiantes hagan de examinadores y otros de examinados. En el enfoque interpretativo y crítico debe entenderse como la posibilidad de que los estudiantes planteen interrogantes, a modo de amplias hipótesis, cuya respuesta deberán ser indagadas formando parte de la actividad cotidiana de clase y que posteriormente sería objeto de evaluación, de manera que esas cuestiones formarían parte de las pruebas de conocimientos.

C. Actividades y prácticas que facilitan la autoevaluación del alumnado

a) Desde el punto de vista de la evaluación del progreso integral del alumnado, que abarca distintos tipos, niveles y opciones de objetivos, contenidos, actividades y recursos didácticos, tales como objetivos instructivos y educativos; contenidos obligato-

rios y sugeridos; actividades teóricas y prácticas, recursos de aula y de fuera de ella (rincones y talleres); para dar entrada a la participación del alumnado, unas son más susceptibles que otras que la dirección la lleve el profesorado, los estudiantes o sea compartida. En general el segundo tipo de cada par de los mencionados es más proclive a la participación, facilitando la autoevaluación de los/as estudiantes, siempre que el docente se lo proponga como tal.

b) Cabe también la posibilidad de atender a la propia iniciativa del alumnado, contemplando la realización de trabajos de ampliación (voluntarios o extras) y de recuperación que permitan mejorar los niveles de rendimiento alcanzados, así como involucrarse en tareas formativas -no sólo estrictamente instructivas y de comprobación de los resultados- que puedan tener una repercusión formal en la evaluación.

c) En cualquier caso, hay actividades y procedimientos concretos de evaluación de los estudiantes que son más asequibles que otros para la participación de éstos en su evaluación, tales como: los planes de trabajo, los proyectos de investigación, los trabajos de campo; las tareas molares y grupales (asambleas y grupos de discusión), la entrevista personal y la prueba de libros abiertos; cuyos resultados son fácilmente constatables por los medios de observación correspondientes, así como los diarios de clase en los que se puede incluir la autocrítica. En todos ellos el alumnado es más consciente del proceso de aprendizaje, de su sentido y dificultades, así como de los logros alcanzados. Mateo (2000, 82-85) propone el portafolios o dossier, prácticas reales, proyectos, simulación, resolución de problemas, estudio de casos, periódico escolar, creación de una emisora de radio etc., es decir actividades de cierta complejidad o molares.

d) Por otro lado, como señala Gimeno (1992, 380-381), los resultados de la evaluación del alumnado adquieren toda su importancia cuando se hacen públicos, cuando aquéllos son conocidos por compañeros/as,

otros profesores, etc.; planteándose el problema ético de hasta que punto el/la alumno/a debe tener el derecho de veto a tal conocimiento de sus calificaciones o -en el peor de los casos- los responsables del centro y el profesorado deben ser sensibles a esta publicidad que puede perjudicar al alumnado. Plantear abiertamente esta cuestión y discutirla con los interesados es otra importante actividad de participación.

“Con la participación de los/las alumnos/as en la evaluación, lo que se pretende es no sólo escuchar seriamente su voz y permitirles compartir algunas decisiones importantes sino también completar coherentemente el proceso participativo.”

D. Flexibilización y modificación del uso de los procedimientos de evaluación convencionales.

a) La práctica convencional de las pruebas formales, que permite al alumnado comprobar y recordar lo que ha aprendido en todo o parte del curso, puede llevarse a cabo de manera más razonable proporcionando a los estudiantes la oportunidad de realizar ejercicios y prácticas similares, para no cogerles por sorpresa en los fallos sino prevenirlos en aquello que el profesorado considera realmente importante de la materia impartida así como en el modo de demostrarlo, también aquí se puede negociar algunas condiciones de realización, en cuanto al contenido que abarcará, materiales de preparación, fecha, duración, valor de sus partes en el conjunto de la prueba.

b) Negociando no sólo lo inmediatamente anterior sino también el modo de dar a conocer los resultados, ofreciendo siempre la posibilidad

que puedan ser discutidos y modificados.

c) Los propios procedimientos de evaluación; pruebas de conocimientos, pruebas objetivas, tests instructivos, pruebas de libro abierto, cuestionarios, entrevistas, trabajos cotidianos de clase, exposición oral de informes de investigación, etc. cuyo uso flexible admite diferentes posibilidades y limitaciones a la participación del alumnado (de modo paralelo a como puede ocurrir con los medios materiales convencionales, por ejemplo el libro de texto, que pueden tener distintos usos). Para ello sólo es necesario combinar la capacidad e imaginación pedagógica y la voluntad para ponerla en práctica. Por ejemplo, en las pruebas de conocimiento el alumnado puede decidir el tipo de preguntas: de respuesta larga o corta; en las pruebas objetivas, su duración; en las entrevistas, parte del contenido a tratar, etc.

d) Durante la corrección de las actividades o ejercicios de aplicación se contará con la colaboración de todos/as, dando en presencia del docente no sólo las soluciones sino también justificando el proceso seguido para llegar a ellas.

e) Otra posibilidad autoevaluadora corresponde al uso de fichas o escalas, referidos a conceptos, procedimientos, actitudes y comportamientos, anotando en ellas los que consideran que han conseguido y los que no; otras fichas o escalas sobre los trabajos en pequeños grupos, donde se indican respecto de un tema los objetivos alcanzados, cómo los han aprendido y el material y ayudas utilizadas; en uno y otro caso se hace individual y grupalmente por los propios sujetos y se contrasta con la heterocalificación realizada por el docente (Ejemplos concretos se encuentran en Pérez, 2000 y, Ojea y López, 2000).

4. Puestas en práctica y realizaciones de evaluación participativa (aspectos diferenciales)

El nivel o etapa de la enseñanza, la materia disciplinar y el objeto concre-

debate

to de la evaluación son componentes forzados de evaluación y a la vez oportunidades creadoras para la autoevaluación del alumnado; o sea constituyen solamente aspectos diferenciales pero no limitaciones o dificultades insuperables para la intervención del alumnado en su propia evaluación. Ejemplos de experiencias de este tipo de evaluaciones son las siguientes:

A. En la Educación Básica, la lleva a cabo por Alarte y otros (1989) con un grupo de investigación de padres y profesores del Centro de Profesores de Torrente (Valencia) entre los cursos académicos 1983-84 y 1988-89, abarcando desde 2º de Educación Preescolar a 5º de EGB. Su objetivo general era formar un niño feliz y autónomo; la metodología de enseñanza consistía en actividades participativas en cuanto a la programación, ejecución de las mismas (asambleas, autoprogramaciones diversas, elección de talleres, organización y elaboración de materiales por los niños y las niñas) y realización de autoevaluaciones, en función de los objetivos propuestos indicando aquéllos que habían sido desarrollados satisfactoriamente (referidos tanto a comportamientos como a contenidos temáticos), lo que se hacía mediante escalas y registros de autoobservación; y se incluían también la evaluación de la propia participación en dichas fases del proceso didáctico.

Los autores del informe conside-

ran que la metodología de participación y autoevaluación de los niños y las niñas funcionó, además supuso una mayor motivación y superación de las connotaciones negativas de la escuela tradicional; las familias solían estar informadas oralmente y por escrito del proceso didáctico y del desarrollo alcanzado en el aprendizaje; además estaban implicados en un plan global de orientación personal, observándose una mayor integración entre el alumnado.

B. En el nivel educativo de Formación Profesional, la experiencia de Gómez, Gonsálvez y Martínez (1990). Este caso de innovación educativa en Burjassot (Valencia), estaba centrado en las reuniones de evaluación, dentro de un plan más amplio que se desarrolló desde las tutorías de 1º y 2º en Formación Profesional de primer grado (FPI), se relacionaba con la acción paralela en la asamblea de clase y la coordinación del profesorado en los Equipos educativos o Juntas de evaluación.

Los objetivos educativos generales previstos fueron: 1) fomentar la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, 2) iniciar el debate sobre la diversidad del alumnado y 3) impulsar la formación permanente del profesorado. Se trataba de cambiar el foco de atención tradicional de las sesiones de evaluación sobre las calificaciones a los factores causantes de las mismas, o sea a la reflexión sobre el conjunto del proceso educativo

(objetivos, programaciones, métodos, materiales, relaciones sociales y la propia evaluación).

En las sesiones de evaluación informaban los/as tutores/as, el profesorado y los alumnos y las alumnas sobre la base de algunos criterios de observación del funcionamiento de las clases y de la contribución del alumnado. En las asambleas de clase el alumnado—previa una evaluación individual—preparaban el informe que sus representantes debían presentar en la sesión de evaluación, y se identificaban los problemas, soluciones, compromisos, y se hacía un seguimiento hasta la sesión siguiente.

También Gómez, Gonsálvez y Martínez (1990) consideran que esta experiencia fue muy positiva, porque además del enriquecimiento de la evaluación se estrechan las relaciones entre el profesorado, se fomenta la cooperación por un ideal educativo común y, se revisa y hace más democrático el funcionamiento del centro escolar.

C. En la Formación del profesorado la experiencia de evaluación participativa realizada por Bretones (1983 y 2000), con estudiantes de Magisterio en la Universidad Complutense (Madrid) utilizando una metodología de enseñanza de participación activa, inicialmente dentro de un modelo de enseñanza antiautoritario (basado en el principio de libertad tanto de alumnado como del profesor) y posteriormente evolucionando al modelo sociocrítico (más organizado y subrayando la importancia de los procesos socio-políticos de la acción didáctica). Las actividades más representativas de este método participativo se focalizan en: las lecturas críticas individuales, los grupos de discusión, los debates colectivos y los trabajos de investigación en pequeños equipos. Habitualmente tres grupos-clase de primer curso en la asignatura de Didáctica General con una media en torno a 90 estudiantes cada uno (pudiendo llegar hasta 125), lo que introduce una mayor dificultad al método de enseñanza. La participación de los estudiantes en la evaluación se concreta del modo siguiente:

En primer lugar, prescindiendo del examen convencional o reducido éste



a la mínima presencia y tratando de llevar a cabo un proceso de evaluación continua hasta donde es posible. Sólo se realiza examen en la convocatoria de junio —de la parte correspondiente del programa— y para aquellos estudiantes que no pueden asistir a clase parcial o totalmente, y en la de septiembre de aquello que no se aprobó en junio (en uno y otro caso se suavizan o complementan sus resultados con medidas compensatorias).

En segundo lugar, la programación del curso se somete a una evaluación previa inicial y subsiguiente en cada trimestre, considerando la experiencia pasada y por todos sus componentes, con el propósito de realizar algunas ajustes a la vista de las dificultades y recoger algunas sugerencias nuevas.

En tercer lugar, los/as estudiantes toman una participación indirecta en su evaluación, eligiendo el momento y tipos de trabajos en equipo (uno obligatorio y otro voluntario), así como la opción más conveniente en dos trabajos individuales, entre varias posibilidades ofrecidas y previstas.

En cuarto lugar, sistemática y convencionalmente los/las estudiantes tienen el derecho a conocer los criterios de elaboración y valoración de los trabajos, así como los referidos a su participación en las tareas cotidianas de clase, y a discutir razonadamente con el profesor el acierto o no en su consideración y aplicación, con la posibilidad de que se acepte el mejor argumento.

En quinto lugar, los subgrupos de discusión permanentes, tiene la posibilidad de elaborar un dossier que complete su evaluación. El enfoque dado a su confección, el modo de valorarlo y el lugar y peso que vaya a tener en ella admite diversas fórmulas, que son debatidas y decididas conjuntamente por el alumnado y el profesor.

En sexto lugar, se concluye la autoevaluación razonada por escrito de todo el curso, individual o por subgrupos, prefiriendo que dichos autoinformes sean consultivos y no vinculantes, dada la tendencia a la subjetividad y escasa discriminación valorativa entre los estudiantes (autoindulgencia).

Y en séptimo lugar la experiencia en general es valorada positivamente por los estudiantes, aunque hay algo de reticencia por parte de unos pocos respecto a la evaluación que hace el profesor de su participación en las tareas realizadas en el aula, cuyos criterios no son explícitos en todos sus extremos y detalles de aplicación. Sin embargo todos los años los estudiantes son invitados voluntariamente a negociar una mayor participación en su evaluación, incluida la de su participación en clase, pero suelen preferir el planteamiento del profesor al respecto con alguna pequeña modificación.

D. Finalmente, la experiencia múltiple de autoevaluación y coevaluación llevada a cabo bajo la coordinación de López Pastor (2000) en el área curricular de Educación Física. Esta experiencia se realizó en cuatro niveles; educación primaria, educación secundaria, formación inicial y formación permanente del profesorado, desde el curso académico 1994-95 al 1997/98 en la provincia de Segovia.

El conjunto de esta investigación responde a un enfoque de racionalidad práctica (ampliamente fundamentado) y al servicio de una escuela democrática. Las finalidades educativas previstas trataban de desarrollar las capacidades de reflexión y crítica, de autonomía y de responsabilidad de los alumnos y las alumnas; para ello la metodología de enseñanza empleada era de participación activa, sobre la base de relaciones de confianza y una evaluación más centrada en el proceso que en los resultados.

El propósito de la investigación buscaba poner en práctica un sistema de enseñanza y de evaluación alternativos en la materia escolar de Educación Física. El método de investigación aplicado fue el estudio de casos y/o la investigación acción. Usaron como procedimientos de autoevaluación y de coevaluación el cuestionario de autoevaluación, el autoinforme, el cuaderno de alumno/a, el diario del profesor, la entrevista individual y la discusión grupal.

Los resultados de las cuatro experiencias incluidas en este caso fueron en general bastante favorables para los participantes: novedosas, una

“Produce un ambiente de personalización y de laboriosidad, un sentimiento de autorresponsabilidad y satisfacción en el alumnado, considerándose verdadero artífice de su aprendizaje.”



“Con la evaluación no se trata de evaluar los resultados del aprendizaje del alumnado en los momentos finales, sino todos los componentes significativos del proceso, lo que es posible y conveniente que se efectúe de principio a fin y de manera explícita.”

oportunidad para tomar conciencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, un medio para conocerse mutuamente y adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, así como dar un mayor equilibrio entre teoría y práctica de la Educación Física. Por otro lado, no todos los instrumentos de autoevaluación y evaluación compartida dieron el mismo juego en los diferentes niveles educativos; así el cuestionario autoevaluador fue más idóneo en Educación primaria y primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, mientras que el autoinforme lo fue en el segundo ciclo de ésta y en el Bachillerato, la entrevista personal era especialmente útil cuando el autoinforme era pobre y la discusión grupal alcanzaba su punto álgido en el grupo de profesores en proceso de formación permanente.

Entre las condiciones necesarias para el éxito señala López Pastor, entre otros, la coherencia del sistema evaluador con el modelo didáctico asumido, la convicción del docente en su bondad, la distinción entre el proceso evaluador y el acto calificador, la permanente actitud de diálogo y negociación en la mejora tanto del método de enseñanza como de la evaluación compartida, las actitudes éticas de transparencia y honestidad en todos los implicados y, en fin, unas condiciones laborales adecuadas, por ejemplo mayor disponibilidad de tiempo y menor tamaño de los grupos de clase. (3)

Conclusiones

A modo de síntesis final de lo analizado, concluimos con las consideraciones siguientes. Respecto al tema central de la participación del alumnado en la evaluación didáctica, consideramos que forma parte del proceso global de participación discente, en el que la fase evaluadora no debe ser una excepción, porque, en su significado más auténtico, es también una oportunidad de aprendizaje para los implicados. Además, con la participación de los/las alumnos/as en la evaluación, lo que se pretende es no sólo escuchar seriamente su voz y permitirles compartir algunas decisiones importantes sino también completar

coherentemente el proceso participativo.

La evaluación así como la autoevaluación de todos los agentes, incluidos los alumnos y alumnas, tiene pleno sentido y es una exigencia prioritaria desde la perspectiva interpretativa y crítica, entre cuyas finalidades están la formativa (de diagnóstico y mejora) y la comprensividad (no selectiva e integradora de un alumnado diverso).

La misma participación discente (y la autoevaluación) debe ser objeto de evaluación, en tanto que rasgo esencial del proceso de enseñanza activo y resultado de aprendizaje; en este caso porque está directamente relacionada con efectos socio-emocionales e intelectuales, además es una habilidad que puede mejorarse. Produce un ambiente de personalización y de laboriosidad, un sentimiento de autorresponsabilidad y satisfacción en el alumnado, considerándose verdadero artífice de su aprendizaje.

Insistimos, según hemos explicado, que con la evaluación no se trata de evaluar los resultados del aprendizaje del alumnado en los momentos finales, sino todos los componentes significativos del proceso, lo que es posible y conveniente que se efectúe de principio a fin y de manera explícita.

Existen diversas vías legítimas, procedimientos o grupos de estrategias para realizar la autoevaluación de un proceso y de unos resultados concretos, cuyos factores determinantes son -entre otros- las creencias profesionales del docente, la naturaleza de la materia o contenido y el propio modo de ser y de entender a los estudiantes y sus aprendizajes. Como hemos podido ver en las experiencias reseñadas, de tipo interpretativo y crítico, destacamos: el autoinforme, el dossier o portafolios, la entrevista individual, los grupos de discusión y los cuestionarios de autoobservación.

Igualmente de dichas experiencias o casos expuestos de modo sintético se desprende que la participación de los/las estudiantes no es sólo en la evaluación del proceso y los resultados de aprendizaje sino también de la enseñanza recibida, que puede practicarse en cualquier materia y nivel de enseñanza, así como que los docentes

subrayan los aspectos positivos y minimizan o prestan poca atención a los negativos. La modalidad predominante parece ser la evaluación compartida entre el alumnado y profesora con una tímida tendencia a que se incluya en su evaluación formal.

No obstante lo anterior, se pueden detectar aquí y allá algunos obstáculos en su puesta en práctica: falta de tiempo, tamaño grande del grupo-clase, falta de cooperación de algunos alumnos y alumnas, la falta de experiencia de éstos y del docente, falta de concreción y de argumentación en los informes de autoevaluación, en fin, la creencia de que el alumnado no puede hacer evaluaciones serias.

Sin embargo, como en cualquier tipo de cambio de cierta trascendencia, como suponen las nuevas formas propuestas en este trabajo, se puede y se debe llegar a ellas, aunque requieren condiciones situacionales y contextuales favorables que permitan este tipo de intervenciones, incluidas la capacidad e ilusión pedagógicas del profesorado.

La participación discente en la evaluación -en los diferentes ámbitos y niveles- debe evitar dificultades añadidas, por eso se tratará que no sea una iniciativa individual, sino un estilo pedagógico compartido por el centro escolar, incorporado mediante estructuras y actividades concretas a los proyectos educativos y curriculares.

Por último, aunque con frecuencia ha sido proclamada la bondad educativa de la participación y/o autoevaluación del alumnado, sin embargo es minoritaria su puesta en práctica. Esto demanda una mayor atención y apoyo a la investigación en este campo, de manera que se justifiquen y refuercen las razones de sus actividades, y se ayude a superar las discrepancias.

Bibliografía

- ALARTE, M. C. y OTROS (1989): "Autoevaluación en la EGB". Cuadernos de Pedagogía Nº 175, pp. 34-38.
- ÁLVAREZ, J. M. (1996a): "La evaluación en el área de Lengua y Literatura en tiempos de Reforma". Investigación en la Escuela Nº 30, 27-40.
- ÁLVAREZ, J. M. (1996 b): "Yo también quiero ser eficaz". Cuadernos de Pedago-

gía N° 247, pp.78-82.

ÁLVAREZ, J. M. (2000a): "Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas". Miño y Dávila, Buenos Aires/Madrid.

ÁLVAREZ, J. M. (2000b): "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Morata, Madrid.

BLANCO, N. (1992): "Rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia". Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Málaga.

BORDAS, M° I. y CABRERA, F. A. (2001): "Estrategias de evaluación de los aprendizajes contradas en el proceso. Revista Española de Pedagogía, N° 218, pp. 25-48.

BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (1989): "Quantitative studies of student self-assessment in higher education: a critical analysis of findings". *Higher Education* 18, pp. 529-549.

BRETONES, A. (1983): "Una experiencia de enseñanza no directiva". *Bordón*, N° 247, pp. 205-217.

BRETONES, A. (1996): "Concepciones y prácticas de participación en el aula, según los estudiantes de magisterio". Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

BRETONES, A. (2000): "Un método participativo para la enseñanza de la didáctica". En: C. Rosales (coord.) *Innovación en la Universidad*. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 518-532.

CALATAYUD, A. (1999): "La participación del alumno de E. P. en el proceso evaluador". *Educadores*, N° 189, pp. 79-91.

FALCHIKOV, N. (1995): "Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, Vol. 32, N° 2, pp. 175-187.

FALCHIKOV, N. y BOUD, D. (1989): "Student self-assessment in higher education: a meta analysis." *Review of Educational Research*, Vol. 59, N° 4, pp. 395-430.

FERNANDEZ, M. (1986): "Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar". Morata, Madrid.

GIMENO, J. (1992): "La evaluación en la enseñanza". En: J. Gimeno y A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (Cap. X), Morata, Madrid, pp. 334-397.

GÓMEZ, L., GONSÁLEZ, M. L., y MARTÍNEZ, A. (1990): "El alumnado y la práctica docente". *Cuadernos de Pedagogía* N° 185, pp. 20-24.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999): "El aprendizaje cooperativo en el aula". Paidós, Buenos Aires.

JORBA, J. y SANMARTÍN, N. (1993): "La función pedagógica de la evaluación". *Aula de Innovación Educativa* 20, pp. 20-30.

LOPEZ, V. (2000): "Evaluación compartida. Descripción y análisis de experiencias en Educación Física". Publicaciones M.C.E.P., Sevilla.

MATEO, J. (2000): "La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas educativas". ICE Universitat Barcelona/Editorial Horsori, Barcelona.

OJEA, M., LOPEZ, G. y FERNÁNDEZ, C. (2000): "Inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas a través de un modelo de aprendizaje cooperativo". *Aula de Innovación Educativa*, N° 90, pp. 36-38.

PÉREZ, C. (2000): "La autoevaluación de la educación primaria". *Aula de Innovación Educativa* N° 90, pp. 39-41.

SALINAS, D. y OTROS (1997): "Tutoría y evaluación." *Cuadernos de Pedagogía* N° 259 pp. 43-72

SANTOS, M. A. (1996): "Evaluar y comprender. De la concepción técnica a la dimensión Crítica". *Investigación en la Escuela* N° 30, pp. 5-13.

STOODOLSKY, S. (1991): "La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de Matemáticas y Ciencias Sociales" Paidós /MEC, Madrid.

TOPPING, K. (1998): "Peer assessment between students in colleges and universities." *Review of Educational Research*, N° 3, pp. 249-276.

Notas

(1) Así lo considera también, entre otros, Ramsden (cit. por Falchikov 1995,175), cuestión que debería ser objeto de investigación más exhaustiva.

(2) Una revisión bastante exhaustiva de los trabajos de investigación sobre la evaluación de pares en la educación superior -109 entre 1980 y 1996- es la realizada por TOPPING (1998), en ella se puede encontrar una tipología muy completa de la misma usando 17 criterios (según los objetivos pretendidos y el enfoque teórico utilizado, hasta el tiempo y el lugar donde se realizaron, pasando por la direccionalidad, el grado de privacidad y el tipo de contacto, entre otros), así como una relación de 8 factores en los que debería descansar la calidad de los informes de investigación sobre este tema. Ya anteriormente BOUD y FALCHIKOV (1989) y FALCHIKOV y BOUD (1989) realizaron sendas revisiones de estudios originales sobre autoevaluación de los estudiantes también en educación superior; la primera era un análisis crítico de 48 investigaciones y la segunda era de tipo estadístico o meta-análisis sobre 57 (estos estudios se referían a autoevaluación cuantitativa de los resultados y no cualitativa de los procesos impli-

cados); una y otra perseguían comprobar la precisión de los estudiantes en su evaluación, en qué medida se sobre o infra calificaban o puntuaban con respecto a la evaluación del profesor (cuya correspondencia es el criterio principal de éxito) y que factores podían ser los determinantes, tales como la calidad del diseño, el nivel o curso académico, el área de conocimiento o el que formara parte de la evaluación formal; también se proponían identificar las debilidades conceptuales y metodológicas de los estudios revisados con el fin de mejorar la práctica de la evaluación y de la investigación futuras, convencidos de su utilidad para el aprendizaje de los estudiantes y de ser un recurso más a disposición de los profesores. Añadamos que Topping se muestra muy sorprendida de que estas dos revisiones sobre autoevaluación de los estudiantes no hubieran sido aún completadas con otra sobre evaluación entre pares, hasta llevar a cabo la suya. Estas revisiones positivistas de la participación de los estudiantes en su evaluación -dentro de la educación superior- ponen de manifiesto que ésta se ha realizado en numerosas áreas de contenido y actividades de aprendizaje, pudiendo ser de igual o superior calidad a la llevada a cabo por el profesor o profesora si se controlan algunos factores condicionantes y el tipo que mejor se adapte a la situación concreta.

(3) Tres experiencias más de evaluación compartida entre el alumnado, el profesorado y las familias, centradas tanto en el proceso de aprendizaje como en el de enseñanza, pueden verse en SALINAS y OTROS (1997), correspondiente a los centros escolares de Madrid: C.P. Trabenco (Leganés), C.P. Miguel Hernández (Getafe) e Instituto "Veritas" (Somosaguas). La primera suprime los exámenes y emplea variadas estrategias de evaluación, entre las que encuentran diferentes tipos de asambleas, diarios del alumnado y del profesorado, entrevistas individuales y colectivas; en la segunda sobresalen los compromisos de trabajo semanales y quincenales, con espacio no sólo para la autoevaluación del alumno o alumna sino también para la heteroevaluación del docente y la familia, y las asambleas de clase (donde se valora el trabajo cotidiano); la tercera experiencia se basa en la programación por objetivos, en la elaboración de unidades didácticas y de planes de trabajo para el alumnado dentro de las mismas, la evaluación se realiza mediante una prueba de conocimientos en cada unidad acompañada de un breve cuestionario de autoevaluación, referido tanto al proceso y objetivos de aprendizaje como a la enseñanza recibida.

¿QUÉ PAPEL DEBERÍA DESEMPEÑAR EL ALUMNADO EN LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS?

Enrique Sánchez Rivas *

La intención del artículo es despertar en el lector una reflexión crítica sobre la participación del alumnado en la dirección de su centro y en el contexto organizativo general de nuestro sistema educativo. Para lograrlo nos presenta una interpretación de la confrontación de la realidad con "lo deseable" y marca las pautas sobre las que han de construirse los proyectos que den pie a una mayor implicación de los alumnos en tareas directivas.

No hay que ser un experto en materia educativa ni realizar grandes investigaciones para concluir que nuestros alumnos tienen una participación casi anecdótica en los órganos de gobierno de los centros educativos. Sería muy fácil atribuir esta escasa participación al desinterés o a la falta de motivación personal, eludiendo nosotros, como docentes, toda la responsabilidad en este sentido y, por tanto, evitando trabajar en la difícil

misión de implicar al alumno en la "vida política u organizativa" de su centro. Pero a algunos nuestra conciencia profesional y personal nos lo impide y nos hace plantearnos interrogantes como: ¿Qué tipo de participación debería darse en el entorno educativo? ¿Cómo se puede participar en la dirección hoy? ¿Cómo podríamos mejorar las actuales estructuras de participación? ¿Qué impide la participación del alumno? Estas y otras cues-

tiones constituirán el núcleo sobre el que versarán las reflexiones que me inquietan y que hoy traslado al lector.

Participar... ¿Qué es eso?

Todos los pedagogos, al hablar de participación, tenemos muy claro que es un aspecto positivo que tiene que formar parte del sistema educativo. Pero, realmente, a qué se está refiriendo cada uno cuando ensalza las virtudes de este concepto... O, dicho de otro modo, nos referimos algo o "es uno de esos términos manidos, tan frecuentes en el discurso sobre la educación, que a fuerza de designarlo todo terminan por no significar nada" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1992, 159), como mantienen algunos autores.

El término "participar" deriva etimológicamente del verbo latino *participare*, que significa tomar parte. Este significado tan amplio propicia que muchos grados de una misma acción (de participar) sean designados, según mi opinión injustamente, por el mismo término. Se podría afirmar, por ejemplo, que una persona toma parte en un evento deportivo tanto si asiste a él en calidad de público como si es uno de los deportistas. Es decir, tanto desempeñar un papel activo como desempeñar uno pasivo en una actividad puede ser considerado de igual forma.

Cuando trasladamos el término a la esfera educativa, los profesores solemos caer en el mismo error: consideramos que el alumno participa en los órganos de dirección por el simple hecho de estar presente, de tener a dos "niños/as" en la reunión del Consejo Escolar, sin que su opinión



esté al mismo nivel que la de los "adultos". Es cierto que no siempre esto sucede así. Pero en el mejor de los casos la voz del alumno tiene un valor cooperativo, no codecisional, como sería lo lógico en un sistema educativo encuadrado en una sociedad democrática, cuyos valores (tolerancia, respeto, igualdad, solidaridad, cooperación y participación) deben reflejarse en él.

Teniendo en consideración esto, "participar es (...) una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula (SANTOS GUERRA, 1997, 53).

En el mismo sentido, Sánchez de Horcajo (1979) entiende "la participación en la gestión educativa como el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, tanto a nivel microsocioal como macrosocioal, de todas las que intervienen en el proceso educativo" (SANCHEZ DE HORCAJO, 1979, 18).

La idea general que subyace de estas definiciones puede resumirse en una palabra, que ya cité con anterioridad, codecisión. Es al tipo de participación que debemos aspirar los educadores en relación al grado de implicación de los alumnos en la dirección de los centros, en particular, y en la educación, en general.

Ya sabemos que es lo que queremos, pero... ¿Qué es lo que hay? ¿Qué tipos o grados de participación se dan actualmente?

Este interrogante ya ha sido objeto de estudio y reflexión de muchos autores (Macbeth, 1984; Bastiani, 1987...). En mi opinión, una de las que aporta una de las conclusiones más clarificadoras es Paterman (1970), quien, en base a la crítica de Habermas a los mecanismos de legitimación del Estado moderno, distingue entre: "participación plena" (cuando se comparte el poder, es decir, que las decisiones se toman entre todas las partes implicadas), "participación parcial" (cuando la decisión se toma por una de las partes, teniendo en cuenta la opinión de las demás) y "pseudo-participación" (cuando los temas en los que se participan ya han sido decididos previamente).

Aplicando esta clasificación a la realidad educativa y, más específicamente, al contexto organizativo y directivo encontramos que los profesores ostentan en exclusiva la plena participación. Mientras que el alumnado ve reducida sus posibilidades a la pseudo-participación con algunos elementos de participación parcial.

Ante esta situación, en la que "el poder es nuestro" y nosotros vamos a practicar una nueva versión del despotismo ilustrado: "todo para nuestros alumnos pero sin los alumnos", muchos optan por preocuparse en decidir de la mejor forma posible. Otros pensamos que los que tienen que decidir, que participar son ellos. En cualquier caso, antes de posicionarse en un sentido u otro, se presenta una obligada reflexión: ¿Para que tienen que participar?

Ante este interrogante se puede responder aludiendo a argumentos morales, convicciones educativas, etc. Pero centrémonos en el alumno... Su participación se justifica mediante una serie de razones que podríamos agrupar en dos grandes dimensiones: La gestión del centro, en la que tiene el derecho y el deber de participar para compartir las decisiones; y el beneficio educativo que, para ellos, implica la participación en todos sus ámbitos.

¡Vamos a participar!... ¿Cómo? (Órganos de participación formal)

Toda la comunidad educativa puede, al menos en el plano legislativo, participar en la gestión del centro. Para ello cuenta, principalmente, con los siguientes órganos: el Consejo Escolar, el Claustro de profesores, las Asociaciones de Padres de Alumnos y las Asociaciones de Alumnos.

De todos estos sólo en el último los alumnos tienen una participación plena y es porque no estamos presentes los profesores. Pero ¿Realmente su participación es incompatible con nuestra presencia? Yo creo que no. Pienso que los Consejos Escolares, donde coincidimos ambas partes, contribuirían de forma más eficaz a la dirección del centro si las decisiones que de él saliesen fueran realmente consensuadas entre los representantes de alumnos y los docentes.

"En el mejor de los casos la voz del alumno tiene un valor cooperativo, no codecisional, como sería lo lógico en un sistema educativo encuadrado en una sociedad democrática"



“El alumnado ve reducida sus posibilidades a la pseudo-participación con algunos elementos de participación parcial”



“La relación profesor-alumno es una relación de dominación, en la que el alumno es ‘prudente’ en su participación porque sabe que el profesor cuenta con poderosas armas”

El Consejo Escolar es un órgano colegiado que constituye el máximo estamento de participación de los centros escolares, ya que en él se encuentran representados profesores, alumnos, familias, personal de administración, los titulares del centro y un representante municipal. Las funciones que la legislación otorga a este órgano son ejecutivas y de gestión.

“En cuanto al funcionamiento del órgano, cabe decir que, en el momento en que éste se constituyó por vez primera en los establecimientos escolares se despertaron grandes expectativas, por parte de todos los integrantes del mismo. El techo competencial que el ordenamiento legal les fijó trajo, para muchas consejeras, una frustración y un desencanto, que todavía un buen número no ha asimilado del todo” (GARCIA REQUENA, 1997, 108). El citado ordenamiento es la Ley orgánica sobre la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares (1995), que se caracteriza por potenciar los órganos unipersonales en detrimento de los colegiados.

A pesar de las limitaciones legales y de que podían tener una mejor estructuración, los Consejos Escolares son un importantísimo foro para participación de los alumnos en la dirección y nuestra labor debe ir encaminada a facilitar dicha participación. Tenemos que crear un clima que no cohiba a los representantes de alumnos. En el que la opinión de todos sea escuchada y considerada al mismo nivel. En otras palabras, cojamos lo que tenemos (el Consejo Escolar de nuestro centro) y llevemos a cabo la renovación o reestructuración, que se reclama desde la teoría, en los estamentos educativos para potenciar la participación del alumno en la gestión del centro.

La participación real del alumnado en la dirección del centro

Una vez que conocemos los órganos que posee nuestro sistema educativo para la participación del alumnado en la dirección del centro, estamos en disposición de enfrentarnos a la realidad. Realidad que suele variar en función de la óptica del sujeto (alumno o profesor) que nos describa

la escuela.

Por ejemplo, una encuesta realizada para evaluar los centros educativos (1), desvela que cuando se le pregunta a los alumnos si participan en la elaboración de las “normas de convivencia”, un 46,8 % reconocen que lo hacen en muy pocas ocasiones. Sin embargo, ante la misma pregunta, sus profesores creen (40,1 %) que lo hacen con bastante frecuencia.

Esta diferencia de criterio obedece, según mi parecer, a las, anteriormente aludidas, diferentes acepciones que tiene el término “participación”. Pero otras investigaciones (2) realizadas sobre el mismo particular (la participación del alumnado en la gestión) confirman la veracidad de las respuestas del alumnado y, por extensión, su concepción de la realidad en este aspecto. Por lo que nuestras reflexiones deberían encaminarse en averiguar por qué nuestros alumnos tienen una idea de participación mucho más cercana a la participación plena que la que tenemos nosotros mismos.

Quizás esto se deba a que, en general, consideramos que nuestros alumnos son competentes para tomar algunas decisiones, pero su nivel de desarrollo no les capacita para decidir sobre otros aspectos. Y, en base a ello, consideramos que su participación es la adecuada, aun siendo casi nula. Este argumento, esgrimido por muchos docentes, constituye una de las muchas falacias que sobre la participación existen. Si consideramos que los alumnos no deben participar más porque no tienen el suficiente nivel de desarrollo para participar, cuando lo tengan podemos decir que no tienen la cualificación necesaria. Y, de este modo, siempre seremos los docentes los únicos autorizados para decidir sobre cuestiones importantes, aunque afecten al resto de la comunidad educativa (el anteriormente aludido “Despotismo”).

En conclusión, la realidad actual de la participación del alumnado en la vida organizativa del centro está muy por debajo de las expectativas de organismos concretos que hoy nos planteamos reformar argumentando que no permiten una plena participación del alumnado. Los alumnos, ante nuestra ceguera, “reconocen mayoritariamente que no deciden sobre las nor-

mas de los horarios de entrada, pocas veces se les atiende cuando piden materiales nuevos o mejoras en limpieza del colegio, nunca opinan sobre cuándo o dónde pueden comer, tampoco deciden el tipo de decoración de las clases y los espacios comunes y nunca o pocas veces proponen al profesorado y a la dirección del centro la compra de aparatos, libros de lectura y material deportivo" (BAUTISTA MARTINEZ RODRIGUEZ, 1998, 104). Y si no deciden en aspectos accesorios, no digamos sobre los trascendentales.

Obstáculos de la participación

Para terminar reseñaré determinados aspectos que creo que obstaculizan o impiden la participación plena del alumnado en la dirección. Estos factores, que me dispongo a transmitir, no son ni los únicos ni, quizás, los más importantes. No obstante, creo que empezar a reflexionar sobre los impedimentos que nosotros mismos, en unas ocasiones, y la institución, en otras, aportamos puede sernos útil para tener alguna opción de eliminarlos.

El primer y más importante obstáculo, que se ha interpuesto en mi participación durante mis años de estudiante ha sido el poder o "la jerarquía epistemológica [que] nace del carácter docente y de la función de evaluar" (SANTOS GUERRA, 1994, 180). La relación profesor-alumno hoy dista bastante de aquel "viejo" principio de "fraternidad" proclamado por la Institución Libre de Enseñanza. Al contrario, es una relación de dominación, en la que el alumno es "prudente" en su participación porque sabe que el profesor cuenta con poderosas armas: la evaluación, la carga de trabajo, etc.

"En cualquier posible situación conflictiva, individual o colectiva, los profesores cuentan siempre con una ventaja sobre los alumnos: éstos dependen del poder de aquéllos, y no al revés" (FERNANDEZ ENGUITA, 1992, 82).

Aunque nos duela reconocerlo, pese a que muchos docentes consideramos, por ejemplo, la evaluación como una herramienta de ayuda para el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje; otros, por el contrario, si la cuentan entre su "arsenal". Y los alumnos, quizás basados en

la sabiduría popular ("piensa mal y acertarás") o por su conocimiento experiencial, saben que en un Consejo Escolar puede haber "uno de estos tipos armados" que después "les pase factura" en forma de un trabajo extra o una corrección más severa.

Cambiar esto constituye toda una gesta, ya que implica una evolución de costumbres y mentalidades, tanto de alumnos como de profesores. Pero no porque la tarea se nos presente difícil tenemos que renunciar a ella. Todo lo contrario, tenemos que emprenderla con un aporte extra de tesón, ilusión y optimismo.

A este gran obstáculo hay que sumarle aquellos que aporta la institución escolar merced a sus peculiaridades naturales. Uno de las características más obstaculizadoras y que está íntimamente relacionada con la anteriormente referida "jerarquía epistemológica" es la "jerarquía institucional".

El carácter jerárquico de las instituciones escolares unido a la abundante normativa hace que "la insistente llamada a la participación [tenga que] suscribirse a unas cosas meramente aplicativos o superficiales. Lo esencial ya está decidido" (SANTOS GUERRA, 1994, 181).

Otro factor determinante en este sentido lo constituye la paradoja de ser una institución heterónoma que pretende desarrollar una participación autónoma del alumnado.

Cambiar aspectos relativos a la naturaleza de institución requiere una transformación utópica, hoy por hoy, del sistema educativo. No obstante, desde dentro, podíamos empezar a sentar las bases para llevar a cabo tan ambiciosa reconversión.

Conclusión

La participación de nuestros alumnos en la gestión y dirección de los centros educativos no es la adecuada, aunque nosotros tendamos a pensar lo contrario. Es posible que no tengamos poder para acometer grandes reformas favorecedoras de la participación que se solicita desde la Pedagogía moderna, pero podemos cambiar aspectos personales y de nuestro propio centro en pro de la superación de los grandes obstáculos que la participación aún posee.

Bibliografía

- BAUTISTA MARTINEZ RODRIGUEZ, J. (coord.) (1998): *Evaluar la participación en los centros educativos*. Escuela Española. Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós. Barcelona.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata. Madrid.
- GARCIA REQUENA, F. (1997): *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Aljibe. Málaga.
- SANCHEZ DE HORCAJO, J. J. (1979): *La gestión participativa en la enseñanza*. Narcea. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe. Málaga.
- SANTOS GUERRA, M. A. (coord.) (1997): *El crisol de la participación*. Escuela española. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Aljibe. Málaga.

Notas

(1) Encuesta realizada a alumnos/as y profesores/as de centros tanto públicos como privados, rurales y urbanos de las provincias de Granada y Almería. Recogida como un elemento de la investigación, cuyas conclusiones se exponen en: BAUTISTA MARTINEZ RODRIGUEZ, J. (coord.) (1998): *Evaluar la participación en los centros educativos*. Escuela Española. Madrid.

(2) Estudio etnográfico sobre la participación en Consejos Escolares de centro. Recogido en: SANTOS GUERRA, M. A. (coord.) (1997): *El crisol de la participación*. Escuela española. Madrid.



A la España del siglo XXI también llegaron los "otros"



Allá por los años 80 tuvimos oportunidad de viajar a Inglaterra y residir por cuestiones de trabajo en algunos campus universitarios y también pasear por Londres. Sorprendía el panorama multirracia del antiguo imperio que ahora (entre otras herencias) acogía a muchos de sus súbditos (no precisamente de tez blanca, ojos claros y cabellos rubio). La mayoría de las personas que trabajan en el metro, en los servicios de limpieza procedían de la India, de países africanos, orientales, etc. Y en determinadas calles la escasez de "aborígenes" (británicos o similares) era palpable. En ese momento comprendimos algunos trabajos pioneros sobre el tema que habían tenido cierta repercusión posteriormente en nuestro entorno (por ejemplo el Humanities Curriculum Project de Stenhouse y colaboradores). Ya por aquellos años en la pérdida Albión las autoridades se preparaban para que la población conviviera con las diferencias (de todo tipo).

En nuestro país se ha acelerado en los últimos años la aparición de grupos de población emigrante y no parece que las distintas agencias que deben velar por las relaciones sociales han respondido con la misma presteza que el resto de Europa.

Según los datos del INE (1) en los dos últimos años ha crecido espectacularmente la presencia de una población foránea, así como la natalidad se ha visto incrementada gracias al aporte de esas personas forasteras. Por un lado nuestras calles se pueblan de personas diferentes y las escuelas tienen que atender a una población diversa en el pleno sentido de la palabra. Hace años que el turismo trajo (en ciertas zonas de litoral) a las escuelas niños/as de muy diversos países europeos, pero ahora la situación se ha complicado. Lo que antes era un problema más bien lingüístico ahora aumenta con los parámetros "cultural", "social", "religioso", etc.

* Javier Barquín Ruiz y Rafael Jiménez Gómez (coordinadores).

Cuando todavía los centros tratan de asumir y llevar a buen puerto la idea de la integración de niños/as con determinadas "minusvalías", asistimos a una creciente presencia de alumnos que exigen una atención también "diferente" y no parece que docentes y administración manifiesten suficientes reflejos para responder a estas demandas que no van a ser puntuales.

Tal vez el momento permita que el impacto sea relativo ya que la plena escolarización y la caída de natalidad permite responder con unos recursos (humanos y materiales) básicos y de otra parte ciertas experiencias y materiales pueden encontrarse en el ámbito educativo. Aunque, según las opiniones de los que atienden a estos grupos de alumnos debieran aumentarse aún más los recursos.

Por otro lado el tejido social es muy sensible a las informaciones que proceden de los medios y el tema de la emigración aparece con regularidad en los estudios sobre problemas sociales, oscilando el temor y el rechazo al emigrante a veces en proporciones alarmantes (2). La llegada de pateras, las noticias sobre emigrantes en situación irregular, salpican cotidianamente los medios y junto a esto la población observa como zonas de su ciudad se convierten poco a poco en el lugar de residencia de grupos humanos diferentes (donde el color de piel oscuro predomina). No hace falta utilizar en exceso el sentido común para comprender que son necesarias y urgentes unas políticas sociales que integren a estos grupos y de igual modo "eduquen" a la población autóctona para lograr una respuesta adecuada ante este fenómeno. Podemos señalar algunos apartados que merecen una especial consideración.

La escuela como agencia de socialización

Como ante otras situaciones de respuesta ante el cambio económico o social, la administración también espera que la escuela proporcione soluciones a la presencia de los emigrantes y sus posibles secuelas (xenofobia, racismo, segregación, etc.) y para ello articula un discurso, orientaciones, materiales, etc. con distinta fortuna respecto a la práctica.

¿Es suficiente lo que se está haciendo? Una respuesta que cada docente debería responder en función de su contexto y de la actitud de su escuela al movimiento migratorio.

Según dicen los estudios nuestra sociedad se ha vuelto cada vez más laica y ha abandonado los servicios religiosos, (básicamente de la iglesia católica) abrazando la moda del consumo y de valores que en otro tiempo fueron denostados. ¿Podrá compatibilizar la "nueva sociedad" española sus expectativas de bienestar (y seguridad) con la presencia de extraños?

Valores..... ¿que valores?....

Con el paso del tiempo y la presencia constante del fenómeno migratorio en los medios de comunicación se empiezan a escuchar voces y opiniones cuando menos polémicas. A ello se han sumado la literatura y libros especializados sobre el tema. Hace unos meses la obra de Sartori produjo sus reacciones y, de vez en cuando, las opiniones que recogen los medios de comunicación dan lugar a encendidos debates... "teóricos". No parecen estar claros ni los conceptos que se manejan (multicultural, etnias, policulturalismo, integración, identidad, tolerancia, relativismo cultural, etc., etc.) ni que tipo de valores pudieran considerarse como referencia e incluso un elemento de consenso alrededor de los cuales se puedan organizar acciones y discursos. ¿es la tolerancia un valor?, ¿qué valores podemos compartir personas con tradiciones religiosas, familiares, etc. distintas?. Esperemos que los beneficios de la tan comentada globalización y la sociedad de la era internet fomenten el encuentro entre culturas y la aceptación de valores comunes para grupos humanos diversos

Refugio en la segregación

Del mismo modo que los centros públicos se están convirtiendo en el lugar al que acuden las minorías marginales (el 70% de los emigrantes estudian en escuelas públicas), las escuelas a su vez se pueden convertir en espacios de segregación de los diferentes ya sea por sus minusvalías físicas o sus diferencias culturales o del color de la piel. Ahora que en la Secundaria Obligatoria se recupera la separación por capacidades y se reducen los principios de la escuela compensatoria, podemos asistir a similares movimientos en la educación primaria, abandonado los fundamentos de un sistema basado en la herencia ilustrada de la igualdad y la justicia social. La Administración debe velar por el reparto racional y proporcionado del alumnado tanto en los centros privados concertados como en los públicos, de manera que las entidades que reciben fondos públicos asuman alumnos sin ningún tipo de filtro. La marginalidad se crea y potencia originando guetos con los excluidos. En este caso determinados centros públicos son un contraejemplo de medidas integradoras al acumular alumnos emigrantes y de ámbitos deprivados. El profesorado no puede asumir en solitario (y en exclusiva) el reto de integrar la multiculturalidad.

Fácil caída en respuestas xenófobas o racistas

Si los tópicos negativos sobre el emigrante logran calar en el ethos social pronto encontraremos culpables

sobre las causas de la delincuencia, la falta de seguridad ciudadana, etc. Y el lugar que antes ocupaba el pueblo gitano en el imaginario español lo desempeñarán los emigrantes (como lo hacen también con determinados empleos y trabajo en la denominada economía sumergida). La población más cualificada y con mejores condiciones de vida luchará por mantener ciertas cotas de consumo y estabilidad y los males de la sociedad se achacarán a los marginales que, bien no han aprovechado las oportunidades que les ha brindado el sistema, o bien son capas de población emigrante que "sobran" en el mercado de trabajo. Cabe recoger la sospecha de que la administración prefiere más a un tipo de emigrante (de ascendencia europea) que a otros (africanos o latinoamericanos). Las noticias de los medios de comunicación proporciona indicios de una cierta selección (3).

Conectar a los progenitores con la escuela

Ciertas respuestas negativas a la presencia de grupos culturales distintos se escuchan en el seno familiar. Por muy distintas causas padres y madres pueden estar socavando el discurso aperturista e integrador que existe en muchos centros educativos, al denigrar al emigrante o sostener prejuicios contra el "moro", por poner un ejemplo. Las actividades de los niños trasladando al ámbito familiar las actividades y visiones sobre sus compañeros de otros países pueden limitar este impacto si la escuela se preocupa por lograr objetivos que traspasen los muros escolares. Al mismo tiempo las APAs debieran coordinar programas de integración para evitar que únicamente el patio escolar sea el lugar ordinario de encuentro entre los niños que viven en una comunidad. Si la dinámica de separación continúa fuera de la escuela, la pretendida integración se convierte en un artificio que solo sirve a fines formales, pero no facilita ni a medio ni a corto plazo la construcción de un tejido social que acepte como normales las diferencias culturales, físicas, etc.

En el monográfico se han recogido experiencias y voces a propósito del multiculturalismo. Era necesaria la clarificación en la maraña conceptual y terminológica que se presenta en el campo de la educación multicultural. Esta es la función que intenta cumplir el artículo de Juan José Bueno.

Sólo desde la construcción de un currículum democrático, inclusivo e integrador es posible trabajar desde la escuela para una sociedad igualitaria que respete la diversidad multicultural, sin que, por supuesto, tenga que haberse producido una concentración de inmigrantes. La propuesta de Rafael Jiménez trata de concretar dicha construcción.

Integrando en un todo complementario la perspectiva intercultural y el multiculturalismo, Benjamín Zufau-

rre y Alicia Peñalva, nos introducen en las grandes limitaciones que tiene la escuela actual para responder a los grandes retos que demanda la diversidad cultural. En un estudio sobre libros de textos de Ciencias Sociales de todos los cursos de la ESO, concluyen la poca sensibilidad que muestran hacia perspectivas interculturales integradoras.

La socialización y formación de los futuros docentes exige que se preparen para una sociedad multirracal. Así recogemos una experiencia en la universidad de Almería que nos muestra como los prejuicios siguen instalados incluso en los futuros docentes y como la formación "profesional" implica también una "educación" de la actitud personal.

El fenómeno migratorio y la asunción de una particular forma de entender el pasado, fruto de la herencia romántica anclada en un pasado mítico (entre otros aspectos) han producido fracturas sociales en ciertos territorios del Estado. Esta situación ha suscitado la atención de agencias y personas ligadas a la problemática social. Por eso traemos la opinión de un profesional que ha combinado en su carrera la vida en las aulas amén de otras instancias, y que ahora forma parte del equipo del defensor del Pueblo en el País Vasco. Una voz cualificada que nos habla de los "otros" desde un lugar especialmente sensible en este tema.

Por último, una voz autorizada, no sólo desde sus importantes publicaciones, sino desde la experiencia profesional, la de Francesc Carbonell, incide en los retos fundamentales que tiene planteados la educación intercultural. Lo hace desde la experimentada, en este campo, Cataluña, pero su incisivo análisis es perfectamente transferible a todo el Estado.

Notas

(1) En el año 2000 estaban censadas como emigrantes unas 895.000 personas, más de la tercera parte europeas. Respecto a la fecundidad (1,2 en España, la más baja de Europa) los nacidos de población emigrante en el último año ha logrado evitar que hubiera un crecimiento negativo en el conjunto del Estado.

(2) Los estudios de opinión que mensualmente realiza el CIS indican que el fenómeno migratorio se encuentra entre los principales problemas, oscilando su posición según el aumento de este tipo de noticias que recogen los medios. Parece que existe una relación entre las noticias, más o menos abundantes, sobre el desembarco de pateras y el aumento de preocupación entre la población española.

(3) El País (4-3-2002) recoge la noticia de la campaña de la fresa en Huelva, en la que este año se ha contratado a miles de polacas y rumanas, cuando el año anterior eran fundamentalmente magrebíes. Además con contrato de trabajo en origen.

Por otro lado en las escuelas de Levante y Almería ha aumentado sensiblemente la presencia de niños de familias de Este y se ha estacando o reducido el de norteafricanos.

LA EXTRAÑA AMBIGÜEDAD DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Juan José Bueno Aguilar *

En estos tiempos en los que prima la ambigüedad y la incertidumbre en el mundo resulta necesario, incluso me atrevería a decir que imprescindible, volver a plantearnos algunas afirmaciones asumidas como ciertas por el devenir del tiempo, y repensar ciertas ideas que se presentan como certezas. Entre ellas el papel que juega la educación en la sociedad actual, de una manera más concreta, la función de la educación en esta sociedad multicultural que nos ha tocado vivir. Resulta indudable que se deben proponer algunas respuestas educativas diferentes y alternativas a las que ya se propusieron durante el siglo pasado. A mi modo de ver, es el momento preciso para esbozar líneas de actuación para un futuro inmediato, con una mirada clara en cómo queremos conformar la sociedad multicultural y multiétnica para próximas generaciones, además de cuestionar de manera reflexiva el por qué de muchas propuestas educativas que se presentan.

*"Pues unos están en sombra,
y otros bien iluminados.
Se ve a los que da la luz,
pero a los otros, ni caso"*

"Malos tiempos para la lírica"
(BERTOLT BRECHT)

Una de las cuestiones fundamentales que se debe plantear es como la educación necesita estar siempre atenta a cualquier cuestión relacionada con la interacción entre las diversas etnias y culturas, para poder plantear la complejidad y la diversidad de la sociedad multicultural actual; así como la comunicación y la necesidad de compartir espacios entre las diferentes culturas, sin olvidar tampoco el papel tan importante que los medios de comunicación juegan cada día más en la conformación de opinión de las personas.

Esta sociedad multicultural actual

se construye a partir de las identidades múltiples que representan los distintos grupos, así como a través de las relaciones entre los diferentes grupos que conviven en un contexto común para salvaguardar la configuración de un futuro compartido.

El diálogo entre los diferentes grupos y el multiculturalismo democrático se erigen como pilares fundamentales para la construcción de esta nueva sociedad multicultural en la que los planteamientos educativos multiculturales tienen un componente muy significativo para desarrollar los valores de igualdad, confianza, libertad, respeto, solidaridad, justicia social, generosidad, bondad y tolerancia.

Esta sociedad multicultural así definida es un mosaico diverso en el que resulta imprescindible preservar y favorecer la pluralidad no sólo en apariencia, sino como un bien positivo y enriquecedor en sí mismo, que per-

mita la transformación profunda de los modelos actuales por otros nuevos con una mayor confianza en un futuro mejor.

Cada uno de estos aspectos de la sociedad multicultural tienen su referente inmediato en la educación, lo cual no se puede ni obviar ni ocultar, y supone que la educación debe sufrir transformaciones radicales profundas en las prácticas y en las propuestas educativas que se formulen, en la organización del conocimiento, en la selección de los contenidos, en el desarrollo de las prácticas educativas y su estructuración, así como en la evaluación de las distintas propuestas educativas.

Una sociedad que facilita y propicia el desarrollo de la diversidad, en clara oposición a la segregación, al racismo, al sexismo o cualquier tipo de discriminación por razón de la diferencia, supone poner los cauces y la esperanza para facilitar la interrelación profunda entre los distintos grupos, con una mención especial para la intercomunicación y el diálogo comprensivo entre sensibilidades diferentes.

Las propuestas educativas que se articulan en este sentido, contribuyen a dar una visión más global y dinámica de la sociedad en la que el componente multicultural resulta siempre esencial e imprescindible, acompañado de un talante más abierto de aceptación y respeto por la diversidad.

Pero no todas las propuestas en torno a la Educación Multicultural tienen las mismas intenciones o muestran el mismo talante. Esto lleva a afirmar que hay una gran disparidad y una cierta ambigüedad entre las propuestas que se presentan con el epí-

* Universidad de A Coruña

“La sociedad multicultural facilita y propicia el desarrollo de la diversidad, en clara oposición a la segregación, al racismo, al sexismo o cualquier tipo de discriminación por razón de la diferencia”

grafe de 'multicultural'. Algunas de estas formulaciones plantean todo lo contrario a la forma de reflexión y actuación que se propone desde la multiculturalidad, y estas últimas son las que hacen que el panorama en torno a la Educación Multicultural sea muchas veces contradictorio y ambiguo. Estas dispares referencias a la multiculturalidad es lo que me mueve a presentar esta reorganización discursiva con una intencionalidad firme por clarificar algo más el panorama un tanto confuso en torno a la Educación Multicultural en los albores del siglo veintiuno.

I. Educación multicultural

La Educación Multicultural es una realidad polisémica con múltiples matices, por lo cual resulta necesario desentrañar la evolución que ha sufrido en las últimas décadas.

La Educación Multicultural, según JUDITH J. RICHARDS (1993: 48), es un proceso que honra la naturaleza multicultural de la sociedad en la cual vivimos y, como un agente de cambio, examina las conexiones entre poder y conocimiento. Su fin último es proporcionar a los niños y a las niñas las habilidades necesarias para que puedan funcionar competentemente dentro de múltiples culturas. THERESA PERRY y JAMES FRASER (1993: 3) entienden que la Educación Multicultural no es una nueva materia que únicamente añade material para el *currículum* escolar, sino que es una revisión, un cambio profundo, de las relaciones entre la escolaridad y una sociedad democrática. De igual forma CAME-

RON MCCARTHY (1993: 295) manifiesta que la Educación Multicultural representa un esfuerzo por reconocer la diversidad cultural existente en el *currículum* y, en última instancia, también debe ser una propuesta de política educativa.

La Educación Multicultural privilegia el estudio del conocimiento y las culturas de los distintos grupos, minoritarios y mayoritarios, que conviven en una sociedad plural y múltiple, con una intención de comprensión y comunicación entre ellos. Cada una de las acepciones expuestas sobre cultura compone una apreciación diferente sobre el significado del multiculturalismo. PETER McLAREN (1995: 111) señala que el multiculturalismo significa una aceptación cultural del riesgo que implican la complejidad de las relaciones entre las distintas culturas, explorando la identidad de cada una de ellas dentro de un contexto de poder, del discurso y de la experiencia.

La ideología multiculturalista supone entender la diferencia como pluralismo. La práctica y el discurso del multiculturalismo desde el ejercicio de la educación, como señala LESLIE ROMAN (1993: 78), tiene como objetivo la inclusión de la representación de las minorías y la mayoría blanca en los textos y en las propuestas educativas, así como en las representaciones del profesorado.

El multiculturalismo representa la oportunidad de establecer un debate crítico sobre la educación, ya que desarrolla un tipo de discurso que obliga a conectar y a pensar los temas educativos desde un punto de vista social. Plantea preguntas acerca de la complejidad de las relaciones que se producen por razón de género, clase, cultura o etnia. Reconceptualiza aspectos que parecen comunes, se interroga por los significados y por las cuestiones de identidad cultural. El multiculturalismo ha generado un profundo debate sobre la educación en las últimas décadas que resulta muy enriquecedor ya que plantea cuestiones relacionadas con el significado de la diferencia y la diversidad, sobre la identidad de los grupos culturales mayoritarios y minoritarios, siempre en contacto con las distintas concepciones de la Educación Multi-

cultural.

También se sugiere como estéril un debate entre la Educación Intercultural y la Educación Multicultural, o una falsa polémica a la que se refiere ya ALEC FYFE (1993: 37-48), que se suscita cuando hay un intento manifiesto de desunión de la riqueza que se propugna desde este cuerpo de conocimientos, cuando se trata de silenciar la fuerza y la profundidad de esta discusión.

La Educación Multicultural viene determinada por la tradición anglosajona y hace una mención especial a los significados de interrelación entre las culturas en un plano de igualdad, aunque esto no se produce con la mera enunciación en la educación, sino a través de un análisis detallado de cómo se producen estas interrelaciones, en qué marcos y cómo se construyen las relaciones de poder, de qué manera se desarrolla la propia identidad del grupo y la construcción de la alteridad, cuándo y por qué se producen estas intercomunicaciones.

Mientras que la Educación Intercultural resalta las relaciones y los valores individuales o grupales, y los múltiples símbolos que consciente o inconscientemente acompañan a las personas en su vida cotidiana. Para algunas autoras como ÁNGELA MARIA DA SILVA (1995: 8), la Educación Intercultural se fundamenta en la interacción pluralista y activa, es un modelo de actuación que

“El multiculturalismo representa la oportunidad de establecer un debate crítico sobre la educación, ya que desarrolla un tipo de discurso que obliga a conectar y a pensar los temas educativos desde un punto de vista social.”

parte del respeto y la tolerancia, de la simetría entre las relaciones, de la equivalencia entre las personas. La Educación Intercultural apunta una solución al problema que se plantea en las sociedades multiculturales, ya que se refiere a una relación activa entre las culturas para llegar a desarrollar una sociedad intercultural y pone el énfasis en los puntos de contacto y en el diálogo que se debe producir entre las culturas, siempre en un clima de igualdad y respeto.

Como puede apreciarse, al analizar profundamente el significado de la Educación Intercultural y la Educación Multicultural, son mucho más evidentes los puntos de conexión que las divergencias. Las matizaciones entre interculturalidad y multiculturalidad en la educación son perfectamente complementarias por lo que es preferible referirse a ellas como un todo unificado que engloba diversos significados en una misma línea de pensamiento, con diferentes conceptualizaciones y matices en la organización de su pensamiento así como en las pautas de actuación que propugnan.

2. Propuestas de Educación Multicultural

La Educación Multicultural, como he referido hasta el momento, es un proyecto de acción permanente que añade prácticas y propuestas educativas que permiten profundizar en el multiculturalismo de la sociedad y en los valores de una cultura democrática.

Dentro de las múltiples estrategias educativas que se propugnan desde la Educación Multicultural cabe destacar como más significativas y progresistas, a las que me refiero como *multiculturalismo democrático*: el multiculturalismo crítico, el asincronismo y la educación antirracista, que desde mi modesto punto de vista recogen mejor estas líneas de reflexión, análisis y actuación. Pero también existen otros modelos y prácticas educativas que desde el multiculturalismo resulta imprescindible estudiar, analizar y desvelar sus intenciones educativas más profundas. Por ello, para estudiar estas diferentes propuestas, he recogido los trabajos en torno a los modelos de Educación Multicultural de JAVIER GARCÍA CASTA-

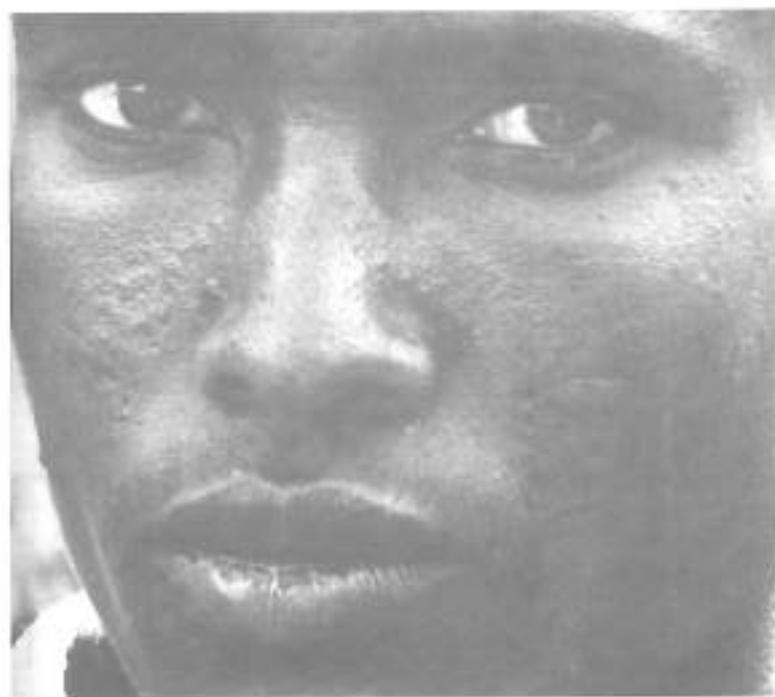
ÑO, RAFAEL PULIDO y ÁNGEL MONTES (1999), el análisis sobre la desigualdad social en educación de Cameron McCarthy (1994) y, por último, el marco para reelaborar la Educación Multicultural de JOE KINCLEOE y SHIRLEY STEINBERG (1999).

2.1. Modelos de Educación Multicultural de Javier García Castaño y Antolín Granados.

La Educación Multicultural para JAVIER GARCÍA CASTAÑO, RAFAEL PULIDO y ÁNGEL MONTES (1999: 47-61) nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de grupos minoritarios que, además de necesitar un trato adecuado por la distancia entre su cultura y la cultura representada en la escuela, precisan de una atención 'especial' ante el fracaso continuado que sufren cuando acceden al sistema educativo. Para tal fin se diseñan programas que tratan de mejorar el éxito de estos colectivos en la escolaridad y, en algunos casos, promueven un respeto hacia la cultura de origen y una integración en la cultura de 'acogida', dándole suficiente importancia y valorando las culturas propias de cada persona.

Estos autores plantean seis posiciones o propuestas para evitar esta discriminación por la diferencia cultural, es decir, expresan que en la actualidad existen seis formas diferen-

“La Educación Multicultural privilegia el estudio del conocimiento y las culturas de los distintos grupos, minoritarios y mayoritarios, que conviven en una sociedad plural y múltiple, con una intención de comprensión y comunicación entre ellos.”



“Las matizaciones entre interculturalidad y multiculturalidad en la educación son perfectamente complementarias por lo que es preferible referirse a ellas como un todo unificado que engloba diversos significados en una misma línea de pensamiento”



tes de entender qué es la Educación Multicultural. Esta clasificación la formulan principalmente a partir de los análisis que efectúan desde la antropología de la educación, y tomando el concepto de cultura como eje vertebrador de las diferencias. De esta forma señalan:

2.1.1. Asimilación Cultural

La asimilación cultural pretende proporcionar una igualdad de oportunidades educativas para el alumnado de las diferentes culturas. Según ellos, este modelo surge ante el reiterado fracaso académico que sufre el alumnado de los grupos minoritarios, y como rechazo a las hipótesis de déficit genético y cultural de estos grupos. El objetivo de este tipo de educación es diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales las personas diferentes puedan acceder a la cultura dominante y hegemónica, siendo la escuela el instrumento fundamental para esta labor de *integración*. Además de ser la escuela la principal facilitadora de este tránsito de una cultura a la otra. Algunos ejemplos claros de esta práctica de integración se pueden encontrar en las políticas educativas de principios del siglo XX en U.S.A. o la terrible tragedia de la generación perdida de aborígenes australianos entre 1900 y 1970.

2.1.2. Entendimiento Cultural

El conocimiento de la diferencia o el entendimiento cultural supone el integrar conocimientos sobre otras culturas en la educación. En este sentido, las prácticas de Educación Multicultural consisten en la introducción de contenidos multiculturales en las distintas materias que componen el currículum. Todo alumno y toda alumna deberá adquirir y mostrar conocimientos en cada una de las materias sobre hechos, acontecimientos y realizaciones de otras culturas, tanto de la mayoría como de las minoritarias. Por ejemplo, reconocer la contribución de otras culturas al pensamiento universal a través de obras literarias y de pensamiento distintas a las occidentales; o mediante el conocimiento de periodos históricos diferentes a los tradicionales de nuestra cultura (Edad Media, Renacimien-

to, Edad Moderna, etc). Todo ello con la firme voluntad y con el propósito de establecer puentes de entendimiento entre las distintas culturas. La Educación Multicultural significa *aprender* acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias y en el reconocimiento de las similitudes culturales. Esta forma de entender la Educación Multicultural se rige bajo el lema de “conocer para comprender”, requisito imprescindible para poder establecer un diálogo entre las culturas con el fin de contribuir a un enriquecimiento mutuo.

2.1.3. Pluralismo Cultural

El modelo de pluralismo cultural pretende preservar y extender la pluralidad de culturas que existen en la sociedad y en la escuela, es decir, que la escuela mantenga y refleje la diversidad de culturas que conforman la sociedad. Aunque también existe el peligro cierto de caer en un relativismo cultural que entorpecería esta práctica multiculturalista. Ahora bien, este pluralismo cultural requiere una serie de requisitos mínimos en su aplicación, a saber: la existencia de diversidad cultural en la sociedad; la interacción inter e intragrupos; que los grupos coexistan y compartan aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas; y, por último, que la sociedad valore la diversidad cultural de una forma positiva. Como puede observarse son difíciles las condiciones para que se produzca un verdadero pluralismo cultural en la sociedad actual.

2.1.4. Educación Bicultural

La educación bicultural busca formar individuos competentes en dos culturas diferentes con la intencionalidad básica de poder comunicarse, por ello el elemento fundamental de desarrollo es el lenguaje, lo cual significa poder trabajar en una educación bilingüe. En este sentido la cultura nativa debería mantenerse y preservarse, mientras que los individuos de la cultura dominante deberían adquirir una lengua alternativa o una segunda lengua complementaria a la suya propia. Estaríamos aquí ante una muestra evidente de competencia lingüística diferenciada entre los distintos grupos culturales. En un análisis global, la fen-

gua por una parte permite mantener la identidad cultural, pero también puede facilitar un marco de intercambio de significados y valores entre la cultura mayoritaria y las minoritarias; un ejemplo de este modelo estaría representado en algún caso de la educación de jóvenes magrebíes de segunda generación.

2.1.5. Educación Multicultural como reconstrucción social.

Este enfoque concibe la Educación Multicultural como un proceso encaminado a lograr el desarrollo de la consciencia del alumnado de las minorías, de sus padres, y de la comunidad en general sobre las condiciones socioeconómicas de la realidad, pero no sólo de los grupos minoritarios; con el fin cierto de capacitar a todos los individuos para la ejecución de acciones sociales basadas en esta comprensión crítica de la sociedad y con una intencionalidad inequívoca de subvertir este orden social existente.

2.1.6. Educación Antirracista.

Por último, la Educación Multicultural antirracista es la manifestación expresa de programas y actitudes contra toda la realidad racista y discriminante que existe en la sociedad, amén de la escuela. Busca en primer lugar una liberación de los grupos oprimidos y una eliminación de las discriminaciones institucionales que se producen. De esta forma, la escuela juega un papel fundamental como agencia para la promoción de la acción política. Lo esencial en esta perspectiva antirracista es la organización de estrategias de intervención educativa adecuadas para que no se produzca ni se aparezca el racismo en ninguna de sus posibles manifestaciones (BUENO, 2002).

El antirracismo se plantea fundamentalmente como una lucha contra las expresiones de identidad exclusivista y contra las prácticas de dominación y exclusión, desde la afirmación de la igualdad racial de los humanos, desde la asunción de la diferencia, desde el respeto y la interacción fecunda entre los grupos, dentro de un marco de igualdad (ETXEBERRIA, 1994: 2). Como señalan algunos de los representantes de este modelo de análisis de la Educación Multicultural,

todas las voces deben ser oídas en la educación antirracista, para tratar de atajar cualquier tipo de problemas resulta necesario ir a las fuentes, conocer la raíz de los mismos con el fin de encontrar vías alternativas y soluciones inteligentes (TROYNA y HATCHER, 1992: 147).

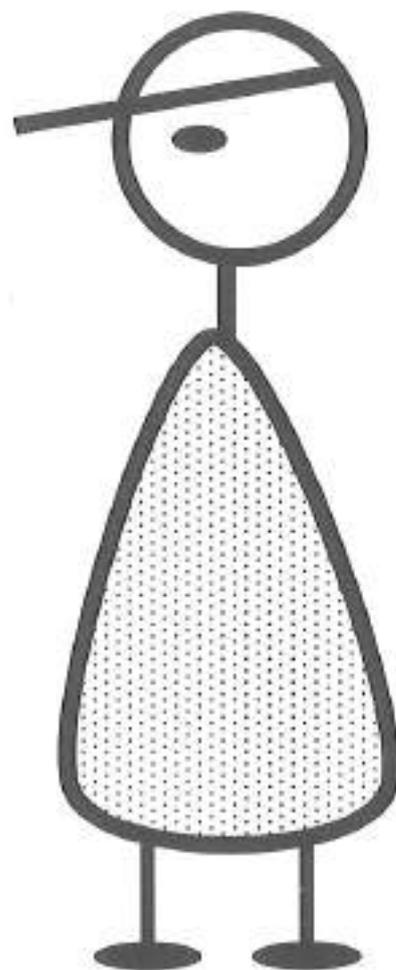
La educación antirracista propugna para cualquier intervención educativa, cualquiera que sea su ámbito de trabajo, una valoración y una aceptación de las otras culturas a partir de la comunicación constante, dentro de un clima de respeto democrático y en el marco de los Derechos Humanos. La educación antirracista así entendida descansa en el corazón de la educación ya que propugna unos valores de justicia, libertad y atención a la diversidad con la intencionalidad de actuar en cualquier propuesta educativa que se formule.

2.2. Modelos de análisis de la desigualdad social de Cameron McCarthy.

Para CAMERON MCCARTHY (1993: 298) la Educación Multicultural, con tal denominación, aparece en los años 60 en los EE.UU. como reto a las propuestas curriculares etnocéntricas sobre educación, y como un intento de reflexión sobre la realidad en el que comenzaban a emerger distintos tipos de conflictos, contactos e interacciones entre distintas culturas y grupos étnicos. Esto ocurre a la par en otros países como Inglaterra, Canadá o Australia, si bien por razones diversas los conflictos fluyen de forma distinta. Mientras que en España estos discursos en torno a la Educación Multicultural son relativamente recientes, sólo en las últimas décadas se inicia la toma de conciencia por su significación real; además se empiezan a cubrir espacios importantes en distintos foros de debate sobre educación.

El análisis sobre la Educación Multicultural comienza a surgir cuando se constata de hecho la persistencia de la desigualdad racial en la enseñanza, y se desarrollan distintas propuestas de atención a la diversidad, si bien es cierto que cada una de las políticas generadas desde la escuela, e inspiradas en instancias superiores, tienen distinto grado de compromiso y

“La educación antirracista así entendida descansa en el corazón de la educación ya que propugna unos valores de justicia, libertad y atención a la diversidad con la intencionalidad de actuar en cualquier propuesta educativa que se formule”



muestran propósitos diferentes. La Educación Multicultural estudia este carácter complejo de las relaciones culturales en la vida institucional de las organizaciones sociales como la escuela además de otras instancias educativas; en vez de tratar a los grupos minoritarios como entidades homogéneas, señala cuáles son los intereses, las necesidades y los deseos contradictorios que informan la conducta social, educativa y política de las minorías, intenta revelar la compleja comprensión de las diferencias raciales en la educación.

2.2.1 Antecedentes de la Educación Multicultural

Las primeras explicaciones de la desigualdad racial en la escolarización trataban de reducir los complejos problemas relacionados con ella a la cuestión de la educación de las minorías. Esta tendencia denominada "esencialista" (TROYNA y WILLIAMS, 1986; MCCARTHY y APPLE, 1988) pretende explicar de manera causal la desigualdad racial en función de las deficiencias biológicas y culturales que se dice que presentan los jóvenes de las minorías.

La Educación Multicultural presenta unos antecedentes históricos que se definen por dos tipos de políticas educativas que se han desarrollado desde principios del siglo pasado en distintos países, lo cual no supone que estén en desuso o sean una cuestión únicamente del pasado, más bien algunas propuestas educativas actuales se podrían conceptualizar dentro de este marco de actuación. Los antecedentes de la Educación Multicultural que se encuadrarían dentro de esta perspectiva son políticas educativas de asimilación cultural e integración cultural.

Estas propuestas educativas para los colectivos minoritarios tratan de igualar la población dentro de la cultura mayoritaria, con una pretensión de asimilación cultural, nunca se hace referencia a Educación Multicultural. En este apartado se engloban todas las políticas de *melting pot* desarrolladas en los Estados Unidos durante los años 20 y 30, la generación perdida de los aborígenes en Australia desde principios de siglo hasta los años 70, y las políticas asimilacionistas de los

años 50 y primeros 60 en distintos países como España. En ella se considera la asimilación y la incorporación cultural de los distintos grupos étnicos, distintos al grupo mayoritario, como un objetivo social deseable.

En esta posición se genera también un discurso en torno a la desviación de los grupos en situación de desventaja, llegando incluso a manifestar que existen diferencias genéticas que se constituyen en señales indelebles de las capacidades relativas de los distintos grupos de seres humanos. Estas diferencias genéticas se conceptualizan como determinantes de la jerarquía de clases y de grupos raciales, se manifiesta incluso la superioridad de unos frente a otros.

El segundo enfoque sobre los antecedentes históricos de la Educación Multicultural hace referencia a la integración del individuo en las instituciones sociales orientadas a lograr el consenso, para que haya un entendimiento cultural y una igualdad de oportunidades para cada persona en el marco de la sociedad. Manifiestan que los jóvenes de las minorías padecen una 'privación cultural', es decir, que los niños y las niñas están culturalmente privados cuando provienen

"El asincronismo es un concepto que destaca que: "los individuos o los grupos, en su relación con instituciones económicas, políticas y culturales, como las escuelas, no comparten una conciencia idéntica ni expresan los mismos intereses, necesidades o deseos en el mismo punto del tiempo" (HICKS, 1981: 221).

de hogares que no les proporcionan el tipo de estimulación organizada que favorezca el desarrollo 'normal'; por ello están retrasados en su evolución lingüística, cognitiva y social, razón por la cual fracasan en la escuela, en este sentido, se 'culpabiliza a la víctima' por no haber hecho los esfuerzos suficientes para poder superar sus problemas de desarrollo.

El problema frente a estas políticas educativas concretas asimilacionistas e integracionistas surge cuando parte de las minorías étnicas no aceptan las prácticas de aculturación, asimilación e integración a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias; y se manifiestan en contra de las propuestas monoculturalistas y abogan por la reivindicación de sus derechos. Esto empieza a aparecer en los años 60 en U.S.A. con el Movimiento de los Derechos Civiles que trajo consigo la promulgación de la Carta de los Derechos Civiles, en la que se defiende la igualdad de los derechos de las minorías en la sociedad y en la educación. Es a partir de estas propuestas cuando se empiezan a fraguar los discursos con pleno desarrollo multiculturalista.

2.2.2. Solución Multicultural.

Los discursos en torno a la Educación Multicultural propiamente dicho aparecen, en parte como respuesta de las minorías ante el fracaso de los programas de educación compensatoria, pero también para atender a las exigencias más fundamentales en las reformas educativas y sociales. En este sentido, el multiculturalismo es producto de una coyuntura histórica concreta de las relaciones entre el Estado y las minorías raciales junto con los grupos mayoritarios. Se producen unas demandas radicales de el grupo minoritario en favor de la reestructuración del saber escolar. En Europa acontecen situaciones reivindicativas de este tipo en los años 70, lo cual propicia que surjan los primeros discursos multiculturales. Mientras que en España se debe esperar hasta los años 80 para las primeras elaboraciones de estos discursos multiculturales, pese a la tradición multicultural en la constitución del estado español y la presencia de la población

gitana en España desde hace más de 500 años.

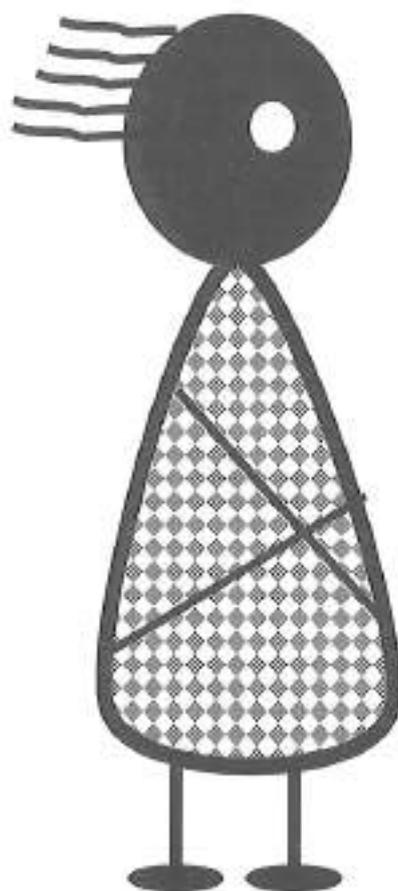
En contraposición con las posturas anteriores, se concibe la Educación Multicultural como un proceso encaminado a lograr el desarrollo de los niveles de consciencia del alumnado de los grupos minoritarios, de sus padres y madres, de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómicas, con el objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en la comprensión crítica de la realidad. Así se promueven modelos de desarrollo cultural en correspondencia con la educación como la comprensión cultural, cuya idea fundamental es que el alumnado y el profesorado deben ser más sensibles a las diferencias étnicas presentes en el aula o en cualquier situación educativa; la *competencia cultural*, que insiste en programas de educación bilingüe y bicultural para que tanto el profesorado como el alumnado puedan demostrar su competencia en el lenguaje y en la cultura de grupos distintos; y la *emancipación cultural*, señala que la incorporación o inclusión de la cultura minoritaria en el *currículum* escolar tiene la posibilidad de influir de forma positiva en el rendimiento académico de las minorías y mejorar sus oportunidades fuera de ella.

Los modelos de *comprensión cultural* están relacionados con estudios culturales y programas de relación que destacan la mejora del conocimiento de los diferentes grupos étnicos. El relativismo cultural constituye el punto central de este enfoque, en el que se consideran que todos los grupos sociales y étnicos son equiparables en el plano formal, aunque adolecen de un marco general como el de los Derechos Humanos que enmarque su plan de actuación. Son discursos de la reciprocidad y del consenso del tipo: "somos diferentes, somos iguales". Estos programas se orientan hacia el enriquecimiento cultural de todos los estudiantes a través de la introducción de contenidos con una ausencia de prejuicios, haciendo hincapié en la promoción de la armonía, la tolerancia, el respeto, el consenso y la igualdad para 'comprender' mejor a los distintos grupos culturales que comparten un espacio común.

El segundo grupo enfatiza en el campo de la *competencia cultural*, que supone la asunción de los valores de pluralismo cultural, que deberían tener un lugar central en el *currículum* escolar. El enfoque de competencia cultural supone el fomento de programas de estudios bilingües y de estudios étnicos que permitan la construcción de puentes entre los diferentes grupos étnicos. Los valores del pluralismo abogan fundamentalmente por la conservación del idioma y la cultura de las minorías, y por preparar al alumnado de las minorías para la negociación social y cultural con la sociedad mayoritaria. Es decir, se valora la herencia cultural y el idioma de los grupos minoritarios y se muestran a favor de la inclusión significativa en el *currículum* de aspectos de la cultura de las minorías. Pero la contradicción fundamental que se genera es que se produce la afirmación de la cultura de las minorías, 'tendiendo puentes' entre los grupos minoritarios y la corriente dominante de la sociedad, pero al final es la cultura mayoritaria la que propone las vías para llevar a cabo la incorporación o la asimilación al sistema educativo. A pesar de esta insistencia en la diversidad, el niño o la niña al final debe aprender en el marco de los cánones de la corriente dominante y la cultura mayoritaria. Algunas referencias dentro de esta línea de pensamiento aparecen reflejadas en el estudio de ANTONIO VIÑAO (1992) en el que defiende que las minorías son especialmente vulnerables ante los nuevos analfabetismos de las sociedades avanzadas. Cabe destacar también los programas de inmersión lingüística en la zona del Maresme (PLUG I MORENO, 1991) y los programas de educación en la diversidad con la creación de aulas de cultura islámica (CODINA I MIR, 1991) que se enmarcan dentro de estos presupuestos de análisis.

La reformulación y reconceptualización de las perspectivas multiculturalistas sobre la desigualdad racial demandan discursos políticos más reformistas de *emancipación cultural* y de *reconstrucción social*. La idea de emancipación cultural en el marco del multiculturalismo adjudica un valor positivo a la cultura de las minorías, ya que puede promover la emancipa-

"La idea de emancipación cultural en el marco del multiculturalismo adjudica un valor positivo a la cultura de las minorías, ya que puede promover la emancipación cultural y la mejora social de las personas de las minorías."



“El multiculturalismo crítico analiza de manera pormenorizada las cuestiones de poder y dominación, y cómo estas se producen en la sociedad actual en los lugares de trabajo, en las escuelas y en la vida cotidiana; así como los métodos de resistencia a la opresión.”

ción cultural y la mejora social de las personas de las minorías. Se fomenta el respeto por la historia, la cultura y los idiomas de los individuos pertenecientes a minorías culturales y étnicas en las escuelas por el efecto positivo que tendrá en el autoconcepto de estas personas pertenecientes a los grupos minoritarios. También se vincula desde aquí de un modo directo, las relaciones raciales en la escolaridad con la economía, para tratar de romper el círculo vicioso de la pobreza y la falta de oportunidades. Se redefine el *currículum* escolar para que responda a las necesidades de los jóvenes de las minorías (TROYNA y WILLIAMS, 1986), que incluiría conocimientos sobre la historia y los logros

de las minorías; con el objeto de aumentar las posibilidades de éxito académico y de un mejor futuro laboral para estos grupos minoritarios, y la población en general. Las críticas a este modelo vienen dadas porque suelen pasar por alto las complejas relaciones sociales y políticas que se establecen en la escolaridad, así como las sutiles formas de discriminación que aparecen en el mercado laboral. Esta aproximación a la multiculturalidad propone también un tipo de lenguaje nuevo, que algunos autores como Henry Giroux denominan ‘lenguaje de la posibilidad’, que incluye las experiencias y la historia de los grupos minoritarios y los grupos marginales, además de los aspectos económicos que van más allá de los confines del aula.

2.2.3. Teorías radicales de la desigualdad racial.

Paralelos a estos posicionamientos multiculturalistas estarían algunos enfoques neomarxistas de los teóricos de la escuela sobre la desigualdad racial que se ocupan de un modo más directo de las cuestiones del análisis estructural y de la economía política en las relaciones raciales. Estos autores y autoras radicales sostienen que son totalmente inadecuados los intentos de caracterización del problema de la dominación racial en la escolarización en términos de actitudes, valores y diferencias psicológicas individuales dentro de la corriente domi-

nante. Destacan la relación integral que existe entre la escolaridad, la economía y las estructuras de poder. Señalan que se deben tener muy presentes las relaciones y estructuras socioeconómicas establecidas en la sociedad. Defienden una mayor flexibilidad para examinar las relaciones entre la escolarización y la ideología, entre la cultura, la política y la economía. También analizan cuáles son las prácticas culturales de las personas pertenecientes a la clase trabajadora y a las minorías.

Con un interés por completar este tipo de análisis, aparecen referencias sobre el carácter multifacético de la etnia y su influencia en la educación y en la sociedad que requiere una respuesta multidireccional que reconozca que los individuos de las minorías no sólo están oprimidos como sujetos raciales, sino que también están situados como sujetos pertenecientes a una clase social y con un género determinado. Estas dinámicas de etnia, clase social y género se estrellan de manera desigual en el tejido de las instituciones y estructuras de la sociedad, por ejemplo, las experiencias de la desigualdad educativa de un joven negro de clase media son cualitativamente diferentes de la de una chica negra de clase trabajadora; son muy diferentes las experiencias de una mujer gitana y las de un hombre gitano. Estos aspectos son los que marcan la especificidad del siguiente enfoque, el asincronismo.

2.2.4. Asincronismo.

El modelo asincrónico muestra el carácter complejo y contradictorio de las relaciones raciales. EMILY HICKS (1981) y CAMERON MCCARTHY (1994) apuntan que la intersección de raza, clase social y género en el ambiente educativo de la escuela, u otros ámbitos educativos, son sistemáticamente contradictorias o asincrónicas, es decir, que resumen las grandes diferencias de intereses, necesidades y deseos que separan los diferentes grupos minoritarios entre sí, y con respecto a la mayoría en los ambientes educativos y a la sociedad en general.

El asincronismo es un concepto desarrollado en un principio por Emily Hicks, en el que se destaca que:



"los individuos o los grupos, en su relación con instituciones económicas, políticas y culturales, como las escuelas, no comparten una conciencia idéntica ni expresan los mismos intereses, necesidades o deseos en el mismo punto del tiempo" (Hicks, 1981: 221).

El funcionamiento de las relaciones de raza, clase social y género en las prácticas cotidianas de las escuelas, centros de trabajo, etcétera, son sistemáticamente contradictorias o asincrónicas. Lo cual ayuda a sentar las bases de un enfoque alternativo del pensamiento sobre estas relaciones y dinámicas sociales.

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. Así por ejemplo, dentro del sistema escolar de una sociedad racista o de una institución racista, su carácter racial no tiene por qué ser la variable dominante que configure el conflicto respecto a las desigualdades en toda la situación escolar. Es decir, por una parte se debe tener en cuenta la mezcla concreta de historia, subjetividades, intereses y capacidades de las personas que actúan en las minorías y en la mayoría, y por la otra, el modo de negociar y establecer relaciones que determinan el carácter y la dirección dominante de sus efectos en un ambiente escolar concreto.

El enfoque asincrónico del estudio de la desigualdad en la escolarización advierte que los distintos grupos de raza, clase social y género no sólo tienen experiencias cualitativamente diferentes en las escuelas y en la sociedad, sino que en realidad mantienen entre sí una tensión constitutiva. Así pues, las tareas críticas teóricas y prácticas consisten en decodificar las relaciones y matizaciones específicas de estos contextos institucionales concretos, y cómo se sitúan los distintos grupos respecto a ellas. Pero estas culturas no deben ser entendidas como unida-



des o entidades inmutables y cerradas, sino que más bien se encuentran cruzadas por otros referentes de género, de clase social o discapacidad de los miembros del grupo a que pertenecen, que hacen resaltar la complejidad de las relaciones de desigualdad racial. 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.

2.3. Multiculturalismo Crítico de Joe Kincheloe y Shirley Steinberg.

Los modelos de análisis que JOE KINCHELOE y SHIRLEY STEINBERG (1999) realizan en torno a la Educación Multicultural recogen los cambios sociales emergentes que se están produciendo en la sociedad actual, amén del proceso de construcción de identidades culturales colectivas por parte de los grupos, en los que se destacan la complejidad y heterogeneidad de las relaciones que se establecen entre los mismos. Desarrollan una concepción integral del espacio y los escenarios donde se producen las relaciones multiculturales, esto es, en la escuela, en los medios de comunicación, o en todo el universo de la vida cotidiana. Como resalta MARY NASH (1999: 15), "la pedagogía del multiculturalismo no se

limita ni mucho menos al ámbito de la escuela, sino que implica a toda la sociedad en su conjunto, en una dinámica general relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo". Todo esto requiere un nuevo marco innovador para reelaborar la Educación Multicultural, y enmarcar sus diferentes tendencias.

El multiculturalismo, tal como lo entiende, requiere destacar el hecho de que vivimos en una sociedad multicultural, y con un afán comprensivo de tan compleja diversidad establecen cinco maneras diferentes de analizar cualquier tipo de relaciones que se producen:

2.3.1. Multiculturalismo conservador o monoculturalismo.

El multiculturalismo conservador o monoculturalismo esgrime la creencia de la superioridad de la cultura occidental frente al resto de culturas, que las considera inferiores, incluso en el orden genético, y consideran que están desprovistas de derechos fundamentales. Los autores que defienden esta perspectiva de pensamiento le han dado al multiculturalismo el carácter de enemigo interno al que hay que combatir. Este modelo carencial de la educación monoculturalista busca fundamentalmente la asimilación integral de las otras culturas y propugna nuevas formas de racismo mucho más sutiles que las precedentes, en la que hay una defensa a ultranza de las tradiciones occidentales y del patriarcado blanco.

2.3.2. Multiculturalismo Liberal.

La versión liberal del multiculturalismo se muestra convencida de que los individuos pertenecientes a los diversos grupos raciales comparten una misma igualdad natural y una condición humana común. El requisito básico para el desarrollo será competir en esta sociedad en igualdad de condiciones, con las mismas oportunidades sociales y educativas, evitando cualquier impulso por politizar o contextualizar la situación que sufren los distintos colectivos sociales y étnicos. Se efectúa un ensalzamiento del individuo y de la razón humana como instancias angulares en la construcción de la nueva sociedad multicultural que se está gestando. Este nuevo modelo de liberalismo o neoliberalismo, como resalta JURIJO TORRES (2001), trata de convertir el sistema escolar en un mercado, imponer un modelo de sociedad en el que la educación acabe siendo reducida a un bien de consumo más, y busca que los sistemas educativos se reduzcan a meras mercancías.

2.3.3. Multiculturalismo Pluralista.

La línea central de argumentación del multiculturalismo pluralista es la diferencia, aunque con una descontextualización sociocultural de las cuestiones de raza y género. La diversidad se convierte en algo intrínsecamente valioso y deseable, y la educación diversificada impone qué deben aprender acerca del conocimiento, los valores, las creencias y los patrones de conducta característicos de los distintos grupos. Este multiculturalismo pluralista requiere, en nombre de la diversidad, que las personas adquieran una 'alfabetización multicultural' que desarrollaría algunas habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en situaciones culturalmente diferentes, así mismo, las personas de orígenes culturales diferentes aprenderían a valerse dentro de la cultura principal. De este modo se elogian las diferencias porque suponen un enriquecimiento cultural para todos.

2.3.4. Multiculturalismo esencialista de izquierdas.

El esencialismo supone la creencia en un conjunto de propiedades inalte-

rables (esenciales) que perfilan la estructuración de cada categoría particular. Este esencialismo se refiere a la articulación del multiculturalismo y expresa que la formación de la identidad se elabora socialmente asociada a un pasado histórico de autenticidad cultural y a una serie de factores invariables. Esta estrechez de miras que refleja este esencialismo queda ejemplificada en la tendencia de sus defensores por dirigir la atención hacia una sola forma de opresión, fundamentalmente la clase social, olvidándose del resto. El multiculturalismo esencialista se ha preocupado más de la afirmación de su autenticidad que de formar alianzas democráticas estratégicas a favor de la tolerancia, la justicia social y la libertad.

2.3.5. Multiculturalismo crítico.

El multiculturalismo crítico analiza de manera pormenorizada las cuestiones de poder y dominación, y cómo estas se producen en la sociedad actual en los lugares de trabajo, en las escuelas y en la vida cotidiana; así

como los métodos de resistencia a la opresión. Además, trata de contextualizar las causas de la desigualdad que se producen y que interactúan con las categorías de clase social, raza y género, "hay tantas diferencias dentro de los grupos culturales como las que muestran al compararlos entre sí" (Kincheloe y Steinberg 1999: 50), que algunas veces interactúan de forma complementaria y otras de forma contradictoria. Los principales compromisos que desarrolla el multiculturalismo crítico se establecen con la emancipación de los grupos, con la justicia social, con la solidaridad y con la democracia igualitaria, siempre en relación a la pedagogía.

La ética multicultural crítica resulta crucial en el currículum multicultural de la diferencia porque el alumnado valora positivamente la diversidad y las disparidades culturales que giran en torno a las perspectivas de raza, clase y género, además de la revitalización de la democracia y del pensamiento democrático como cuestiones fundamentales de cualquier propuesta

AUTORÍA	Modelos de Educación Multicultural Javier García Castaño y Antonio Giraldo	Análisis de la desigualdad social Cameron McCarthy	Repensar el Multiculturalismo Joe Kincheloe y Shirley Steinberg
ENFOQUES			
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"> Enesdinamiento Cultural Educación Bicultural Pluralismo cultural Educación Multicultural 	<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 	<ul style="list-style-type: none"> Asincronismo 	<ul style="list-style-type: none"> Multiculturalismo Crítico

Cuadro comprensivo resumen sobre las diferentes formas de entender la Educación Multicultural.

educativa.

Esta reconceptualización del pensamiento multicultural que supone el multiculturalismo democrático está íntimamente conectada con las esferas de análisis político, ético, cultural y económico, y con una reconceptualización del conocimiento curricular, mediante la valoración positiva del poder de la diferencia como elemento transformador y dinamizador del pensamiento democrático con la intencionalidad por la constitución de una ciudadanía creativa, consciente, responsable, tolerante y solidaria.

A modo de resumen, la Educación Multicultural debe dar cumplida referencia e información, amén de un análisis pormenorizado, sobre todas aquellas cuestiones que se imponen en esta nueva sociedad mediática diversa, con los numerosos aspectos por convenir y aún por dilucidar. Por ello, y como epílogo, querría plantear este cuadro comprensivo que resume la especificidad de las diferencias entre los distintos modelos, así como las similitudes entre las distintas formas de abordar el trabajo de la Educación Multicultural.

En primer lugar, estarían los antecedentes monoculturales de la Educación Multicultural que presentan una explicación etnocéntrica y completamente parcial del multiculturalismo, en los que se pone en tela de juicio la existencia misma de la sociedad multicultural.

Por otra parte, aparecerían las perspectivas multiculturales propiamente dichas, que son aquellos planteamientos de la corriente dominante en el pensamiento multicultural y, en sus diferentes posicionamientos, tratan de evitar las discriminaciones y los sesgos que se producen en el sistema educativo en relación con los grupos minoritarios.

Por último, los modelos del multiculturalismo democrático que, como señala ALAIN TOURAINE (1995: 25), son el objetivo principal de los movimientos sociales reformadores, y tienen como primordial ámbito de intervención la sociedad, con el fin de profundizar en las raíces democráticas de la sociedad misma, amén del ámbito educativo como segundo y no menos importante espacio de trabajo.

Referencias Bibliográficas

- BHAVNANI, R. (2001): *Rethinking interventions in racism*. Oakhill: Commission for Racial Equality with Trenham Books.
- BUENO AGUILAR, J. J. (2002): Nuevos racismos, nuevas formas de discriminación. XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Educación, diversidad y calidad de vida. Palma de Mallorca (en prensa).
- CODINA I MIR, M. T. (1991): Educación en la diversidad. Cuadernos de Pedagogía, 196, 27-34.
- DA SILVA, A. (1995): "Educación Antirracista e interculturalidad". Bokeaz, 10, págs. 1-12.
- DÍAZ-AGUIADO, M. J. (1995): "Educación Intercultural y desarrollo de la tolerancia". Revista de Educación, 307, págs. 163-183.
- EPSTEIN, D. (1993): *Changing Classroom Cultures. Anti-racism, politics and schools*. Oakhill: Trenham Books.
- ETXEBERRIA, X. (1994): "Antirracismo". Bokeaz, 2, págs. 1-12.
- FYFE, A. (1993): "Multicultural or Antiracist education. The irrelevant debate". En A. FYFE y P. FIGUEROA (Eds.) *Education for cultural diversity. The challenge for a new era*. London: Routledge, págs. 37-48.
- GARCÍA CASTAÑO, J.; FLUIDO, R. y MONTES, A. (1999): "Educación multicultural e intercultural: reflexiones sobre el caso español". En J. GARCÍA y A. GRANADOS, *Lecturas para educación intercultural*, págs. 81-127.
- GUNDARA, J. S. (2000): *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- HICKS, E. (1981): Cultural marxism: nonsynchrony and feminist practice. L. SARGENT (Ed.) *Women and Revolution*. Boston: South End Press, págs. 219-238.
- JONES, R. (1999): *Teaching racism or tackling it? Multicultural stories from white beginning teachers*. Stoke on Trent: Trenham Books.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999): *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LESLIE ROMAN (1993: 78): Double Exposure: The Politics of Feminist Materialist Ethnography *Educational Theory*, vol. 43, n° 3, 279-308.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, A. y RUIZ, J. M. (1995): "Educación Intercultural y enseñanza crítica de las ciencias sociales: aprendiendo de la experiencia". *Revista de Educación*, 307, págs. 185-197.
- MCCARTHY, C. (1993): "After the Canon. Knowledge and Ideological representation in the multicultural discourse on Curriculum Reform". En C. MCCARTHY y W. CRICLOW (Eds.) *Race, Identity and*

Representation in Education. London: Routledge, págs. 289-305.

MCCARTHY, C. (1994): *Racismo y Curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata-Paideia.

MCCARTHY, C. y APPLE, M. (1988): *Race, Class and Gender in American Educational Research: toward a nonsynchronous parallelist position*. L. WEIS (Ed.) *Class, Race and Gender in American Education*. Albany: SUNY, págs. 9-39.

MCLAREN, P. (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in postmodern era*. London: Routledge.

MURILLO, J.; GRAÑERAS, M.; SEGALBERA, A. y YAZQUEZ, E. (1995): "La investigación española en educación intercultural". *Revista de Educación*, 307, págs. 199-216.

NASH, M. (1999): Prefacio a esta edición. J. KINCHELOE y S. STEINBERG (1999): *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, págs. 9-17.

OMI, M. y WINANT, H. (1986): *Racial formation in the United States*. New York: Routledge and Kegan Paul.

PERRY, T. y FRASER, J. (1993): "Reconstructing schools as multiracial/multicultural democracies". En T. PERRY y J. FRASER (Eds.) *Freedom's Plow. Teaching in the multicultural classroom*. New York: Routledge, págs. 3-24.

PLUG I MORENO, G. (1991): *Hacia una pedagogía intercultural*. Cuadernos de Pedagogía, 196, 12-18.

RICHARDS, J. J. (1993): "Classroom tapestry. A practitioner's perspective on Multicultural Education". En T. PERRY y J. FRASER (Eds.) *Freedom's Plow. Teaching in the multicultural classroom*. New York: Routledge, págs. 47-63.

SHAW, S. (Ed.) (2000): *Intercultural education in European classrooms. Intercultural Education Partnership*. Stoke on Trent: Trenham Books.

STEELE, S. (1989): "The recoloring of campus life: student racism, academic pluralism and the end of a dream". *Harper's Magazine*, (February), págs. 47-55.

STRIMENS, J. (1992): "The morally educated person in Multicultural Society". En J. LYNCH (Eds.) *Cultural Diversity and the Schools. Education for Cultural Diversity*. London: The Falmer Press, págs. 211-232.

TORRES SANTOMÉ, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

TOURAINE, A. (1995): "¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas". *Claves de Razón Práctica*, 56, págs. 14-25.

TROYNA, B. y HATCHER, R. (1992): *Racism in children's lives. A study of mainly-white primary schools*. London: Routledge.

TROYNA, B. y WILLIAMS, J. (1986): *Racism, Education and the State*. London: Croom Helm.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO PARA UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

Rafael Jiménez Gámez *

La intención de este trabajo es la de ofrecer unos principios que puedan guiar la acción educativa en una sociedad globalizada y, consecuentemente, multicultural. No es posible ni recomendable, como ya es reconocido en educación, lanzar una serie de recetas, a modo de concretas recomendaciones culinarias. Sin duda, es mejor leer (mucho mejor, atreverse a practicar y comunicar a los colegas los efectos, esperados o no) las experiencias que se presentan en esta revista o en otras (1) o asistir a los futuros congresos o reuniones en los que se presenten experiencias educativas interculturales. En este trabajo sólo se pretende trazar amplios itinerarios que debería ser fijados en la práctica cotidiana de nuestras escuelas.

Tras unas primeras aclaraciones sobre el sentido de multiculturalidad, democracia y currículum, que contextualizan el trabajo, el núcleo central del mismo revisa los posibles modelos curriculares y cada uno de sus clásicos elementos, sin olvidarnos advertir lo que de artificial conlleva esta académica, pero sistemática, división.

1. ¿Son todas las sociedades multiculturales (2)?

Es posible que el lector pueda no sentirse aludido ante el posible compromiso que le presenta el título de este artículo y pensar que, si en su pueblo o ciudad no existen inmigrantes o gitanos o su número es imperceptible, la monoculturalidad de la sociedad en la que vive le exime de la responsabilidad de contribuir a luchar por la igualdad en la diversidad. Nada menos cierto en un mundo globalizado.

Los efectos colaterales de la globalización política y económica se sienten muy especialmente en lo que se ha denominado *globalización cultural*. Creemos que este fenómeno

posee unas virtualidades que vamos a comentar.

En primer lugar, la cultura no es un legado fijo y petrificado, sino que tiene una dimensión intersubjetiva, que aglutina y no separa a los seres humanos. Una cultura, si existe, es para ser compartida, para que englobe a individuos. Toda cultura presupone una cierta dinámica de expansión o de captación de individuos. La *globalización cultural* es una condición inherente a cualquier cultura que quiera perdurar y no se le puede temer porque vaya a arrasar las diferencias que existen entre las culturas (GIMENO, 2001). El aprendizaje que realiza cada sujeto, que es condición para compartir y dar existencia activa a la cultura, introduce la variabilidad o heterogeneidad

entre los individuos. Al integrarse más individuos en una cultura, se producen variadas formas de apropiársela. Querer conservar las culturas intactas como si fueran fósiles petrificados o pretender rescatar arquetipos culturales que ya no existen resulta contrario a esa pluralidad. Las culturas son dinámicas, cambiantes y hasta contradictorias, gracias a las modulaciones que de ellas hacen los sujetos o grupos al participar en las mismas. Frente a una teoría de la cultura esencialista, inmutable, separadora y exclusivista, debemos reconocer el carácter procesual y creativo de la misma, sabiendo que no todos practicamos una sola cultura y que el proceso de recreación de ésta se reaviva en contextos multiculturales (BAUMANN, 2001).

La multiculturalidad que se enfatiza con la globalización puede explicarse mejor desde el concepto de *hibridación*, de adaptación transcultural, que sigue los procesos piagetianos de acomodación y asimilación. Desde esta visión todos somos seres necesariamente mestizos. Si miramos hacia dentro, en el interior de nuestra propia cultura, que creemos fija y monolítica, nos encontramos con una gran diversidad intracultural creada a lo largo de la historia. Es cierto que la inmigración, al situarnos frente al "otro", pone en marcha mecanismos irracionales de autodefensa que nos ocultan nuestra propia diversidad. Los defensores de identidades puras son sujetos híbridos o mestizos que no se reconocen como tales, que pretenden construir su identidad basándose en la selección de rasgos que ocultan el inevitable mestizaje del que estamos hechos (MAALOUF, 1999). Adquirir

* Dpto. de Didáctica. Universidad de Cádiz.

conciencia de que todos somos seres mestizos y admitirlo como algo enriquecedor es un rasgo de madurez cultural. Es cierto que en la sociedad multicultural siempre habrá conflictos, característicos de toda sociedad dinámica, pero estos conflictos deberán ser resueltos desde la óptica de la hibridación dinámica entre culturas, en la línea de un consenso **intercultural**, al que deberá llegarse por vía democrática (CARBONELL, 1995).

Por lo tanto, aunque es cierto que se nota más cuando convivimos con inmigrantes o gitanos, vivimos en una sociedad globalizada y multicultural. Hoy, necesaria e ineludiblemente, tenemos que educar en la diversidad, por muchas reválidas e itinerarios que zancadilleen la igualdad.

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de currículum?

Aunque este apartado debería de ir a pie de página, creemos que, incluyéndolo en el cuerpo del texto, cumple mejor su función, dejar claro a qué nos referimos cuando hablamos de currículum, algo que, a causa de la ambigüedad del término, se convierte en necesario.

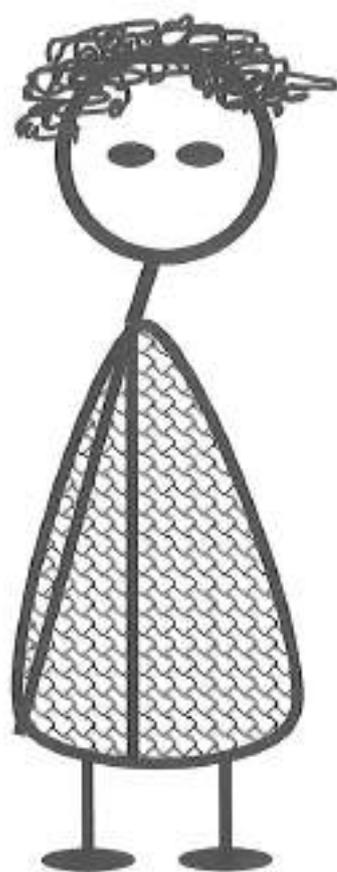
En primer lugar, el concepto de currículum se va amasando, se va configurando en diversos lugares (GIMENO, 1988). Una primera fase se corresponde con el **currículum prescrito**, los mínimos establecidos por la administración que determinan la cultura común a un país. La segunda fase se correspondería con el **currículum presentado y moldeado por los profesores**, el que se elabora en el centro educativo, a partir de los libros de texto y de otros (muchas veces olvidados) materiales curriculares que intermedian o traducen el currículum prescrito. En estas dos primeras fases el currículum puede (y debe) perpetuarse en un documento escrito. Es algo aún previo a la acción. 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. Por lo tanto, y esto tiene que estar bien claro desde el principio, constituyen currículum, tanto lo que, desde enfoques tecnológicos, se denomina diseño como el desarrollo, tanto lo preactivo, los planes de estudio, la planificación, como lo interactivo, la enseñanza.

En segundo lugar, las relaciones entre las dos primeras fases y la tercera 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**. 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 (STENHOUSE, 1984). Por eso, desde este punto de vista, que es el que seguiremos en este trabajo, sin infravalorar 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.

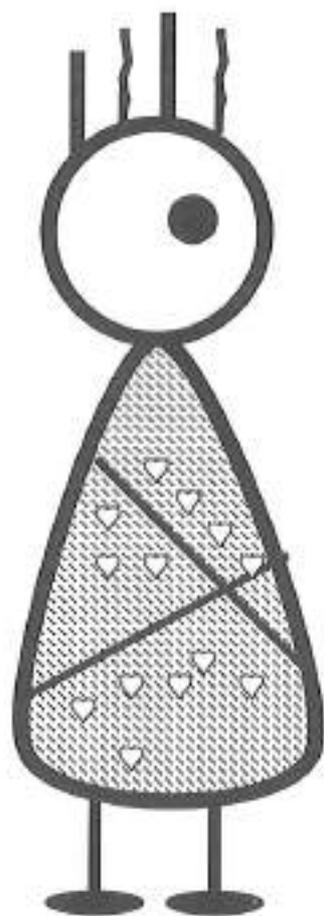
En tercer y último lugar, no podemos concebir hoy el currículum como algo exclusivo de la escuela, sino que éste tiene que contar con el **currículum extraescolar de la cultura popular** (STEINBERG y KINCHELOS, 2000), que se tiene que poner en cri-

“la cultura no es un legado fijo y petrificado, sino que tiene una dimensión intersubjetiva, que aglutina y no separa a los seres humanos. Una cultura, si existe, es para ser compartida, para que englobe a individuos.”



“no podemos concebir hoy el currículum como algo exclusivo de la escuela, sino que éste tiene que contar con el currículum extraescolar de la cultura popular”

“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.”



sis y someter a la interpretación sistemática en la institución educativa. En definitiva, lo que se aprende en la escuela cada vez tiene que tener más en cuenta lo que se aprende fuera de ella, que, en el caso de la democracia y la multiculturalidad, es muy relevante, ya que la mayoría de los estereotipos sobre la diversidad se adquieren en la familia y en los medios de comunicación.

3. ¿De qué hablamos cuando hablamos de democracia? Democracia y multiculturalidad. Hacia una ciudadanía multicultural.

Nuestro último episodio, antes de centrarnos en la construcción curricular, se detiene en la concepción de la democracia, que, como el término anterior, también posee una alta ambigüedad. Según algunos analistas hemos llegado al fin de la historia, porque hoy la mayoría de los países tienen regímenes democráticos. Pero, ¿son auténticamente democráticos?

En primer lugar, en este trabajo, no vamos a entender la democracia como una cuestión de política formal: las elecciones, las votaciones y los partidos políticos. Desde este enfoque restringido, a la democracia se le ve como un asunto más de mercado, los votantes son los consumidores y los políticos son los intermediarios. 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 político. La idea de democracia exige un fuerte compromiso. La democracia es una característica de las comunidades o socieda-

des, no de los individuos y debe ser algo más que un compromiso para elegir gobierno y 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.

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**. 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). 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 y de los sustitutos religiosos del fascismo y del estalinismo como fundamentos últimos de validez del poder. No debe existir ningún argumento capaz de sustraerse a la discusión.

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.

Es cierto que, como se señala en un debate reciente entablado en la revista Claves (3), 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. La democracia participativa no iría en contra de la democracia representativa sino que la mejoraría.

En segundo lugar, junto a una visión participativa de la democracia aparece la **concepción dinámica de la democracia**, que entiende a ésta como un **proceso**, no como un resultado, como un camino conflictivo, no como un estado acabado que descansa en un consenso inmodificable. Entendemos la democracia como un proceso constructivo, que los ciudadanos construyen 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).

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 habla un consenso acerca de los significados y de los valores de las realizaciones culturales (GIMENO, 2001: 31). Pero en la posmodernidad 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 diver-

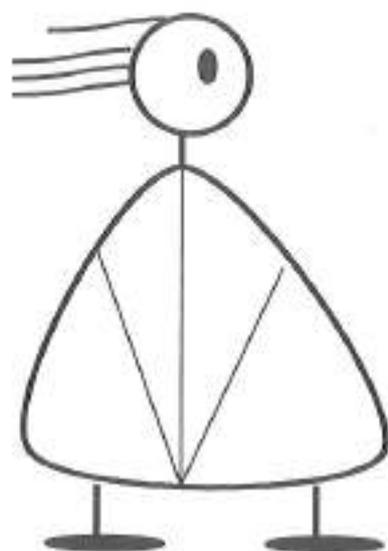
so será un perjuicio para la colectividad; aceptarlo, sobre la base de valores como la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, la justicia y la libertad, potenciará la posibilidad de alcanzar una sociedad más valiosa, polifacética y dinámica. Ser diverso es un valor. Se debe luchar por la búsqueda de 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 murallas 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 (BOSSIO, 1995).

En definitiva, entenderemos como prácticas democráticas a aquellas que favorecen la igualdad, sin homogeneizar, sin asimilar a las culturas minoritarias dentro de la mayoría. No consideraremos democráticas las prácticas sociales que respeten la multiculturalidad pero fomenten la desigualdad, creando espacios separados para las culturas minoritarias (por ejemplo, escuelas-guettos o escuelas-pateras), en los que se excluyan a éstas de los beneficios que disfrutaban los miembros de la cultura mayoritaria.

Si la democracia en las sociedades multiculturales rechaza la asimilación y posterior desaparición de las culturas minoritarias, también debe de o-



“junto a una visión participativa de la democracia aparece la concepción dinámica de la democracia, que entiende a ésta como un proceso, no como un resultado, como un camino conflictivo, no como un estado acabado que descansa en un consenso inmodificable.”



“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).”

nerse a la consideración estática y cerrada de la cultura del multiculturalismo relativista que desemboca en el encapsulamiento progresivo de los grupos minoritarios. Para la **ciudadanía multicultural** (KYMUCKA, 1996), la democracia y la igualdad deben postular determinadas protecciones externas de la cultura minoritaria frente a la mayoritaria, pero deben rechazar determinadas restricciones internas que limitan el derecho de los miembros de los grupos minoritarios a cuestionar y revisar las autoridades y prácticas tradicionales.

Las esferas culturales debemos entenderlas como sistemas abiertos, como zonas de una gran red, en la que lo nuestro y lo de los demás está conectado por hilos a través de los que fluyen las comunicaciones en la red. El encapsulamiento relativista desemboca en un **multiculturalismo comunitarista**, en el que, frente al **individualismo liberal**, que deja al sujeto navegando en las difíciles aguas del mercado, cada cultura se encierra en sí misma (GIMENO, 2001). La epistemología, la moral, la ciudadanía son siempre relativas y se construyen desde la óptica exclusiva de cada cultura. Asimismo, se busca la heterogeneidad hacia fuera y la homogeneidad hacia dentro. Este multiculturalismo comunitarista deviene en nacionalismo racista. Para superar tanto el liberalismo individualista, como el multiculturalismo comunitarista es necesario un **republicanismo cívico**, que, admitiendo las diferencias culturales, compatibilice éstas con la contaminación exterior. En esta línea, TOURAINE (1997) plantea la idea de un universalismo del sujeto solidario y autónomo simultáneamente, donde el único principio universal sea el de la libre construcción del sujeto con una verdadera igualdad de oportunidades y que acepte, por tanto, su diversidad cultural, el derecho a mantenerla, su singularidad personal dentro de cada comunidad y unos **derechos humanos fundamentales** para todos. Necesitamos, pues, imaginar una **ciudadanía cósmica** (Anthropos, 2001).

4. Estructuras y procesos democráticos en las instituciones escolares.

En primer lugar, es necesario indicar que la cultura institucional del centro educativo 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.

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 correspondería al currículum explícito. No se puede pretender la democracia a gran escala y negarla en la práctica directa y cotidiana en las escuelas.

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 estos 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.

Por último, 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.

5. Los grados de construcción de un currículum democrático.

Si tenemos en cuenta la diversidad de los estudiantes, grupal o individualmente considerados, nos encontraremos con tres lógicas (CONNELL, 1997: 73), niveles o grados de currícula, a la hora de establecer el principio de la democracia (de la justicia y de la igualdad). Hablamos de grados o niveles porque desde el primero al tercero aumenta en calidad y cantidad los valores de democracia. Indudablemente, sólo el tercer grado es auténticamente democrático, justo

e igualitario.

Currícula segregados y opuestos.

Cuando la mejor manera (¿la más democrática?) 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 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 ROMAN, 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 *hándicap* o en el *déficit*. Los resultados para las personas afectadas llevan, desde la



"Un currículum integrado o inclusivo es el único auténticamente democrático. Parte de la consideración de la igualdad de los diferentes grupos presentes en el aula, en los centros y en la sociedad."

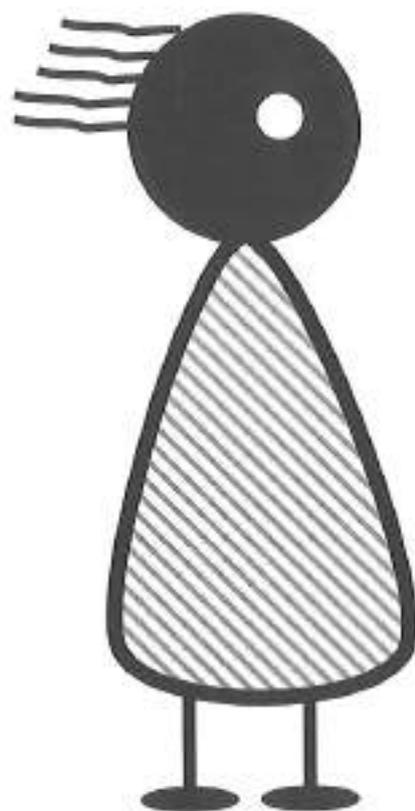
segregación total o negación del derecho a la educación, hasta prácticas más recientes de una educación dividida en diferentes vías u opciones según las categorías de sujetos. Uno de los casos más patentes ha sido el de la Educación Especial, realizada en instituciones apartadas y con un currículum alejado 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 árabes (4). 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.

Currícula compensatorios.

Se construyen 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

“Un currículum democrático debe trabajar críticamente los contenidos. Los estudiantes deben de aprender a ser intérpretes críticos de su sociedad.”



“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.”

segregados y los comprensivos. Se diferencian cuantitativamente de los primeros, se segrega pero menos, ya que se piensa que progresivamente los estudiantes podrán abandonar el currículum e integrarse en currículum mayoritario. La diferencia con el tercer y más democrático nivel será cualitativa.

La lógica de la compensación era fundamental en el diseño inicial de los programas de educación compensatoria de los años sesenta y setenta en Estados Unidos (aquí lo fue en los ochenta, con los llamados centros de educación compensatoria) 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 desfavorecidos.
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 desfavorecidas 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 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 bajos ingresos en el *paradigma de privación 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 en la cultura de los grupos minoritarios no es que sea deficiente y que, por tanto haya que compensarla, sino que es distinta y choca con la que le ofrece la escuela.

Un ejemplo significativo de currícula compensatorio en nuestro contexto más cercano es el que se desarrolla en las aulas de acogida para estudiantes inmigrantes y en todas las adaptaciones curriculares significativas que se puedan disponer para el alumnado extranjero (BLANCO, 2001: 53-62)

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 democrática 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 (CONNELL, 1997: 63-73)

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.

Un currículum integrado o inclusivo es el único auténticamente democrático. Parte de la consideración de la igualdad de los diferentes grupos presentes en el aula, en los centros y en la sociedad. Nos interesa resaltar 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 es 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. 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.

Por último, creemos interesante recoger de TERESA SAN ROMAN (1998) que lo ideal es que el currículum inte-

grado 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-gueto, también denominadas, en

“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.”

algunos lugares, escuelas-patera.

No olvidemos, tampoco, 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 intercultural, 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).

6. Los contenidos de un currículum democrático.

Si nos situamos en este último y auténtico grado de construcción curricular democrática, podremos establecer algunas recomendaciones sobre los contenidos que se deben trabajar en una enseñanza comprensiva o inclusiva:

1. Los estudiantes deben de **trabajar y contrastar en el aula**, no sólo los conocimientos científicos, sino los siguientes **distintos tipos de saber** (BANKS, 1996: 8-16):

- 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.
- 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.
- El saber académica corriente: los conceptos, paradigmas, teorías y explicaciones que constituyen el saber tradicional occidental y que se consideran universales.
- El saber académica 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 histórica-

mente y, por lo tanto, impregnado de valores.

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 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 construye el saber y hacer posible que elaboren los conocimientos y destrezas necesarios para que ellos mismos lo construyan. En un currículum democrático los estudiantes no sólo deben aprender el saber construido por otros, sino también a analizar críticamente el saber que dominan.

2. Un currículum democrático debe trabajar **críticamente** los contenidos. Los estudiantes deben de aprender a ser intérpretes críticos de su sociedad. Todos los diferentes 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, 1999).

3. Este carácter crítico y transformador debe **atravesar** (5) e **inundar** el currículum. No puede quedarse en una simple contribución adicional

(BANKS, 1995: 13) 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, 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 democrático estos contenidos tampoco deben tratarse como añadidos a los temas del currículum académico (BANKS, 1995: 13), 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.

4. Sin embargo, el hecho de partir de las experiencias de los grupos desfavorecidos 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:

- Teniendo siempre presente que el conocimiento científico nunca puede ser ortodoxo y si 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.

- Los "lenguajes universalizadores de hecho", los lenguajes de la globaliza-

ción como pueden ser hoy día el idioma inglés o el dominio de la informática, deberían constituir otro sector de los contenidos comunes, a pesar de que puedan ser interpretados como triunfo de una cultura sobre otras. Sin embargo, estos lenguajes pueden permitir el contacto, contaminación y mestizaje de los individuos y culturas.

- 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 el relativismo moral en que se puede caer si los valores se relativizan totalmente. Es necesario compatibilizar universalidad y relativismo.

- Los contenidos específicos de cada cultura deben también de trabajarse, sin caer en una obsesión comunitarista (formas locales apoyadas en lazos de solidaridad). El desarrollo de los contenidos peculiares tienen como límites: la identidad universal que nos es igual 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 (MC CARTHY, 1994).

5. Los contenidos de un currículum democrático deben organizarse de modo **integrado** (TORRES, 1994) puesto que una de las consecuencias típicas de la división social 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 (PORRAS 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.

6. 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 valores. 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, 1999).

7. Las actividades y recursos de un currículum democrático.

Si sintetizamos algunas características esenciales de la actividades de un currículum democrático, obtendríamos las siguientes:

1. Deben de predominar las basadas en la investigación, el diálogo, 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 (SANCHEZ y MESA, 2002).

2. Las actividades 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 de 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.

3. Las actividades deben de diseñarse y desarrollarse de tal forma que su cumplimiento pueda ser realizado con éxito por el alumnado con diversos niveles de habilidad (GUARRO, 1999).

3. Aunque caben dentro de estas estrategias didácticas cooperativas muchas posibilidades (PORRAS VALLEJO, 1998: 213-218), creemos que una interesante posibilidad de estructurar las actividades de un currículum democrático es la organización de las mismas siguiendo los denominados proyectos de trabajo (Hernández y Ventura, 1992), que, precisamente, asumen una "perspectiva multiculturalista" (HERNANDEZ, 2002: 80).

"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)

Respecto a los recursos didácticos, sintetizaremos estas ideas fundamentales:

1. Aunque pueden afectar a todo tipo de recursos que se utilicen en un currículum democrático, no hay duda de que los sesgos de injusticia y desigualdad que afectan a los libros de texto son los más peligrosos (GIMENO, 1992: 133).

2. El uso masivo del libro de texto 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).

3. 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). 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 estimule a los estudiantes a que elaboren un conocimiento de la realidad alejado de visiones simplistas o maniqueístas (BANKS, 1996: 15). En este sentido, es de elogiar, a pesar de las críticas recibidas desde sectores de la sociedad andaluza de reconocida xenofobia, la concesión y edición del XIV Premio Joaquín Guichot sobre Cultura Andaluza a un material curricular antirracista para la ESO (SOLER y OTROS, 2002). A la hora de seleccionar críticamente los materiales escritos, ya sean libros de texto o de lectura para niños y adolescentes, contamos con escasas pero interesantes aportaciones tales como las elaboradas por el Grupo ELEUTERIO QUINTANILLA (1996, 1998).

8. La evaluación en un currículum democrático.

No podemos ni debemos entrar aquí a definir y/o ejemplificar el interesante, y mucho más global, concepto de evaluación democrática. Recordemos que nos estamos centrando en la construcción de un currículum democrático intercultural, por eso sintetizamos, para terminar algunas recomendaciones para dicha construcción:

1. No puede considerarse democrática 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

dossier

en la selección y clasificación de los estudiantes tiene la evaluación (PERRENOUD, 1990).

2. 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 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).

3. 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.

4. Por último, y recogiendo los rasgos más relevantes de una evaluación democrática, GUARAO (1999: 62-65), afirma que ésta debe centrarse en la mejora más que en el control, estar más atenta 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 institu-

cionales y socioculturales. 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.

Como podemos deducir de esta breve revisión de los elementos esenciales de un currículum democrático, necesario en la sociedad multicultural en la que ya vivimos, la responsabilidad de su construcción no es sólo de las escuelas en las que hay un número significativo de culturas minoritarias, sino de todas, puesto que hoy todos los ciudadanos somos multiculturales. Por lo tanto, no debemos esperar sentados a que lleguen los estereotipos xenófobos o las reacciones racistas, como en El Ejido. Puede ser tarde y de nada servirá lamentarnos.

Referencias bibliográficas

ADAMS, M.; BELL, L.A. y GRIFFIN, P. (eds.) (1997): *Teaching for Diversity and Social Justice. A sourcebook*. New York, Routledge.

ARANGO, J. (2002): ¿De qué hablamos cuando hablamos de multiculturalismo?, *El País*, 23 de marzo de 2002, p. 11.



BANKS, J.A. (1995): Multicultural education: historical development, dimensions, and practice, en BANKS, J.A. y BANKS, C.H.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.

BAUMANN, G. (2001): *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona, Paidós.

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.

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

BLANCO, M. (2001): *El alumnado extranjero: un reto educativo*. Madrid, EOS.

BOBIO, N. (1995): *Derecho e izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid, Taurus.

CARBONELL, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid, MEC, Centro de Desarrollo Curricular.

CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

Cuadernos de Pedagogía, nº 264, diciembre de 1997, número monográfico sobre Educación Multicultural.

DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.

GARGARELLA, R. y OVEJERO, F. (2000): *Democracia representativa y virtud cívica*, *Claves de Razón Práctica*, 105, 69-75.

GIHENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

GIHENO, J. (1992): *Curriculum y diversidad cultural*, *Educación y Sociedad*, 11, 127-153.

GIHENO, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.

GIHENO, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1996): *Materiales para una educación antirracista*. Madrid, Talasa.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid, Talasa.

GUARRO, A. (1999): El currículum como propuesta cultural democrática, en ESCUDERO, J.M. (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis, pp. 47-65.

GUARRO, A. (2000): *Escuelas democráticas e interculturalismo "intrasocial"*, *Currículum*, 14, 29-39.

GUSAN, E. (2000): *Más allá de la democracia*. Madrid, Tecnos.

HERNANDEZ, F. (2002): Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de

incertidumbre, *Cuadernos de Pedagogía*, 310, febrero 2002, 78-82.

HERNANDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona, Graó e ICE de la Universidad de Barcelona.

KYMLICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós.

Laberintos: transcurso por las señas del sentido, *Anthropos*, 191, 2001, 123-125.

LAPORTA, F.J. (2001): Los problemas de la democracia deliberativa, *Claves de Razón Práctica*, 109, 22-28.

LEVIN, B. (1998): The educational requirement for democracy, *Curriculum Inquiry*, 28, 1, 57-79.

MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza.

MAESTRE, A. (1998): Ensayo preliminar, en RODEL, U., FRANKENBERG, G. y DUBEL, H. *La cuestión democrática*. Madrid, Huerga y Fierro, pp. 7-26.

MCCARTHY, C. (1994): *Racismo y currículum*. Madrid, Morata.

OVEJERO, F. (2001): Democracia liberal y democracias republicanas. Para una crítica del elitismo democrático, *Claves de Razón Práctica*, 111, 18-30.

PERRENOUD, PH. (1990): *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid-La Coruña, Morata-Paidós.

PORRAS VALLEJO, R. (1998): *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Morón (Sevilla), Publicaciones del M.C.E.P.

RAWLS, J. (1979): *Teoría de la justicia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Retorno al "hiyab", *El País Digital*, 7 de marzo de 2002.

RUBIO CARRACEDO, J. (2000): ¿Consorcio de la democracia o acomodo de los políticos? *Claves de Razón Práctica*, 105, 76-82.

SALES, A. (2001): Educación intercultural y atención a la diversidad: programas y estrategias, *Revista de Educación Especial*, 30, 49-66.

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.

SANCHEZ, S. y MESA, M^o C. (coords.) (2002): *Los relatos de convivencia como recurso didáctico*. Archidona, Aljibe.

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.

SERRA, C. y ALEGRET, J.L. (1997): La diversidad humana en los libros de texto, *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 20-23.

SOLES, M^o L. y OTROS (2002): *Andalucía ¿Tierra de Emigrantes?*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de

Andalucía.

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.

TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.

TORRES, 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-Paidós, vol. I, 232-253.

TORRES, J. (1997): Multiculturalidad y discriminación, *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 30-34.

TORRES, 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.

TOURNAINE, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, PPC.

VALENZUELA, J. (2002): *España en el punto de mira. La amenaza del islamismo*. Madrid, Temas de Hoy.

Notas

(1) Véase por ejemplo *Cuadernos de Pedagogía*, nº 264, diciembre de 1997, número monográfico sobre Educación Multicultural.

(2) Creo importante matizar la diferencia entre multiculturalidad, que designa una situación de hecho y connota diversidad o pluralismo cultural, y multiculturalismo, término que designa una ideología o una orientación, no una condición (ARANGO, 2002).

(3) Véase, entre otros, GARGARELLA y OVEJERO (2000), RUBIO CARRACEDO (2000), LAPORTA (2001) y OVEJERO (2001).

(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).

(5) Esta idea de que los contenidos de un currículum democrático intercultural deban atravesar las áreas o materias del mismo, no tiene que significar exactamente que nos adheramos fielmente a la transversalidad propugnada por la LOGSE, que entraña el consabido peligro de que "entre unos y otros la casa se quede sin barrer". 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).

Fermín Barceló *

Cuando me pidieron un artículo para este monográfico sobre multiculturalidad ("Una reflexión desde el País Vasco; qué hacen por ahí las instituciones; cómo vivís el presente o preparáis el futuro...") tuve serias dudas. No resulta fácil disponer de una visión global y, menos aún, podría ofrecer. Llevo unos años descolgado de la educación escolar y dedicado a otras tareas en la institución del Ararteko (Defensor del pueblo del País Vasco). Mi relación es, fundamentalmente, con los colectivos marginales o más vulnerables: menores desprotegidos, infractores, hijos de temporeros, extranjeros, gitanos, encarcelados... Hasta aquí llegan más problemas que buenas noticias y esto, sin duda, tiñe con tonos oscuros la percepción de la realidad. Pero no pude negarme: quien me lo pedía era un viejo amigo. Trataré, pues, de aportar algunos datos, aunque sean parciales, y esbozar ciertas reflexiones y preguntas. Datos, reflexiones y preguntas que han ido surgiendo de nuestra propia tarea y experiencia. Renuncio a otros enfoques, igualmente posibles.

Los otros siempre han estado entre nosotros

Y es que parece, por lo que uno lee u oye, como si esto de la multiculturalidad fuese algo absolutamente novedoso, moderno, casi recién estrenado. Pues no: los otros siempre han estado entre nosotros. Cosa distinta es que los hayamos ignorado o que hayamos buscado, de forma consciente o inconsciente, su invisibilidad.

La historia de las migraciones es tan vieja como la humanidad y ha respondido casi siempre a estrategias de supervivencia frente a las guerras, el hambre o la desolación. La decisión de marchar de la tierra propia a la búsqueda de otra soñada mejor –ayer como hoy– no es sólo fruto de la necesidad, sino también de las expectativas de los hombres y las mujeres.

Y parece evidente que la historia de la humanidad y las culturas de los pueblos se han visto enriquecidas con tales movimientos.

Entre nosotros, sin ir más lejos, el peso de la inmigración ha sido enorme en los últimos 120 años. Y no sólo en la configuración de nuestra población actual (sólo el 33% de la población que vive hoy en la Comunidad Autónoma Vasca desciende de abuelos-abuelas nacidos aquí), sino también en cuestiones lingüísticas, culturales, urbanísticas, políticas... En este territorio –conviene recordarlo– el euskera y el castellano llevan muchos años (siglos) conviviendo. Dos comunidades lingüísticas compartiendo (también compitiendo) en un mismo territorio. Pero tirar de este hilo, seguramente, nos llevaría demasiado lejos.

Si estamos ante un fenómeno tan

antiguo –tanto como la propia civilización– y considerado por muchos fuente de progreso, tal vez debamos preguntarnos por qué ha llegado a ser hoy un importante motivo de preocupación en buena parte del mundo.

Ciertamente, en los movimientos de población de nuestros días se dan algunos rasgos que no estuvieron presentes, o lo estuvieron con menor intensidad, en épocas anteriores. Así, por ejemplo, los orígenes, destinos y el ritmo de los movimientos transnacionales se han incrementado notablemente en el último medio siglo. También es creciente la lejanía cultural de muchas de estas personas que provienen, cada vez más, de ámbitos y contextos alejados. A las razones económicas, ambientales o de persecución que tradicionalmente han estado en la base de las migraciones, hay que añadir, sin duda, el efecto producido por la reducción de las distancias o la influencia de los medios de transporte y de comunicaciones. Hoy no sólo se desplazan con mayor rapidez las personas, sino que existe un flujo internacional cada vez mayor de imágenes, medios, informaciones... que influyen decisivamente en el nivel de expectativas, también de las personas y los grupos más desfavorecidos.

Tal vez, estos y otros rasgos puedan explicar una parte de las preocupaciones actuales e incluso de las manifestaciones defensivas y de rechazo que, peligrosamente, se reproducen aquí y allá: racismo, xenofobia, etnocentrismo, obstáculos para la legalización de la presencia de extranjeros... Seguramente se extiende la sensación de que cada vez somos/son "más otros" (más en número y más diferentes) y esto nos inquieta; nos crea inseguridad. La alteridad siempre ha inquietado a la tribu.

* Miembro del Equipo del Defensor del Pueblo en el País Vasco.

Pinceladas de aproximación a la realidad

A falta de una visión más global, ofrezcamos algunos datos parciales referidos a la sociedad vasca y a su sistema escolar, relacionados con el tema:

- Según los datos publicados, los centros escolares vascos atendieron el curso 2000-2001 a 2.966 alumnos y alumnas de origen extranjero. Esto supone poco más de un 1% del total del alumnado (aproximadamente 300.000 en la actualidad, cuando hace veinte años superaba el medio millón). La proporción del alumnado de origen extranjero ha aumentado más del 50% en los últimos cinco años. Según su origen, casi la quinta parte procede de Marruecos; les siguen en número los de origen chino, brasileños, colombianos... De ellos-ellas, 1.125 eran considerados oficialmente como "alumnado con dificultades de atención educativa". El 72% estaba escolarizado en centros públicos y el 28% en concertados. Respecto a la población total (no a la escolarizada) se estima que, en la actualidad, aproximadamente un 2% es de origen extranjero, casi la mitad proviene de otros países de Europa o "desarrollados" y más de la cuarta parte se concentra en torno a Bilbao.

- La Asociación Kalé Dor Kayikó recopiló, durante el curso 1999-2000, los datos sobre calificaciones escolares correspondientes a 140 alumnos/as del pueblo gitano escolarizados en 6º de Educación Primaria en diferentes centros de Bizkaia. Solamente un 16% finalizó con éxito la etapa. Los resultados mostraban grandes diferencias entre centros, dignas de analizar.

- En los cinco últimos años ha ido creciendo de manera continuada el número de menores extranjeros no acompañados (la inmensa mayoría chicos, adolescentes o jóvenes, que provienen del Magreb, han conseguido burlar la frontera y son detenidos aquí por la policía), acogidos por las instituciones de protección. Véase, por ejemplo, la evolución de datos en Bizkaia: año 1996: 5 menores; 1997: 12; 1998: 23; 1999: 30; 2000: 52; 2001: 349.

Las instituciones han optado por acogerlos en centros específicos, sólo para ellos (hasta ahora, 2 en Bizkaia y 2 en Gipuzkoa) y encuentran serios

problemas para ofrecerles una respuesta educativa adecuada. Quieren documentación, aprender castellano y acceder rápidamente al mercado laboral. Conseguir algo tan elemental como que alguno de sus educadores domine el árabe o conozca su cultura ha costado años y sólo ahora empieza a ser realidad en alguno de los centros.

- Todos los años, cuando llega la época de recolección de la patata y de la vendimia, acuden a determinadas comarcas de Álava familias enteras de trabajadores temporeros: la mayoría pertenecen al pueblo gitano y/o provienen de Portugal. En la zona de la vendimia, por ejemplo, en la campaña del año 2000 se llegaron a "censar" 155 familias y más de 400 menores en edad escolar. De ellos, 176 acudieron al menos un día a centros escolares de la zona. El resto ni apareció por la escuela, a pesar de las posibilidades de transporte, comedor o programas socio-educativos.

- El último informe monográfico publicado por la institución del Ararteko analiza la respuesta del sistema educativo vasco a las necesidades educativas especiales y, dentro de ellas, a las derivadas o asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas: pobreza, marginalidad, minoría... Entre los motivos de preocupación, derivados del estudio, destacan la tendencia a que este alumnado se concentre en deter-

minados centros (riesgo de guetos), su desigual reparto entre redes (pública o privada) o la insuficiente respuesta del sistema al desfavorecimiento social frente a la que ofrece a otros tipos de necesidades. Se recomiendan medidas de discriminación positiva en la asignación de recursos, pero también otras que garanticen una distribución equilibrada de este alumnado y eviten los guetos escolares...

- Uno de los espacios donde resulta más visible la presencia de extranjeros es la cárcel. Aproximadamente 4 de cada 10 personas presas lo son. En algunos módulos de los centros penitenciarios del País Vasco son mayoría, y también en muchas de sus aulas de alfabetización. También son cada vez más los menores extranjeros en centros de internamiento para infractores...

Los datos ofrecidos (se podrían dar muchos más, entresacados de nuestros informes) son simples pinceladas, botones de muestra sobre la existencia de realidades ocultas o poco conocidas, sobre la presencia de otros y su mayor o menor grado de inclusión-exclusión social, sobre la respuesta que el sistema educativo es capaz de ofrecer o no a sus necesidades. Exigirían, sin duda, múltiples matizaciones pero, como pinceladas, o llamadas de atención, puede que sirvan.

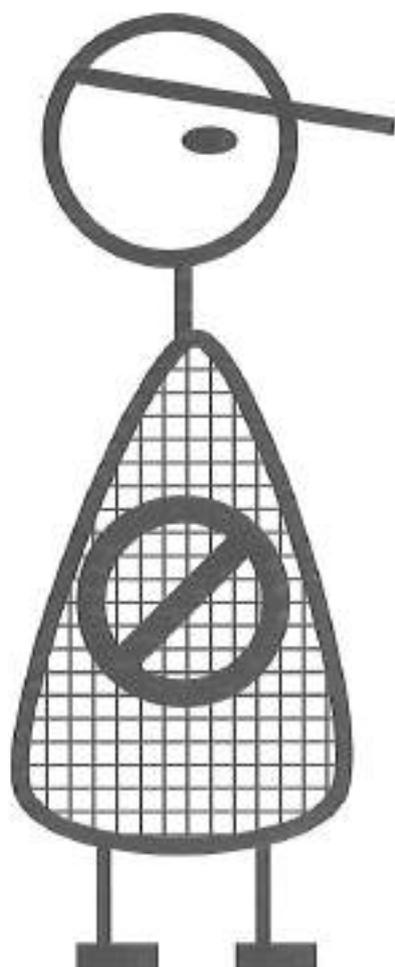
Buenas prácticas

En la relación con colectivos vulnerables, instituciones, servicios y asociaciones de apoyo, uno va enterándose de iniciativas loables y formas de actuación que, en función de valores que comparte, va incluyendo en eso que se viene llamando "buenas prácticas". Con frecuencia muestran la otra cara de la moneda: el compromiso frente a la indiferencia; el esfuerzo de inclusión frente a las barreras de exclusión; la búsqueda de espacios de encuentro frente a la incomunicación... Señalaré algunas que me parecen significativas:

- El aumento de la presencia de personas de origen extranjero ha introducido modificaciones en el rico y variado mundo asociativo de este país. Han surgido asociaciones nuevas: de senegaleses, de chinos, de afroamericanos,



“La presencia de “más otros” en nuestras aulas debe poner en cuestión muchos aspectos de nuestra organización y práctica.”



de marroques agrupados en torno a una mezquita, un bar o un proyecto cultural, de apoyo a las personas de origen extranjero afincadas en un barrio o en una ciudad... Otras han revisado sus prioridades o han ampliado su campo de acción a nuevos o crecientes colectivos: Cruz Roja, Cáritas, SOS-Racismo... También algunos sindicatos han creado nuevos servicios, especializados en la orientación laboral a estas personas, algunos colegios de abogados han organizado turnos de extranjería y hasta alguna caja de ahorros ha puesto en marcha una línea de subvenciones a proyectos de ayuda a la integración de los inmigrantes. Es decir, desde el propio cuerpo social han ido surgiendo iniciativas de respuesta a las realidades cambiantes.

La tendencia a crear asociaciones de apoyo, de autoayuda, de defensa, de denuncia... se da también en otros colectivos minoritarios y con entidad propia. El pueblo gitano -con tanto siglos de presencia entre nosotros- puede ser otro buen ejemplo de vitalidad asociativa.

- Claro que la proliferación de grupos y asociaciones puede crear nuevos problemas: de interlocución, de coordinación, de intereses encontrados, de falta de continuidad, de dispersión de fuerzas... En este sentido, gran parte de las asociaciones ligadas a “extranjería” se han ido organizando, aunque de modos o con ritmos diferentes según los territorios: formando una coordinadora amplia y estable (Bizkaia), funcionando como plataforma para determinadas acciones (Gipuzkoa), aprovechando espacios de colaboración con las administraciones (Álava). En todos los casos se ha sentido la necesidad de sumar fuerzas y se han experimentado las ventajas de empujar juntos en la misma dirección para alcanzar determinados logros, aunque puedan ser o parecer pequeños.

- Respecto a la interlocución y la posibilidad de que se puedan analizar conjuntamente problemas y propuestas, algunas administraciones han creado foros de encuentro interinstitucionales y con el mundo asociativo. Así, el Foro para la integración social de los inmigrantes creado por el Gobierno Vasco para toda la Comunidad Autónoma, o el Foro promovido en su día por el Ayuntamiento de Vitoria/Gasteiz para

esta ciudad, o la mesa de temporeros impulsada por la Diputación Foral de Álava para su territorio, o las mesas creadas en algunos municipios para revitalizar zonas degradadas... El tiempo va enseñando las posibilidades, y también las limitaciones, de tales foros en cuanto instrumentos para lograr avances significativos en la resolución de los problemas.

- Buena parte de las iniciativas, servicios o programas institucionales que han ido surgiendo entre nosotros, para prevenir o corregir situaciones de exclusión, han sido impulsados desde estas plataformas de encuentro entre las administraciones y la sociedad civil organizada. Iniciativas como:

- Programas de educación y sensibilización intercultural en municipios y centros educativos de las comarcas de Álava que acogen a familias temporeras.
- Contratación de mediadores ante situaciones de conflicto entre grupos mayoritarios y minoritarios.
- Ampliación y difusión de la oferta educativa de los centros de educación permanente de adultos, adaptada a las necesidades específicas (por ejemplo, de conocimiento del idioma) de la población extranjera (791 matriculados el último curso).
- Programas de innovación o de refuerzo en centros escolares con gran proporción de alumnado perteneciente a minorías étnicas. Personal de apoyo específico a estos programas.
- Acuerdo alcanzado entre las direcciones de todos los medios de comunicación del país para suscribir un manual de estilo o unos criterios sobre el tratamiento de las noticias relacionadas con las personas de origen extranjero.
- Búsqueda de recursos y fórmulas para el acceso de estas personas a los servicios de atención sanitaria, en función de su situación administrativa.
- Creación de oficinas de información o servicios de acogida en municipios importantes.
- Programas específicos para las mujeres.
- Actividades de apoyo a la lengua y cultura portuguesa, o a la lengua y cultura árabe.
- Cursos de formación organizados

por la Universidad.

- Subvenciones a determinados proyectos o trabajos de investigación.
- Actividades (jornadas, charlas, semanas, fiestas, concursos, campañas...) promovidas en algunos municipios para favorecer el conocimiento mutuo, el intercambio y la sensibilización...

Recientemente se ha creado una Dirección de Inmigración dentro de la estructura del Gobierno Vasco, dotada de un presupuesto propio y con la intención de que elabore y gestione un Plan de integración de la población inmigrante. Ayuntamientos, como el de Bilbao, se plantean elaborar, en la misma línea, un Plan Municipal de integración que tenga en cuenta las necesidades y respuestas a estas personas. Se promueven investigaciones y hasta algún Observatorio Permanente... Aunque todavía es pronto para valorar resultados, da la impresión de que las administraciones públicas son cada vez más conscientes y están dispuestas a dedicar mayor atención y recursos a una realidad que se va imponiendo.

Mucha tarea y no pocos interrogantes para la escuela

Quien haya llegado a esta altura del artículo tal vez se pregunte si todo esto (tanto las buenas prácticas e intenciones como los datos preocupantes aportados) no apunta hacia condiciones básicas, previas (y hasta alejadas) de ese horizonte soñado de interculturalidad. Seguramente. Pero en esa fase creo que andamos todavía.

Tal vez se esté preguntando, también, qué es lo que el sistema escolar está aportando específicamente. Sinceramente, no creo que tenga suficientes datos para responder, de modo fiable, a esta cuestión. Y cada vez me resulta más difícil generalizar. Hay tantas escuelas y tantas realidades de aula... Supongo que decir que cada escuela está haciendo lo que puede con sus mimbres es una respuesta poco concisa y, sin embargo, puede que sea la más correcta.

El otro día, por ejemplo, en un pequeño pueblo de la Montaña alavesa que acogía a numerosas familias de temporeros portugueses, la directora del centro de primaria decía (tradu-

ciendo literalmente del euskera): "Este no es lugar para estos chavales". Y la del centro de secundaria: "Nosotros-nosotros (en cuestión de pronombres el euskera no tiene género) tenemos ocho rumanos desde hace años y algo hemos aprendido. Quizás no lo estemos haciendo bien pero lo intentamos". Y en ambos centros -respecto a los hijos e hijas de familias temporeras que acudian- no veían otra posibilidad real que la de atenderlos en aulas aparte: en un caso, con el profesorado de apoyo enviado de refuerzo al centro; en el otro, con el profesor o la profesora que "libra" esta hora o aquella. Pero aparte, salvo en los recreos o en alguna actividad puntual.

Y es que algunas realidades desbordan: chavales que hablan "otra" lengua desconocida, que viven en condiciones precarias, que están aquí una temporada y luego se van a otra(s) parte(s), que no parece que hayan estado escolarizados en origen (?), de todas las edades, poco habituados a permanecer largos ratos sin moverse de su sitio, de grupos culturales ajenos o poco conocidos para nosotros... ¿Quién está preparado?

Parece que la cuestión que más preocupa, en muchos de los centros, tiene que ver con el tratamiento lingüístico. Téngase en cuenta que se trata de integrar en un sistema bilingüe (euskera-castellano) alumnado que, con frecuencia, desconoce cualquiera de las dos lenguas que son vehículo de la enseñanza y que, en ocasiones, se incorpora a nuestros centros no en los primeros niveles, ni al inicio del curso escolar. Además, puede que el centro no oferte más que un modelo



"El problema no es (sólo) que las escuelas seleccionen a su alumnado. El problema es que los grupos sociales se reparten de modo desigual los diferentes recursos."

lingüístico, básicamente en euskera (cada vez más extendido) y en un contexto social mayoritariamente castellano-parlante. ¿Qué criterios utilizar en estos casos? ¿Cómo conseguir los objetivos perseguidos (si es que los objetivos están claros)? ¿Cómo hacerlo sin crear espacios de exclusión? Cada vez hay más centros y zonas que por necesidad -que siempre resulta la motivación más poderosa- se están planteando este tipo de cuestiones. Van surgiendo seminarios de trabajo, proyectos de innovación, intercambios y, en general, actividades formativas que buscan fijar o extender mejores criterios de actuación. Iniciativas que, seguramente, irán dando frutos.

El curso pasado, el Departamento de Educación creó una comisión que recogiera las experiencias existentes y que tratara de establecer criterios aplicables en los centros con mayor presencia de alumnado de origen extranjero, teniendo en cuenta las diferentes circunstancias (modelos lingüísticos, conocimientos idiomáticos previos, proporción de alumnado de determinadas características...). Algunos de estos centros disponen de profesorado de apoyo para facilitar la integración de este alumnado, o de la ayuda de profesorado itinerante con conocimientos de árabe... Se están impulsando programas o proyectos que buscan facilitar la convivencia y la mediación en la resolución de conflictos... Se ha creado alguna comisión conjunta (Educación-Bienestar Social) para lograr la correcta escolarización de ciertos colectivos, especialmente difícil (por ejemplo, de menores extranjeros no acompañados). En los "Programas de innovación educativa" planteados por el Departamento de Educación para el

trienio 2000-2003 se contemplan actuaciones específicas como, por ejemplo, seminarios de formación sobre la escolarización de alumnado extranjero, orientaciones para la acogida de alumnado inmigrante a lo largo del curso escolar, programas de mantenimiento de la lengua materna (extranjera)... Y, con seguridad, existen más iniciativas que desconozco (en un territorio, en una zona, en un centro...).

Tal vez convenga recordar que las cuestiones lingüísticas, con ser importantes, no agotan la realidad ni deben ocultar otras necesidades. La presencia de "más otros" en nuestras aulas debe poner en cuestión muchos aspectos de nuestra organización y práctica. Debe afectar a los proyectos curriculares, a las normas de convivencia, a la organización de servicios como el comedor escolar, a la presencia o ausencia de las religiones, a la relación con las familias, con otros servicios sociales y asociaciones, a las estrategias de relación... Y tendrá que ser cada centro quien, en función de sus características, prioridades y recursos, deberá revisar sus prácticas y reelaborar sus proyectos. De hecho, algunos centros, con fuerte presencia de alumnado de origen extranjero o de minorías étnicas, se hallan comprometidos en proyectos globales y ambiciosos de respuesta a su realidad, que se esconden bajo diferentes nombres o etiquetas: "Proyectos de Intervención con niños/as Extranjeros", "Proyectos interculturales", "Comunidades de aprendizaje"... Potenciar estos proyectos, evaluarlos, difundirlos, crear redes de centros...; he ahí, seguramente, un camino fructífero y de futuro.

El riesgo de los guetos

Creo que uno de los temas más preocupantes, y hasta ahora poco abordado, es el desigual reparto entre centros del alumnado perteneciente a minorías o colectivos especialmente vulnerables: la zona (el barrio), la titularidad y el modelo lingüístico están siendo, en nuestro caso, factores determinantes. Los datos muestran una tendencia clara a que este alumnado se concentre en centros públicos del modelo A (básicamente en castellano) de determinadas zonas. En el últi-

mo informe del Ararteko al Parlamento Vasco hemos insistido en el riesgo de los guetos escolares y en la necesidad de tomar medidas para evitarlos: revisar las normas de matriculación, establecer ratios máximas y mínimas para determinados supuestos, efectuar un seguimiento de las derivaciones o expulsiones camufladas... Evidentemente, se trata de medidas no exentas de problemas e, incluso, de contradicciones.

Claro que en esto, como en tantas cosas, la escuela no es sino un reflejo de la dinámica social. El problema no es (sólo) que las escuelas seleccionen a su alumnado. El problema es que los grupos sociales se reparten de modo desigual los diferentes recursos. Véase, por ejemplo, el acceso a la vivienda y la concentración de estos colectivos en determinados barrios (la zona de San Francisco-Bilbao La Vieja es, entre nosotros, el máximo ejemplo de lo que aquí decimos; la máxima concentración de extranjeros -junto con gitanos y personas dedicadas a la prostitución- en una zona degradada), o el acceso a unos trabajos u otros con mejores o peores condiciones laborales...

Es este desigual reparto de los bienes sociales el que hace parecer "natural" que un determinado centro, situado en una zona degradada, escolarice solamente o mayoritariamente a población de origen extranjero o perteneciente al pueblo gitano..., mientras otros grupos sociales huyen hacia centros "menos problemáticos". Nada de natural hay en esto. Situaciones como

"La escuela puede (debe) llegar a ser un espacio privilegiado de acercamiento entre culturas, un foro abierto al debate y a la negociación de concepciones y representaciones de la realidad."

éstas impiden cualquier posibilidad de enriquecimiento mutuo y de integración.

Pero ¿qué otra cosa se puede esperar de tantos años de considerar la diversidad como un problema? Todavía hoy es ese el mensaje mayoritario de los medios. Y ese es también el mensaje que ha calado entre nosotros. ¿Cuántas veces hemos presentado -o visto presentar- en una reunión de clase de madres-padres, la integración de un alumno con necesidades educativas especiales, no como una oportunidad de enriquecimiento para todos sino como un problema para el resto? Creo, sinceramente, que la evolución de la escolarización en el País Vasco durante los últimos años -hasta llegar a la actual situación de reparto entre redes (más del 50% del alumnado en centros privados)- se puede explicar, en buena parte, por este tipo de factores. El reparto del alumnado entre diferentes modelos lingüísticos exigiría muchas más matizaciones.

Aun a riesgo de caer en una simplificación excesiva, se puede mantener que los dos modelos más extendidos de relación entre las culturas presentes en un determinado territorio han sido el modelo asimilacionista y el modelo segregacionista. Aunque parezcan contrarios, ambos poseen una base común: la consideración peyorativa o minorizada de los otros. Unos "otros" que habrá que conseguir que se hagan de los nuestros lo antes posible, civilizándolos, subordinándolos o misionándolos (asimilación); o bien, unos "otros" que habrá que mantener en guetos, evitando así su influencia (segregación).

En la historia poseemos innumerables ejemplos de conductas sociales que responden a estos dos modelos, con consecuencias terribles en muchos casos. También disponemos de algunos ejemplos notables de convivencia pacífica y de intercambio fecundo entre diferentes culturas y pueblos, algo que ha coincidido, normalmente, con períodos de gran vitalidad y riqueza cultural para las sociedades implicadas. En lo lingüístico, la apuesta del sistema educativo vasco por el bilingüismo y su concreción en modelos de diferente intensidad (del euskera y del castellano) quiere ser una alternativa enriquecedora.

No estamos, pues, ante un mal a superar, sino ante un bien a cultivar. Aunque complique nuestra actuación. Y afirmar esto no significa olvidarse, o no ser consciente, de las reacciones y de las consecuencias negativas que se pueden producir en las sociedades multiculturales: reacciones de rechazo a las minorías (racismo, xenofobia...) en los grupos mayoritarios; reacciones de asimilación, aculturización, pérdida de los valores culturales y de la identidad, devaluación de la propia cultura, integración forzosa... en los grupos minoritarios. Es verdad que la convivencia entre diferentes grupos culturales, con frecuencia, está llena de conflictos y de contradicciones, pero también está llena de posibilidades de enriquecimiento mutuo mediante el intercambio de las diferentes perspectivas. El diálogo entre iguales siempre resulta enriquecedor. Pero ¿cómo lograrlo?

Algunas cuestiones básicas

A finales de 1995, en la I Conferencia Tricontinental de instituciones para la defensa de los derechos del hombre, el Ararteko presentó una comunicación bajo el título "Multiculturalismo y educación". En la parte final se apuntaban, en un tono de reflexión, cuatro aspectos básicos y su aplicación en la educación. Retomaré aquí algunos de aquellos planteamientos más teóricos. Se referían a:

- la necesidad de concebir la cultura como una realidad dinámica y abierta;
- la necesidad de buscar la superación de prejuicios y estereotipos mediante el cultivo de la racionalidad;
- el papel fundamental que juegan las lenguas;
- la posibilidad de que la escuela constituya un espacio privilegiado de acercamiento y de intercambio entre culturas.

a/ Concepción abierta y dinámica de la cultura

Frente a la visión estática y etnocéntrica, que considera a la propia cultura como un todo unitario y superior, la visión abierta es aplicable tanto a la propia cultura como a las culturas "ajenas":

- Por una parte, considera que toda cultura es en sí misma plural, que las

diferencias culturales no sólo se dan entre sociedades alejadas entre sí, sino que se encuentran igualmente en el interior de cualquier sociedad moderna.

- Por otra parte, gracias a un sano relativismo cultural, hace a todas las culturas merecedoras de un respeto incondicional que supera cualquier intento de jerarquización, y frena posibles complejos de superioridad o inferioridad.

Así, la cultura, concebida como conglomerado abierto y ambiguo de representaciones y de normas que condicionan la vida de los miembros de la comunidad, necesita ser recreada constantemente por ellos mismos y exige la participación, en mayor o menor medida, de todos sus componentes. También de los recién llegados o de quienes tienen un escaso peso social.

Esta concepción tiene aplicación directa en uno de los elementos esenciales del sistema educativo: el currículo escolar. Como señala Gimeno Sacristán:

"Toda cultura es en sí misma plural. (...) Lo que se presenta más homogéneo dentro de cada cultura es el «relato» que hace cada grupo cultural —los individuos que pueden y que están capacitados para hacerlo— de lo que entiende como propia cultura, el cómo un grupo se representa a sí mismo su identidad cultural; esa homogeneidad se traduce en una simplificación del «texto» que se elabora para reproducirla, centrado en los aspectos que los que deciden consideran esenciales. Uno de esos «textos» es el currículo escolar. (...)

En tanto un grupo social no ve reflejada su cultura en la escolaridad o la ve menos que otros, estamos, sencillamente ante un problema de igualdad de oportunidades." (GIMENO, J. (1991): "Currículo y diversidad cultural", en Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, Anexo 4).

Sólo una concepción dinámica de la cultura nos permite afrontar el tratamiento enriquecedor y positivo de la diversidad cultural, y aplicarlo a diferentes ámbitos de actuación como el de la educación.

"La cultura, concebida como conglomerado abierto y ambiguo de representaciones y de normas que condicionan la vida de los miembros de la comunidad, necesita ser recreada constantemente por ellos mismos y exige la participación, en mayor o menor medida, de todos sus componentes. También de los recién llegados o de quienes tienen un escaso peso social."



b/ Cultivo de la racionalidad

A veces parece que el arte de no ver lo evidente forma parte de la construcción social de la realidad. Resulta necesario clarificar cómo organizamos nuestra percepción del otro. De acuerdo con los mecanismos desarrollados por la ideología etnocéntrica, tenemos una fuerte tendencia a analizar al otro desde nuestra propia cultura, reduciéndolo a un conjunto bastante arbitrario de imágenes y estereotipos.

Allport diferenció cinco niveles de expresión conductual del prejuicio, que van desde la verbalización de la antipatía (nivel 1) hasta el exterminio (nivel 5), pasando por la evitación de los miembros del grupo social prejuzgado (2), su discriminación o exclusión (3), o el ataque físico (4). Desgraciadamente, sigue siendo una clasificación terriblemente esclarecedora de muchos de nuestros comportamientos sociales.

Es cierto que los prejuicios, además de un componente cognitivo (estereotipo), poseen también una dimensión afectiva y conductual. Desde la óptica educativa es necesario trabajar sistemáticamente por cuestionarlos y superarlos, y un primer paso puede darse en el terreno de la racionalidad. Tengamos en cuenta que la percepción es una habilidad social cuyas reglas aprendemos a lo largo de nuestra socialización. Así, los niños y las niñas aprenden desde muy pequeños los estereotipos hacia otros gru-

pos culturales por los comentarios de sus padres, de sus compañeros, por los medios de comunicación..., en un proceso que requiere muy poco esfuerzo cognitivo y que aporta, en cambio, gran seguridad afectiva. Por eso, los estereotipos son tan fáciles de adoptar y tan difíciles de eliminar.

Para el desarrollo de una sociedad plural es cada vez más importante comprender y evaluar de la forma más racional posible las interdependencias, comportamientos y contradicciones relevantes con las que convivimos. Conseguir evaluar nuestra propia cultura con distanciamiento puede resultar tan interesante y necesario como adentrarnos en una nueva cultura.

Una de las metas de todo proceso educativo es enseñar a pensar, a plantearse problemas y a intentar solucionarlos: mejorar la racionalidad, la capacidad discursiva y la tolerancia. Tal vez por ese camino, algún día, todos asumamos que, por ejemplo, el color de la piel es, simplemente, cuestión de melanina.

c/ La lengua, puente y frontera

La lengua puede constituir, sin duda, un símbolo y seña de identidad fundamental. El conocimiento de una lengua puede llegar a ser crucial para la identificación de uno mismo como miembro de un colectivo, para participar en el conjunto de percepciones, interpretaciones y aspiraciones que conforman la conciencia colectiva.

Es verdad que la lengua es sólo uno de los instrumentos para la comunicación, una de las muchas formas de expresión, sólo una de las manifestaciones del comportamiento... Pero, a pesar de sus limitaciones, el conocimiento compartido de una lengua constituye un puente básico de acercamiento entre culturas; al contrario, su desconocimiento suele suponer una frontera entre culturas difícil de superar.

Por ello, —aunque pueda parecer paradójico— la defensa de los derechos de las minorías culturales y lingüísticas pasa, no sólo por el cultivo de la propia cultura, sino también porque los poderes públicos garanticen todos los medios necesarios para que esas personas puedan dominar la lengua socialmente mayoritaria, para que puedan aumentar su competencia en la cultura dominante. En nuestras sociedades, tal tarea corresponde básicamente a los sistemas educativos.

En cualquier caso, la configuración de espacios territoriales con una presencia cada vez mayor de lenguas diferentes presenta problemas de muy difícil resolución en el mundo educativo. Y puede revolucionar el panorama de los currículos y la organización escolar. (Entre nosotros, por ejemplo, la apuesta de los últimos veinte años por el bilingüismo lo ha revolucionado y lo sigue revolucionando. Pero seguir este camino daría pie a otro artículo.)

d/ La escuela como espacio privilegiado de encuentro entre culturas

Parece como si hoy se hubiera asumido mayoritariamente que el objetivo principal de la escolaridad obligatoria es el de ofrecer a todos y a todas la igualdad real de oportunidades; favorecer el desarrollo efectivo de las potencialidades individuales de cada cual. Sin embargo, tradicionalmente, a la institución escolar se le ha pedido, de hecho, justamente lo contrario: la homogeneización. Con frecuencia, a la escuela, y desde una visión etnocéntrica, se le ha exigido que cumpla con la función primaria de legitimización de una determinada cultura.

Por ello, toda práctica escolar puede y debe ser evaluada desde esta óptica: ¿es más o menos etnocéntrica?



¿aumenta, consolida o disminuye las desigualdades?, ¿potencia el espíritu crítico?, ¿qué cultura transmite y a quién favorece?, ¿es respetuosa con las diferentes identidades culturales?...

La educación intercultural tiene como objetivo dotar a cada estudiante de herramientas que le faciliten la comprensión de la diversidad cultural y el intercambio de valores. Un objetivo no muy alejado de aquel otro establecido por las Naciones Unidas en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre: *La educación (...) favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos...* (art. 26.6 de la Declaración).

La interculturalidad en la escuela es uno de los retos más importantes para quienes todavía creemos que la escuela no es sólo un lugar de reproducción sociocultural, sino también un lugar de contestación y de creación cultural. La escuela puede (debe) llegar a ser un espacio privilegiado de acercamiento entre culturas, un foro abierto al debate y a la negociación de concepciones y representaciones de la realidad. Para ello, debe favorecer la objetividad y el respeto en el tratamiento de la información, promover la participación y las actitudes solidarias, disminuir estereotipos y prejuicios, superar concepciones etnocéntricas (jerarquizadoras, estáticas...) de la cultura, analizar críticamente los intereses que se suelen ocultar bajo la discriminación cultural...

Es verdad y no podemos olvidarlo: un planteamiento intercultural desborda ampliamente el marco escolar. Pero también lo es que la escuela constituye una institución social con alguna capacidad de influencia en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de actitudes y valores. Por ello, la interculturalidad debe formar parte, con mayor o menor fuerza según los contextos, del proyecto educativo de todo centro escolar. Y la educación intercultural no puede limitarse a dar una respuesta al alumnado de minorías étnicas que presenta conflictos, sino abarcar a todo el alumnado.

Si uno se atiene a las grandes Declaraciones, parece que todo el mundo lo tiene claro y es consciente de su transcendencia. Una muestra: *"Nosotras, las Ministras de Educación*

presentes en la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (...), nos esforzaremos resueltamente por (...) tomar las disposiciones adecuadas para crear en los centros de enseñanza un clima que contribuya al éxito de la educación para el entendimiento internacional, a fin de que se conviertan en los lugares, por excelencia, donde se ejerce la tolerancia, se respetan los derechos humanos, se practica la democracia y se aprenden la diversidad y la riqueza de las identidades culturales". ("Declaración sobre la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia" aprobada por la CIE en su 44ª reunión, de 1994, en Ginebra, y ratificada posteriormente por la Conferencia General de la UNESCO en su 28ª reunión, de 1995, en París.)

En un mundo cada vez más plural, mosaico de culturas, la escuela intercultural es una alternativa no sólo posible, sino totalmente necesaria, una respuesta ajustada a las necesidades que plantean las actuales y futuras sociedades multiculturales, una alternativa radicalmente contraria a los guetos culturales o escolares que buscan la distancia para mantener los estereotipos (y las situaciones de privilegio).

Alguien sentenció que *"la tolerancia hace posible la diferencia, y la diferencia hace necesaria la tolerancia"*. Y creo que fue Bertrand Russell quien advirtió: *"La única alternativa a vivir juntos es morir juntos"*. Algo de esto sabemos en el País Vasco.

Valor relativo y voz propia

Dos observaciones finales a este artículo. La primera sobre el valor relativo de lo aquí escrito; la segunda sobre la necesidad de dar voz propia a otros colectivos.

1) Ya en las primeras líneas, hacia constar la dificultad (mi dificultad) para ofrecer una visión global sobre la cuestión planteada. Por alejamiento de la escuela, por posible distorsión de la realidad al contacto continuado con una parte (sólo una parte; la más problemática) de la misma... Cualquiera de los datos aportados telegráficamente -incluso los, aparentemente, más objetivos-exigirían precisiones y matices, a veces muy importantes. Por poner

un ejemplo: el artículo se refiere a la población infantil de origen extranjero o inmigrada, a sus condiciones de escolarización... Pero ¿qué sentido tiene esta categoría?, ¿qué aporta, acerca de la realidad, el dato de 2.966 alumnos y alumnas de origen extranjero escolarizados en nuestros centros durante el curso 2000-2001, ¿qué tienen que ver las necesidades de escolarización de un niño chino de cinco años recién adoptado, con los de una niña guatemalteca, también de cinco, que vive con su madre pobre?, ¿o con las de la hija adolescente de un directivo de una empresa alemana que, hasta su traslado, estaba en su país y ahora acude aquí al Colegio Alemán?, ¿o con las de los menores no acompañados que han pasado el estrecho en patera y están acogidos en los servicios de la Diputación a la espera de lograr documentación y encontrar trabajo...? Insisto, pues, en el valor relativo de lo escrito y en la necesidad de visiones complementarias y más en detalle.

2) Y hablando de visiones, de voces, de perspectivas... Con frecuencia estos planteamientos de interculturalidad los hacemos "nosotros", los de "aquí", los mayoritarios, los integrados. Y destacamos "nuestras" dificultades, ofrecemos nuestra perspectiva. Pero ¿qué dicen "los otros" que también están aquí?, ¿cómo perciben la realidad?, ¿qué necesidades sienten?, ¿qué propuestas plantean?... Como señalaba recientemente el Consejo de Europa: *"los desfavorecidos tienen algo que decirnos y nos toca a nosotros modificar nuestro sistema auditivo, no a ellos conformarse a nuestros códigos para expresar su realidad"*.

Estoy convencido de que -de darles voz propia y mejorar nuestra capacidad de escucha-, daríamos menos traspies en el camino. Posiblemente nos ayudarían (nos ayudaríamos mutuamente) a encontrar respuestas a algunas de nuestras preguntas y, con seguridad, también a descubrir y formular correctamente nuevos interrogantes ni siquiera barruntados por nosotros. Que no es poco.

MULTICULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: ALGUNAS CLAVES Y PROPUESTAS DE ANÁLISIS DESDE LOS MATERIALES CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES

Benjamín Zufiaurre Goikoetxea *

Alicia Peñalva Vélez *

Rechazan el papel preponderante que adquiere la variable "etnia" en la conformación del pluralismo cultural. Le confiere un carácter relevante a la diversidad cultural, analiza los términos multiculturalismo e interculturalismo. Profundiza en el contexto donde se desarrollan los procesos interculturales. Critica la situación de la escuela actual, a la que le niega el reunir los requisitos necesarios desde el punto de vista del currículum para tratar de forma igualitaria la diversidad cultural. Para demostrar esta afirmación, nos presenta un estudio en profundidad de los libros de textos del área de Ciencias Sociales.

Pluralismo y Multiculturalismo

Hablar de multiculturalismo implica necesariamente hablar de pluralismo, y más exactamente, de pluralismo cultural. El hecho o acontecimiento que ha llevado a las actuales sociedades occidentales a plantearse la multiculturalidad como objeto de estudio y centro de atención ineludible, ha sido de manera casi primordial el aumento de los procesos migratorios. La presencia de "extranjeros" en sociedades hasta hace un tiempo cultural y socialmente homogéneas, dentro de un orden o esquema ya asumidos, ha reactivado el debate sobre qué es y qué no es la multiculturalidad (TOURNAINE, 1995).

Desde el momento en que estas sociedades percibidas a sí mismas como estables e invariables en cuanto a su composición social comienzan a recibir miembros de otros grupos sociales o culturales diferentes al propio, se plantean cuestiones referidas a la "pluralidad étnica", puesto que es en el concepto de "etnia" en el que se asientan de manera casi exclusiva las

diferencias entre los miembros de la sociedad que recibe, y los miembros de las sociedades que van llegando en flujos continuos de inmigración (por causas políticas o económicas esencialmente).

Y en relación a esto, el problema que aquí se plantea es que el concepto de etnia, en sus variables de: raza, lengua, tradición histórica, nacionalidad y aspecto físico, se constituye como referente básico, por no decir único, a la hora de hablar de pluralismo. Y con todo, lo que acontece es que se termina identificando esta pluralidad étnica con el "pluralismo cultural", lo que supone tanto como reducir el concepto "cultura" a la variable de etnia, empobreciendo y limitando su significado.

Corresponde decir sin embargo, que, basar el pluralismo de las sociedades actuales en cuestiones étnicas, eludiendo cualquier otra concepción, implica tanto como regresar al debate sobre la raza planteado en el s.XIX, debate con el que se intentaba justificar, por un lado, la necesidad de clasificar a las personas en "razas" (con-

cepto con grandes cargas peyorativas y valorativas), y por otro lado, la superioridad de unas "razas", o "raza", frente a otras, en los planos tanto físico como cultural (TEODOROV, 2001). Así, hablar de pluralismo cultural refiriéndonos sólo a la variable "etnia", identificando ésta además con el concepto de cultura como si constituyesen un mismo término, implica reducir la "cultura" a la mínima expresión de su significado real. La cultura ha sido, es y será un término discutible que, como todo concepto, puede adquirir uno u otro significado en función de los intereses subyacentes a cualquier tipo de definición.

En lo que a nuestro interés se refiere, el concepto de cultura que consideramos significativo y válido, es el que alude a una idea de cultura considerada como: "la segunda naturaleza del ser humano que le permite la adaptación frente a su indeterminación, y que le proporciona un esquema de orden e identificación en lo relativo a formas de vida, sistemas de relaciones, organización de la experiencia y el pensamiento". La cultura es, en este sentido, dinámica y cambiante, y proporciona a la persona individual un bagaje cultural propio, una autoimagen, una posición con respecto a las otras personas individuales con las que se relaciona. Tal y como afirma CARRASCO PONS (1997), la cultura es pensar dinámicamente en las posibilidades humanas.

La posibilidad de que la etnia no sea el rasgo constitutivo del concepto de cultura, antes bien, un elemento que participa en ella, pero nunca un elemento que la conforma por sí mismo, no corresponde contemplarla ahora. Antes bien, al contrario, resul-

* Universidad pública de Navarra.

tan un tanto caducos los esquemas conceptuales más habituales en las sociedades occidentales que sitúan la "diferencia entre las personas" de manera casi exclusiva en una fundamentación natural de las diferencias: fundamentación heredera en gran medida de las teorías biologicistas desarrolladas al amparo de las metodologías propias de las ciencias naturales a lo largo de los siglos XVIII y XIX. Focalizar esta concepción de "diferencia" exclusivamente en los aspectos biológicos (rasgos físicos externos, herencia genética, transmisión hereditaria de patrones de comportamiento...), no es la percepción que hoy día se pueda sostener, porque la diferencia, tal y como afirman GARCIA, GRANADOS y PULIDO (1999): "es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad, y gracias a la cual prosigue con éxito la evolución".

En este orden de la argumentación, se parte de una afirmación básica: que la etnia o la raza fueron en su día conceptos que definieron la pluralidad en aquellas sociedades que se consideraban más o menos homogéneas en su composición social y en su composición cultural. Pero esa pluralidad, reconocida desde los planteamientos multiculturales, debe evolucionar, tal y como poco a poco lo está haciendo hacia el concepto de diversidad. Y a este respecto, se plantea lógicamente la siguiente cuestión: ¿qué significa la diversidad que no signifique el pluralismo? Básicamente, el reconocimiento del valor de la heterogeneidad a nivel personal.

Es en este sentido que la heterogeneidad como concepto opuesto a la homogeneidad, aparece también derivada de la categorización que el pensamiento occidental realiza entre minorías y mayorías, categorización social mediante la cual se van imponiendo identidades colectivas y adscriptivas respecto a un determinado modelo de clasificación que, además, determina el valor menor o mayor de cada identidad en el conjunto social global. Y la consecuencia directa de esto, es el reconocimiento del nivel personal frente al nivel grupal porque cada persona constituye una identidad particular que está formada, como tal, por pertenencias múltiples (o identi-

dades), siempre en función de las circunstancias y el contexto en que se encuentre.

Y es así que la diversidad no va a identificar la cultura con la etnia mientras se reconoce además a las individualidades personales como portadoras de un valor positivo en sí mismas, con independencia del valor que la "mayoría" les asigne desde sus propios cánones, normas, valores y concepciones. A partir de aquí, las consecuencias principales de esto serán las que siguen:

1. que va a dejar de tener sentido la referencia a "grupos-culturas-sociedades minoritarias" y "grupos-culturas-sociedades mayoritarias". Un grupo va a ser minoría respecto a otro siempre desde el punto de vista del número de sus integrantes, nunca desde el punto de vista de la relevancia de sus esquemas culturales enfrentados a los esquemas de otro u otros grupos.

2. que la diversidad (definida como se ha sostenido con anterioridad) desemboca ineludiblemente en una diversidad cultural caracterizada porque:

- La identidad de cada persona está formada por múltiples identidades, las cuales harán que cada persona forme parte de múltiples culturas en un proceso abierto y cambiante mediante el que las significaciones individuales se articulan con las colectivas mientras se conforma una manera de percibir y conceptualizar el

"Basar el pluralismo de las sociedades actuales en cuestiones étnicas, eludiendo cualquier otra concepción, implica tanto como regresar al debate sobre la raza planteado en el s.XIX"

entorno (un conjunto de significados, símbolos, valores y normas compartidas por el grupo). Es gracias a esto que toman valor conciencias como las de la etnicidad, la femenina, la de la infancia, las sexuales... Esto significa que empiezan a ser sujetos activos en la búsqueda de sus derechos sociales y culturales porque, el hecho de que se les reconozcan éstos, implica de manera directa el reconocimiento de su diferencia, que se puede traducir en su interés como sujetos siempre en términos de igualdad con otras conciencias de valor reconocido.

- Esta concepción de la cultura no significa ni hará referencia a un relativismo cultural que podrían desembocar en una nueva diferenciación, no ya entre grandes grupos culturales, sino entre las distintas subculturas o adscripciones de cada persona.



Esta concepción vendría a subrayar la necesidad de explicar la existencia de esta realidad diversa mediante un análisis crítico que permita abordarla más allá de una concepción etnocéntrica que nos puede servir de referente, por cuanto que nacida de la Filosofía de las luces en el mundo de la modernidad occidental, ha creado una hegemonía cultural cuyos valores se identifican como universales y válidos.

¿Qué define el multiculturalismo y qué interculturalismo?

Los únicos precursores del pluralismo cultural en el mundo democrático del siglo XIX fueron Suiza y EE.UU., mientras el resto de Europa asentaba sus democracias en torno a la entidad del Estado-Nación. Europa aparecía desconectada de otras culturas, y denegaba cualquier tipo de acuerdo multicultural que no fuese el asociado a una cultura nacional cuya concepción de democracia se fundamentaba en un Estado Laico Secularizado (TOURNAI, 1995), que integraba las minorías nacionales en base al principio del pluralismo entendido como independencia del Estado de cualquier tipo de creencia, convicción, ideología, o categoría de interés.

Sin embargo, este pluralismo no era sinónimo de multiculturalidad, tal como lo demuestran la aparición de movimientos sociales que reclaman precisamente el pluriculturalismo como derecho reconocido (MUÑOZ VITORIA, 1993). Y es así que la concepción de multiculturalidad significa realmente la combinación en un territorio dado de una unidad social y de una pluralidad cultural (que se reflejará en distintas categorías de expresión, análisis e interpretación del mundo). La unidad social, significaría la exclusión de la desigualdad social, la exclusión de la negación de los derechos culturales, sociales, políticos o económicos. Esto implica, por tanto, evolucionar desde lo multicultural, que no elimina las diferencias, sino que aboga por su respeto (lo que incide, a su vez, en remarcar la propia diferencia), hacia lo intercultural: que plantea la convivencia en la diversidad, puesto que afirma que tras la diversidad cultural hay unos valores comunes.

Frente a esto, lo intercultural significa en esencia rechazar el dominio de una mayoría respecto a "diversas" minorías, y rechazar ante todo el dominio de las normas, instituciones, significados y valores de la cultura "mayoritaria" hegemónica. Significa aceptar el pluralismo reconocido desde la multiculturalidad, pero dando un paso hacia la interacción entre culturas en condiciones de igualdad, reconociendo derechos y valores universales no impuestos por una cultura particular. Lo intercultural, se puede inscribir por esto mismo dentro del contexto europeo como evolución, de la opción multicultural desarrollada en el ámbito americano. Pero esto se hace a la luz de una tradición y un esquema de desarrollo particulares.

La opción intercultural, por su propia naturaleza diferencial respecto a la opción multicultural, en lo que se refiere a su capacidad de hacer frente a la realidad y al conocimiento de ésta desde una perspectiva crítica y reflexiva, y orientada a la consolidación de unos valores democráticos que destierren los mecanismos de opresión y discriminación ejercidos por grupos de poder mayoritarios, se configuraría pues como la verdadera opción democrática a defender hoy día. Desde lo intercultural, se promueve un cambio en la mentalidad de las personas, un cambio en el entendimiento y concepción de ciertos aspectos de la sociedad y la cultura, un cambio que provoca el debilitamiento de los esquemas tradicionales sobre el mundo que se encuentran asentados en la moderna sociedad occidental. Mientras lo multicultural hará referencia a la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una sociedad, lo intercultural se referirá a la interrelación entre culturas con voluntad de cambio y acción en el seno de una sociedad multicultural.

El contexto de desarrollo de lo intercultural

En los últimos tiempos se están viviendo una serie de fenómenos que podemos considerar como el contexto en el que se podrían enmarcar unas pretensiones de educación intercultural. Se ha dado un salto cualitativo importante, comparable al que se dio con la Ilustración y el Liberalismo durante los siglos XVIII y XIX frente a la sociedad tradicional y cuasi feudal. Y en este sentido podríamos sostener que las reivindicaciones de las minorías, de las diversas identidades, han sustituido a las anteriores reivindicaciones de clase que se amparaban en el marxismo. Y a partir de esto, se abre un periodo de desarrollo científico, político, económico y social, en el mundo occidental, que se ha desarrollado con unas constantes claras:

1. Por un lado, el surgimiento progresivo en el ámbito socio-cultural, de diversidades que reclaman su espacio por cuanto a identidades culturales, étnicas, religiosas, sexuales... con derecho a ser reconocidas en términos de igualdad por una identidad colectiva homogéneamente universal. Mientras tanto, existirán resistencias a dotar a éstas de cuerpo y esencia, o lo que es lo mismo, de un papel de pleno derecho en la sociedad. Es en este sentido que los principios y las prácticas de los derechos humanos, se podrán confrontar con las raíces y las prácticas de la exclusión social,



enfrentando ésta con los derechos de la persona al desarrollo de su identidad.

2. Junto con esto, a nivel económico, los procesos de globalización van marcando un tipo de economía de corte neoliberal que proporciona una mejora de la calidad de vida a una minoría, mientras condena a la mayoría a la inseguridad y la precarización en el empleo. Una economía, por otro lado, en la que el patrimonio personal es signo de seguridad y estabilidad, y en la que el trabajo deviene muchas veces sinónimo de pobreza o inseguridad. Las armas principales de la doctrina económica neoliberal son la desregularización, la liberalización, el tráfico de capitales, la privatización..., y las consecuencias no son otras que el aumento de las desigualdades de riqueza y oportunidades para los grupos sociales más debilitados y/o más precarios. Este tipo de planteamiento económico, no hace sino promover aquellos aspectos menos participativos de los sistemas democráticos, mientras la ciudadanía ve recortados sus derechos.

3. En este contexto, el desarrollo científico: una idea de ciencia y razón establecida como universal o válida, se entiende como un proceso constante de evolución. Y con esto, cambian los referentes para la toma de decisiones, labor esta que con anterioridad estuvo en manos de la religión. En la actualidad, Occidente conceptualiza su democracia, tal y como afirma TOURAINE (1995), como un Estado Laico Secularizado, y son los agentes que configuran este modelo de democracia los que establecen qué decisiones son objeto de búsqueda científica, y qué resultados necesitan de una validación al servicio de las clases o grupos en el poder. Estos es así, puesto que son estos grupos quienes financian de manera principal las investigaciones, lo que conlleva también, atentar contra la objetividad y la neutralidad de éstas (HUSÉN y OPPER, 1984). El racionalismo instrumental, con pretensiones científicas objetivables que encaja con el modelo económico neoliberal, hace que la "revolución tecnológica" que estamos viviendo, se oriente hacia una aceleración de los cambios con el aumento consecuente de la inseguridad, puesto que sólo

serán unos pocos quienes verdaderamente disfrutan de los hallazgos. Mientras, y a su vez, no se permite la articulación de los niveles de inversión necesarios para proporcionar a todas y todos una mínima seguridad y unas perspectivas de futuro. Consecuentemente, y una vez más, aumentan las desigualdades, y el papel de la ciudadanía queda nuevamente relegado en las democracias de nuestro tiempo.

4. En el ámbito político, se introduce un concepto de civilización que dirige nuevamente las interpretaciones políticas hacia la religión (muchas veces bajo concepciones de caridad, piedad, ayuda al necesitado) como eje de interacción sociocultural, y como eje, ante todo, de conflictividad (TEODOROV, 2001). Una vez desaparecido el bloque comunista, y tras la caída del Muro de Berlín, que servía al menos para articular las fronteras políticas en el mundo capitalista occidental, las civilizaciones son las nuevas protagonistas de un sistema político que durante mucho tiempo ha asociado el ideal de Estado-nación, y también, estado transnacional con ribetes de unión económica y de desarrollo controlado, a una cultura nacional europea, americana, occidental, u otras, culturalmente homogénea. Y con todo, lo que se pretende es equiparar el concepto de "civilización" a ese concepto de "Estado-nación", o "transnacional", en un nuevo intento de negar el derecho a la diversidad, y de frenar la acción de recomposición de los derechos culturales (derecho a la diferencia, al desarrollo de las identidades, y al reconocimiento del interés universal de cada cultura), por parte de las personas y culturas que tratan de luchar contra su disolución como sujetos y como culturas diferentes.

La educación en la consolidación de los planteamientos interculturales

La educación como transmisión de saberes desarrollada en el contexto escolar, se ve influida de manera significativa por esa realidad social "multi o intercultural". Además, el hecho de que se vea influida, significa que los saberes o conocimientos que en la escuela se transmiten aparecen referidos a

"La cultura es, en este sentido, dinámica y cambiante, y proporciona a la persona individual un bagaje cultural propio, una autoimagen, una posición con respecto a las otras personas individuales con las que se relaciona."



"Un grupo va a ser minoría respecto a otro siempre desde el punto de vista del número de sus integrantes, nunca desde el punto de vista de la relevancia de sus esquemas culturales enfrentados a los esquemas de otro u otros grupos."

unos aspectos de la realidad y no a otros. Cuando la escuela, como institución socializadora, se plantea las cuestiones sobre qué va a enseñar, cómo y cuándo va a hacerlo, se responde a sí misma que, "socializar de manera adecuada a alumnas y alumnos es transmitirles los valores presentes en la sociedad en la que están, en los esquemas culturales de interpretación de la realidad que esa misma sociedad conceptualiza como válidos.

La escuela, como institución política, es una institución cultural regulada por grupos de poder que está desarrollando su práctica a la luz de principios inspirados en concepciones y tradiciones, principios a su vez, contextualizados en los marcos sociales, políticos, culturales y económicos a los que ya hemos aludido. Como tal, la escuela actual no responde, ni en sus fines ni en sus objetivos, a las necesidades que la diversidad cultural plantea, puesto que los currículos escolares no están estructurados desde concepciones educativas democráticas, por cuanto que deseables para el desarrollo de los planteamientos interculturales por su propia naturaleza y características. Y algunas de las claves que convendrá contemplar en relación a esto serán que:

1. Los currículos democráticos, se deberán fundamentar ideológicamente en la creencia o la asunción del poder que tiene la educación, o los sistemas educativos formales, a la hora de formar nuevas mentalidades que sean capaces de transformar democráticamente la sociedad.

2. Los currículos democráticos deberían partir de un enfoque o planteamiento que se puede denominar "Crítico", puesto que se trata de analizar los procesos que se han ido generando y conformando en la realidad social con el objetivo fundamental de explicarlos de manera racional y objetiva.

3. Como consecuencia directa de esto, aparecerán como currículos que acomodan sus funciones en el momento histórico y social en el que se desarrollan, mientras recogen, en función de su propio contexto, una serie de contenidos, o también, formas y esquemas de racionalización interna específicos, en base a la función social que deben desempeñar, y

en las realidades sociales y pedagógicas que el contexto les plantea.

4. Frente a un enfoque tecnicista del currículum, que entiende que la sociedad y la cultura son algo externo a la escolarización, el enfoque democrático propondría un tratamiento global de la diversidad cultural, de tal manera que ésta pasará a ser un problema de todos, y no de un grupo minoritario (reflejado fundamentalmente en los inmigrantes).

5. Se podría plantear cómo una propuesta educativa realizada a partir del pluralismo cultural, que nos ayudaría a superar los esquemas escolares culturalmente homogéneos, pudiera servir para promover los procesos educativos que parten del conocimiento, el respeto y la valoración de otras realidades. Mientras tanto también se establecerían los medios didácticos y curriculares necesarios para lograr el desarrollo, en alumnos y alumnas, de los hábitos de la inteligencia, la deliberación colectiva, y el debate racional. Y es en este sentido que:

- Los valores democráticos se constituyen como base integral de la educación.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje usan marcos de referencia abiertos y relacionados con la sociedad, lo que facilita que los aprendizajes resulten útiles.
- Se favorece la implicación de la escuela en la sociedad.
- No se recurre a la lógica de las disciplinas científicas como única posibilidad de estructuración y desarrollo del currículum, mientras éste se abre a la lógica de un currículum integrado en el que la realidad no se acota en parcelas, sino que se aborda como un todo comprensivo.
- Se hace accesible a la diversidad tanto cognitiva, como de clase (por nombrar algunas de las más significativas en este ámbito): A la diversidad cognitiva, porque contempla los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, a la de clase, porque no contempla este criterio como clasificador de los sujetos.

6. La selección, organización y estructuración de sus contenidos no va a estar en manos de una minoría en el poder, sino que los contenidos van a ser el fruto del diálogo consensuado entre todos los agentes que intervie-

"La interculturalidad significa aceptar el pluralismo reconocido desde la multiculturalidad, pero dando un paso hacia la interacción entre culturas en condiciones de igualdad, reconociendo derechos y valores universales no impuestos por una cultura particular."



nen en el proceso educativo, tanto dentro, como fuera de la escuela. Así no va a haber distintos currículos, sino distintas formas de desarrollar un mismo currículum común de valores democráticos.

Claves de análisis y propuestas desde los materiales escolares

¿Cómo nos podemos enfrentar a la Educación Intercultural y a sus retos en la escuela?, resultará ser la pregunta clave que en este ámbito podamos plantear. Y las respuestas pueden ser variadas en función de los contextos en que estemos desarrollando la labor educativa. El objetivo de la propuesta que vamos a exponer a continuación, nos lleva a plantear el estudio del aspecto de la Educación Intercultural que consideramos más esencial, la DIVERSIDAD.

Y lo que se puede remarcar, es que los actuales currículos desarrollados en las escuelas, no cumplen los requisitos planteados desde perspectivas de la multi/interculturalidad, en lo referido a un tratamiento igualitario de la diversidad cultural. Y en relación a esto, el camino que hemos seguido para este análisis, ha sido el de proponer como instrumento de análisis y comprobación de la veracidad de esta afirmación el estudio de los "libros de texto" de las Ciencias Sociales en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria (1).

Realizar un análisis de materiales curriculares, y centrarlo en los materiales conocidos como "Libros de Texto", tendrá sentido por la importancia que en la actualidad tienen en el contexto educativo, puesto que constituyen, o se configuran, como el instrumento curricular y el recurso didáctico más utilizado en la educación escolar, y más especialmente, en los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria. Esto significa que el conocimiento que en los libros de texto se recoge, es el que va a ser transmitido a alumnas y alumnos, y es el que va a proporcionar la información que necesitan a la hora del desarrollo de su juicio crítico, su razonamiento moral y su identidad personal. Por otro lado, centrarse para este estudio en el área de ciencias sociales se debe a dos motivos fundamentales como son:

1. que el contenido propio del área permite una riqueza de análisis, puesto que la explicación de hechos o acontecimientos sociales e históricos refleja, en función de cómo son explicados (qué personajes intervienen, qué culturas, acciones, o hechos, se silencian o no...), qué concepto se tiene sobre ellos, y desde qué ideología se están exponiendo. Por ejemplo, un conflicto bélico explicado por cada una de las partes en conflicto variará en función de los intereses de cada una de ellas.

2. que el analizar una sola área de conocimiento nos puede ayudar a comprobar cómo en los currículos escolares no se contempla la integración de conocimientos y saberes, lo que lamentablemente lleva a excluir los contenidos transmitidos por una disciplina del área de interés de cualquier otra disciplina.

Estos materiales van a ser los encargados de concretar una forma de codificar y presentar la cultura en la que van a influir las concepciones ideológicas y los valores de aquellas personas encargadas de su elaboración. Los libros de texto, son los instrumentos centrales que regulan los procesos que se desarrollan en los



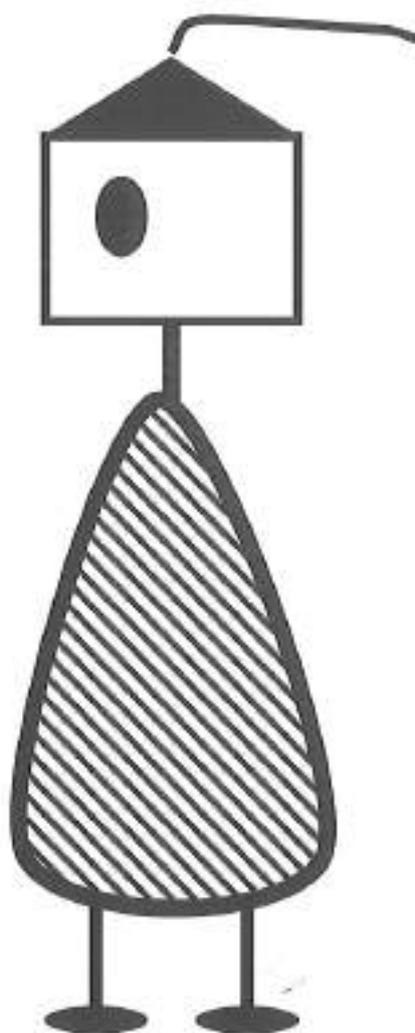
centros escolares bajo responsabilidad del profesorado. Sin embargo, no son estos mismos profesores/as los encargados de su elaboración en la mayoría de los casos. La utilización de unos materiales que resultan externos, y quizás, lejanos a su propio trabajo de desarrollo docente, que contienen una serie de contenidos y actividades que unos y otros pueden adaptar o no, pero que estarán siempre caracterizados por la evidencia de no partir del propio contexto escolar en que se van a utilizar, limita de forma significativa la pretendida autonomía del profesor/a en su labor docente.

A partir de la aprobación de la LOGSE, en base al discurso normativizador de ésta Ley que desarrolla un discurso relativo a un currículum abierto y flexible, o a la autonomía del profesorado, se quería hacer creer la posibilidad de sustituir en cierta medida el papel central del "libro de texto" entendido como única selección de conocimiento legítima (tanto en lo social como en lo científico). Se decía confiar en que el profesorado iba a poder trabajar el currículum desde premisas de la investigación-activa, lo que le llevaría a reconocer la capacidad de decidir qué materiales, qué contenido, qué estructura, en función de su realidad escolar (a nivel de centro, de aula, de entorno social)... y por otro lado, en la posibilidad de que el "libro de texto" dejase de ser, en palabras de J. CANTARERO: "el instrumento de transmisión de saber más extendida en la sociedad, desempeñando un papel capital en la consolidación y difusión del conocimiento oficial, legitimando cuál es el saber socialmente válido (...) traduciendo a un formato práctico, dispuesto para su uso en el aula, las prescripciones curriculares oficiales" (Kikirikí, nº61, pág.20).

Quiénes se encargan definitivamente de la elaboración de los "libros de texto", no son las/los profesoras responsables de la práctica escolar, sino las empresas editoriales que seleccionan a las/los autoras por su consonancia, o adecuación, con el planteamiento curricular editorial.

El currículum escolar se ve así plasmado en unos materiales impresos que contienen y especifican una serie de contenidos, relativos a

“La escuela actual no responde, ni en sus fines ni en sus objetivos, a las necesidades que la diversidad cultural plantea, puesto que los currículums escolares no están estructurados desde concepciones educativas democráticas”



hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas, que son los que la LOGSE reconoció, en su momento, como aquella estructuración adecuada del conjunto de saberes necesarios para el desarrollo educativo del alumnado. Y se puede considerar que los “libros de texto” como organizadores del currículum, incluyen no sólo el contenido o materia que se enseña en las escuelas, sino también, los objetivos de aprendizaje, los métodos de enseñanza, los procedimientos de evaluación y organización escolar (ZURIAURRE, 1996, pág.45-67).

Los libros de texto, como instrumento de carácter curricular que son, van a recoger en su esencia los puntos clave que encierra la concepción de un currículum establecido:

- van a ser materiales cargados de valores y creencias sobre lo que es y lo que puede ser la educación y la actividad educativa.
- van a ser construcciones que podrán servir de guía y base a las prácticas escolares en función de los principios teóricos y prácticos subyacentes.
- van a ser productos sociales y culturales, históricos y políticos.
- van a reflejar una realidad que se va a convertir en su objeto, aunque en este sentido, por cuanto a su sesgo determinado, centrarán su atención en unos u otros aspectos, en función de qué opción de pensamiento se definan sus valores y principios claves.

Se podría afirmar, que todo “libro de texto”, por su propia naturaleza, contiene una selección de la cultura que se quiere transmitir al alumnado, que a su vez también se organiza en función de unos criterios acordes con la finalidad que persigue. Y podemos así encontrar que los “libros de texto” van a guardar una clara correspondencia con las distintas líneas de estudio del currículum (como estructura académica, como contexto normativo, como experiencia educativa), con los distintos modelos de desarrollo curricular (de racionalidad técnica, de proceso), y también, con las distintas concepciones curriculares (científico-racional, patriarcal, democrática):

Toda la información que nos

transmite un “libro de texto”, está sustentada en una ideología particular, entendiendo ésta como un sistema de valores que, de manera explícita y subyacente, se legitima ante el resto de ideologías existentes en un contexto cultural, y que se preasigna en este sentido la condición de:

- verdadera
- relevante
- real
- necesaria
- suficiente

La cuestión que se plantea, por lo tanto, a este respecto, es qué ideología o sistema de valores están reflejando los “libros de texto”, y si la diversidad, tal y como la hemos reflejado, se ve legitimada y reconocida en ellos. Y para conocer la respuesta más objetiva posible a esta cuestión, nos planteamos un estudio analítico de la información recogida en los textos escolares de Ciencias Sociales en el nivel de Secundaria Obligatoria. De esta manera, vamos a tratar de definir qué ideología, explícita e implícita, marcará las pautas de selección cultural que se ha realizado en estos textos. Definir, en otras palabras, qué ideología reflejan los libros de texto, entendiendo esta como la define NIEVES BLANCO (Kikiriki, nº61, pág.51): “un modo determinado de mirar la realidad; un modo de seleccionar contenidos de aprendizaje desde una representación definida de la realidad, del conocimiento, de los sujetos; una concepción del mundo, unos valores, unas prioridades”.

A partir de esto, nos planteamos las siguientes cuestiones como punto de partida y guía para el análisis:

1. Las imágenes de los “otros” diferentes a uno mismo que se reflejan en los libros de texto, constituyen un saber, o contenido, que, como tal, viene especificado y explicado en los textos de una manera concreta. Tanto es así, que las “imágenes de los otros”, según sean conceptualizadas, conformarán una u otra vía de racionalidad y desarrollo en el alumnado.

2. Los contenidos y saberes transmitidos por los textos escolares, ofrecen una imagen parcial del “otro”, en la que se está estableciendo como válido: un modelo hegemónico de ese “otro”, que responde a unos rasgos determinados: hombre, heterosexual, de raza

blanca, física y psíquicamente sano, de edad media, europeo, occidental, desempeñando un rol social positivo, trabajador, clase media, urbano, políticamente correcto.

3. La transmisión de un modelo personal, cultural, social, y político-económico homogéneo, establece éste como el único y el válido, de tal manera que los otros modelos no son conceptualizados en los "libros de texto", o son conceptualizados de manera anecdótica, parcial y poco significativa.

Los objetivos que nos planteamos en este estudio de los "libros de texto" vienen a ser:

1. Estudiar la imagen de los "otros" que se ofrece en los libros de texto, en los ámbitos personal, cultural, social y político-económico.

1.1. Analizar qué "modelo de persona" se refleja en los textos escolares, en función de variables de: género, sexo, edad, etnia o raza, condición física o psíquica.

1.2. Analizar qué "modelo de cultura" se refleja en los textos escolares, en función de variables relacionadas con: la definición de los rasgos culturales más significativos (lengua, valores, conocimientos, costumbres); la definición del papel de la cultura en acontecimientos o hechos significativos (su valor como cultura, su valor como agente) etc.

1.3. Analizar qué "modelo de sociedad" se refleja en los textos escolares, en función de variables como: localización geográfica (continente, país, región, pueblo, ciudad, barrio); roles sociales más valorados; conductas sociales aceptadas o rechazadas, valoradas o infravaloradas; calificación de valores positivos y negativos; establecimiento de creencias más o menos valoradas.

1.4. Analizar qué "modelo político-económico" se refleja en los textos escolares. Y esto, en función de variables del tipo de: qué valores políticos y económicos se consideran válidos, y cuáles no; qué actividades políticas y laborales se establecen como más o menos aceptables; qué tipo de actividades políticas y económicas definen a cada modelo de sociedad.

2. Analizar qué modelos sociales se consideran aceptables y válidos, en

base a las informaciones recogidas.

3. Establecer qué juicios y razonamientos morales se pueden derivar de los datos recogidos.

Es por todo esto que, en nuestra particular propuesta de análisis, sobre qué contenidos transmite la escuela desde sus libros de texto, las claves que va a ser pertinente considerar serán las que siguen:

Claves de análisis

Partimos de que los libros de texto definen unos "modelos conceptuales" en los que incluyen una serie de variables que consideramos constituyentes del concepto de "diversidad". A partir de esto, para clasificar de una manera concreta la información que se analiza hemos creado modelos. Así mismo, las variables que forman cada modelo deben servir de guía para determinar el contenido principal de cada texto analizado.

En los textos escolares se transmiten informaciones respecto a personas, culturas, sociedades, o contextos político-económicos, de manera casi siempre simultánea, sin que se pueda distinguir muchas veces las informaciones relativas a unos u otros. Es por esto que, en un intento de reflejar esa información que nos interesa conocer, se puede establecer un modelo de recogida de información. Y en este sentido, los modelos establecidos, con cada una de sus variables, son los siguientes:

Modelo de persona

- Género (masculino-femenino)
- Sexo (mujer-hombre)
- Raza (negro/a, blanco/a, chino/a...)
- Edad (niño/a, anciano/a, joven...)
- Salud (sano/a, enfermo/a, minusválido/a, ciego/a...)

Modelo de cultura

- Nacionalidad (continentes o naciones)
- procedencia geográfica (países, regiones...)
- lengua (mayoritaria o minoritaria, viva o muerta, reconocida o no reconocida...)
- valores (aceptados o rechazados)
- conocimientos, formación académica (nivel de estudios, titulación académica...)



dossier

- costumbres (valoradas o no valoradas)
- valoración de la cultura como agente social (cultura con o sin representación social)

Modelo de sociedad

- localización geográfica (región o lugar geográfico)
- roles sociales descritos y valorados (roles reconocidos en la sociedad, roles valorados o rechazados)
- conductas sociales descritas y valoradas (conductas reconocidas por la sociedad, conductas valoradas o rechazadas)
- ocupaciones laborales, profesiones descritas (qué profesiones o trabajos figuran en los textos, cómo se valoran)
- clases sociales (qué clases sociales figuran, cómo se valora cada una de ellas)

Modelo político-económico

- valores políticos descritos y valorados
- valores económicos descritos y valorados
- modelos económicos descritos y su valoración
- modelos políticos descritos y su valoración
- tendencias económicas, actividades laborales, sectores económicos
- tendencias políticas, actividades políticas, sectores políticos

En conclusión, los "libros de texto" como organizadores del currículum incluyen unos contenidos (materias en nuestro caso de Ciencias Sociales, puesto que se ha tratado de analizar éstas por su proximidad al tratamiento de la interculturalidad en la escuela) que se enseñan en las escuelas, y del mismo modo unos objetivos de aprendizaje, unos procedimientos de evaluación y de organización escolar. Todo ello sin olvidar que también prefiguran unos modos de actuar en la enseñanza, y unas formas de transferir los modos de vida, que no sólo resulta ser sexista, como demuestran algunas experiencias (BLANCO, APPLE...), sino también poco sensibles en su configuración a unas perspectivas válidas de Educación Intercultural en el Hoy Día. Es por ello que nuestra pretensión de investigación quiere proporcionar un instrumento válido de análisis en relación a lo que reco-

gen los materiales de Ciencias Sociales de la ESO, para así aproximarnos a saber de una manera objetiva de qué manera se presenta la diversidad en los currículums escolares, y poder plantearnos en el futuro unas propuestas más integradoras y democráticas.

Bibliografía

APPLE, M.W. (1989): Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Paidós-MEC, Barcelona.

ARGIBAY, M.; CELONIO, G.; CELONIO, J.J. (1991): La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales. Universidad del País Vasco, Bilbao.

BLANCO, N. (1999): "¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto?". En Kikiriki, nº54, pág.47-52.

DELGADO-GAL, A. (2001): "El multiculturalismo imposible". En El País, 30 de mayo, Madrid.

ELORZA, A. (2001): "Multiculturalidad y democracia". En El País, 27 de junio, Madrid.

ELOSEGUI ITXASO, M. (1997): "Asimilacionismo, multiculturalismo, interculturalismo". Claves de Razón Práctica, nº74, pág.24-32.

GARCIA CASTAÑO, F.J.; GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1999): Lecturas para educación intercultural. Editorial Trotta, Madrid.

GARCIA, J.; GRANADOS, A.; PLUDO, R.A. (1999): "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia". En García Castaño, F.J.; Granados Martínez, A. (1999): Lecturas para Educación Intercultural. Ed.Trotta, Madrid.

GROUX, H.A. (1997): Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Paidós Educador, Barcelona.

GRAY, J. (2001): Las dos caras del Liberalismo. Una nueva interpretación de la tolerancia liberal. Paidós, Barcelona.

HELLER, A. (1993): "Pluriculturalismo". Diario El País (6 Febrero, 1993, pág.14); Madrid.

HUOT, H. (1989): Dans la jungle des manuels scolaires. Editions du Seuil, Paris.

HUSEN, T.; OPPER, S. (1984): Educación multicultural y multilingüe. Narcea, Madrid.

JORDAN, J.A. (1994): La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Ediciones Paidós, Barcelona.

KINCHELOE, J.L.; STEINBERG, S.R. (2000): Repensar el multiculturalismo. Octaedro, Barcelona.

MARTÍN, H.P.; SCHIMANN, H. (1998): La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar. Ed.Tau-

rus, Madrid.

MERINO FERNÁNDEZ, J.; MUÑOZ SEDANO, A. (1995): "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural". Revista de Educación, nº307, pág.127-162.

MUÑOZ VITORIA, M. (1993): "Introducción. Monográfico sobre Interculturalismo". En Revista de Educación, nº302, pág.5-12.

NAR, S. (2001): "Inmigración e identidad". En El País, 12 de marzo, Madrid.

PERALVA VELEZ, A. (1999): "Desarrollo y evolución de los planteamientos multiculturales en los ámbitos social y escolar". Huarte de San Juan. Psicología, nº4-5, pág.31-42.

SARTORI, G. (2001): La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalidad y extranjería. Taurus, Madrid.

TIANA FERRER, A. (2000): El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas. UNED, Madrid.

TODOROV, T. (2001): "En el nombre de Ais". En El País, 14 de octubre, Madrid.

TORRES SANTONÉ, J. (1997): "Multiculturalidad y antidiscriminación". Cuadernos de Pedagogía, nº264, pág.30-34.

TOURNAINE, A. (1995): "Qué es una sociedad multicultural. Falsos y verdaderos problemas". Claves de Razón Práctica, nº56, pág.14-25.

VV.AA. (1998): La Educación Intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Ed.Pomares-Corredor, Barcelona.

VV.AA. (1998): La Interculturalidad que viene. Ed.Icaria, Barcelona.

VV.AA. (2001): "De los libros de texto a los materiales curriculares: algunos elementos para la reflexión. Dossier". En Kikiriki, nº61, pág.19-61.

ZUFIAURRE, B. (1999): "La educación como factor de comprensión y desarrollo de políticas progresivas en relación al género y el encuentro multicultural". Huarte de San Juan. Psicología, nº4-5, pág.7-20.

Notas

(1) Los materiales curriculares o "libros de texto" que se están procediendo a analizar, son los correspondientes a los cursos 1º a 4º de la ESO, pertenecientes a las editoriales Anaya, S.M, Edelvives y Santillana. Se han seleccionado estas editoriales frente a otras, a partir de una encuesta realizada en todos los centros públicos de Pamplona y comarca, en la que se preguntó a los Departamentos de Ciencias Sociales de los mismos, con qué editoriales trabajaban en dicha área, siendo el resultado que las cuatro editoriales mencionadas son las más trabajadas, con el factor añadido de que ninguno de los centros trabaja con otro material curricular que no sea el del "libro de texto".

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: PRINCIPALES RETOS Y REQUISITOS INDISPENSABLES⁽¹⁾

Francesc Carbonell / Paris *

Buscar un rincón generoso y acogedor en un mundo en ocasiones tan inhóspito, es una necesidad, un derecho y un deseo que ha acompañado al ser humano en toda su historia. Hoy en día, en que las cifras de emigrantes en todo el planeta son impresionantes, hay que saber (y hay que hacer saber) que la cifra de los que recibe España está muy por debajo de la que le correspondería en un hipotético reparto mundial, equitativo y solidario. Son muchos los países pobres que acogen cada uno de ellos muchos más emigrantes que los que acoge toda Europa.

Además hay que tener en cuenta que los inmigrantes, aunque sigamos llamándoles así, se han convertido en inmigrados. No son "gente de paso". Se han instalado con nosotros, entre nosotros, cerca de nosotros, en nuestra tierra, en nuestros barrios, en nuestras escuelas... Silenciosamente —todavía— nos reclaman su derecho a vivir aquí con dignidad. Muchos barrios y algunas comarcas han superado ya hace tiempo la media de inmigrantes extracomunitarios de la Unión Europea. Y aunque hemos tenido suficiente tiempo para prepararnos, para intentar hacer las cosas bien hechas (el *Informe de Girona: cincuenta propuestas sobre inmigración* hace ya más de diez años que se redactó y, desgraciadamente, muchas de las cincuenta propuestas que contiene continúan siendo únicamente eso: propuestas), en demasiadas ocasiones nos damos cuenta que ni siquiera hemos aprendido de otros países europeos aquello que no debíamos hacer.

Los comportamientos racistas y los problemas de convivencia multicultural se acrecientan de forma preocupante en nuestros barrios. Una vez más la educación (recientemente con la adjetivación *intercultural*) ha sido invocada

por todos de manera unánime, como la única medicina que nos puede salvar de estos males. A menudo se esconde en esta afirmación una actitud reduccionista y simplificadora que hemos de denunciar. Ciertamente se trata también de un problema educativo, pero de ninguna manera solamente educativo. Hay que decir bien claro que, ante todo, es un problema político de hondo calado. Hace falta una voluntad, una actitud y unas actuaciones políticas decididas a dedicar los recursos materiales y humanos que hagan falta para luchar con eficacia contra las causas y las consecuencias de la exclusión social, ya sea por razones de etnia, de cultura, de género, de religión, de nacionalidad, etc. Los que tienen el poder económico y político, más allá de las buenas palabras, han de dar prioridad a los recursos oportunos y necesarios, han de querer y han de hacer posible que se pueda educar ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios.

En este artículo intentaremos entrar en el detalle de tres retos, tres factores coyunturales que consideramos fundamentales para poder desarrollar una educación intercultural: 1) la eliminación de cualquier forma de

ghettización escolar, 2) el desafío del fracaso escolar específico de los grupos minoritarios y 3) la revisión crítica del concepto de integración. Pero además de estos factores coyunturales, existen sin duda otros factores estructurales, que superan y condicionan enormemente el ámbito educativo, y que son consecuencia de las actitudes y actuaciones políticas a que nos referíamos hace un momento. Están en la mente de todos: el chabolismo crónico de algunas zonas y la falta de políticas sociales suficientes de vivienda para los más desfavorecidos; los porcentajes de paro y las dificultades para que haya trabajo para todos o prestaciones sociales mínimas para poder mantener una vida digna; la ausencia de políticas de inmigración más sensibles con los derechos y las necesidades de los más débiles; las ignominiosas condiciones de trabajo de algunos inmigrantes indocumentados (2) y sometidos a condiciones de esclavitud por empresarios con mucha ambición y pocos escrúpulos; la necesidad de unas relaciones más justas norte-sur, con una globalización de la justicia y los derechos humanos en lugar de una globalización de la especulación, etc. etc. etc.

No voy a insistir mucho más en estos factores ciertamente tan decisivos en el resultado y las condiciones de nuestro trabajo. Pero no podemos eludir la cuestión ¿qué hacer ante tamaños obstáculos? ¿Ya que no podemos cambiarlos, debemos ignorarlos? ¿Está legitimada la actitud del "no hay nada que hacer"? Tres propuestas al respecto:

1. No debemos confundir nuestros deseos con la realidad de manera ingenua, ni debemos dejarnos abrumar por una sensación de que no

“Los problemas de convivencia multicultural no son sólo un problema educativo, son un problema político de hondo calado. Hace falta una voluntad, una actitud y unas actuaciones políticas decididas a dedicar los recursos materiales y humanos que hagan falta para luchar con eficacia contra las causas y consecuencias de la exclusión social”



“El grave problema de la ghettización creciente de determinados centros imposibilita de raíz una educación cívica intercultural tanto en estos centros como en los demás.”

hay nada que hacer. La mejor actitud, creo, será la de profundizar en el conocimiento crítico de las condiciones sociales en que efectuamos nuestro trabajo, para intentar cambiarlas, y si no es posible, por lo menos para disponer de elementos reales y objetivos para la organización y la evaluación del resultado de nuestro trabajo. La subjetivización de estas condiciones estructurales tiende a deformar su percepción, reforzando el desánimo y el pesimismo. Además: sin un componente utópico en nuestros proyectos educativos y profesionales, tenemos la batalla perdida antes de empezarla.

2. La escuela debe abrirse a la comunidad a la que sirve, debe dejar de elaborar unos discursos y unas prácticas de puertas adentro totalmente desvinculados de la realidad exterior. Y reciprocamente, la comunidad debe sentir la escuela como un espacio propio, como su ateneo cultural, la casa del aprendizaje formal de la convivencia. Los retos a los que nos enfrentamos exigen esta apertura a la colaboración con todas las fuerzas sociales del barrio o la ciudad.
3. Es urgente la necesidad de recursos específicos y de campañas institucionales impactantes en los medios de mayor difusión en la línea de intentar transformar aquellos hábitos sociales de insolidaridad y competitividad dominantes, planteando la necesidad de anteponer, en ocasiones, los intereses colectivos a los particulares. Necesitamos convertir en una prioridad social la lucha cotidiana contra toda forma de discriminación, ayudando a entender la necesidad de determinadas discriminaciones positivas. Para ello es indispensable contar con la complicidad de las AMPAs, de los consejos escolares y de los líderes de opinión que existen en todos los barrios y pueblos, para empezar estas campañas cuanto antes en nuestra comunidad educativa, como condición casi indispensable para el éxito de nuestra labor en las aulas.

1.- La eliminación de cualquier forma de ghettización escolar

Sabemos que no partimos de cero.

Partimos de bajo cero. La aplicación de determinadas políticas educativas ha favorecido la consolidación de dos redes escolares, de forma especialmente lacerante en determinadas comunidades autónomas: 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 se educan la mayor parte de los niños de las familias de estatus medio y alto del país. Favoreciendo la consolidación de esta doble red, no solamente se ha promovido y generalizado una primera instancia de segregación, sino que se ha facilitado además el fortalecimiento de las corrientes xenófobas, clasistas y racistas de nuestra sociedad.

Si es preocupante la concentración residencial de las familias pertenecientes a grupos minorizados culturalmente y en riesgo de exclusión social cuando se superan unos determinados límites –y por lo tanto, de sus hijos en los centros escolares de estas zonas–, porque puede potenciar y cronificar su encapsamiento y su falta de integración, todavía lo es más cuando se produce lo que podríamos llamar una *concentración artificial*. Esta concentración 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.

Aunque también existen algunas escuelas públicas elitistas, es ya de dominio público la escandalosa diferencia en la distribución de este alumnado entre la escuela pública y la privada concertada. En muchas comunidades autónomas, el porcentaje de alumnos de origen magrebi o de familia gitana, escolarizados en la escuela pública, supera el 90%. Esta concentración artificial se ha producido en unas escuelas determinadas principalmente por la huida 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, incentivando estas concentraciones artificiales cuando, por ejemplo, ha concertado nuevas líneas con la escuela privada en zonas donde había suficientes plazas vacantes en la escuela pública, o como es bien sabido, con los procedimientos administrativos para hacer efectiva la preinscripción y la matriculación de un niño en un centro educativo concreto.

Ante cualquier intento de medida correctora de estas tendencias ghettizadoras, siempre hemos chocado con el mismo argumento: el sacrosanto derecho de los padres a elegir centro docente. Pues bien: se podrá decir más fuerte pero no más claro; no tiene base legal ninguna este pretendido derecho de los padres a elegir entre centros sostenidos con fondos públicos (sean públicos o privados concertados). Así de contundentemente lo sostiene y afirma en diversas publicaciones Eliseo Aja, catedrático de derecho constitucional de la Universidad de Barcelona (3).

Y no se puede dejar, de ninguna manera, en manos de la ley de la oferta y la demanda una cuestión socialmente tan sensible como esta, con una repercusión tan importante en los procesos de marginación, así como en la creación y potenciación de la desigualdad real de oportunidades de todas las per-

sonas. En cambio, mientras las distintas administraciones estaban especialmente preocupadas en la defensa de este pretendido derecho de elección de los padres, se olvidaba el principio de igualdad social, ese sí defendido por nuestra Constitución en el artículo 9.2, pagando de esa manera el precio de una pérdida de terreno bien significativa en la defensa de la igualdad de oportunidades.

Además, creemos que una vez más se ha confundido el síntoma con la enfermedad. El problema no es la concentración de unos niños determinados. Esto no es más que la manifestación de otros problemas, de manera que la solución no puede ser la de repartir a los alumnos pertenecientes a los grupos minorizados entre los distintos centros escolares del barrio o la localidad, puesto que ello provocará nuevos y mayores problemas en el medio plazo.

Desde nuestro punto de vista, el grave problema de la ghettización creciente de determinados centros imposibilita de raíz una educación cívica intercultural tanto en estos centros como en los demás. Y sólo se resolverá en la medida que se avance decididamente, además de en ciertas condiciones estructurales extraescolares —urbanismo, vivienda, etc.— en estos otros aspectos de competencia exclusiva de la política educativa:

1. 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 —como no!— las preferencias familiares.
2. La revisión de los concertos 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.
3. La posibilitación progresiva, en un plazo de dos o tres años, de la gratuidad total y real del período de escolarización obligatoria, incluidos los libros, los materiales escolares, etc. de manera que no se deba recurrir ni a becas ni a ayudas para sufragar estos costes.
4. 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, demostrando con claridad que *o nos salvamos todos, o no se salva nadie*. Es preciso explicar bien cuales son los objetivos de la educación obligatoria, y como se invierten los recursos públicos para garantizar estos objetivos.

2) El desafío del fracaso escolar específico de los grupos minoritarios

Es posible que con la aplicación de estas medidas erradicáramos muchos de los factores que inciden en la creación de escuelas-ghetto. Pero el encapsculamiento de los alumnos minoritarios se manifiesta también dentro de muchas escuelas.

Hasta hace relativamente pocos años, los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios estaban totalmente excluidos de la escuela ordinaria, a partir de la práctica generalización de la escolaridad obligatoria, la exclusión de determinados colectivos sociocultura-



les se practica ahora dentro del mismo centro. 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.

En nuestro país parece haber un cierto acuerdo sobre este fracaso escolar de los inmigrantes pobres y de los hijos de familias gitanas. Así, por ejemplo, Miguel Signán (4), en los resultados de una investigación pionera, llevada a cabo durante los años 1994 y 1996 en ocho centros escolares de Madrid y Barcelona, 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. Más recientemente Judith Fullana (5), profesora de la Universitat de Girona, que está coordinando un grupo de investigación que acaba de realizar un estudio sistemático que informe del éxito y del fracaso escolar de todos los alumnos africanos escolarizados en aquella provincia, afirma, a partir de los datos de su estudio, que puede cifrarse el fracaso escolar, global de los alumnos inmigrantes en un 60%, aproximadamente el doble que el de los alumnos autóctonos. Y si nos referimos al colectivo gitano, los datos no son más halagüeños. En un interesante documento elaborado hace un par de años por un amplio grupo de asociaciones gitanas de ámbito estatal, titulado: *El pueblo gitano y la educación*, se afirmaba, entre otros datos, que un cálculo preciso del fracaso escolar de este colectivo de alumnos situaría la cifra entre el 60 y el 70%.

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. (6) Un interesante estudio realizado en Dinamarca durante diez años sobre una población de más de seis mil alumnos, de los cuales un 8% eran hijos de inmigrantes extranjeros, concluye su estudio diciendo: *Ciertamente, todos los problemas no se han resuelto, pero hemos*

desarrollado medios que permiten a los niños inmigrantes alcanzar niveles de educación y actividades ocupacionales comparables a los de sus compañeros de aula daneses. (7) El mismo estudio reconoce que uno de los factores que probablemente más han influido en estos resultados ha sido la utilización de profesores bilingües.

“el problema educativo que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en como aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en como dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto y legitimación de la exclusión social.”

Pero, aquí y ahora, hay que reconocer que los rendimientos en los aprendizajes, especialmente de los alumnos de incorporación tardía a nuestro sistema educativo, en general no son satisfactorios, y se impone una reflexión sobre las causas de este hecho. Después de un primer acto de humildad y de reconocimiento de que también entre los maestros -y los asesores!- es más lo que ignoramos que lo que sabemos (lo cual en lugar de dejarnos resignados debe servir para aumentar nuestro ímpetu en la reivindicación de recursos para la formación y para la investigación-acción) bueno será hacer un esfuerzo para averiguar las causas reales de estos problemas educativos, y evitar poner remedio sólo a los síntomas.

Si preguntamos el porqué de los problemas de aprendizaje de estos alumnos, observaremos como una vez más la tendencia generalizada es la de externalizar el problema, es decir: buscar las razones, los culpables, fuera de las aulas. El problema es siempre del

bajo nivel cultural de las familias, o de las condiciones materiales en que sobreviven, o del hecho de no conocer nuestra lengua, o de la falta absoluta de motivación de unos muchachos que sólo piensan en trabajar, etc. Me acuerdo entonces de Lorenzo Milani, el maestro de Barbiana, cuando decía que las escuelas, a veces, son, a menudo, como hospitales que sólo curan a los sanos y que expulsan, o no saben como atender a los enfermos.

Intentemos ir un poco más allá en el análisis de las causas para ver si es posible insinuar caminos de mejora. Para ello, sugiero que deberíamos aplicar más y mejor todas aquellas teorías que conocemos acerca de como se produce el aprendizaje, qué lo estimula y qué circunstancias lo bloquean.

Conocemos la importancia de las expectativas de los profesores; sabemos perfectamente que el aprendizaje debe ser significativo, relevante, importante para la vida cotidiana del que aprende. Sabemos la importancia que tiene conocer la zona de desarrollo próximo del aprendiz. Hemos constatado la importancia de los procesos de socialización, de las relaciones afectivas y los contextos sociales en el hecho de aprender. Estamos informados acerca de la importancia de la llamada *inteligencia emocional*. Sabemos muchas más cosas todavía. Sin embargo cuando analizamos las causas del fracaso escolar, tendemos a externalizar las culpas, como decíamos antes, sin relacionar este fracaso con las teorías del aprendizaje que conocemos. ¿Nos interrogamos sobre cual es la zona de desarrollo próximo de una adolescente marroquí que acaba de llegar de Nador a nuestro centro? ¿O sobre si es significativo para aquel alumno gitano nuestro currículum de ciencias sociales?

Dado el alto porcentaje de alumnos extranjeros que tienen como lengua materna o de religión el árabe, urge dar a esta lengua un tratamiento normalizado en los currículums escolares. Es preciso introducir el árabe en los centros educativos no sólo, como se hace en ocasiones, de manera un tanto vergonzante en horario extraescolar, sino en el currículum ordinario, como una primera o segunda lengua extranjera, con facilidades para los alumnos que dominan esta lengua para que puedan obtener la titulación correspondiente.

en las Escuelas Oficiales de Idiomas. *¿Cómo podemos seguir desperdiciando este capital cultural y esta magnífica ocasión para mejorar la significatividad del currículum para estos alumnos?* Si consiguiéramos ponernos de verdad en su piel quizás comprenderíamos mejor que el problema mayor de muchos alumnos inmigrantes, no es tanto enfrentarse a la dificultad que supone el aprendizaje de una lengua nueva y unos contenidos curriculares determinados, sino **la imposibilidad de dotar de sentido a estos aprendizajes y el contexto en que estos aprendizajes se realizan.** Seamos sinceros: ¿el problema es que los alumnos no están motivados, o que lo que les pedimos que aprendan no tiene ningún sentido para ellos? ¿La "culpa" es suya o es nuestra?

Cuando no se establecen vínculos socioafectivos con las otras personas que comparten este espacio llamado escuela, cuando no se tejen redes de intersubjetividad, de complicidades compartidas, no es posible sentir como propio este espacio, y va a ser muy difícil que se consideren relevantes los aprendizajes que se les proponga realizar. Es indispensable, pues, un *clima* y una *atmósfera* de calidad y de respeto interpersonal en el centro educativo para que una mejora en la atención a los grupos minoritarios pueda florecer. Y lo que quisiera destacar ahora, es que este clima no sólo es importante por razones éticas y de educación ciudadana, sino también y **precisamente porque son condiciones básicas para el aprendizaje.**

No nos sorprende contemplar como el Plan de Acción en materia de Integración escolar y de educación intercultural del Québec, que empezó el año 1998 y finaliza este año, destaca como una de las medidas a priorizar, *asegurar una justa representación de la diversidad etnocultural en los claustros escolares.* (B) También era ésta ¡recuerdan! la razón del éxito escolar de los alumnos inmigrados en aquella zona de Dinamarca de la que hablábamos al principio.

Pero esto no es todo. ¿Cómo se enseña castellano a un adolescente que sólo habla bereber? Ya que no sabemos hacerlo y que no disponemos de las herramientas adecuadas para hacerlo, es preciso ante todo que los equipos

docentes adquieran un cierto espíritu de equipos de investigación-acción. Lo cual quiere decir estar dispuestos a aceptar que es a través de los errores que aprenderemos, si lo hacemos en equipo. Trabajar en equipo ha dejado de ser simplemente una opción para convertirse en una necesidad imperiosa. Un trabajo en equipo que requiere unos cambios de orientación significativos. Quizás el primero de ellos es que debemos abandonar las pedagogías "compensatorias" y pasar a pedagogías de aceleración de los aprendizajes instrumentales, entendiendo por aprendizajes instrumentales básicos aquellos que nos permiten comunicarnos y acceder a la información y al conocimiento, es decir lenguaje oral, lectoescritura y cálculo elemental. Absolutamente ningún alumno debería salir de la educación obligatoria sin dominar estos AIB, de manera que cada centro debería hacer su Plan de Aceleración de AIB, dirigido a todos los alumnos que presenten deficiencias al respecto, en función del ciclo educativo en el que están, sin tener que "etnificar" necesariamente estas medidas de aceleración.

He dicho que deberíamos abandonar las pedagogías compensatorias porque creo que, con excesiva frecuencia, el concepto de compensación educativa va asociado a una cierta estigmatización de sus beneficiarios que se ven, por definición, con deficiencias, con necesidades educativas especiales, respecto a los cuales se tienen pobres expectativas, lo cual ocasiona una pérdida de confianza y autoestima en el aprendiz. Con demasiada frecuencia se piensa, se sabe, pero no se dice que no se puede esperar gran cosa de los alumnos de compensatoria.

3.- La revisión crítica del concepto de integración

Hace ya demasiados años que se están escamoteando a los educadores unos marcos teóricos sociopolíticos adecuados para poder conseguir una mejor comprensión de su labor y de las características de

sus alumnos. Durante muchos años las interpretaciones psicologistas o biologists han sido las únicas desde las que nos han intentado explicar el fracaso escolar. Ahora han sido los antropologistas los que intentan secuestrarnos una lectura crítica, socialmente hablando, de las repercusiones educativas de la desigualdad de oportunidades de algunos colectivos. Con ello, muchos educadores (y no sólo educadores) han alcanzado un *empacho de culturalismo*, en unos momentos, especialmente a partir del pasado once de septiembre, en que una determinada *diversidad cultural* se nos está presentando como un peligro para la civilización occidental. La *islamofobia* se manifiesta hoy abiertamente en muchos medios de comunicación de masas, en boca de muchos líderes políticos, incluso en las tesis de algunos intelectuales de un cierto prestigio. Con mayor fuerza e intensidad de lo que podemos percibir, estos estereotipos van calando en nuestras comunidades, aumentando cada vez más el recelo en unos y otros.

Giovanni Sartori, al cual se le presentaba no hace mucho, como un pensador valiente y progresista, en su último libro *La sociedad multiétnica* afirma que en Europa determinados inmigrantes —curiosamente sólo los de religión islámica— constituyen, *contranacionalidades*. Se trata de *enemigos culturales, inintegrables* (sic), tanto que afirma textualmente (9) que concederles el derecho al voto servirá para imponer la poligamia y la ablación del clitoris. Se pregunta Sartori si debe y puede existir una *ciudadanía gratuita*, a lo cual responde rotundamente que no. De aquí a negar la igualdad en dignidad que defiende el



artículo primero de los Derechos Humanos, no hay más que un pequeño paso.

En cambio, el trabajo de campo, los datos objetivos de prestigiosos estudios como el de Tribalat (10), desmienten por completo estas afirmaciones. A partir de una amplia encuesta realizada en Francia en 1992 a más de 13.000 personas, Tribalat afirma que el problema no radica en una supuesta resistencia a la aculturación de los recién llegados, y muestra 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 sólo alcanza al 10%.**

Esta es la cuestión grave y preocupante. El proceso de integración de los jóvenes argelinos en Francia ha ido muchísimo más allá que la inserción social que les ha permitido la sociedad francesa. Y Teresa San Román ya nos advirtió de los peligros de esta aculturación sin integración social. En una investigación que realizó sobre la aculturación de grupos de jóvenes gitanos de Madrid y Barcelona, observó que los grupos en los que se daban mayores comportamientos disociales eran, precisamente, los grupos más aculturados, más *apayados*. Esto le llevó a afirmar que *la aculturación no permite un paso atrás. Si las relaciones (de inserción social) fracasan, el resultado no es un gitano reafirmado en su cultura, sino la anomia.* (11) Estos jóvenes gitanos que se apayaron, ya no respetaban ni las normas de sus mayores, porque esto es caso de los antiguos, ni las normas de los payos porque no eran aceptados como tales.

¿Estamos pues ante un problema cultural como pretenden hacernos creer los muchos correligionarios de Sartori? Hemos escrito con anterioridad (12) que el problema educativo que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en como aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en como dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto y legitimación de la exclusión 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 este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados, es una tarea realmente difícil y compleja.

Por lo tanto hay que renunciar ya a aquella pedagogía pseudo-intercultural, a aquellas jornadas interculturales, que se construyen sólo con folclorismo trasnochado, y que contribuyen decididamente a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y de marginación, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de los grupos minorizados.

Con la práctica de esta "tolerancia", a menudo prepotente y paternalista, la gestión de los conflictos no se aborda, sino que se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales, consistente, en el mejor de los casos, en un intercambio de elementos folklóricos descontextualizados, vacíos de referentes y de sentido.

El problema no radica en el multiculturalismo, como afirman Sartori, Azurmendi y toda esta pandilla de impresentables que acusan a los excluidos de ser los únicos responsables de la exclusión que padecen, y que intentan distraernos del meollo de la cuestión con debates tan estúpidamente banales como el del mal llamado *chador*. El problema educativo que plantea el racismo y la exclusión no es educar para la tolerancia sino para la igualdad en dignidad y la equidad en el reparto de recursos y posibilidades.

Hay que reconocer que la globalización nos ha ayudado a tomar una mayor conciencia de que nuestro nivel de bienestar actual sólo es posible gracias al malestar de la mayor parte de los habitantes del planeta, muchos de ellos residiendo ya en nuestros barrios degradados y nuestras periferias. **Somos ricos porque ellos son pobres.** Educar para una sociedad intercultural debe empezar necesariamente con una mayor justicia distributiva que aumente la igualdad de oportunidades de los excluidos. Por lo tanto quiere decir también educar para estar dispuestos a compartir nuestro poder y para cuestionarnos, de manera responsable y coherente, la legitimidad de

nuestro nivel de bienestar actual.

Notas

(1) El contenido de este artículo se ha desarrollado con mayor detalle en el libro CARBONELL, F. (coord) 2000: *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Ed. Mediterrània, especialmente en su segundo capítulo, y en la ponencia "Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes" presentada en las II Jornades sobre Interculturalitat del Consejo Escolar de la Región de Murcia, celebradas en Lorca en febrero del 2002.

(2) Nunca "ilegales". Nunca, en ninguna circunstancia puede ser considerada ilegal una persona, un ser humano.

(3) Véanse al respecto los artículos de Eliseo Aja, en el libro ya citado CARBONELL, F. (coord.) *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*, así como también en AJA, CARBONELL, IOE, et al.: *La inmigración extranjera en España*. Ed. Fundación "la Caixa" Barcelona 1999.

(4) SIGUAN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Ed. Paidós, Barcelona

(5) Estudio pendiente de publicación.

(6) Véase al respecto el exhaustivo trabajo de VALLET, L. A. y CAILLE, J. P. *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*. DEP, n° 67, Paris 1996. O bien TRIBALAT, M. (1995) *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris, La Découverte.

(7) AHMAD, A. (1993): "Une expérience d'intégration des enfants d'origine étrangère à Gladsaxe" En COLLOT, A., DIDIER, G. y LOUESLATI, B. (Dir) (1993): *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy, Edit. CNDP/CRDP de Lorraine y ARIE, pág. 72. El subrayado es nuestro.

(8) GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès. Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*. www.mbeq.gouv.qc.ca

(9) SARTORI GIOVANNI (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Ed. Taurus. Página 118.

(10) TRIBALAT, M. (1995): *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris, Ed. La Découverte

(11) SAN ROMÁN, T. (1990): *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Publicacions d'Antropologia Cultural. Ed. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

(12) CARBONELL, F. (2000): "Decálogo para una educación intercultural" publicado en la revista *Coedemias de Pedagogia*, editada en Barcelona, en el número 290 de abril del 2000.

TRABAJAMOS LA INMIGRACIÓN EN EL AULA.

Una experiencia desde la formación inicial de maestros y maestras

Concepción Moreno Baró, Carmen R. García Ruiz, M^o Dolores Jiménez Martínez *
Socorro Sánchez Morán **

El tema de la inmigración, debido al interés social que despierta y la repercusión que tiene y tendrá en la realidad educativa de la provincia de Almería, es de obligado tratamiento en la formación inicial del profesorado. Es por ello, que un grupo de profesoras de la Universidad de Almería nos planteamos abordar un trabajo interdisciplinar desde la Didáctica General y la Didáctica de las Ciencias Sociales, con el alumnado de 1^o y 2^o curso de Magisterio de Primaria y 2^o de Magisterio de Educación Musical sobre este tema. La experiencia la hemos desarrollado en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esta Universidad durante el curso académico 2000-2001 y en la actualidad seguimos trabajando en el tema.

Aunque el trabajo en sí constituye una unidad, por exigencias de la publicación nos centraremos en esta primera parte en lo que ha constituido la fundamentación de la experiencia realizada.

1.- Contexto social

Cuando comenzamos el trabajo, el problema de la inmigración presentaba unas connotaciones de máxima actualidad y relevancia. En el campus de la Universidad de Almería se protagonizó el encierro de un grupo de inmigrantes desde el 19 de febrero al 23 de marzo de 2001, lo que generó un intenso debate en toda la comunidad universitaria. Durante 33 días los inmigrantes encerrados pedían la derogación de la recientemente aprobada ley de extranjería y documentación para legalizar su situación: "papeles".

Un año antes, fuera del campus universitario, la provincia de Almería y, en concreto, la zona del Poniente almeriense fue el punto de mira de los distintos medios de comunicación

por los conflictos étnicos sucedidos en El Ejido. El *zestallido xenófobo* que acaparó la atención de los noticieros de televisión, prensa y radio no fue un hecho casual como el paso del tiempo ha demostrado, ni se puede circunscribir a la provincia almeriense; podía haber ocurrido en cualquier lugar de España donde la presencia de trabajadores inmigrantes se hace más visible (1).

En la actualidad, dos años después de los conflictos, la situación infraestructural es muy semejante, incluso en algunos aspectos y momentos, la relación con los inmigrantes hasta se ha acentuado y tensado, como se ha puesto de manifiesto con la protesta de los vecinos de un céntrico barrio almeriense para que no se ubicara en el mismo el Consulado de Marruecos, último de los tres intentos realizados

anteriormente en otros barrios de la capital (2).

Almería, en muy poco tiempo, ha pasado de ser una provincia de emigrantes a convertirse en receptora de población inmigrante. Si bien ésta es la tónica dominante en toda España, en esta provincia los cambios han sido muy bruscos y con un ritmo de implantación muy acelerado.

¿Cómo se pueden explicar estos cambios? En principio hay que hacer alusión a las transformaciones económicas que han tenido lugar.

En los últimos treinta años se ha producido un gran desarrollo económico, propiciado, fundamentalmente por el de la agricultura intensiva de frutas y hortalizas cultivadas en invernaderos. El cartel del "milagro almeriense" y del modelo de riqueza producida por el "oro verde" operaba desde la instalación de los primeros inmigrantes en el campo de Dalías, pequeños agricultores procedentes de la Alpujarra. Eran inmigrantes autóctonos que habían bajado de la sierra y que habían logrado con el esfuerzo conjunto del núcleo familiar, levantar sus propias explotaciones bajo plástico.

En la última década, Almería se ha convertido en uno de los lugares de mayor acogida de población inmigrante de todo el Estado español. Las cifras de la Subdelegación del Gobierno nos indican que el número de extranjeros en la provincia se ha doblado en el periodo que va de 1996 a 1999, mientras que el de trabajadores se ha triplicado en este mismo tiempo. A su vez las solicitudes presentadas en el proceso de regularización también se han duplicado. A finales de 1999 en la provincia de Almería

* Profesora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

** Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería.

residían 20.310 inmigrantes no comunitarios, lo que representa un 4% de la población situándose por encima de la media española.

Este hecho se enfatiza aún más por la concentración de esta población, sobre todo marroquí, en determinados municipios de la provincia, principalmente en la zona del Poniente almeriense y en el Campo de Níjar, dedicados a labores agrícolas en los invernaderos. Hay que considerar que este brusco aumento de población inmigrante afecta a la capacidad de asimilación de una nueva realidad, y a la posibilidad de dar respuesta a las necesidades sociales creadas (3).

Lo cierto es que se han producido aceleradas transformaciones en muy poco tiempo y que el desarrollo económico de nuestra provincia no ha llevado aparejado un cambio paralelo en el plano cultural y social. La situación se ha desbordado. Era previsible simplemente observando las condiciones de vida indignas de un amplio número de mujeres y hombres inmigrantes pero no se dieron soluciones a tiempo desde los distintos ámbitos sociales y sobre todo políticos, lo que ha contribuido a que este escenario que, podía haber sido bajo determinadas circunstancias, un lugar de convivencia democrática entre culturas, se haya convertido con la dinámica actual en un espacio de conflicto y recelo.

Estamos ante un serio problema que exige profundas reflexiones, interpretaciones globales, pero sin lugar a duda, actuaciones de los diferentes sectores sociales y políticos.

2. - Propuesta del proceso de trabajo

Desde nuestro ámbito, no hemos querido hacer oídos sordos a esta problemática que acabamos de describir y en la que estamos inmersos. Por ello, aún a sabiendas de todas las dificultades, nos hemos decidido a trabajar el tema interdisciplinariamente para tratar de ser coherentes con el compromiso social, moral y político que asumimos como profesionales de la enseñanza, y para superar nuestras propias contradicciones entre el discurso teórico y la práctica.

Si la finalidad de la escuela es educar para la ciudadanía y la democracia,

esto nos obliga a replantear los valores cívicos que sustentan y regulan nuestra sociedad. Entendemos que nos movemos en un ámbito controvertido, que exige meditar y reflexionar sobre aquellos valores imprescindibles para el desarrollo de una sociedad más justa, igualitaria y con mayores cotas de participación democrática.

Por otra parte, este trabajo nos da la oportunidad de desarrollar nuestro propio autoconocimiento a través del diálogo, las relaciones y el contraste entre nosotras mismas y el alumnado (al ser un tema tan inmerso en el mundo de las ideologías y de los valores) y de sentar las bases para la crítica y la transformación de las prácticas sociales que se constituyen alrededor de la escuela.

Pero ¿cómo llevar estos propósitos a la acción?, ¿cómo plasmar nuestras ideas en la práctica? La respuesta a estos interrogantes fue uno de los mayores obstáculos al comienzo del trabajo, debido a la inseguridad que nos producía este tipo de experiencia y al tema en sí, tan complejo, controvertido, implicado en sucesos recientes, del que se ha dado una información muchas veces manipulada, con tanta carga emocional para parte del alumnado, con enfoques científicos diversos... Por otra parte, era la primera vez que trabajábamos colaborativa e interdisciplinariamente profesoras de áreas de conocimiento diferentes, con distintas biografías personales y profesionales, por lo que había que buscar nexos de unión y salvar las

diferencias de discursos teóricos entre ambas áreas de conocimiento y entre las distintas personas implicadas.

Otro de los escollos con el que nos encontramos fue la dinámica organizativa de la docencia en la universidad, ¿cómo conjugar horarios, cursos y diferentes asignaturas?. Dado que en ese momento las limitaciones institucionales eran insalvables, hicimos lo único que quedaba en nuestras manos, comenzar a trabajar buscando una idea integradora que aunara nuestra acción y elaborando un proyecto deliberadamente para llevarlo a la práctica a través de un proceso de investigación-acción.

Tras largos debates, donde se hicieron evidentes nuestras diferencias, llegamos a un consenso: el núcleo aglutinante iba a ser "el currículum" y el tema de la inmigración, como problema social relevante, un catalizador privilegiado para que nuestros alumnos y alumnas incorporen en sus reflexiones y análisis sobre la práctica escolar dimensiones sociales, morales y políticas.

Con esta idea integradora y teniendo en cuenta el contexto social, el institucional y las características de nuestro alumnado el proyecto se concretó en las siguientes **intenciones y principios de procedimiento**:

2.1 Intenciones:

- Analizar la función de la escuela en la construcción de una sociedad más



justa e igualitaria y el papel del profesorado como un profesional reflexivo para hacer de ella un espacio de aprendizaje y de convivencia democrática entre culturas.

- Desarrollar en el alumnado un conocimiento crítico, reflexivo y fundamentado en las distintas Ciencias Sociales sobre los fenómenos migratorios.
- Replantear críticamente los valores dominantes en la sociedad actual, los del alumnado y analizar como afectan a la práctica escolar, considerando que el respeto a la diversidad, la dignidad, la igualdad, la participación y la solidaridad, entre otros, son valores que deben contribuir a la superación de los conflictos y a la consecución de una sociedad más democrática.
- Suscitar la revisión de la cultura escolar y reflexionar sobre el contenido social y cultural del currículo para su futura práctica educativa.
- Profundizar en la idea del carácter provisional, debatible y contextual del conocimiento en general, y del educativo en particular, a partir del análisis de diferentes perspectivas teóricas.
- Pretendemos, en definitiva, desarrollar en el alumnado un pensamiento social y educativo fundamentado, base para su futura práctica docente.

2.2 Principios de procedimiento:

- Manejar con rigor diferentes fuentes de información, contrastarlas y elaborar argumentaciones propias con profundidad y espíritu científico-crítico.
- Establecer discusiones y debates en clase fundamentando adecuadamente las opiniones y propuestas.
- Ayudar al alumnado a tomar conciencia de sus propias actitudes y del contenido emocional existente en las tensiones o conflictos interraciales.
- Clarificar los factores históricos y sociales que explican la presencia de población inmigrante en nuestra provincia.
- Promover actividades que potencien el trabajo en grupo y la participación en dicho trabajo.
- Propiciar el trabajo investigador del alumnado y del profesorado.

- Justificar reflexiva y críticamente la toma de decisiones en la propuesta curricular.

- Realizar una valoración personal del proceso y trabajo realizado.

Tras la declaración de intenciones acordamos introducimos en el tema a través de un cuestionario que nos permitiera indagar las ideas previas y las interpretaciones del alumnado porque, como señala Angel Pérez "no puede comprenderse un fenómeno social o educativo sin entender las interpretaciones subjetivas de quienes una u otra forma lo viven" (4).

Una vez conocidas las preconcepciones del alumnado, se abordaron los contenidos a tratar, con el propósito de que éstos le sirvieran de herramientas intelectuales para analizar la realidad social y educativa y desarrollar una propuesta de aula para el tercer ciclo de Educación Primaria.

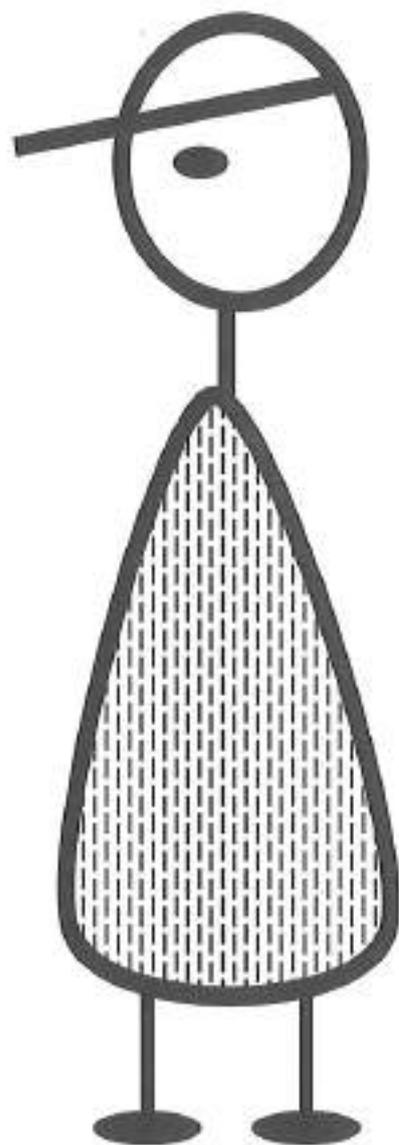
En cuanto a la metodología, se pensó combinar distintas formas de actuación en coherencia con los propósitos y principios de procedimiento planteados y con los contenidos a trabajar. Es por ello, por lo que se han propiciado estrategias que consideran tanto a los estudiantes como a las profesoras participantes activos en el proceso de investigación, en la construcción de los significados de lo que acontece tanto en la escuela como en el contexto social y en la generación de prácticas de formación más reflexivas.

3.- Pensamiento del alumnado

Cuando decidimos acercarnos a aquello que nuestro alumnado conocía sobre la inmigración optamos por realizar un cuestionario de ideas previas basado en preguntas abiertas, en las que cabía una gran variedad de respuestas que hemos globalizado a fin de lograr un análisis más claro y factible. Tenía una doble finalidad, acercarnos a los conocimientos que tenían sobre el fenómeno migratorio y la percepción y valoración que realizaban del mismo. El sondeo se realizó a un total de 120 alumnos y alumnas (5).

En el cuestionario recogimos un total de doce preguntas encabezadas por la petición de diferenciación entre

“Si la finalidad de la escuela es educar para la ciudadanía y la democracia, esto nos obliga a replantear los valores cívicos que sustentan y regulan nuestra sociedad.”



el término emigración e inmigración, para que se adentraran en su manifestación geográfica, económica e histórica. Con ello introducíamos la clave de cuestiones posteriores que iban encaminadas a bajar dimensiones temporales y espaciales, al relacionar el pasado emigrante de los españoles y la especificidad del almeriense, para que incluyesen movimientos demográficos de carácter interregional, con nuestro presente de país receptor de inmigrantes.

En concreto preguntamos por aquellos periodos del siglo XX en los que se manifestó una mayor salida de población fuera de sus lugares de origen, los motivos que los causaron y las condiciones en que lo hicieron, los lugares de destino, las ocupaciones laborales que desempeñaron, el tipo de estancia y si conocían alguna experiencia de forma directa. Queríamos que hicieran una discriminación de factores o causas que habían provocado el fenómeno, además de las condiciones en las que se produjo, para conectarlas con su manifestación inversa actual. Nos resultó imprescindible discernir si lo que sabían era producto de experiencias cercanas, y en ese sentido preguntamos.

En las respuestas observamos que los alumnos hacían referencia a un fenómeno de carácter demográfico, un 85% supo diferenciar entre los términos emigración / inmigración, pero muy pocos hicieron mención a las causas que lo provocan, señalándose las de carácter económico-laboral y en menor medida la posibilidad de que intervengan otros motivos, entre ellos el político. A diferencia de las siguientes preguntas en ésta contestó la totalidad del alumnado, que se relajó en aquellas que les exigía un mayor esfuerzo y reflexión.

La mayoría afirmó saber algo del pasado emigrante de España, al pedirles que aclararan sus respuestas, se comprobó que tenían ciertas nociones sobre nuestro pasado reciente de país emigrante, pero sin discernir con claridad los momentos en los que se produjo un mayor movimiento de población, o simplemente absteniéndose de contestar.

Casi la mitad del alumnado asoció la emigración con la Guerra Civil, situándola durante la misma o después

del conflicto bélico, lo que no está en total consonancia con las razones aludidas, pues las políticas han sido referidas en contadas ocasiones. Las respuestas quedaron matizadas al apuntar que las dificultades de recuperación económica tras el enfrentamiento son las que provocaron los fuertes movimientos de población en los 60 y no el proceso de desarrollo industrial. Queda por tanto clara la reincidencia en los motivos económicos que provocaron la emigración española, completando la tendencia de las respuestas anteriores. Las contestaciones han sido de carácter absoluto, no han incluido una diferenciación en la especificidad del fenómeno en función al momento en el que se produce.

“Suscitar la revisión de la cultura escolar y reflexionar sobre el contenido social y cultural del currículo para su futura práctica educativa.”

Entre las causas directas apuntaron principalmente la falta de trabajo, respuesta por la que se decantó la mitad del alumnado, relacionándolo con la descripción de situaciones de pobreza y hambre, señaladas de forma contundente con tales términos. Cuando preguntamos por los lugares de destino, la diversidad de contestaciones reflejó menciones indistintas a países, continentes o regiones españolas, pero predominó la visión de país emigrante portador de mano de obra barata hacia Europa, en pleno desarrollo industrial y expansión económica. Destacan las referencias a Alemania y Francia, con lo cual esto indica que se conoce principalmente el fenómeno migratorio de los 60, aunque no dejan de referirse al continente americano, donde se prioriza a Argentina, tendencia relacionada con las primeras oleadas migratorias del siglo.

Al preguntar sobre las condiciones en las que se marcharon, se deja notar cierto desinterés o desconocimiento, dado el alto porcentaje de ausencia de

respuestas, pero destaca la división en la forma de entender la emigración, como fenómeno provocado por motivos económicos que también se manifiesta en una dimensión legal o ilegal, es decir, controlado o no por los países afectados, en alusión a que consideran que los españoles cuando emigraron lo hicieron con papeles frente a los inmigrantes que vienen a España ilegalmente. Sin duda son respuestas inducidas por el debate público actual que diferencia ambas manifestaciones de forma interesada.

Cuando pedimos referencias sobre las ocupaciones laborales que desempeñaron se decantaron principalmente por la industria y la agricultura, en algunos casos puntualizando su condición de mano de obra barata, pero pocos reconocieron la existencia de una especificidad de emigración femenina, manifestada en las empleadas de hogar.

En cuanto al tipo de estancia, predominó la valoración de una emigración que se produce indistintamente de forma temporal o permanente, predominando la temporal, en contraste con la valoración realizada a la inversa para el caso de los inmigrantes que viven en España. Cuando preguntamos directamente si conocían experiencias cercanas de emigrantes, la división de la respuesta lleva a pensar que efectivamente existe un conocimiento por referencias familiares o personales, aunque en algunos casos se inhiban de contestar. Esto explicaría en gran parte que las respuestas anteriores delatan un conocimiento inexacto del fenómeno, pero que dejan entrever importantes aproximaciones. Esta respuesta es ilustrativa de la mayoría:

“Sé lo que cuentan mi abuelo y mi padre, que se produjo en las décadas de los 50, 60 y 70, por motivos económicos por los que atravesaba el país a causa de la Guerra Civil española. A los países que más emigraban eran Alemania, Suiza y Francia. También a los países iberoamericanos. Las condiciones en las que se marcharon creo que eran con un contrato de trabajo y un reconocimiento médico, para poder entrar en el país. No sé si la vivienda estaría incluida en el contrato de trabajo. Sus

ocupaciones eran en fábricas, campo, cadenas de montaje ...”

La especificidad de la emigración almeriense es totalmente ignorada, algunos llegan a asociarla con el fenómeno registrado a nivel nacional. Destaca el reconocido desconocimiento de los lugares de destino en la abstención mayoritaria a contestar la pregunta. Existen referencias de nuevo a países de Europa y América del Sur pero también a la emigración dentro del propio país, en este caso dirigida a Cataluña, País Vasco y Madrid. Resulta abrumadora la rotundidad con la que se responde al decir que se desconoce totalmente la actividad económica desempeñada por los almerienses, más que nada se abstienen de contestar, pero de nuevo algunos lo relacionan con el fenómeno producido a nivel nacional, como cuando preguntamos por el tipo de estancia, que provocó una división total entre los que afirmaron no conocerlo superando las respuestas que aluden a ambas, con la simultaneidad de una emigración temporal y permanente, dada en menor medida.

Cuando preguntamos sobre la inmigración queríamos saber si conocían los países de procedencia, las causas por las que llegan hasta aquí, dónde se concentran, los sectores laborales en los que se emplean, la tipicidad de su estancia, los derechos que se les reconoce, la política educativa dirigida a los hijos de inmigrantes, en concreto si conocían programas de actuación en la provincia de Almería. Finalmente los pusimos en un caso práctico de cómo abordar una clase con alumnado de distintas procedencias y la valoración de una imagen de inmigrantes.

La Inmigración en España, se entiende que atrae a una gran variedad de nacionalidades, pero se vincula con el continente africano y en especial con Marruecos, si bien hay una importante referencia a los países del este europeo y a los de América del Sur. A la aséptica pregunta *¿Sabes de dónde proceden los inmigrantes que llegan a España en la actualidad? ¿Por qué vienen?*, destacamos esta respuesta que conlleva una importante carga de intencionalidad:

“Proceden principalmente del norte de África y de Centroamérica. Vienen buscando trabajo, pero como no es todo de color de rosa como creen tienen que robar para comer (a parte de violar, acosar ... etc.)”

Una mayoría aplastante reconoce la motivación económica del fenómeno, sin dejar de mencionar en algunos casos las causas políticas. La percepción del alumnado les lleva a observar a Andalucía y en concreto a Almería, como el lugar de mayor concentración de población inmigrante, seguida de Murcia, Cataluña y Madrid.

El conocimiento de la realidad circundante induce a responder que la ocupación laboral que desempeñan está vinculada con la agricultura, así lo manifestó un 65% del alumnado, si bien se alude a otros sectores económicos como la venta ambulante, la construcción o la industria. Son escasas las respuestas que señalan la especificidad de ocupación para las mujeres empleadas de hogar e incluso las actividades delictivas como la prostitución, vinculada también con la droga.

En contraste con la valoración de la emigración española, destaca la afirmación mayoritaria de que la inmigración es de carácter permanente, por lo que se decantó un 41%, lo que deja entrever ciertos miedos, de que sea una población con interés por integrarse o permanecer en nuestro país. Al preguntar sobre los derechos que

se les reconoce, se han dejado llevar por una gran variedad de respuestas que están asociadas al debate de la inmigración legal o ilegal, en cuyo caso la mayoría dice reconocérseles todos.

Se desconocen por completo las actuaciones educativas encaminadas a la integración de la población inmigrante en las escuelas públicas, valorándose, en algunos casos, que se llevan a cabo bien tareas de integración o adaptación, sin llegar a concretar en qué se diferencian ambas. Condicionadas por la anterior respuesta destaca que tan solo una persona haga mención a un caso de programa educativo aludiendo a las aulas itinerantes de integración, frente a las referencias a asociaciones de inmigrantes como ATIME, a ONGs e incluso a la Cruz Roja.

El supuesto práctico, les pedía abordar la navidad en una clase con alumnado de distintas religiones. Esta pregunta, a sabiendas de que podía interpretarse como un tópico, la hicimos con la intención de que a través de sus respuestas se explicitasen no sólo su pensamiento sobre lo que podría ser una práctica intercultural sino también para interpretar en qué medida las prácticas de enseñanza realizadas en el mes de diciembre habían mediatizado ese pensamiento. Las respuestas revelaron que el alumnado optaba por tratarlo desde un punto de vista cultural. No obstante es acentuada la visión de llevar a la escuela el



componente festivo / religioso, con ciertas connotaciones catequistas, y por tanto de diferencia de creencias entre los niños y las niñas, atenuado por la intención de entender la ocasión como un momento privilegiado para conocer otras creencias religiosas y la forma en la que se manifiestan.

Cuando valoraron una imagen de inmigrantes, en la que se optó de forma intencionada por una representación amable frente a las dramáticas que se suelen observar en televisión, se produjo una diversidad de respuestas que denota la división de opiniones sobre una realidad diariamente observada en los medios de comunicación. Sobresale una mayoría que no contesta, entre quienes respondieron destacan los que sacaron una lectura positiva, según la cual se observa una muestra de alegría, felicidad, esperanza o satisfacción. Sin embargo, no han estado ausentes manifestaciones de autoafirmación cultural y religiosa, que observaron una resistencia a adaptarse a nuestra sociedad. Encontramos esta manifestación que se quiere suavizar con cierto tono irónico

A mí me sugiere que están muy contentas por que saben que no les pueden echar de aquí. De hecho se pueden encerrar donde quieran y el rector les paga la comida en la universidad, por eso no aceptan limosna, ya que no lo necesitan. Y nosotros a pagar matrícula y a ayunar por falta de pelas! (es broma).

En suma, el análisis de las ideas previas ha revelado que los conocimientos sobre el fenómeno migratorio que tenía el alumnado no presentaban graves errores, sí ciertas desordenaciones a la hora de asociar espacial, cronológica y causalmente la emigración española. De las respuestas destaca más bien la percepción de un problema social relevante, sobre el que se manifestaron resistencias a la hora de su tratamiento bajo la forma de desmotivación.

En sus reflexiones destacó la presencia de numerosos estereotipos que reproducen ideas transmitidas desde los medios de comunicación, producto de una relación mayoritariamente indirecta con la población inmigrante.

Los estereotipos se manifestaron

en forma de prejuicios expresados a través de la insistencia en las diferencias culturales que nos separan, principalmente de marroquíes y musulmanes, puesto que la religión ha sido percibida como un elemento obstaculizador para su integración social. Por otro lado, tenemos que mencionar, aunque en menor medida, las alusiones racistas que no han dejado de estar ausentes.

En conjunto, las respuestas sacaron a la luz valoraciones propias de una situación problemática, que no traumática, que denotan cierta dificultad para aportar soluciones constructivas. Pongamos un ejemplo

“Pocos reconocen la existencia de una especificidad de emigración femenina, manifestada en las empleadas de hogar.”

Lo único que me sugiere esta imagen es que España se está llenando de extranjeros, y algunos de ellos no se portan bien con nosotras, cuando nosotras les abrimos nuestras puertas. En la imagen los veo muy contentos, quizás demasiado para todos los problemas que se supone que tienen, porque si tuvieran verdaderos problemas no estarían contentos.

Si bien hemos apuntado que en las respuestas del cuestionario éste tipo de manifestaciones representan a una minoría, no quiere decir esto que el resto del alumnado no comparta gran parte de tales valoraciones. En unos casos la autocensura y en otros la prudencia funciona en tal sentido, eso lo hemos comprobado en los debates realizados en clase, cuando las ideas se transmiten de forma espontánea, al margen de la elaboración escrita y en medio de discusiones entre compañeros y compañeras. El contexto social con un debate público muy problemático y fuertemente enconado es reproducido acriticamente por los estudiantes y no ayuda a aportar entre todos, desde el conflicto, soluciones

desde la racionalidad y el compromiso ético en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

3.- Desarrollo del proceso de trabajo

3.2 Contenidos.

3.2.1 Las fenómenos migratorios.

No pretendíamos, como a la antigua usanza, estudiar un contenido y después su aplicación didáctica, confundiendo ésta con una metodología, sino abordar el proceso de forma conjunta, intentando que hubiera una coherencia entre todos los elementos curriculares. Si le hemos dedicado un apartado específico al contenido de los fenómenos migratorios es debido al desconocimiento y a los juicios de valor que habíamos detectado en el análisis de las ideas previas. Si queremos que nuestro alumnado sea crítico y reflexivo (un intelectual reflexivo), lo tiene que ser con conocimiento de causa, pero además desvelando la dimensión ideológica y valorativa de este conocimiento.

Las respuestas a las preguntas sobre lo que ocurre en Almería con respecto a la inmigración, tienen que estar fundamentadas en el análisis de las distintas Ciencias Sociales. Se trata de un tema, como ya hemos apuntado Interdisciplinar, emergente, que está siendo investigado desde distintas disciplinas sociales, muy complejo, problemático, difícil... cuyo resumen no aparece en los libros de texto.

Fueron estas reflexiones las que nos llevaron a dedicarle un apartado específico al análisis de los fenómenos migratorios en el que presentábamos un esquema de dichos fenómenos centrándonos en el espacio y en el tiempo, tratando de conectar las distintas escalas espaciales, desde la internacional hasta la local, en un viaje de ida y vuelta y tratando de desarrollar la temporalidad, conectar ese pasado en el que nosotros fuimos emigrantes y explicar y comprender los cambios producidos en nuestro presente, mañana futuro.

Así aparece un primer punto que titulamos “Los flujos migratorios internacionales. Evolución en el espacio y el tiempo”, centrándonos en los

siguientes apartados:

- 1.1. Análisis de los fenómenos migratorios en la edad moderna y contemporánea. Movimientos en el espacio de la población mundial.
- 1.2. La incidencia de los extranjeros en el marco de la comunidad europea.
- 1.3. Globalización económica y desigualdades.

Se hizo una selección de materiales de trabajo con mapas, gráficos y textos, estos últimos le aportarían el aparato conceptual necesario para conocer el proceso de flujos migratorios y dónde encontrarían respuestas a interrogantes sobre como se han ido produciendo las migraciones en el marco global, mientras que los gráficos y los mapas permitirían trabajar distintos tipos de procedimientos.

Desde el análisis internacional al nacional: "España, un país de emigrantes convertido en país de destino". Queríamos conocer el pasado emigrante de España, las causas que lo provocaron y su relación con el proceso actual de la inmigración. Y en el tiempo presente conocer la procedencia de los inmigrantes que llegan a España, dónde residen, cuál es su ocupación laboral, prestando atención a la cuestión de género.

Llegamos finalmente a los fenómenos migratorios en Almería y a un estudio de caso, el poniente almeriense. El punto de partida es el conocimiento del pasado histórico de nuestra provincia en relación al fenómeno migratorio, en este sentido se le apor-

tan textos que permitan conocer cuándo emigraron los almerienses, hacia dónde se dirigieron, en qué condiciones se marcharon y en definitiva estudiar las características de esas emigraciones. Todo ello con la intención de que el alumnado relativice en el contexto histórico la incidencia de la inmigración actual en nuestra provincia. A continuación se plantea el reverso de la situación, el fenómeno de la inmigración actual en nuestra provincia. Para llegar a determinar las causas, estudiar las transformaciones económicas, los riesgos y beneficios de la inmigración. Las relaciones interpersonales que se producen en el poniente almeriense, así como los problemas de convivencia y el tratamiento que se le ha hecho y se les hace desde los medios de comunicación. Al igual que con los anteriores apartados se les han seleccionado distintos tipos de textos, tablas, gráficos, mapas.

Nos pareció conveniente que entrevistaran a personas que en su momento tuvieron que emigrar de Almería por diversas razones y, si tenían la posibilidad, entrevistar también, a inmigrantes residentes aquí y confrontar unas y otras opiniones.

No queríamos concluir este primer apartado sin estudiar los derechos de los extranjeros en España, dada la entonces recién aprobada Ley de Extranjería que conllevó una gran avalancha de inmigrantes a nuestra ciudad al burb de que aquí iban a conseguir fácilmente los anhelados "pape-

les" para legalizar su situación. Pretendamos que conocieran los derechos y deberes valorándolos dentro del reconocimiento de los derechos humanos.

Se ofrecieron unas charlas-colquio con la pretensión de ofertar también una información complementaria y más directa que les permitiera poder trabajar e intervenir directamente en el debate con especialistas. Se realizaron dos charlas, una organizada por nosotras directamente y otra por la Facultad. La primera fue impartida por Pablo Pumares, del área de Geografía Humana de nuestra Facultad y especialista en el tema, que les dio una visión general sobre los fenómenos migratorios y la problemática planteada en el poniente almeriense. La segunda la impartió Javier de Lucas Martín, profesor de la Universidad de Valencia sobre el tema: "¿Qué significa tomar en serio el antirracismo? Sobre el antirracismo fácil."

3.2.2 Tratamiento didáctico para el alumnado del tercer ciclo de educación primaria.

Coincidiendo con la gestación de este proyecto de trabajo la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía publicó el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes. Nos pareció oportuno que nuestro alumnado conociera este documento y algunas experiencias de trabajo de aula con alumnos y alumnas inmigrantes que se están llevando a cabo en la provincia para paliar el desconoci-



miento que habían manifestado en las respuestas al cuestionario sobre ideas previas, pero sobre todo nos interesaba propiciar la reflexión y el análisis de dichas experiencias para comprender las dimensiones éticas y políticas implícitas en ellas y como medio adecuado para integrar teoría y práctica.

Como hemos señalado con anterioridad, la problemática del currículo y el análisis de los diferentes enfoques curriculares ha sido el núcleo aglutinante del trabajo que nos ha unido a las dos áreas, aunque cada profesora lo ha trabajado con el alumnado, conectándolo con otros temas que lógicamente están interrelacionados a él tanto desde la Didáctica de las Ciencias Sociales como desde la Didáctica General. Al abordar el currículo en toda su multidimensionalidad los alumnos y alumnas irán adquiriendo una visión holística imprescindible, para el análisis reflexivo de la práctica escolar y para fundamentar la propuesta educativa que tendrán que diseñar para el tercer ciclo de educación primaria.

Como última parte del trabajo se le pidió al alumnado la planificación de una unidad didáctica sobre el tema de la inmigración, donde tendrían que poner en juego los conocimientos trabajados en los dos bloques descritos, para reflexionar sobre el contenido social y cultural del currículo y para tomar decisiones éticas y fundamentales sobre lo que van a enseñar.

Es evidente que cualquier propuesta educativa se realiza con el objetivo de llevarla a un aula y enriquecerse a partir de la reflexión e interpretación del proceso seguido. Ahora bien, dadas las limitaciones condicionadas por la ordenación docente, esta propuesta se plantea como un proyecto en fase de planificación con carácter globalizador. Las unidades didácticas integradas, los proyectos de trabajo, los centros de interés, o cualquier otra modalidad integradora, podían ser una de las variantes posibles para diseñar el trabajo. No obstante, se le indicó que en cualquiera de estas propuestas deberían incluirse los siguientes apartados:

1.- Diagnóstico de la situación del aula.

Se pidió al alumnado que pensara

en un centro escolar y en un aula concreta, a ser posible la que habían observado en su periodo de prácticas, donde podía haber o no alumnos y alumnas inmigrantes y describiera las características del contexto, del centro y del aula en la que se iba a desarrollar la acción.

2.- Reflexión sobre las intenciones y principios de procedimiento.

3.- Criterios y selección de contenidos.

Para que organizaran éstos con mayor facilidad se les sugirió que lo hicieran especificando:

- Hechos y conceptos: delimitando los conceptos claves, elaborando un mapa conceptual que recoja los contenidos del tema, y realizando una red del tema de la inmigración donde se incorporen de forma natural las distintas áreas del currículo, tratando de fomentar la globalización dentro de la educación primaria.

- Procedimientos: Deberían utilizarse cualquiera de los procedimientos trabajados en clase y que se consideren susceptibles de llevarlos al aula de primaria, relacionándolos con los contenidos conceptuales, sobre todo los espaciales y temporales.

- Actitudes, valores y normas que deberían explicitarse en conexión con los dos apartados anteriores.

Dichos contenidos deberían quedar plasmados en un gráfico que reflejara la interrelación entre ellos.

4.- Aspectos metodológicos:

Aunque la propuesta era totalmente abierta se negociaron dos principios de actuación: que se adaptara al contexto social, institucional, al aula y a las intenciones y principios de procedimiento establecidos en cada grupo, que se justificara y describiera tanto la línea metodológica a seguir como su concreción en distintos tipos de actividades y que se explicitaran tareas concretas de atención a la diversidad cultural y social.

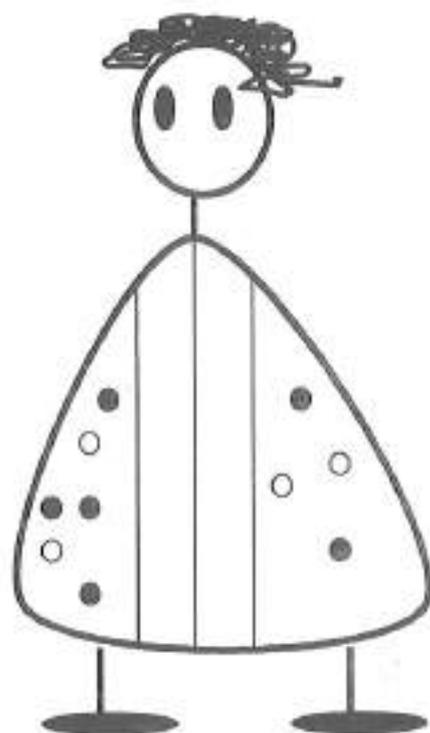
5.- Aspectos organizativos: Establecer criterios alternativos de la organización del centro y del aula que permitan la realización de la propuesta (tiempos, espacios, recursos, coordinación...etc.)

6.- Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: Describir los criterios e instrumentos utilizados tanto para la investigación del proceso como para la evaluación del alumnado.

3.3. Estrategias metodológicas y evaluación.

Como hemos indicado, se han utilizado diferentes estrategias metodológicas encaminadas todas ellas a desarrollar hábitos de reflexión y crítica. El tema de la inmigración se abordó a través de un proyecto de trabajo. Creemos que esta propuesta es adecuada para desarrollar en los futuros profesores la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, propias del pensamiento crítico; además les posibilita aprender a investigar desde un enfoque relacional, a organizar, comprender y asimilar la información mediante el uso de diferentes fuentes, lenguajes, procedimientos, contenidos... y a trabajar cooperativamente (6).

Es cierto que teníamos limitaciones evidentes en seguir esta propuesta metodológica en puridad, el tema de trabajo no surgió de propuestas del alumnado, aunque fuera negociado con él. Otra de las alteraciones, fue la



realización de una guía de materiales coordinados con un esquema orientativo de organización del trabajo, en esa selección de material y directrices sugeridas a nuestros alumnos y alumnas nos guiaba una intencionalidad y una posición teórica desde la didáctica de las Ciencias Sociales. Eramos conscientes de que un tema como la inmigración, que había generado un amplio debate público, llevaba aparejado una producción desbordada de información y análisis, queríamos evitar la dispersión informativa en la que podía caer nuestro alumnado. Por otra parte, la interdisciplinariedad del tratamiento exigía que la selección evitase un único enfoque del tema, se ofrecieron fuentes bibliográficas para abordarlo desde el punto de vista geográfico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, legal o educativo. La selección de materiales era entendida como punto de partida, una guía para que iniciaran una búsqueda propia de información, análisis e interpretación de las fuentes.

La monografía resultante del proceso de investigación tanto del tema de la inmigración como del análisis de las experiencias educativas, se realizó en pequeños grupos, utilizándose como recurso para establecer debates en clase, en la que se discutían desde los diferentes planteamientos, argumentos, perspectivas, etc., hasta las dificultades a la hora de elaborar el trabajo.

En cuanto a la evaluación puede decirse que ha estado presente en todo el proceso, tanto por nuestra parte como por la del alumnado.

El diario de clase, la entrevista, la observación y las opiniones del alumnado, dadas tanto en clase como en los informes realizados nos han servido de instrumentos valiosos tanto para la reflexión compartida como para la toma de decisiones que se ha ido llevando a cabo.

La evaluación del alumnado se ha realizado tanto individual como en grupo, teniendo en cuenta los siguientes criterios que se habían acordado previamente con ellos:

- Participación en clase.
- Originalidad en el tratamiento del tema.
- Aportación de fuentes y de información diversa.

- Adecuación de la planificación al contexto descrito y coherencia entre los diferentes componentes curriculares.
- Justificación de la toma de decisiones que van realizando.
- Fundamentación de las ideas que se defienden y de los argumentos que se realizan, en función de las asignaturas implicadas en este trabajo.
- Claridad expositiva y corrección gramatical.

Valoración de la experiencia

El proceso de reflexión llevado a cabo durante esta experiencia nos permite apuntar una serie de consideraciones. Tenemos que resaltar el enriquecimiento profesional que ha significado para nosotras acometer un trabajo de estas características. Se han producido intensos e interesantes debates donde hemos comprobado que nuestra percepción inicial sobre lo que nos separaba no era tal, sino que predominaba más lo que nos unía. La inseguridad y la incertidumbre compartida son más llevaderas, y nos alianza en la necesidad de proseguir trabajando colaborativamente. Es precisamente el trabajo compartido el que nos ha hecho superar las dificultades iniciales y asumir el reto de la innovación en la formación inicial del profesorado.

Desde nuestro punto de vista, no dudamos en realizar una valoración positiva del trabajo realizado; aunque siempre susceptible de ser mejorada. Positiva, aunque no podemos afirmar que cumplimos con la totalidad de las intenciones y principios de procedimiento apuntados anteriormente. Mucho menos podemos asegurar que hemos logrado modificar en algunos aspectos la opinión recelosa del alumnado. No obstante, hemos ofrecido la oportunidad, dentro de un marco institucional que de entrada impone ciertas limitaciones (especialmente en relación a la férrea organización de la docencia universitaria), de debatir y reflexionar sobre una cuestión que precisa del análisis y de nuestra comprensión como fenómeno de gran relevancia social. Por ello, su tratamiento desde una gran variedad de materias científicas (Didácticas y de las Ciencias Sociales) no ha querido dejar

al margen la dimensión humana del problema, que siempre ha estado presente en nuestro análisis. Mejorable, en muchos sentidos puesto que la experiencia ha servido como reto para continuar profundizando en un trabajo interdisciplinar muy motivador por nuestra parte, en la labor de investigación realizada por el alumnado que se ha sentido protagonista, así como en la propuesta curricular que le demandamos como la finalidad última del trabajo.

Bibliografía

- ANGULO, J.F. y BLANCO, N. (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe. Málaga.
- AZURHENDI, M. (2001): *Estampas de El Ejido*. Taurus, Madrid.
- CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata, Madrid.
- CHECA, F. (dir.) (2001): *El Ejido: La ciudad-cortijo. Claves socioeconómicas del conflicto étnico*. Icaria, Barcelona.
- COLECTIVO IOÉ. (1999): *Inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. La Caixa, Barcelona.
- NICASO GARCIA, J., CANTON, L., PALOMO, M. P. (1998): *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. Universidad de León.

Notas

(1) Existen opiniones contrarias acerca de los calificativos racista, étnico y xenofobo aplicados al análisis de los sucesos de El Ejido. Ver AZURHENDI, M. (2001): *Estampas de El Ejido*. Taurus, Madrid.

(2) Previamente los vecinos de un barrio periférico y "popular" de Pescadería también lo rechazaron.

(3) PUMARES, P.; FERNANDEZ PRADOS, J. S.; ROJAS, A. J.; ASENSIO, A.; (2001), "La gestión de los flujos inmigratorios y su influencia en el sistema productivo" en, CHECA, F., (2001), *El Ejido: la ciudad-cortijo. Claves socioeconómicas del conflicto étnico*. Icaria, Barcelona, págs. 99-125.

(4) PÉREZ GÓMEZ, A.; (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid, p. 63.

(5) Aunque el cuestionario era anónimo, es significativo que 74 alumnos/as optaran por incluir sus nombres no importándoles expresar opiniones controvertidas.

(6) HERNÁNDEZ, F.; "Para comprender mejor la realidad", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 243, págs. 48-57.

PARA CONOCER MEJOR LA MULTICULTURALIDAD

Javier Barquín Ruiz *
Rafael Jiménez Gómez *

Aclaremos: no vamos a tratar, en esta clásica revisión bibliográfica del dossier, de juntar muchos (y buenos, por lo menos, para nosotros) libros sobre el tema, *para saber más*. Por eso hemos cambiado el título. En realidad es que es tan abundante la bibliografía sobre multiculturalidad y sus afines (racismo, identidad, inmigración, educación intercultural, estudios culturales, democracia y ciudadanía, etc.) que con este último, como único trabajo, podríamos haber abierto y cerrado el dossier.

Más allá de exageraciones, sí hay que reconocer que sólo es posible ofrecer aquí una selección de los trabajos impresos y los recursos en Internet que han resultado más significativos para nosotros en nuestro modesto acercamiento al campo.

Es a partir de los noventa cuando empiezan a traducirse o a publicarse trabajos originales en nuestro país, ya que es a principios de esta década cuando comienzan a llegar los primeros contingentes significativos de inmigrantes del Tercer Mundo y empieza a preocupar algo que, hasta entonces, sólo habíamos contemplado desde la distancia. Por eso, la totalidad de la bibliografía que vamos a reseñar no alcanza más allá de los inicios de esa década.

Como última, pero fundamental, advertencia, antes de entrar en faena, hay que señalar que este campo, como otros (¿o como todos en ciencias sociales?) es necesario abordarlos desde la más amplia interdisciplinariedad, por lo que a lo estrictamente pedagógico lo vamos a ver cruzarse con lo político, lo sociológico, lo jurídico, lo demográfico y lo antropológico. ¡Normal, como en la vida misma!

Análisis y recopilaciones bibliográficas sobre investigación y práctica en educación y multiculturalidad.

Por supuesto, aunque toquemos otros palos, el que mejor manejamos es el educativo. Por ello, para que los lectores que quieran buscar cosas que aquí no pueden encontrar (por lo reducido de nuestras pretensiones), creemos que es interesante comenzar por una revisión de las fuentes bibliográficas sobre educación y multiculturalidad. Para ello hemos seleccionado algunos trabajos que no se limitan a recopilar datos sino a analizarlos críticamente:

1. MURILLO, F. y MUÑOZ, F. (1993): Revisión bibliográfica: educación intercultural, *Revista de Educación*, 302, pp. 361-384.

Ya a principios de los noventa, se realiza esta revisión

bibliográfica que se limita a reseñar algunos textos fundamentales, con el objetivo de centrar significados y con todavía escasa referencia a investigaciones o prácticas relevantes.

2. MURILLO, F., GRAÑERAS, M., SEGALERVA, A. y VAZQUEZ, E. (1995): La investigación española en educación intercultural, *Revista de Educación*, 307, pp. 199-216.

Sin embargo, a mediados de la misma, un excelente número monográfico de la *Revista de Educación* recoge diversas y valiosas aportaciones sobre los discursos, las prácticas y la epistemología de los estudios sobre educación e interculturalidad. En este trabajo, incluido en el referido monográfico, se revisa la investigación sobre este tema en España, no valorándose muy positivamente la situación, ya que estos autores afirman que la mayoría de los trabajos se limitan a describir la realidad sin intentar explicarla, ni mucho menos cambiarla, por lo que no se aportan apenas pautas para la práctica educativa.

3. GARCIA CASTAÑO, F. y GRANADOS MARTINEZ, A. (1999): *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta (capítulo 3º)

GARCIA CASTAÑO, J., GRANADOS MARTINEZ, A. y GARCIA-CANO, M. (2000): *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y Centro de Profesores de Granada.

Sin duda la mejor revisión que se ha realizado hasta el momento es la que se esboza en el capítulo 3º del libro de 1999, ampliado con generosidad en el texto de 2000. Aparte de la inclusión de una exhaustiva base de datos bibliográfica, que puede ser completada con otras informaciones en la página web del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada (<http://www.ugr.es/~ldei>), los autores realizan una valoración crítica de la aportación de todas las investigaciones, congresos y prácticas realizadas en nuestro país, destacando los trabajos promovidos desde el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación.

4. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 264, diciembre de 1997, número monográfico sobre Educación Multicultural.
 - *Temas transversales*. Barcelona, Praxis, 1997.
 - *Interculturalismo y Educación*, dos disquetes, Barcelona, Praxis, 1998.

* Coordinadores.

• *Educar para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona, Cisspraxis, 2000.

Se trata del primer monográfico sobre el tema realizado por esta revista, sin duda, hasta ahora el mejor, tanto por la reflexión teórica, como por las experiencias prácticas. Aunque no aparece en este número una revisión bibliográfica, en ese mismo año la editorial responsable de la revista edita un librito sobre temas transversales, dentro de una colección denominada *Biblioteca Básica para el Profesorado* en el que aparece una revisión bibliográfica sobre interculturalismo, que se vuelve a actualizar en otro librito similar en 2000. Entre estas dos publicaciones, la revista envía a sus suscriptores dos disquetes en los que se recopila material teórico y práctico. Todo imprescindible si el lector quiere disponer de una buena guía para introducirse en esta apasionante temática.

Miradas generales desde la educación.

Es cierto que, como el tema está de moda en nuestro país, cada vez hay más pedagogos que se introducen en el campo y que han investigado en el mismo. Desde las diversas áreas universitarias en casi todas las universidades españolas se está investigando sobre el asunto. Como sería muy extensa la relación de todas las investigaciones y publicaciones (que se pueden localizar en los trabajos reseñados en el apartado anterior), hemos relacionado los libros que más significativos han resultado para nosotros y que tratan monográficamente del multiculturalismo o que incluyen en alguno de sus capítulos reflexiones sobre el tema, ya sean españoles o extranjeros (1).

1. CARBONELL, F. (1995): *Immigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid, MEC, Centro de Desarrollo Curricular.

Aunque los datos sobre el fenómeno migratorio habría que actualizarlos, nos parece la mejor introducción al campo que se puede hacer para los que trabajamos en educación. Es un libro claro, bien documentado (aunque el autor no viene de la Academia) y que se detiene en los temas más relevantes, sin duda porque el autor, que trabaja en contacto directo con la práctica de la integración de los inmigrantes en la escuela, vive directamente los problemas más acuciantes. No sería mala idea reeditarlos, con las actualizaciones convenientes, porque es ya difícil de conseguir.

2. GARCIA CASTAÑO, F. y GRANADOS MARTINEZ, A. (1999): *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta.

Se trata de una recopilación de análisis e investigaciones sobre los tópicos esenciales en el campo, - cultura, diferencia, racismo - dentro de una visión de la educación intercultural como el espacio ideal para la convivencia en contextos multiculturales como los que nos ha tocado vivir. Junto al anterior es otro texto esencial para quienes quieran adelantarse por primera vez en esta temática y provengan del marco educativo.

3. GIMENO, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, capítulo 3º.

GIMENO, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*.

Madrid, Morata.

Indudablemente, sabemos que la lectura de estos dos textos del profesor Gimeno no va a poder ser tan liviana como la de los textos anteriores, pero la densidad y profundidad de las ideas y argumentos de ambos no pueden ser sino una excusa para estudiarlos detenidamente. En realidad, el capítulo 3º del texto del 98 no es sino un aperitivo del excelente libro de 2001. La relación entre multiculturalidad, ciudadanía y democracia se trabaja siempre desde el ángulo del currículum, como la cultura que nuestras instituciones educativas deben ofrecer en los albores del siglo XXI.

4. STEINBERG, Sh. R. & KINCHELOE, J.L. (2000): *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro.

Desde Estados Unidos, estos autores aportan un interesante trabajo dedicado a reflexionar sobre el multiculturalismo, desde una perspectiva teórica y alrededor de tópicos muy queridos por los académicos norteamericanos (género, raza, democracia, etc.) y de ejemplos muy ligados a su contexto donde el problema racial surge frecuentemente. Al mismo tiempo, critican el discurso dominante del modelo cultural occidental y europeo y su expansión a través de la sociedad red.

5. POSTMAN, N. (1999): *El fin de la educación. Una nueva definición de la escuela*. Barcelona, Eumo/Octaedro.

También desde Norteamérica, el autor, un viejo conocido para las generaciones de docentes más veteranos, reflexiona sobre la escuela en la sociedad digital tomando como base la sociedad multirracial norteamericana y considerándolo casi un experimento muy actual de lo que significa vivir la diversidad. Profundamente impregnado del discurso generado en su país sobre la democracia y la sociedad desde la guerra civil del XIX y la construcción de los actuales USA, supera su "comprensible" etnocentrismo con un discurso integrador y no localista.

6. TADEU DA SILVA, T. (2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, Octaedro

Desde Brasil, con un lenguaje ligeramente telegráfico el autor, cada vez más conocido en nuestro ámbito, relata las distintas posiciones que existen alrededor de este concepto abarcando a variadas autores y corrientes. Destaca el apartado tercero en el que se recogen los temas del multiculturalismo y afines. Este trabajo resume las principales teorías que han surgido sobre el currículum contrastando las aportaciones más recientes y destacando lo que a su juicio mantiene una cierta validez, de modo que lectura del libro proporciona una oportunidad de ponernos al día en este complejo tema.

7. CABALLERO, Z. (2001): *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona, Octaedro-EUB.

Si en los textos anteriores sólo se reflexiona sobre la multiculturalidad en educación, en esta tesis doctoral, leída en la Universidad de Barcelona en junio de 2000, se muestra y analiza la realidad de las escuelas multiculturales. Se trata de una investigación cualitativa que penetra no sólo en el currículum explícito vivido en los diversos espacios escola-

res, sino en algo que sólo puede desvelarse en este tipo de investigación, el currículum oculto, tan o más importante que lo que se observa a simple vista. Esperemos que proliferen investigaciones en esta línea, que servirán para una mejor integración intercultural en nuestras escuelas, que, no olvidemos, siempre han sido multiculturales, aunque ahora se advierta más.

8. COLECTIVO IOÉ (1996): *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. MEC-CIDE y Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada.

Esta investigación realizada a principios de la década de los noventa utiliza entrevistas y grupos de discusión para conocer la realidad escolar. Su perspectiva no es tan directa como en el trabajo anterior, pero su revisión es interesante para conocer la problemática de este colectivo.

9. SIGUAN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidós.

Mediante entrevistas, observaciones y análisis de contenido de materiales curriculares y organizativos se describen los problemas más importantes de la integración de los hijos de inmigrantes en centros educativos de Madrid y Cataluña. El trabajo de campo se realizó a mediados de los noventa. A pesar de lo general del estudio, sus conclusiones y recomendaciones son interesantes y animan a la realización de investigaciones educativas y curriculares, que, con seguridad, se estarán realizando en este momento.

Conocer, comprender y relacionamos con los y las inmigrantes

Si queremos que se integren, sin que se produzca una asimilación, es necesario saber quiénes son, por qué insisten en venir, a pesar de que saben que se pueden quedar en El Estrecho, cómo nos ven, analizar nuestro comportamiento con ellos. En definitiva, conocerlos para comprenderlos y comprendernos a nosotros mismos para convivir en justicia e igualdad superando las relaciones de intolerancia, racistas o xenofobas.

Hay un modo muy rápido y eficaz de localizar información datos y análisis de los mismos. Periódicos en la Red como El País Digital ofrecen un amplio dossier sobre el tema de la inmigración y el racismo, con datos reveladores, pero los educadores no podemos quedarnos ahí, necesitamos estudiar más y mejor estas cuestiones:

1. NAIR, S. (2001): *La inmigración explicada a mi hija*. Barcelona, De Bolsillo.

Una sencilla introducción al tema de la inmigración que puede servir para nosotros, si somos unos illetrados en la materia, o, incluso, a nuestros estudiantes.

2. GORTSOLO, J. y NAIR, S. (2000): *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid, Aguilar.

Una excelente recopilación de artículos periodísticos que nos va a ayudar a reflexionar sobre las causas de la inmigración en la sociedad globalizada y sobre el racismo. Asimismo nos introduce muy brevemente en los conflictos culturales

con el Islam y con el pueblo gitano.

3. TÉLLEZ, J.J. (2001): *Moros en la costa*. Madrid, Debate.

El autor es uno de los periodistas que mejor conocen la problemática de la inmigración, las mafias y los sucesos sobre conflictos racistas poco esclarecidos por los medios de comunicación. Como introducción periodística al campo, imprescindible y muy actualizado, pues apareció en el último trimestre de 2001. Continúa... claro está, en la lectura diaria de los periódicos, en los que ya no dejan de aparecer noticias sobre el tema.

4. El Ejido. Febrero de 2000:

• CHECA, F. (dir.) (2001): *El Ejido: la ciudad-cortijo. Claves socio-económicas del conflicto étnico*. Barcelona, Icaria.

• AZURMENDI, M. (2001): *Estampas de El Ejido. Un reportaje sobre la integración del inmigrante*. Madrid, Taurus.

• MARTÍN, E. (2001): El conflicto de El Ejido a examen, en *Convivir en paz, vivir sin racismo. III Congreso Internacional de Derechos Humanos 13 al 15 de octubre de 2000*. Cádiz. Ponencias. Cádiz, Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía, 419-452.

• EL HARTIL, O. (2001): El conflicto de El Ejido a examen, en *Convivir en paz, vivir sin racismo. III Congreso Internacional de Derechos Humanos 13 al 15 de octubre de 2000*. Cádiz. Ponencias. Cádiz, Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía, 453-461.

Entre el reportaje periodístico y el estudio científico se mueven estos trabajos que intentan esclarecer los sucesos de El Ejido, que marcaron el antes y el después en el conflicto migratorio en España. La descripción, que nunca es aséptica (fíjense si no, en la que realiza Azurmendi), y los análisis de lo sucedido entonces, de su contexto y de sus causas se constituyen en un laboratorio de las relaciones de tolerancia e intolerancia entre los de aquí y los que vienen a realizar los trabajos que nosotros no queremos hacer.

5. CRIADO, M^a J. (2001): *La línea quebrada. Historias de vida de migrantes*. Madrid, Consejo Económico y Social.

Ya en una dimensión plenamente científica (se trata de una tesis doctoral leída en junio de 1999) y con metodología cualitativa, la autora revisa los modelos y teorías sobre la inmigración en general y en España, en particular. Pero lo más interesante, y poco frecuente, son las historias de vida de inmigrantes, que reconstruye y analiza. Este libro nos parece una reciente y viva recuperación de una realidad que los educadores debemos conocer.

6. Acerca del Islam:

• MERNISSI, F. (1992): *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

• MORERAS, J. (1999): *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona, CIDOB.

• AIXELA, Y. (2000): *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género*. Barcelona, Bellaterra.

No todos nuestros inmigrantes son árabes, pero, sin duda, son los que más conflictos provocan, porque son los de mayor número (por lo menos los marroquíes) y porque el

rechazo por los moros parece algo ancestral entre nosotros. Los conflictos con las manifestaciones públicas de su cultura, profundamente anclada en lo religioso, son y serán de portada de periódicos y telediarios. Si no queremos columpiarnos, como les ha pasado a algunos políticos (no sólo de derechas) en la reciente polémica sobre el velo de Fátima, conviene conocer mejor su cultura. El libro de Fátima Mernissi, editado en España a principios de los 90 y recién acabada la guerra del Golfo, no está afectado por los últimos sucesos que tratan de relacionar al mundo árabe con los problemas mundiales. Para aquellos que sólo conozcan a la autora a través de su *Sueños en el umbral*, este texto les desvelará su capacidad de análisis de los temas básicos que rodean a la cultura y religión islámica mostrando su faceta investigadora y exegeta del Corán. El libro de Jordi Moreras nos describe perfectamente la cultura, en el más amplio y antropológico sentido, de los musulmanes, no sólo en Barcelona y Cataluña, sino en todo el Estado. Por último, la tesis doctoral de Yolanda Aixelá es un completísimo estudio de la mujer marroquí en ámbitos urbanos. Su análisis nos ayuda a ampliar las sesgadas visiones que desde la otra orilla tenemos sobre ella.

7. Revista *Mugak*. Centro de Estudios y Documentación sobre racismo y xenofobia.

No nos olvidamos de reseñar una interesante revista en la que, desde un óptica interdisciplinar, se revisan todos los temas de actualidad sobre inmigración y multiculturalidad. Imprescindible para estar al día.

La mirada que viene: multiculturalismo, ciudadanía y democracia.

Cuando los inmigrantes se asientan definitivamente en nuestra tierra, trabajan para enriquecer a nuestra sociedad y se olvidan del regreso, se hacen ciudadanos y adquieren su derecho a participar en nuestra democracia, en nuestro Estado del Bienestar (entre cuya estructura se encuentra la escuela) y las instituciones le exigen sus deberes. Esta afirmación parece, y lo es, muy bonita, pero no se produce, ni se producirá, sin graves sucesos y conflictos. Podremos aprender, para evitar y prevenir errores, de otros Estados, pero tendremos que solucionarlos con argumentos e instrumentos que tendremos que reconstruir nosotros. Para eso, los educadores tendremos también que prepararnos. Podemos comenzar leyendo estos libros que, desde enfoques éticos y políticos pueden ayudarnos a reflexionar sobre los sucesos que se nos viene encima.

1. SARTORI, G. (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Taurus.

Libro que ha provocado reacciones encontradas. Un panfleto, como el propio autor nos indica, en el sentido de provocación. Incluso los comentarios más benignos subrayan que un porcentaje de su discurso es claramente prescindible. Interesante por el aporte conceptual sobre los términos que usamos alrededor del fenómeno multicultural. Y, como no, para tomar postura frente a su contenido y no sobre lo que se oye comentar sobre el mismo.

2. KYMUCKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona,

Paidós.

Este libro es ya un clásico en el tema de la multiculturalidad, desde la óptica de la Filosofía Política. Sus reflexiones sobre los derechos de las minorías, sus restricciones internas y sus protecciones externas iluminan la polémica entre libertad, justicia, tolerancia y minorías culturales. Aunque publicado originalmente en 1995, puede ayudarnos a interpretar y valorar los conflictos interétnicos que suceden hoy en nuestro país.

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

Desde la Filosofía Moral, este breve texto, de fácil lectura, se detiene en lo que, dicen algunos, es una coyuntura crítica, el cruce entre democracia y diversidad multicultural. Sólo desde una concepción de la democracia dinámica, directa, participativa y transnacional se puede construir un mundo globalizado y multicultural donde se viva en igualdad.

4. BALMANN, G. (2001): *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona, Paidós.

Este libro analiza la manera en que se podría afianzar un Estado de justicia e igualdad entre los tres grupos siguientes: aquellos que creen en una cultura nacional unificada, los que basan su cultura en su identidad étnica y los que contemplan su religión como su cultura. Para lograrlo, debemos reconsiderar la identidad nacional, la etnicidad y el papel de la religión en el mundo actual.

5. *Anthropos*, n° 191, 2001. Monográfico dedicado a *Ciudadanía e interculturalidad*.

Desde la política, el derecho y la ética, entre otras visiones, con autores como Javier de Lucas, Victoria Camps y Ricard Zapata-Barrero. ¿Por qué el concepto de ciudadanía ha tenido siempre un sentido excluyente? ¿Por qué los Estados democráticos han tratado de ahogar las minorías culturales que surgen en su seno? ¿Por qué Europa elimina sus fronteras interiores pero refuerza las exteriores? Como puede observarse, de nuevo la coyuntura crítica entre democracia, ciudadanía y multiculturalidad. La revista, que no sólo apiña los artículos, sino que los prologa y los concluye, reclama una ciudadanía cósmica.

Para muestra, valen dos botones.

Como nos parece que es una pérdida de tiempo y espacio relacionar aquí materiales curriculares en el que, junto a una breve introducción teórica, se ofrecen guías a los docentes para el trabajo intercultural, ya sea en ámbitos formales como no formales, remitimos al lector a las recopilaciones ofrecidas en el primer apartado de este trabajo. Sin embargo, nos ha parecido interesante reseñar estos dos botones, como muestra de una amplia gama que los docentes tendrán que reconstruir para sus aulas u otros ámbitos educativos:

1. ADAMS, M.; BELL, L.A. y GRIFFIN, P. (eds.) (1997): *Teaching for Diversity and Social Justice. A sourcebook*. New York, Routledge.

Se trata de una guía para realizar, por módulos, un curso

dossier

para trabajar un currículum específico sobre justicia social y diversidad. Parece que estos profesores de varias universidades norteamericanas no se fían mucho de eso de la transversalidad, por eso de entre unos y otros, *la casa sin barrer*. Nosotros, tampoco mucho. Los módulos se dedican al racismo, sexismo, homofobia, antisemitismo y clasismo, entre otras injusticias sociales.

2. SOLER, M^a L. y OTROS (2002): *Andalucía ¿Tierra de Emigrantes?*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

El segundo botón se ha seleccionado por la novedad y por ser de los escasos materiales producidos, hasta ahora, en Andalucía. Se trata de una guía didáctica para trabajar en Secundaria, elaborada por docentes de ese nivel y que ha sido galardonada por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía con el XIV Premio Joaquín Guichot sobre la Cultura Andaluza.

Direcciones de Internet

Indicamos algunos lugares en la red donde se puede obtener más información y contactos sobre la diversidad de culturas y los problemas que está generando la emigración y el contacto de grupos y personas de distintas raíces culturales, religiosas, políticas, etc. En estas direcciones aparecen tanto informes sobre emigración como unidades didácticas para trabajar esta temática.

<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 el *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.spainembedu.org/materiales/em1/sumario.html>

La embajada de España en USA proporciona una serie de materiales en formato PDF para tratar el tema de la enseñanza multicultural. Ligada a temas norteamericanos también sirve para trasladar sus ideas a otros ejemplos.

<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.rebellion.org>

Portal de diversos servicios, sobre todo de información alternativa del resto del planeta. Proporciona enlaces y docu-

mentos de conocidos periodistas e informes independientes.

<http://www.imsersomigracion.upco.es>

<http://www.eurosur.org/CIP/E/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/~ldei/>

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.pangea.org/educalter>

Una excelente página para encontrar recursos bibliográficos y didácticos sobre Educación para la Paz, la Interculturalidad y el Desarrollo. Se pueden localizar experiencias didácticas interculturales para trabajar con nuestros estudiantes.

<http://www.cnica.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/loe/home.htm>

Se trata de la página del Colectivo loé, 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.webislam.com>

Portal dedicado al Islam (en castellano) recoge noticias, comentarios y artículos sobre el Islam desde diversos puntos de vista y con autores reconocidos dentro y fuera de la cultura islámica. Visión alternativa del mundo árabe con un planteamiento "moderado" desde la perspectiva occidental. Muy recomendable.

Notas

(1) Alguien puede achacarnos que no incluimos ningún handbook norteamericano en esta revisión. Quizás este tipo de literatura científica es adecuada para el investigador muy especializado y no como introducción al campo, que es el enfoque que, creemos, debe tener este trabajo. En todo caso, si insisten, léanse: BANKS, J.A. y BANKS, C.H.A. (eds.) (1995): *Handbook of research on multicultural education*. New York, MacMillan.

TERRORISMO E INFANCIA: UNA MIRADA DESDE LA ESCUELA

Rosario Mérida *
Purificación García **

Resulta tópico repetir que el mundo en el que vivimos no es igual desde los atentados del 11 de Septiembre, pero como educadoras nos preguntamos qué podemos hacer desde el terreno educativo para intervenir en esta compleja situación. Desde el ámbito de la escuela primaria consideramos que debemos contribuir a crear una cultura de la infancia que no esté descontextualizada del contexto político, económico, religioso y social en el que se desarrolla y del que, indudablemente, recibe influencias. Si partimos de que la violencia es uno de los aprendizajes sociales que comienza a construirse en los escenarios escolares desde las edades más tempranas, hemos de superar la visión "edulcorada" que en muchos sectores se tiene sobre el contenido y los fines de la educación en las primeras etapas de la escolaridad obligatoria, e intentar situar al alumnado de esta edad ante el elenco interminable de cuestiones en torno a la violencia que como sociedad no tenemos aún resueltas. Como señala Concha Sánchez (2000) sería un craso error transmitir a las niñas y niños, desde las edades más tempranas, soluciones simplificadas a actos sobre los cuales tenemos un sin fin de interrogantes y sobre los que debemos seguir discutiendo.

Justificación

Nos situamos en un colegio público, ubicado en un contexto rural, concretamente en una escuela unitaria de la provincia de Córdoba. Nuestra clase está compuesta por tres niveles, cuarto, quinto y sexto, pertenecientes a la etapa de Primaria. Nuestra dinámica de trabajo habitual se basa en la realización de una asamblea al inicio de la jornada, la distribución de trabajos por equipos de la misma edad y la realización de tareas individuales.

El día siguiente de ocurrir los atentados comenzamos la clase de igual modo que el resto de jornadas, es decir celebrando nuestra asamblea. Evidentemente el tema elegido unánimemente fue el atentado a las torres gemelas de Nueva York. Desde que comenzamos a dialogar se percibía el alboroto, la tensión y el ambiente de nerviosismo que mostraba el alumnado. Por esta razón decidimos abordar la

cuestión del terrorismo como un proyecto de trabajo en el que las preguntas y creencias del alumnado se instaurarían como elementos de investigación y motores de aprendizaje, con el fin de que construyeran un conocimiento global, personal y crítico respecto a los hechos acontecidos.

Motivación e ideas previas

Aunque el interés por el tema estaba garantizado, puesto que se trataba de un problema de la realidad, al que los medios de comunicación dedicaban mucho tiempo, nos interesaba incrementar su curiosidad para que mostraran las creencias y preconcepciones que habían elaborado, fruto de las opiniones escuchadas a sus familiares. Para ello creímos interesante grabar las imágenes de los impactos a las torres gemelas de Nueva York, grabar un programa de radio en el que se debatía el

tema y pedirles que elaboraran un dibujo sobre el atentado. A continuación organizamos un debate en el que la maestra actuaba como moderadora e iba formulando preguntas semiestructuradas para recabar información sobre sus ideas y actitudes iniciales.

La primera cuestión que nos llamó la atención es que los niños y las niñas de cada nivel mostraban un conocimiento y valoración de los hechos diferentes. Es decir podíamos fijar tres niveles de partida, correspondientes a los niveles de tercero, cuarto y quinto respectivamente. Mientras el alumnado de tercero no sabía atribuir qué intencionalidad había detrás de los atentados, los cuales ellos y ellas interpretaban como accidentes, los niños y las niñas de cuarto percibían que los hombres que chocaron eran "malos" y los discentes de sexto manifestaban que se trataba de secuestradores y terroristas que querían matar a las personas que estaban en ese momento trabajando en los edificios siniestrados porque se lo había mandado su "jefe".

Otra dimensión de sus ideas que resultaba interesante es el desconocimiento de la ubicación geográfica que demostraron, tanto del lugar espacial que ocupa Nueva York como en la localización de Afganistán. El alumnado de sexto poseía algunas ideas al respecto, a partir de las cuales deberíamos comenzar a trabajar. Un niño comentó que "Nueva York está en Estados Unidos, y eso está cruzando el mar de la playa de Huelva, pues detrás".

Igualmente desconocían las causas del atentado pero lo atribuían a la maldad de los "moros". Algunos de los alumnos y alumnas manifestaron ideas preocupantes como: "Sí, eso lo ha mandado el jefe de los moros, ése de las barbas que es muy malo. Mi padre dice que nos quiere matar a todos, que los moros son malos y están muy sucios, dice que nos quieren quitar nuestro trabajo". El alumnado parecía apoyar estas ideas indicando ejemplificaciones de familias

* Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, edmreser@uco.es

** Maestra de Ed. Primaria en el C.P. "Margarita Galatzi", La Herrera (Fuente Palmera), Córdoba.

musulmanas que habían visitado el pueblo y pedido trabajo.

También aparecieron preconcepciones respecto a las ideas religiosas de este pueblo mostrando algunos conocimientos ajustados como su creencia en el Corán y la prohibición de estas personas para comer carne de cerdo. Igualmente mostraron ideas correctas, aunque incompletas, respecto a su forma de vestir.

Sin embargo lo que más nos impresionó y justificó el tratamiento educativo que merecía este tema fueron las alternativas o propuestas que ellos y ellas sugerían para solucionar el conflicto. Opinaban que había que hacerles a ellos lo mismo, justificaban la violencia como respuesta al atentado. Percibían la guerra como única medida para solucionar el conflicto, asumiendo que pudieran resultar muertas muchas personas que eran inocentes.

¿Qué les interesa aprender?

Una vez analizadas las ideas recogidas entendíamos que los objetivos que debíamos plantearnos eran comunes a los tres niveles que componían el aula. Pensamos que podría ser enriquecedor establecer, para el desarrollo del proyecto, grupos heterogéneos que integraran al alumando de cuarto, quinto y sexto. De este modo la clase se organizó en torno a tres grupos de cinco alumnos y alumnas de nueve, diez y once años mezclados. Los interrogantes que guiaran sus trabajos de investigación fueron negociados con ellos/as, partiendo de unas preguntas que habían elaborado con la colaboración de sus padres, quedando ordenadas del siguiente modo:

- ¿Quiénes y por qué atentaron contra las Torres Gemelas de Nueva York?
- ¿Cómo es el pueblo musulmán?, ¿Cómo viven?, ¿Qué comen?, ¿Cuáles son sus costumbres?, ¿Y su religión?
- ¿Dónde viven y en qué trabajan?

- ¿Van los niños y las niñas musulmanas al colegio?
- ¿Por qué las mujeres musulmanas llevan la cara tapada?
- ¿En España hay terrorismo?
- ¿Qué podemos hacer para luchar contra las guerras?

Nos interesaba, sobre todo, que el alumnado conociera la cultura del pueblo musulmán para ayudarles a superar estereotipos y actitudes de xenofobia, al tiempo que comprenderían que no se puede justificar a todo un pueblo por el comportamiento violento de algunos de sus miembros.

Propuestas de trabajo

¡Jóvenes reporteros! La primera propuesta consistía en recabar información de cualquier fuente que encontrarán para desvelar más conocimientos sobre el atentado. Les sugerimos que podían realizar un dossier de prensa, en el que fueran incluyendo y analizando las noticias que iban sucediendo día a día. Uno de los grupos se encargó de esta propuesta mientras que los otros dos idearon algunas alternativas: uno se encargó de realizar pequeñas grabaciones de los telediarios para analizarlos conjuntamente en el aula y el otro buscó en la biblioteca del colegio, en la del pueblo y en la de sus familiares libros y enciclopedias que nos aportarían más información.

¡Mi bola del mundo! Lo primero que necesitaban saber era dónde había ocurrido el atentado y dónde vivían los terroristas que lo habían organizado. Para descubrir la localización de ambos puntos geográficos recurrimos a una gran bola del mundo que teníamos en el colegio y fuimos situando cada uno de los lugares afectados. Al mismo tiempo iban descubriendo qué significaban los distintos colores de la bola, dónde se encontraba Espa-

ña, cuántos continentes existían... Una de las cuestiones que más llamaron su atención fue la enorme distancia que había entre Nueva York y Afganistán. Realizaron comparaciones de distancias entre distintos puntos, comprobaron la distancia desde España, situaron su pueblo en el mapa... y lo que más les gustó fue fabricarse su propia bola del mundo y llevársela a casa. Con un globo de grandes dimensiones de color azul y plastilina de distintos colores fuimos modelando los continentes y poniéndoles sus cartelitos correspondientes.

¡De viaje a Nueva York! Una vez que sabíamos dónde se encontraba Nueva York debíamos conocer cómo era la ciudad de los rascacielos. Para ello les dijimos que trajeran al aula cualquier información que les pudieran facilitar sus familiares. Como siempre la participación de las madres y de los padres desbordó nuestras expectativas y juntamos fotografías, láminas, mapas de la ciudad, y hasta un libro monográfico sobre la ciudad que nos sirvió para conocer muchas cosas: el número de habitantes, sus monumentos y lugares más emblemáticos (Estatua de la Libertad, isla de Manhattan, La Quinta Avenida, el Empire State Building, Central Park y las Torres Gemelas). Contrastamos el estilo de vida de los grandes centros urbanos con su forma de vivir en el pueblo, analizando sus beneficios e inconvenientes. Para concluir organizamos un juego dramático en el que cada uno de los niños y las niñas interpretaba personajes, monumentos, actividades y situaciones en una ciudad como Nueva York y en su pueblo.

¡Nos conocemos, nos queremos! Nos resultaba muy interesante que el alumnado pudiera mantener contacto con algunas personas pertenecientes a la cultura árabe, para que eliminaran algunos de los prejuicios que habían mostrado en la recogida de sus ideas previas. Para ello, nos pusimos en contacto con una asociación no gubernamental que trabaja para dignificar las condiciones de vida de los inmigrantes, muchos de ellos de origen árabe. Los invitamos al aula y aprovechamos para organizar una charla a la que también estuvieron invitados los padres y las madres. Los niños y las niñas habían preparado una serie de preguntas con la supervisión de la maestra para obtener información para nuestro proyecto de trabajo. El encuentro resultó agradable, pero quizás lo más significativo fue la invitación que nos ofrecieron para poder visitar su asociación y compartir un día con ellos y ellas. El encuentro no tardó en hacerse realidad y allí nos mostraron sus



vestimentas, nos explicaron sus costumbres, nos enseñaron El Corán y nos comunicaron por qué se habían venido a vivir a España. Nos dijeron cómo eran sus duras condiciones de vida y lo más sabroso... ¡nos invitaron a comer kus-kus! Nos regalaron unas tarjetitas con sus nombres escritos en árabe y nosotros les dimos unas con los nuestros.

¡Los talibanes! Algunas niñas habían manifestado que los musulmanes eran malos porque tenían muchas mujeres y las obligaban a taparse la cara. Para analizar las conductas reaccionarias de este sector de la población vimos unos pequeños fragmentos seleccionados por la maestra del documental "Guerreros del Corán" y una entrevista realizada al escritor Salman Rushdie. Tratamos de analizar que la maldad no estaba en el pueblo sino en algunos de los extremistas que habitaban en él y que vulneraban los derechos humanos. Les preguntamos si ese tipo de personas sólo existen en el pueblo musulmán, que si no conocían casos en nuestra cultura. Rápidamente aparecieron manos levantadas explicando el problema terrorista que nos afecta a los españoles/as. Tratamos de razonar con ellos y ellas para que tomaran conciencia de que el hecho de que existan algunos miembros terroristas en un pueblo no significa que podamos generalizar este calificativo a todas las personas que lo integran. Realizamos una audición y analizamos el contenido de la canción "Quítame este velo, porque quiero ver el cielo". Comentamos algunas de las acciones inadmisibles que se practican a las mujeres musulmanas como es la ablación y la obligación de utilizar el burka, las cuales atentan gravemente contra sus derechos. Leímos los derechos humanos adaptados a niños y niñas insistiendo en la igualdad respecto a derechos y deberes que ha de existir en nuestros contextos vitales (familiares, domésticos y escolares).

El terrorismo en España. Trajeron recortes de periódicos sobre distintas situaciones de terrorismo en España (doméstico y político) y elaboramos murales que posteriormente nos sirvieron para decorar el colegio. Denunciamos las situaciones de injusticia que se derivaban de estas situaciones proponiendo distintas alternativas para paliar la situación. Leímos los derechos de las personas de la Constitución para niños y niñas centrándonos en la valía de este documento para garantizar nuestras libertades. Hicimos dibujos alusivos en cartulinas y se los explicamos a nuestras compañeras y compañeros de otros cursos.

¡Todas/os somos iguales, todos/os somos



diferentes!. Vimos la película de Tarzán y posteriormente organizamos un debate con los niños y las niñas preguntándoles: ¿Por qué rechazaban a Tarzán al principio?, ¿Somos todos los seres vivos iguales en el fondo, por qué?, ¿Creéis que debemos rechazar a personas porque no sean iguales a nosotros?... Construyeron collages con recortes de revistas en las que aparecían personas de distintas razas y/o etnias en actitud de respeto y amistad.

¿Qué podemos hacer para luchar contra las guerras?. Organizamos una dinámica de grupos celebrando un "juicio sobre las guerras". Dividimos al alumnado en dos bandos, unos debían justificar la existencia de guerras y los otros debían argumentar la injusticia de las mismas. Fuimos recogiendo las conclusiones que íbamos obteniendo y al final concluimos que la violencia sólo engendra violencia y que había que buscar fórmulas alternativas. Invitamos a un abuelo que había participado en nuestra guerra civil y nos contó las atrocidades e injusticias que había padecido y nos expresó su deseo de que no volvieran a repetirse. Hablamos también de los juguetes bélicos, contraofertándoles otro tipo de juegos cooperativos y no violentos que podíamos aprender. Durante una semana nuestro recreo lo empleamos para realizar juegos alternativos, algunos que nosotras les proponíamos y otros que ellos recopilaban de las informaciones que sus familiares les ofrecieron. Con todos ellos construimos un minilibro de juegos tradicionales de nuestro pueblo, el cual fue ampliándose con refranes, poesías, cuentos, adivinanzas, trabalenguas, y hasta recetas culinarias autóctonas de nuestra localidad. Posteriormente organizamos una exposición en la que estaban presentes estos libritos así como el resto de trabajos realizados durante el desarrollo del proyecto.

Para terminar

La puesta en práctica de este proyecto consideramos que ha sido muy motiva-

dor para todas las personas que hemos participado en él. Las maestras hemos experimentado una nueva dinámica en las clases, centradas en los intereses del alumnado y, sobre todo, en su máxima implicación. Hemos comprobado cómo las aportaciones de las familias, el interés del tema y la actividad de las propuestas generaban una fuerte motivación por parte del alumnado. Hemos conseguido hacer reflexionar al alumnado sobre situaciones de injusticia social ante las que hemos de implicarnos todos y, en la medida de nuestras posibilidades, actuar desde la escuela haciéndoles tomar conciencia y desarrollando su juicio crítico. Hemos experimentado la necesidad de abordar las temáticas transversales que hoy día recogen las problemáticas más significativas de nuestra sociedad, trabajando unos contenidos capaces de traspasar los muros de la escuela para que resulten útiles en la vida de nuestro alumnado.

Las familias, por su parte, han intervenido en todas las propuestas que les hemos presentado, siendo ellos y ellas en muchos casos las que nos han ofertado sus iniciativas. Creemos que nos hemos concienciado, un poco más, toda la comunidad educativa de la dura realidad que viven personas que pertenecen a otras razas, modificando algunos estereotipos iniciales por actitudes más solidarias e interculturales.

Bibliografía

- SANCHEZ BLANCO, C. (2000): Dilemas de la educación infantil. Sevilla, M.C.E.P. Colección Colaboración Pedagógica. (Vol. I)
- HUNT, T. (1997): Desarrolla tu capacidad de aprender: La respuesta a los desafíos de la Era de la Información. Barcelona, Urano
- MORIN, E. (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona, Paidós.
- TOMLINSON, C. A. (2001): El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes. Barcelona, Octaedro.
- DIRZ, C. (1998, 2ª ed.): La oreja verde de la escuela. Madrid, Ediciones de la Torre.

MADRES ALFABETIZADORAS EN AUDIOVISUALES

Antonio Bautista García-Vera *

El propósito de este artículo es exponer las implicaciones sociales y personales que tiene el cambio de rol de unas madres dentro de un proceso de educación de adultos. Concretamente nos referimos al paso de analfabetas audiovisuales a alfabetizadas y, de aquí, su paso a ser alfabetizadoras de unos grupos de alumnos y alumnas del colegio de sus hijos e hijas. Hemos observado que estas madres alfabetizadas audiovisualmente muestran un mayor nivel de autoestima en sus vidas y, consecuentemente, ellas mismas señalaron que se sienten más satisfechas en los ámbitos personal, familiar y social. Concretamente, las conclusiones hasta la fecha apuntan que ellas observan que están más alerta para evitar manipulaciones, que tienen más herramientas de análisis, que entienden mejor el mundo, que se consideran ciudadanas más participativas y que tienen más autoestima y seguridad.

Introducción

La alfabetización audiovisual o enseñanza de los medios, es un tema relevante y actual, aunque se iniciara hace varias décadas (FRANSECKY y DEBES, 1972; MASTERMAN, 1993; PLINGENTE, 1993; TYNER, 1993...). Desde entonces se ha escrito mucho acerca de cómo debía ser, qué debía buscar, etc.; aunque, desgraciadamente, son pocas las experiencias prácticas llevadas a cabo. No vamos a detallarlas, sólo decir que, en su mayoría, siempre han estado dirigidas a niños o jóvenes en edad escolar. Por esto, ya desde el inicio de este trabajo fuimos conscientes de que no era una investigación típica, queríamos enseñar el lenguaje de la imagen, sí, pero en vez de a los niños, escogimos a sus madres como destinatarias. Los porqués de esta decisión ya los hemos explicitado en otras ocasiones (BAUTISTA, DELGADO y ZEHAG, 1999) aunque podemos destacar dos. Uno, que las madres, también son espectadoras y, por lo tanto, necesitan recibir formación

audiovisual; y otro, que las madres son quienes están con los hijos cuando éstos ven la televisión; y al tener una visión crítica podrían mejor que nadie transmitírsela a ellos.

Otros autores, como TADDEI (1979), hablan reflexionado sobre este importante papel de los padres en la educación audiovisual de sus hijos. Pero, sin embargo, no se trataba de algo exclusivo para ellos, sino de hacerlo conjuntamente con los hijos. Esta propuesta de clases mixtas fue ofrecida también por GRAVIZ y POZO (1992) quienes lo justifican así: "cuando los adultos ven en la práctica las reacciones y los comentarios espontáneos de los niños, se hace evidente la necesidad de explicar y discutir el contenido de los mensajes" (p. 20).

Nosotros no quisimos hacerlo siguiendo esos planteamientos, pues pensamos que ellas tendrían sus propios intereses a la hora de enfocar las temáticas y, también, su propio ritmo y necesidades educativas. Ideas que han sido confirmadas después de dos años de tra-

bajo (BAUTISTA, DELGADO y ZEHAG, 2000a). Pero, al final de los mismos, comenzaron a surgir numerosos comentarios acerca de la importancia de lo que habían aprendido y la necesidad de hacer algo con ello. Así se empezó a pensar en la posibilidad de actuar pues, como diría FRERE (1975), a través de la alfabetización se llega a una conciencia crítica de la realidad. Es el primer paso para el cambio, y necesario para generar nuevas transformaciones.

Tras una serie de gestiones con el colegio y la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (A.M.P.A.), en las que ellas participaron activamente, se estableció que una tarde de cada catorce días estaría dedicada a la educación audiovisual de algunos grupos de niños por parte de esas madres. Ellas prepararían las sesiones en la semana que no imparten la clase, con lo que, como años anteriores, al ocuparles dicha actividad sólo un día a la semana, les permitía seguir cumpliendo sin problema con otras de sus obligaciones. Esto es lo que ha constituido el tercer año de trabajo con las madres de algunos alumnos y alumnas del Colegio Público Aben-Hazam de Leganés (Madrid).

Es importante que hablemos de las implicaciones que esta experiencia ha tenido en ellas, pues son las protagonistas. Según comentamos en nuestra última publicación (BAUTISTA, DELGADO y ZEHAG, 2000b), los dos primeros años de formación supusieron para estas madres una vivencia transformadora, donde su autoestima, sus relaciones familiares y sociales cambiaron de manera significativa.

Pero el paso a ser ellas profesoras de sus hijos, alfabetizadoras en lo audiovisual, supuso un reconocimiento de que sus aprendizajes y reflexiones de la etapa anterior son válidos. Un reconoci-

* Universidad Complutense de Madrid. (1)

miento no ya sólo por nuestra parte, sino a nivel institucional ya que se introdujeron dentro de un proceso de educación formal, con aprobación de la Dirección del centro, del AMPA y, posteriormente, también por los propios alumnos, ante su satisfacción por las clases impartidas por las madres. Fue un reconocimiento a sus conocimientos, pero también a sus personas porque se las "dejó" dar clases en horario escolar a los alumnos del colegio. La importancia del reconocimiento social ya lo destacó VICTORIA BORREL (1999) como motivación para la asistencia de las mujeres a los centros de educación de adultos. En nuestro caso ofreció seguridad y autoestima, que es fundamental para continuar con su participación en el proyecto. Permanencia que, no se debe olvidar, sigue siendo uno de los retos de la educación de adultos.

Así, su rol durante este año cambió de alumnas a profesoras, de alfabetizadas a alfabetizadoras y, con ello, la importancia de ese nuevo rol. Aspecto que trataremos de desarrollar en este artículo. Pero antes de hacerlo nos gustaría avanzar que, en los planes de futuro, no parece que se vayan a quedar aquí, sino que las perspectivas para el año que comienza (curso 2000-2001) son que nuevas madres participen, por lo que las que llevan más tiempo serían ahora formadoras de otras madres. Este nuevo rol incentivaría su propio desarrollo personal y social, a la vez que se cerraría un bucle de formación que asegura la permanencia en el centro de este proceso formativo iniciado hace tres años, en octubre de 1997.

Descripción del proceso

Como se ha mencionado anteriormente, el trabajo de este tercer año con las madres consistió en ayudar y apoyar el proceso de alfabetización que ellas diseñaron y desarrollaron con alumnos y alumnas del colegio. Se estableció que las clases fuesen en el horario de biblioteca (los jueves de 15 a 16,30), una vez cada dos semanas con los dos grupos de 6º de Primaria del centro. En las semanas intermedias habría una reunión de preparación, de manera que una semana la dedicábamos a prestarles nuestro apoyo en la planificación de la próxima sesión y, a la semana siguiente, colaborábamos con ellas en la puesta en práctica

de dicho plan con los chavales.

En las reuniones preparatorias se fueron seleccionando los temas relevantes a tratar en las sesiones con el alumnado. La mayoría de los contenidos fueron extraídos de su período de formación. También se incluyeron temáticas nuevas solicitadas por los propios niños y que, durante los dos años anteriores, no se habían tratado por estar fuera de sus intereses.

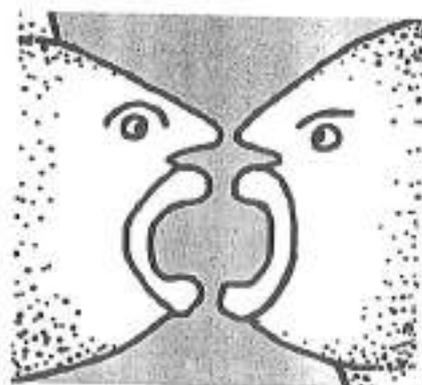
Una vez establecidos los temas a tratar durante las sesiones con el alumnado, se planificaron en el tiempo atendiendo a su complejidad, comenzando por las ideas más simples y evolucionando a análisis más complejos. Esto fue necesario para facilitar a los niños la comprensión de dichos temas y la labor formadora por parte de las madres; aspectos que, como en años anteriores, conformaban una estrategia de enseñanza contextualizada debido, básicamente, a que la elección de temas estuviera realizada por el alumnado.

Respecto a los materiales a utilizar en el aula, se acordó que, muchos de los que nos habían servido para su formación, podían aplicarse también en esta fase, pero que debían incluirse algunos nuevos así como distintas formas de abordar los temas, más acordes a la edad de los participantes. En este sentido, se buscaron materiales para los temas específicamente infantiles que se habían incluido dentro de la planificación.

Para hacerse una idea de lo que se trabajó, queremos mencionar algunos temas y materiales con los que se abordaron estos distintos aspectos, sin pretender ser exhaustivos. En cuanto a los temas, se habló de la importancia de saber analizar la publicidad y sus consecuencias, las distintas formas de ver la realidad dependiendo del punto de vista y del tipo de encuadre adoptado, la falta de neutralidad de las imágenes, la ruptura de la linealidad espacio-temporal y la construcción de una nueva realidad, ficticia e inexistente, y los efectos especiales y mentiras del discurso publicitario, desde lo que hacen otros (los profesionales del medio), hasta las prácticas que realizaron los mismos niños con cámaras de vídeo.

En cuanto a los materiales, se usaron anuncios publicitarios de televisión y prensa, fragmentos de teleseries y de películas ("Aladina", "El milagro de P. Tinto", "El día de la bestia", etc.) y el

"Cuando los adultos ven en la práctica las reacciones y los comentarios espontáneos de los niños, se hace evidente la necesidad de explicar y discutir el contenido de los mensajes"



"El paso a ser ellas profesoras de sus hijos, alfabetizadoras en lo audiovisual, supuso un reconocimiento de que sus aprendizajes y reflexiones de la etapa anterior son válidos."

Curso de Imagen de la UNED.

La estructura pensada para el desarrollo de las sesiones con los alumnos estuvo orientada por las estrategias utilizadas por nosotros durante los años de formación, que ellas adaptaron a la edad de los niños, y confrontaron continuamente a través de las preguntas que les formulaban y de la observación directa.

Una vez establecidas las temáticas a tratar y concretados los materiales a utilizar, el sistema de trabajo en las sesiones preparatorias se centró en hacer un visionado completo de todo el material audiovisual seleccionado para cada sesión y su posterior reflexión. Este visionado fue individual y grupal, para que, de dicha reflexión, pudiera extraerse la estructura del discurso a presentar, con el fin de que el alumnado incorporase las ideas principales en un orden de complejidad creciente, y fuera posible su aprehensión inicial para un posterior desarrollo y ejemplificación.

Después de concretar los contenidos y el discurso había que decidir quién contaba qué, y en qué orden. En este sentido, es importante mencionar que sabían que nosotros íbamos a estar presentes en las sesiones con los alumnos y alumnas, pudiendo contar con nuestro apoyo.

Así, las actividades desarrolladas en las clases se basaban en la exposición de un material audiovisual para, posteriormente, pasar a un análisis y debate de las ideas principales y más relevantes. En ciertas sesiones se incluyeron ejercicios con cámaras de vídeo (para hacer aparecer o desaparecer personas, como en la serie *Aladina...*) con una doble intención: expresar un aspecto lúdico y concretar lo aprendido a través de la práctica.

Después de cada sesión, tanto con el alumnado como las de preparación, se realizaba una pequeña evaluación en la que se analizaba cómo se había desarrollado la misma, los incidentes puntuales, cómo se habían sentido ante los niños, los problemas surgidos y posibles propuestas de solución. El reunirse y hablar como profesoras surgió de manera natural, comentando lo que les había llamado la atención, los momentos de vergüenza y nerviosismo, anécdotas concretas sobre chicos y, bajando el tono de voz, algún secreto a cuenta de alguno. En estos momentos surgieron las primeras reflexiones educativas, sobre cómo era el hecho de educar y los problemas que

pueden gestarse en un aula; por ejemplo, cómo perder el miedo de ponerse delante de un grupo, cómo abordar situaciones de indisciplina, cómo motivar y captar la atención, cómo dirigir y moderar un debate, cómo generar expectativas y cómo responder a ellas, etc.

“Se evidenció una mayor seguridad tanto para abordar los temas como para encararse al grupo, reflejado en un menor nivel de tensión corporal, y mayor soltura y expresión de sentido del humor en su relación con los chicos.”

Con la perspectiva que nos da observar globalmente el proceso de todo un año, queremos indicar que, en el desarrollo de las primeras clases impartidas por las madres observamos que mostraban cierta inseguridad en sí mismas, debido al doble hecho de, por un lado, enfrentarse a un grupo (aunque fuera de niños) y, por otro, su nuevo papel de docentes. Verbalizaron que aunque sí se sentían capaces de ello, y les parecía importante asumirlo (en calidad de madres y en calidad de miembros del AMPA), les costaba incorporarlo a su rol identitario y les causaba inseguridad no haberlo realizado antes.

En general, la planificación se cumplió de una manera más o menos aproximada, según lo previsto. Es decir, unas tomaron la iniciativa antes que otras para intervenir. Casi siempre siguieron el plan según se había acordado, unas apostillaban comentarios a raíz de lo hablado por otras, desarrollaban ideas al hilo de ejemplos proporcionados por los mismos niños, y se daban cuenta en ocasiones de cuándo era necesario repetir una idea ante la incompreensión de la misma por parte del alumnado, o establecían conexiones con situaciones de la vida cotidiana sobre las que tenían referen-

tes sociales muy claros (por ejemplo, en cuanto al concepto de belleza). También, otras se limitaban a apoyar el proceso con su presencia física, sin emitir comentarios, aunque sí muy pendientes de lo que acontecía (deducido de su expresión facial y corporal). Había una gradación en cuanto al nivel de atrevimiento, de confianza en sí o de soltura con respecto al material. Cuando alguna se quedaba atascada si era cubierta por otra, generalmente la que le seguía en nivel de seguridad. En todo momento se mantuvieron al frente de la clase como grupo compacto de madres, aunque sí percibimos en algunas un desplazamiento desde los laterales hasta el centro “del estrado” a lo largo del tiempo. Es decir, este movimiento espacial iba aparejado a un movimiento intelectual y emocional de seguridad en sí. También hubo una cierta especialización temática: unas u otras tomaban la iniciativa dependiendo del tema o la actividad a tratar. Una se especializó en las explicaciones más “teóricas”, otra se encargó de dinamizar más las sesiones prácticas, otra las relaciones sociales, los ejemplos externos, etc. Otra manifestación de la importancia que daban a estas sesiones se encuentra en el hecho de que aparecían perfectamente arregladas, vestidas, peinadas y maquilladas a las clases que iban dirigidas a los niños; a diferencia de las sesiones preparatorias en las que aparecían más informales. Sobre este aspecto hemos de recordar que en los dos primeros años, cuando sólo eran “alumnas”, también iban bastante arregladas. Pensamos que este cambio está relacionado con su cambio de rol. Para ellas, ahora lo importante es ser “profesoras”.

También aprendieron a comenzar un nuevo contenido retomando el final de la anterior sesión. Este proceso fue especialmente relevante en una de ellas, que en una de las últimas sesiones empezó diciendo: “Hoy vamos a ver...”. Este hoy es muy importante, porque después de retomar la idea de la última clase, ubica temporal e intelectualmente la posición de partida del momento presente y ofrece una estructura a los niños en la que encajar la nueva información. A continuación realizó una pregunta de carácter más general que sirvió para contextualizar la nueva información que se iba a proporcionar en un marco más abierto. Esto es abrir el campo temático para situar en un espacio concreto del mismo

un nuevo conjunto significativo de información.

A la hora de encarar los debates, el primer paso aprendido fue el orden de las intervenciones (de una manera efectiva) y el de hacer las preguntas necesarias para que los niños llegasen a la idea que querían transmitir. Eso implica un análisis diferencial o división del proceso en varias etapas hasta llegar a una conclusión. Al final del curso sí que se evidenció una mayor seguridad tanto para abordar los temas como para encararse al grupo, reflejado en un menor nivel de tensión corporal, y mayor soltura y expresión de sentido del humor en su relación con los chicos.

Respecto a nuestro papel en el proceso seguido en el aula, pensamos que, en general, fuimos un referente a imitar, algo normal y coherente en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Cualquier profesor recuerda que en sus primeras incursiones en este campo repitió las mismas ideas e incluso los mismos ejemplos que oyó a los que le enseñaron a él. Nuestra intervención como equipo consistió en, además de servir de apoyo y modelo, orientar a la sistematización de algunos conceptos, cuando por el desarrollo de los mismos o la profusión de ejemplos, la idea principal no quedaba clara. No obstante, las diferencias observadas en sus respuestas las atribuimos tanto a sus características individuales como al distinto nivel cultural poseído por cada una de ellas. Creemos que ese es un factor importante de mediación.

En cuanto a los chicos y chicas de sexto de Primaria, la expectación suscitada fue grande, tanto por la temática como por el hecho de que fuesen sus propias madres o madres de compañeros quienes iban a impartir "los clases". También la creación de un espacio lúdico de aprendizaje influyó en su motivación y participación. Ambas fueron bastante altas según sus propias manifestaciones, y además fueron observadas a través de las continuas preguntas, de los comentarios suscitados sobre el material visto anteriormente, sobre las experiencias personales o creencias y valoraciones realizadas en el momento, etcétera. También se observó en la duración de los debates que, en ocasiones, superaron el horario de clase hasta en 15 minutos, o en su entusiasmo "feroz" en las prácticas con las cámaras de vídeo. Desde luego el tema estrella fueron los efectos especiales,

tanto en su vertiente práctica, como acabamos de comentar, como en su faceta explicativa, al estilo de *Cómo se hizo...* Otro motivo presente y explicitado por algunos fue el sentirse importante, pues veían que se tenía en cuenta sus opiniones y las sugerencias que daban sobre los temas a tratar en las próximas sesiones. Esta confianza les invitaba a volver a participar "sin temor a equivocarse".

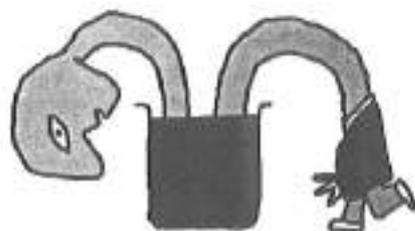
Antes de finalizar esta breve descripción del proceso, queremos hacer mención a la cálida acogida que recibió este proyecto por parte del profesorado del colegio. La Dirección apoyó la idea y puso todos sus recursos (materiales y humanos) a nuestra disposición. Incluso llegaron a adaptar horarios para que tuviésemos cabida en la vida escolar, de acuerdo a nuestra disponibilidad y a la de las madres. Esta iniciativa se vio como un proyecto a fomentar, así se verbalizó y canalizó, facilitando apoyo técnico y de enlace con los proyectos del Ayuntamiento de cara a una posible subvención a la AMPA. El profesorado de los dos grupos de sexto de primaria nos trasladó comentarios apreciativos realizados por parte del alumnado y los de otras madres a las que habían hablado sus hijos, llegando incluso a mencionar algún aspecto del curso de alfabetización en determinadas materias de contenido curricular.

El rol alfabetizador de las madres

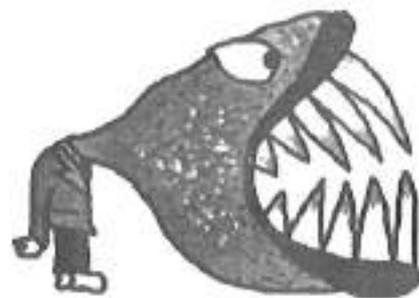
Después de haber descrito el proceso seguido, vamos a señalar los aspectos más relevantes que hemos percibido en las madres como consecuencia de su cambio de rol de alumnas a profesoras, de objeto de alfabetización a agente alfabetizador; es decir, del paso sucesivo en el campo audiovisual por los estados de: analfabetas → alfabetizadas → alfabetizadoras.

Refiriéndonos a la percepción global de las actitudes y tendencias comportamentales del grupo, observamos un elevado entusiasmo y alegría, que manifestaban tanto en la preparación como en el desarrollo de las clases con el alumnado. Según confirmaron en una entrevista al final del curso, en junio de 2000, esta situación era debida a la aceptación y al refuerzo social y familiar que recibían. Así, en su ambiente familiar, se vieron en una nueva posición, pues ganaron puestos en la consideración y relación

"Este aumento de la consideración y admiración que recibían de su familia favoreció su autoestima y mejoró la seguridad en ellas mismas"



"Su rol de alfabetizadoras supuso que debían desarrollar las sesiones y esto implicaba generar estrategias de pensamiento y acción"



tantea

con sus hijos, principalmente. Según comentaron algunas de ellas (Paqui Montero, Paz...) "nos tienen más en cuenta... e incluso nos preguntan cuándo no entienden algún anuncio de la tele". A esta posición se llegó principalmente por el trabajo preparatorio de las clases que hacían las madres en sus casas, bien cuando visionaban vídeos para seleccionar contenidos, bien cuando revisaban fragmentos de documentos y anuncios que tenían que utilizar en el aula, o bien cuando solicitaban ayuda a alguno de sus hijos para que valoraran cómo expresaban una idea... Indudablemente, este aumento de la consideración y admiración que recibían de su familia favoreció su autoestima y mejoró la seguridad en ellas mismas.

En el ámbito social, observamos que durante este curso escolar 1999/2000, mejoraron sus relaciones con el colegio y con su entorno social, tanto en cantidad como en calidad. Respecto al centro, manifestaron que tienen mejores relaciones no sólo con los profesores y profesoras de sus hijos e hijas, sino también con el Equipo Directivo y con otras madres y niños del colegio, pues como dijo Paqui Blanca "son tres años haciendo trabajos de televisión en el cole". Un ejemplo sobre la colaboración de las madres con el profesorado implicado en el proyecto fue la solicitud al Ayuntamiento de Leganés de financiación para desarrollar la actividad que ellas dieron contenido, justificaron y denominaron "El lenguaje audiovisual y sus trucos". La importancia que adquirió en el barrio su rol como alfabetizadoras llegó a oídos de los medios de comunicación (básicamente, el periódico local *La Plaza* y la emisora de radio Onda Cerro zona sur). Éstos se acercaron al colegio para enterarse de lo que hacían. Consideraron que era una iniciativa relevante, la convirtieron en noticia y la difundieron a toda la población de Leganés. Observamos que, al ser las protagonistas de esta noticia cultural, se sintieron importantes y, consecuentemente, su autoestima creció.

La mejora de las relaciones con otras madres les llevó a contemplar la posibilidad de incorporarlas al grupo, de tal forma que empezasen desde cero y fuesen aprendiendo tanto en la preparación de las clases como en el desarrollo de las mismas. No sólo invitaron verbalmente a quienes conocían, sino que utilizaron la estrategia de escribir un breve

texto convocando a las madres y padres del alumnado de sexto de Primaria para participar en las reuniones de preparación que se desarrollaban los miércoles, siendo los propios alumnos quienes hicieron de portadores de la citada comunicación.

Además de las anteriores implicaciones familiares y sociales, básicamente el nuevo rol de formadoras ha tenido una incidencia en su desarrollo personal. En primer lugar dicho papel supuso que ellas tenían que planificar o preparar las sesiones y, evidentemente, implicó un perfeccionamiento en su formación pues ellas tenían que seguir aprendiendo para dar las clases y, además, con más interés, pues luego debían enseñar al alumnado lo que habían aprendido. Estas sesiones de preparación fueron el origen y soporte de otras actividades autoformativas realizadas por las madres, como la petición que hacían de lecturas que referenciábamos en determinados momentos de la planificación de la clase siguiente. De esta forma les proporcionamos, entre otros, los siguientes textos: "Estrategias de programación televisiva" escrito por Soledad Mayoral y que se publicó en el diario *El Mundo* el pasado 7 de marzo de 2000 (pp. 8-9); "Los rostros tristes de la publicidad" redactado por Julián González en el diario *El Mundo* el 4 de abril de 1999 (p. 11); "La bondad lleva marca" escrito por J.M. Martí Font y Marta Costa-Pau en el diario *El País* el 28 de junio de 1998 (pp. 14-15)... Otra de estas actividades autoformativas fue el visionado de documentos audiovisuales que hacían en sus casas para seleccionar imágenes de series de TV solicitadas por el alumnado de forma mayoritaria, como *Compañeros*, que luego utilizábamos para ilustrar alguna idea a impartir en posteriores clases. Esta tarea de análisis y elección de imágenes la hacían casi siempre en compañía de sus hijos o hijas de 12 o más años (Rafí, Mercedes, Paz...). Según comentaron posteriormente a la realización de dicha actividad de visionado, sus hijos observaban entusiasmados cómo sus madres apuntaban cuándo tenían que parar el vídeo, qué tenían que decir o preguntar... En este sentido, un día Rafí comentó: "Yo hoy he venido muy tranquilo, pues esta clase se la di ayer a mi hijo (13 años) y me salió muy bien". También podemos señalar como una actividad derivada de las sesiones de planificación y que suponían un perfec-

cionamiento de las competencias instructoras de estas madres, fue el visionado que realizaron de las clases que impartían a los alumnos y alumnas de sexto y que grabábamos de forma sistemática para luego observarnos y mejorar nuestras intervenciones.

En segundo lugar, su rol de alfabetizadoras supuso que debían desarrollar las sesiones y esto implicaba, según se ha comentado en el apartado anterior, generar estrategias de pensamiento y acción. Su intervención ante al alumnado fue una práctica que supuso detectar y vivir una serie de dificultades y problemas en algunas de las sesiones desarrolladas. Esto hizo que en la preparación de la siguiente clase se analizaran dichas dificultades y se propusiesen planes de actuación para resolverlas. La vivencia de dichos problemas incitó a las madres a pedirnos ayuda. Observamos que, en aquellas situaciones, eran muy receptivas a cualquier sugerencia que les hacíamos, la analizaban, la adecuaban a sus esquemas previos y la aplicaban en la siguiente clase con el alumnado. Un ejemplo que ilustra la anterior idea se refiere a la estrategia que diseñaron de dividir al grupo en otros más pequeños de tres o cuatro alumnos o alumnas. La utilizaron en situaciones diversas, como usar la cámara de vídeo para grabar algún truco como "andar por el techo", o para analizar alguna imagen, debatirla y luego comunicar los significados construidos en una situación de grupo grande. En todas estas situaciones se pretendió mantener cierto orden en el grupo, a la vez que las tareas que realizaban sus componentes fuesen significativas para ellos. Pero donde observamos con más nitidez la anterior estrategia de pensamiento y acción fue en las sesiones de planificación. Poco a poco todas las madres querían dejar muy claro quién debía empezar, qué debían decir, quiénes debían continuar... Es decir, aprendieron a plantear y ordenar tareas sobre contenidos que deseaban enseñar. Pero, además de estas macroestrategias, se pusieron otras de manifiesto, tal vez de menor nivel, que ayudaban, o al menos daban tranquilidad, a las madres durante las sesiones con los niños. Por ejemplo, Paz dijo: "siempre hay que tener unas imágenes grabadas (anuncios, fragmentos de series o documentales...) y preparadas en la recámara por si terminamos lo que habíamos programado y aun queda tiempo

para finalizar la clase". Es decir, prefieren que les sobren contenidos a impartir en una sesión, a que les falten por "haberse quedado cortas", según manifestó Paqui Montero.

Finalmente, en tercer lugar, su nuevo papel de formadoras supuso adquirir nuevas responsabilidades, tales como procurar que las sesiones se desarrollasen con orden, que se impartiesen todas las sesiones planificadas y, si se producía algún imprevisto y una de las clases no podía impartirse, buscar otro día para recuperarla. Evidentemente, desde un punto de vista personal, dichas responsabilidades implicaron adquirir el sentido de la profesionalidad, pues según comentó alguna de ellas, consideraban que "estaban haciendo un trabajo y lo tenían que hacer bien". Uno de los ejemplos que muestran la mencionada responsabilidad, es la realización en sus casas de todo lo acordado en las reuniones del colegio, aunque para ello necesiten dedicar tiempo extra para no quitárselo a sus tareas hogareñas. Este fue el caso que tuvo lugar cuando decidimos analizar un anuncio a través de un documento sobre "cómo se hizo" que había grabado Paz un sábado por la tarde en el espacio MIRAMÉ emitido por Antena 3 TV. El caso fue que no disponíamos del anuncio en cuestión, es decir, teníamos un breve documento sobre como se hizo el mencionado anuncio pero no el anuncio en sí. Acordamos que debíamos de grabarlo en el tiempo que restaba hasta la próxima sesión con el alumnado, es decir en una semana. Según comentaron posteriormente, todas estuvieron pendientes de los anuncios de televisión, y con el vídeo "preparado" para grabarlo nada más verlo aparecer en pantalla. Evidentemente, dicho spot publicitario fue "cazado" y presentado al alumnado en un primer momento para, después de un debate, comentar y analizar cómo se hizo con el apoyo de las imágenes citadas líneas atrás.

Un ejemplo más sobre la responsabilidad mostrada por las madres, fue en la visita a la Dirección del colegio (Directora y Jefa de Estudios) en octubre de 1999 con el fin de unificar en una misma tarde el horario de biblioteca de los dos grupos de sexto para que, de esta forma, las madres pudiesen dar la clase a los dos grupos en la misma tarde. Dicha solicitud fue conseguida y, concretamente, para el curso escolar 1999/2000 fue

la tarde de los jueves; de 15 a 15.45 con un grupo, y de 15.45 a 16.30 con el otro. Un último ejemplo de la responsabilidad mostrada por las madres fue el seguimiento que hicieron del proyecto que presentaron al Ayuntamiento a través del AMPA y con el visto bueno del Consejo Escolar del centro para financiar parte de las actividades de alfabetización audiovisual del alumnado de sexto. De esta forma, asistieron a varias reuniones informativas convocadas por la Concejalía de Educación para informar sobre las cantidades del presupuesto asignadas a estas iniciativas y los criterios de distribución.

Antes de concluir este artículo, queremos señalar algunos aspectos sustantivos del trabajo realizado en este tercer año del proyecto. Uno es que el nuevo rol de alfabetizadoras ha supuesto para las madres un nuevo avance, peldaño o nivel en su desarrollo personal. Al ser profesoras de sus hijos o de otros niños del colegio en un curso sobre imagen, les ha generado nuevos retos e intereses para aprender lo que luego tienen que enseñar. Observamos que este nuevo rol les ha dado seguridad ante otras madres, pues ellas son "profesoras" de sus hijos en las tardes de los jueves... si la tarde que se ponen más "guapas", pues van más arregladas y se pintan y maquillan con una motivación especial.

Pero para que esto ocurra, cada vez estamos más convencidos que este grupo debe tener unas condiciones o características que faciliten la actividad descrita anteriormente a la vez que lo mantenga unido. Entre otras, que su tamaño no debe ser superior al de diez personas, pues si fuese más numeroso las madres no tendrían la necesidad de participar, se podrían "perder en el anonimato", perderían oportunidades para experimentar el reconocimiento del grupo y, después de dos años, la posibili-



dad de tener sensaciones y sentimientos prolongados y llenos de gratitud surgidos de su rol como alfabetizadoras en lo audiovisual al que han llegado. Consideramos que puede ser ilustrativo de lo expuesto anteriormente transcribir la manifestación que hizo Rafi, una de las madres, al final del curso 1999/2000: "entre otras cosas he aprendido este año que no es nada fácil transmitir unas ideas y el entusiasmo que personalmente siento por ellas a otras personas, aunque a poco que lo consigas es enormemente gratificante, sobre todo cuando se trata de niños que son tan expresivos y receptivos como los de los grupos a los que hemos dado clase".

Referencias bibliográficas

- APARICI, R. (1993): *La revolución de los medios audiovisuales*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- BAUTISTA, A.; DELGADO, S.; y ZEHAG, M. (1999): Estudio sobre el valor de la alfabetización audiovisual en adultos. *Pixel-84. Revista de Medios y Enseñanza*, 13, pp. 79-87.
- (2000a): Alfabetización audiovisual de mujeres en Leganés. *NOTAS. Boletín Informativo del Servicio de Promoción Educativa de la CAM*, 7, pp. 18-23.
- (2000b): Alfabetización audiovisual de madres e incidencia en la formación de sus hijos. *Educación y Medios*, 13, pp. 7-17.
- BARRELL, N. (1999): *La educación de las mujeres adultas. Una vivencia transformadora*. Diada Editorial, Sevilla.
- FRANSECKY, R.B. y DEBES, J.L. (1972): *Visual Literacy: A way to learn, a way to teach*. Association for Educational Communication and Technology, Washington, D.C.
- FREIRE, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, Madrid.
- GRANZ, A. y POZO, J. (1994): *Niñas, medios de comunicación y su conocimiento*. Editorial Herder, Barcelona.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios audiovisuales*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- PUNGENTE, J. (1993): La guía de la alfabetización audiovisual. En APARICI, R. (coord), pp. 331-348.
- TADDEI, N. (1979): *Educación con la imagen*. Editorial Marova, Madrid.
- TYNER, K. (1993): Alfabetización visual. El desafío de fin de siglo. En APARICI, R. (coord) pp. 171-198.

Notas

- (1) El equipo que ha desarrollado este trabajo está formado por Antonio Bautista García-Vera, Susana Delgado Sánchez y Margarita Zehag Muñoz.

LAS PINCELADAS DE LOS NIÑOS. Los “peques” también somos artistas

Carlos J. Arribas, Rocío Bernáldez y Elena Pineda *

En muchas ocasiones la educación artística no se fomenta en el aula de infantil pues se tiende a equivocarla con unas simples actividades de manualidades y a tratarla como educación estética.

Nuestro objetivo al trabajar diferentes artistas fue el profundizar en otras posibilidades de acción en relación a la educación artística.

Esta actividad fue llevada a cabo en el Colegio Público “Coca de la Piñera” en Utrera (Sevilla), con niños y niñas de 3º de Educación Infantil durante el 2º trimestre del presente curso.

Iniciamos el trabajo haciendo una previa selección de los autores que íbamos a mostrar a los niños y niñas de nuestra aula, siguiendo unos criterios que conectasen con sus intereses. Así seleccionamos a Chagall por su fantasía, creatividad y animismo en sus cuadros, a Klimt por la presencia del nudismo en sus obras así como por la destacada utilización del color dorado y a Picasso por su malabarismo de estilos y por su peculiar forma de concebir el cuerpo humano.

¿Por qué lo hicimos?

Pretendíamos fundamentalmente acercar a los niños y niñas al mundo del arte, con el propósito de que plasmasen las imágenes que fuesen más significativas para ellos.

Queríamos lograr que interpretasen y comentasen sus propias obras y las de sus compañeros y compañeras, atendiendo a aspectos como el tamaño de las figuras, los tonos cálidos y tonos fríos, etc, así como ofrecer al niño y niña la posibilidad de exteriorizar su mundo, sus preocupaciones y alegrías, expresándose a través de la pintura y reconocer y diferenciar los rasgos más importantes de la técnica de los diferentes artistas.

No hemos aludido en nuestra redacción a objetivos como el desarrollo de la motricidad fina, crear hábitos de orden y limpieza, participar en actividades colectivas, respeto por el trabajo de los demás... ya que los consideramos comunes a toda unidad didáctica relacionada con la educación artística. Teniendo presentes y cumpliendo estos objetivos hemos optado por recalcar otros que consideramos igualmente importantes para esta actividad.

¿Cómo lo llevamos a cabo?

No descubriremos nada nuevo si comentamos la ilusión y el interés que muestran los niños y niñas de estas edades por dibujar y colorear.

Esto fue lo que tratamos de aprovechar al plantearles la actividad. Nos propusimos crearles aún mayor motivación en lo que iban a hacer y para ello les contamos cuentos e historias en las que los propios pintores (Chagall, Klimt y Picasso) eran los protagonistas e iban desvelando sus secretos. A través de ellos conocieron qué era un museo, cómo se mezclan los colores, cómo se usan los pinceles, los materiales que se necesitan para pintar, que debe enjuagarse el pincel cuando deseamos hacer una nueva mezcla... (foto 1)

Ante la imposibilidad de llevar a los niños y niñas a visitar las exposiciones de estos pintores, recurrimos al empleo de los novedosos Bits de información (láminas con fotografías de diferentes cuadros) así como a libros, diapositivas y vídeos.

Los tres autores se trabajaron de forma correlativa y con la misma dinámica, siendo presentados en el siguiente orden: Chagall, Klimt y Picasso.

De **Chagall** seleccionamos sus obras “Yo y la aldea” ya que expresa sentimientos de felicidad y añoranza del mundo de su niñez, “La acróbata” por la atracción que tiene el circo para los más pequeños y “Vaca con Quitasol” por su animismo fantasioso.

De **Klimt** se escogieron sus obras “El beso” como representación del amor, “Árbol de la vida” como símbolo de la sabiduría y “La esperanza I” por el nudismo de una mujer embarazada.

De **Picasso** les mostramos “Retrato de Maya con muñeco” por la original disposición de sus ojos,

* Docente del C.P. Coca de la Piñera de Utrera (Sevilla).

"Autorretrato" como símil de un espejo y "Mujer tendida en un diván" por ser una figura humana distorsionada.

Por fin nos pusimos "manos a la pintura". A los niños y niñas se les dio libertad para que plasmasen sus preferencias sobre los diferentes cuadros de cada pintor. Algunos necesitaron realizar diversos bocetos antes de realizar su "obra maestra". (foto 2)

Una vez secos los dibujos se repartieron unos marcos de cartón (previamente cortados por nosotros para evitar accidentes) sobre los que iban a enmarcarse las pinturas. Antes de proceder a ello aprovechamos para que decorasen sus marcos con colores y con algodón, macarrones, garbajos... que trajeron de casa. Su labor manual había concluido. (foto 3)

Ahora quedaba que cada pequeño pintor explicara su obra y observara la de los demás. Se escucharon frases como: "He dibujado a la niña bizza" en referencia a la niña cubista de Picasso o "Yo me he pintado a mí" imitando el autorretrato de Picasso.

Los trabajos de Chagall y Klimt se expusieron con murales en los pasillos del colegio. Con Picasso hicimos una excepción al coincidir la terminación de la actividad con la celebración del Día de Andalucía. Creímos, pues, oportuno organizar una exposición sobre el pintor andaluz más universal. Escogimos como lugar para la exposición la entrada al colegio donde alumnos, padres y maestros pudieran contemplar los trabajos.

El resultado

El pequeño museo fue un éxito de crítica por parte de todos, incluso de los más pequeños, quienes más nos importaban.

Los artistas infantiles quedaron fascinados contemplando sus cuadros en una exposición. (foto 4)

Ante la excelente respuesta de los niños y niñas hemos decidido ampliar la programación de la actividad al próximo trimestre con nuevos pintores.



Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4

¿QUÉ NOS DEFINE COMO COLECTIVO FREINET?

Carmen Eugenio Baute *

La autora realiza un breve recorrido por los 25 años de andadura del Colectivo Freinet de Tenerife. Aprovecha la ocasión para realizar un breve, pero significativo resumen del pensamiento de Celestin Freinet, que abarcan desde valores y finalidades hasta cuestiones más organizativas y metodológicas.

Al hacer memoria de los años de mi permanencia en el Colectivo Freinet de Tenerife, descubro que son muchos los momentos significativos y las situaciones emotivas y agradables, aunque también difíciles, que he vivido junto a un grupo de personas, profesionales de la educación y buenos amigos y amigas. El Colectivo ha sido como un hijo, al que dimos vida con las ilusiones, utopías y esperanza transformadora de nuestros años jóvenes, en los que nos movía la lucha contra el autoritarismo y por una escuela auténticamente democrática, basada en el diálogo, la reflexión y las decisiones colectivas; contra el foráneo sometimiento cultural en nuestras escuelas y en pro de una búsqueda progresiva de nuestra identidad canaria; contra el papel que al profesorado se le asignaba, de agentes transmisores y reproductores de la ideología dominante, entonces, propugnando una nueva Escuela Canaria popular.

Lo vimos crecer, a veces con impulso irrefrenable, multiplicándose los grupos de trabajo: por niveles, por áreas, por etapas educativas; otras pausadamente, con sosiego y poco a poco, intentando aprovechar las vías de formación oficiales que la administración educativa iba ofertando al profesorado: grupos estables, proyectos de innovación e investigación, seminarios, etc.; participando en la reflexión crítica y aportacio-

nes de nuestra experiencia pedagógica a las distintas reformas educativas; apoyando y liderando, en ocasiones, la lucha por logros y mejoras tanto profesionales, como generales para la escuela pública.

Y tras un cuarto de siglo en este andar, decidimos hacer un alto en el camino, para juntos, lanzar una mirada retrospectiva e introspectiva a lo que ha sido nuestro Colectivo, a lo que ha significado en nuestras vidas en el ámbito personal, social y profesional, a aquellos factores que nos han identificado como Colectivo de Innovación y Renovación Pedagógica, y no para instalarnos en el pasado, sino como decía C. Freinet en "Parábolas para una Pedagogía Popular", para ir al encuentro de la vida y dar respuesta al futuro.

Intento, seguidamente, analizar algunas claves que ayudan a entender nuestra trayectoria educativa como docentes seguidores de la Pedagogía Freinet. Y

"El aprendizaje es más productivo si se le da una dimensión social, colectiva, si se trabaja en grupo, de forma cooperativa."

hablo de Pedagogía porque aunque Freinet fue siempre un maestro, autodidacta, alejado del estamento universitario, pero no ajeno a los sucesivos descubrimientos y aportaciones de las distintas ciencias y enfoques psicológicos y pedagógicos al mundo educativo; fue capaz de elaborar una propuesta totalizadora que abarca desde valores y finalidades educativas hasta cuestiones más organizativas y metodológicas.

1. Una concepción freinetiana de la profesionalidad docente, basada en los siguientes principios:

• La estrecha unión entre la teoría y la práctica:

Nuestra historia como Colectivo está marcada por una constante:

"Convertimos en investigadores de nuestra propia práctica", a través de un largo proceso de formación, reflexión, debate y confrontación de ideas, y del análisis de las experiencias y técnicas desarrolladas en el aula. Unas veces de forma más intuitiva y otras de forma más teórica, profundizando en las últimas tendencias pedagógicas y analizando críticamente las diferentes reformas educativas. Es decir, el Colectivo ha llevado un proceso permanente de formación.

• La Cooperación como principio que orienta el trabajo pedagógico:

Creemos que la COOPERACIÓN debe impregnar toda la vida del aula y el quehacer educativo. Esto significa:

- Que las relaciones educativas (profesorado-alumnado, profesorado-padres, alumnado entre sí) han de ser, no relaciones de dominio, de poder sino democráticas, horizontales, basadas en la comunicación, la confianza y la ayuda mutua.

- Que las posturas aisladas e individualistas ("Cada maestrillo, su libro") no tie-

* Miembro del C. Freinet de Tenerife.

nen sentido, por el contrario, se propugna el intercambio de experiencias, la formación en grupo y el trabajo cooperativo en la elaboración de materiales didácticos y de propuestas estratégicas y de organización para el aula y centro.

- Que consideramos fundamental la democratización del aula, del centro y de la comunidad educativa, buscar y crear nuevas cauces y espacios de participación, de gestión democrática o colegiada de los Centros, la rotación de responsabilidades y tareas, etc.
- Que pensamos que es imprescindible una implicación con el contexto, social, cultural, político y económico de la escuela.

2. La Concepción del alumno que recoge Freinet en sus Invariantes Pedagógicas defiende que:

- El alumno es el protagonista de su aprendizaje. Esto nos exige:
 - Relaciones no autoritarias del profesor sobre el alumno, sino basadas en el acuerdo, la negociación y el respeto mutuo.
 - Posibilitar la elección y participación
 - Partir del alumno, de su bagaje cultural, de sus conceptos (aunque estos sean erróneos o poco elaborados), de sus vivencias e intereses personales y de grupo.
- El alumno o la alumna entendido/a como persona integral.
 - El niño y la niña son de la misma naturaleza que el adulto.
 - En el comportamiento escolar influye el estado fisiológica, orgánica y otros problemas sociofamiliares o personales que pueden afectar al éxito en el rendimiento y a la salud mental del alumno.
 - En la persona no hay un único tipo de inteligencia, abstracta, sino que hay una inteligencia práctica o manipulativa, social, artística, sensible (emocional).

3. El aprendizaje:

- Debe ser funcional. La escuela según Freinet es "de la vida y para la vida."
 - El trabajo no puede ser impuesto, obligado, rutinario, sin objetivos o finalidad.
 - La inserción del aprendizaje en las situaciones de la vida, es lo que motiva intrínsecamente el trabajo escolar.
 - El aprendizaje se motiva por el éxito, el fracaso es inhibidor del aprendizaje.

• A de partir de la Experiencia, del tanteo experimental (entendido como tendencia natural del individuo, que le inclina a la exploración cada vez más

organizada y sistemática del medio). La memoria inmersa en el proceso de tanteo experimental se hace comprensiva y es válida para la vida. En su Ensayo de Psicología Sensible, Freinet define a la inteligencia como la permeabilidad que el sujeto tiene a la experiencia. "Estudiar primero las leyes y reglas es en lengua, matemática, ciencia, en arte, colocar la carreta delante de los bueyes".



- Tres son los pilares sobre los que descansa el aprendizaje, según Freinet:
 - La Experimentación (observación, comparación, verificación)
 - La Creación
 - La Documentación (toma de conciencia de la experiencia de otros (otras culturas, otras razas o generaciones, en el tiempo o el espacio.)
- El aprendizaje es más productivo si se le da una dimensión social, colectiva, si se trabaja en grupo, de forma cooperativa.
- 4. Una organización del aula y del trabajo escolar al servicio del desarrollo integral de la persona (alumno-alumna) como ser social, comunicativo, autónomo, responsable, respetuoso, crítico, libre, creativo, sensible y afectivo, participativo y colaborativo.

¿Cómo proponía Freinet alcanzar estos fines educativos y cómo lo hacemos desde el Colectivo?

A través del uso de técnicas, que van más allá de ser meras estrategias didácticas. TÉCNICAS que al estar organizadas para satisfacer problemas reales, se consti-

tuyen en TÉCNICAS DE VIDA, como técnicas de trabajo que se experimentan y evolucionan en el marco del contexto del aula, adaptándose según la diversidad de alumnado, de padres y madres, de culturas, ideologías o concepciones educativas, de contextos sociales, políticos o económicos. Esto es lo que hace que las Técnicas Freinet sigan siendo potentes y válidas, después de tanto tiempo (30 años de su muerte) y que muchas de ellas hayan pasado al patrimonio común de la educación.

Las TÉCNICAS FREINET son medios y fines educativos al mismo tiempo. Se opta por estas técnicas porque tenemos claro el tipo de persona que queremos educar. Así hemos experimentado en el aula TÉCNICAS que favorecen valores y capacidades como:

- La AUTONOMÍA (personal, de grupo y en el aprendizaje), a través de:
 - Los Planes de Trabajo (autocontrol y autoevaluación)
 - Los ficheros personales, temáticos o autocorrectivos.
 - El diario de Clase o el libro de vida.
 - El reparto de cargos o responsabilidades
 - Las normas comunes.
 - La cooperativa de aula
 - Los talleres o rincones
- La SOCIALIZACIÓN, COMUNICACIÓN Y COOPERACIÓN, por medio de:
 - El diálogo de la mañana
 - El texto libre
 - El trabajo en equipo
 - La asamblea
 - La imprenta y el periódico escolar
 - La correspondencia y los intercambios
- El desarrollo de la PROPIA IDENTIDAD (autoestima, desarrollo emocional) de una actitud CRÍTICA, del CONOCIMIENTO Y RESPETO PERSONAL Y DEL MEDIO Y DE LA CREATIVIDAD, a través de técnicas como:
 - La investigación del medio, complejos de interés o trabajo por proyectos.
 - El Cálculo vivo
 - Los talleres de expresión libre y creativa
 - La biblioteca de aula y centro
 - Las Conferencias, monografías y murales.

Para terminar, dejarles con esta última idea: creo que como docentes del Colectivo Freinet, hemos procurado hacer de la escuela y del grupo de enseñantes, no sólo un espacio propicio para el aprendizaje, sino un lugar de encuentro, de amistad y un espacio de VIDA.

REFLEXIONES ARTÍSTICAS SOBRE EL APRENDIZAJE DEL DIBUJO Y LA PINTURA EN LA PEDAGOGÍA FREINET

M^o José Bellido Jiménez *

La expresión artística recibió una especial atención por parte de Célestin y Élise Freinet, muestra de ello son las publicaciones que han llegado hasta nosotros en las que nos muestran la libre expresión como el mejor método de autoaprendizaje para el alumnado. Este artículo lo hemos planteado a modo de reflexión sobre la actualidad de la expresión plástica en las escuelas Freinet, su vigencia, sus posibles modificaciones o variantes producto de la realidad actual, nuevos enfoques, etc.

I. Introducción.

"La libre expresión es la más segura pedagogía para crear, a partir de los intereses profundos del niño, la base de una adquisición personal y de una adquisición de experiencia" (10).

El aprendizaje por descubrimiento es un aprendizaje motivador, activo, crítico, flexible sustentado en los tanteos experimentales que promueve en el alumnado el desarrollo de actitudes abiertas. Un claro ejemplo de este tipo de aprendizaje es el método natural de aprendizaje que Freinet aplica a todas las disciplinas, incluyendo la de dibujo.

Nosotros nos detendremos especialmente en esta última, analizaremos como el máximo representante de la libre expresión infantil es el dibujo libre y su posible interrelación con el aprendizaje de técnicas y procedimientos que enriquezcan las creaciones artísticas partiendo en todo momento de las experiencias de vida del alumnado.

II. Método Natural de Aprendizaje.

Para Freinet el único método de

formación artística capaz de captar las aptitudes creadoras del niño y niña en un ambiente de libre expresión es el método natural de aprendizaje de dibujo.

El individuo enriquece sus conocimientos tanteando, experimentando. Ante una dificultad nunca recurre para resolverla a sus conocimientos teóricos que le han sido enseñados, sino que actúa al principio al azar buscando un éxito. Si fracasa, no intentará nunca más iniciar dicha experiencia. Muy al contrario, si triunfa, tendrá tendencia a repetir dicho éxito en ocasiones posteriores, materializándose en lo que da a conocer como tanteo experimental.

Este método natural de aprendizaje sustentado en el tanteo experimental es el único válido para Freinet, desde el momento en que proporciona aprendizajes tan importantes como el aprendizaje del lenguaje y el del andar. A través del tanteo y repitiendo reiteradamente los aciertos, el alumnado los introduce en su automatismo de vida. El mismo con la ayuda de la madre aprende a hablar y andar.

Los logros adquiridos y pasados al automatismo constituyen unos esca-

lonos, como define Freinet, que son seguros y posibilitan al individuo seguir investigando, ascendiendo a otros niveles superiores. Se constituye de esta forma la escalera de dibujo. No todos los individuos suben por ella con la misma rapidez porque no todos dominan los actos logrados con igual facilidad para pasarlos seguidamente al automatismo. De una mayor o menor rapidez dependerá que el individuo sea más o menos inteligente. Los inteligentes ascienden por la escalera sin ninguna dificultad superando escalón tras escalón, enriqueciendo su aprendizaje.

La característica fundamental de este método es el permitir la experiencia ensayada en todas las disciplinas. En el caso del dibujo, el maestro no corrige los errores visibles de los dibujos infantiles ya que son considerados como etapas del aprendizaje. Cada uno guiado por su deseo innato de ascender y aprender irá superando los obstáculos, y por tanto, los fallos o errores de sus dibujos, configurando de este modo, poco a poco, su propio estilo de expresión único y diferente del desarrollado por otros niños.

El tanteo experimental empuja al niño y niña a integrarse en el medio ambiente. En el caso del dibujo, esta integración se consigue a través de la observación de los logros alcanzados por otros compañeros del aula. Estos actos logrados son imitados y repetidos de una forma automática fijándose en el proceso funcional de cada individuo, y por consiguiente reforzando su vida. De este modo todo el alumnado participa cooperativamente en su aprendizaje. Los más adelanta-

* Pintora. Doctora en Bellas Artes. Profesora de Dibujo en Enseñanza Secundaria.

dos sirven de guía o de sustento momentáneo a los más atrasados. Se establece una compenetración muy especial hasta el extremo de que en las escuelas donde se imparte la pedagogía Freinet se establece un estilo de escuela. Cada alumno y alumna desarrolla su personalidad en un ambiente fraternal y familiar, aprende a partir del ejemplo de los compañeros.

Un elemento decisivo y muy importante que introduce Freinet en el aprendizaje del dibujo, es la vida. Por esta razón, las normas establecidas y exigidas por la escuela no son válidas para esta pedagogía. En este sentido, el mejor dibujo será obra de aquel niño o niña que sea capaz de hacerlo vibrar, vivir; no el que conozca más técnicas o reglas, sino el que permita traslucir la vida y el pensamiento de su autor.

"El niño más evolucionado por la que respecta al dibujo no es el que dibuja según las leyes tradicionales, poniendo los ojos y las orejas en su sitio, pegando como debe ser, los brazos a los hombros de sus personajes y respetando las reglas de la perspectiva, sino el que da vida a sus personajes. Y es esta vida, como en el caso de los textos libres la que hemos de aprender a detectar, a fomentar, a ayudar, a valorar para que el niño pueda emprender con seguridad y éxito el camino real sobre el que intentamos que crezca su personalidad" (3).

III. El Dibujo Libre.

El dibujo libre representa para Freinet un complemento ideal para el método natural de expresión, escritura y lectura ya que de por sí es un medio de expresión que hace al niño y niña revivir el contenido del texto que ha sido previamente pensado, hablado, escrito y leído por él. Se convierte en el medio idóneo de materializar el método natural de aprendizaje en la asignatura de dibujo.

Los dibujos libres son expresiones vivas en las que el niño y niña participa de una forma directa, adentrándose y conviviendo con los personajes de sus dibujos, hasta tal extremo que se ve en el papel de uno de ellos. Supera, según Freinet, el realismo transmitido en la escuela

que defiende ciegamente la habilidad motriz de la mano, coordinada con la precisión visual, porque provoca la imaginación sensible del niño.

Este realismo es llamado por Elise "realismo de la afectividad" cuyos fundamentos básicos excluyen la observación objetiva, reivindicando una participación directa del niño y niña frente a su realidad y la expresión de sus emociones personales. Lo que importa es el modo que tiene el alumnado de decir las cosas contando exclusivamente con sus propios medios y con un factor determinante: su espontaneidad. Ofrece una rica documentación de escenas representativas del ambiente social en el que vive el alumnado, transmitiéndoles vida y aportando información de la realidad social de su pueblo o entorno.

IV. Reflexiones y actividades.

Hemos podido comprobar en nuestra experiencia docente que ciertamente el tanteo experimental es un método de aprendizaje válido ya que el niño parte constantemente de su propia experiencia de vida, tanteando y experimentando, en un ambiente de libre expresión. Provoca un aprendizaje por descubrimiento, activo, motivador que induce a actitudes críticas, abiertas, flexibles, susten-

tado en tanteos experimentales y en la solución de problemas.

No obstante, nos cuestionamos las siguientes preguntas:

- ¿Sería conveniente introducir el aprendizaje de técnicas y procedimientos pictóricos que enriquezcan el aprendizaje por tanteo?
- ¿Si tenemos como punto de partida la experiencia de vida, los intereses y necesidades del alumnado, hasta qué punto limitaría el complementar el dibujo libre con el aprendizaje paralelo de técnicas?
- ¿Técnica y libre expresión son totalmente contradictorias?
- ¿Podríamos enriquecer el dibujo espontáneo con el aprendizaje de recursos técnicos que sirvan de punto de partida para futuras experimentaciones e investigaciones?
- ¿Podríamos introducir un aprendizaje por descubrimiento "orientado" que posibilite al alumnado producir respuestas y no reproducirlas?
- ¿La falta de materiales artísticos en las aulas supone una limitación en el desarrollo de la creatividad infantil?
- ¿Si el maestro no tiene un amplio bagaje y conocimiento de cuales son los principales conceptos de la expresión artística y su correcta aplicación técnica; siendo incapaz, además, de captar y despertar la sensibilidad de cada niño y niña,



Dibujo fantástico realizado por un grupo de cuatro alumnos/as. Pedro, Paola, Juan Luis y Francisco. Del C.P. Alfonso XI de Algeciras (Cádiz).

arte y escuela

cómo puede orientarlo correctamente en sus tanteos para que pueda ascender en su aprendizaje a través del método natural de aprendizaje de dibujo?

Desde el punto de vista artístico las técnicas y los procedimientos ayudan al alumnado a desarrollar su creatividad, aumentan su capacidad de percepción y de retentiva enseñándole a saber ver, lo familiarizan con el color, a desarrollar su sensibilidad y receptividad, a conocer el manejo de materiales y técnicas. Éstos son descubiertos de forma experimental en un contexto de libre expresión y no constituyen un fin en sí mismos sino que son medios en el aprendizaje que amplían los recursos expresivos del alumnado. En este sentido, suponen un enriquecimiento de la libre expresión que también puede ser potenciada a través de las experiencias vividas por los niños y niñas.

La técnica bien aprehendida y basándose el educador en los principios de la pedagogía Freinet, teniendo como punto de partida la experiencia de vida y los intereses del niño y niña, no limita la libre expresión infantil. La motivación está garantizada ya que el niño/a siente el deseo de exteriorizar y plasmar sobre un papel sus emociones y pensamientos sirviéndose de un amplio abanico de materiales y de técnicas que ha ido aprendiendo de forma experimental e intuitiva guiado por los consejos del educador. El resultado son obras con un rico contenido vital, emocional y artístico. En este sentido, afirmamos que técnica y dibujo libre no son contradictorios sino más bien dos elementos complementarios que se enriquecen mutuamente.

Proponemos que el aprendizaje del dibujo sea coordinado y enriquecido por el docente bajo una metodología del trabajo que sustente la práctica artística en el trabajo diario en el interior y exterior del aula con actividades que giren en torno al conocimiento de ellos mismos, de sus compañeros y del maestro. El dibujo del natural y de retentiva es la herramienta ideal para favorecer este aprendizaje, desarrollando la percepción, el aprender a ver. El taller del

conocimiento del medio posibilita estas prácticas a través de las excursiones que el alumnado realiza a granjas, galerías de arte, parques naturales... El dibujo del natural acerca al niño y niña a su entorno y hemos comprobado como dicha conexión favorece y enriquece la libre expresión. La práctica del dibujo sobre temas sugeridos proporciona una gran riqueza de interpretación a nivel anecdótico, reflejando las preocupaciones del alumnado; y a nivel profundo, mostrando el universo interior de éstos. El maestro debe mantener una charla previa con los alumnos/as para detectar sus temas de interés. Normalmente el maestro plantea temas relacionados con la Navidad, los Reyes Magos, los juguetes y juegos favoritos, la familia, la casa... Este último tema "la casa" es muy importante para la vida afectiva del niño y niña, que puede significar protección, refugio y estabilidad emocional o todo lo contrario. El docente se sirve de cualquier suceso vivido por el niño y niña para plantear un dibujo sobre tema sugerido, por ejemplo, si comienza de pronto a llover se puede plantear el tema de los paraguas.

A parte del aprendizaje de las matemáticas, lenguaje u otras materias, se pretende educar al niño y niña en una serie de valores que sólo

pueden ser transmitidos a partir de los temas transversales del currículum, como son: educación moral y cívica, educación por la paz, educación por la salud, educación por la igualdad de sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor, educación vial. El dibujo infantil a través de los temas transversales ha introducido al alumnado en un ambiente equilibrado basado en la convivencia y en la igualdad de derechos y deberes, acercándolo a una sociedad solidaria y distributiva, que racionalice el consumo y elimine la violencia como forma de resolver los conflictos.

El maestro parte de las ideas previas que tiene el alumnado, primero porque existen, tienen conocimiento de cosas, no vienen en blanco; y segundo, porque muchas veces tienen ideas erróneas y partiendo de esa base el educador tiene que encauzarlos poco a poco a la realidad tal y como es. Trabajando en la materia transversal la educación sexual, los alumnos pueden realizar dibujos sobre: el cuerpo de los niños y de las niñas, el nacimiento de los hijos, la parte de tu cuerpo que más te guste... En educación ambiental se acerca al alumnado a la problemática actual que sufre el medio ambiente en la mayoría de las ocasiones por un



Dibujo fantástico realizado por un grupo de cuatro alumnos. Víctor, Samuel, Oscar y Rafael. Del C.P. Alfonso XI de Algeciras (Cádiz).

mal uso del mismo por parte de las personas. "La naturaleza en apuros" es una actividad que invita a que los niños/as expresen a través del dibujo los problemas que padece la naturaleza. Todas las materias transversales pueden ser estudiadas y analizadas por el niño/a a través del dibujo.

La interrelación de la plástica con otras materias del currículum (lenguaje, matemáticas, música, expresión corporal...) permite al alumnado afianzar los conceptos aprendidos a través de la representación plástica de los contenidos de cada una de las materias mencionadas, garantizándose una aplicación interdisciplinar y globalizadora al partir de las experiencias del alumnado.

En la materia de lenguaje la expresión plástica enriquece la expresión oral y escrita del niño y niña un punto de vista ilustrativo. Así podemos comprobarlo en actividades como: ilustrar una poesía, el texto libre, historias inventadas por el alumnado, representaciones de teatro que quedan expresadas plásticamente después de su escenificación, etc.

En la asignatura de matemáticas el dibujo ofrece una doble función: expresividad y afianzamiento de los conceptos aprendidos. Se procede igual que en otros talleres, se analiza y se estudia el tema en sí, siempre partiendo de la experiencia del alumnado, se experimenta en clase manipulando materiales, participando en la cooperativa, etc., y posteriormente se analiza y materializa a través del dibujo. Algunas actividades podrían ser: realizar dibujos con líneas curvas, líneas rectas, líneas quebradas, con figuras geométricas...

La música y el dibujo son dos artes que potencian la sensibilidad del niño y niña. El unificarlas, interrelacionándolas provoca un trabajo motivador y creativo que incentiva la creatividad y fantasía del niño/a acercándolo al mundo de los sentidos. Una audición de música descriptiva es complementada con el dibujo o con una pintura expresando el niño lo que le ha sugerido, que sensaciones ha despertado en su interior, paralelamente a la misma o poste-

riormente.

La expresión corporal dada su flexibilidad en planteamientos permite ser asociada con la expresión plástica. El alumnado representa a través del dibujo cualquier sesión de psicomotricidad, materializada en forma de danzas del mundo, juegos con globos y pelotas, balles... que haya vivenciado con sus compañeros de la clase.

Dentro del propio taller de dibujo la expresión artística es una fuente de riqueza ya que el alumnado profundiza, investiga, descubre aspectos, matices que fomentan su creatividad al contar con un espacio y con una rica variedad de materiales que el maestro pone a su libre elección. Es fundamental en este sentido que la clase cuente con el espacio, y el material necesario para garantizar un desarrollo de la creatividad infantil ya que una deficiencia en estos dos aspectos mencionados repercute negativamente. En este taller el alumnado realiza todo tipo de trabajos artísticos: dibujos fantásticos individuales y en grupo, dibujos libres enriquecidos con las técnicas que el alumno descubre al aplicar los materiales sobre los diferentes formatos que utiliza, collages...

El alumnado se introduce en el mundo del color a partir de su propia iniciativa en base a un método de trabajo sustentado en la experimentación e investigación, a través del cual se familiariza con los efectos del contraste, contigüidad, degradación o transparencia que produce su manipulación. A través del juego descubre nuevas combinaciones de colores, tanteando, probando. Se les da libertad para que introduzcan varios materiales en una misma obra con lo que se les introduce en las técnicas mixtas: arena y pintura, ceras y pintura acrílica, lápices y rotuladores...

El color es analizado también a través del papel coloreado de distintos tipos: charol, seda, revistas, cartones...

Se procura ofrecer una variedad de formatos, no encasillándolos en uno único. En este sentido, los grandes formatos han propiciado el trabajo en grupo que ha permitido un mayor desarrollo cognoscitivo del niño/a a través de la comunicación e

interrelación de opiniones favoreciendo el desarrollo de la visión crítica y autocrítica tanto de la obra de arte como elemento resultante del proceso creativo como de ellos mismos como protagonistas de su creación. Asimismo genera hábitos de cooperación y comportamientos solidarios fomentándose el respeto a las ideas, a las aportaciones o sugerencias de los restantes componentes del grupo.

Como podemos observar son muchos y ricos los planteamientos que ofrece la expresión artística dentro del propio taller como interrelacionándose con las restantes materias del currículum. El profundizar en cada una de las actividades mencionadas es imposible por su extensión. No obstante, intentaremos analizar cada una de ellas en futuros artículos.

V. Bibliografía.

1. AA.VV.: "La Expresión en el Niño". Granada: Revista Colaboración, 26, 3.
2. AA.VV. (1992): *El Método Natural*. Morón: Publicaciones MCEP Colección Cuadernos de Cooperación Educativa, vol. 1
3. AUBIN, H. (1980): *El Dibujo del Niño Inadaptado. Significados y Estructuras*. Barcelona: Ed. Lala. Colección Papel 451. Pág. 61.
4. BASILIO BONET, D. (1983): *Arte Creador Infantil*. Barcelona: Ed. Las Ediciones de Arte. 5ª edición.
5. BEAUDOT, A. (1973): *La Creatividad en la Escuela*. Madrid: Ed. Servidium
6. BELLIDO JIMÉNEZ, M.J. (1986): *Aportaciones Artísticas al Aprendizaje del Dibujo en la Pedagogía Freinet*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, 1996.
7. DUBORGEL, B. (1981): *El Dibujo del Niño. Estructuras y Símbolos*. Barcelona-Buenos Aires: Ed. Paidós Ibérica S.A.
8. FREINET, C. (1986): *Los Métodos Naturales*. Barcelona: Ed. Martínez-Roca. Col. Educación.
9. FREINET, C. (1984): *Los Métodos Naturales. El Aprendizaje del Dibujo*. Barcelona: Ed. Martínez-Roca
10. FREINET, É. (1982): *Dibujos y Pinturas de Niños*. Barcelona, Ed. Lala
11. FREINET, É. (1982): *¿Cuál es el Papel del Maestro? ¿Cuál es el Papel del Niño?* Barcelona: Ed. Lala. Col. Biblioteca de la Escuela Moderna.
12. WIDLÖCHER, D. (1980): *Los Dibujos de los Niños*. Barcelona: Ed. Herder

LECTURA Y PROCEDIMIENTOS LINGÜÍSTICOS

José García Oliva *

La Reflexión

¿Perdemos el tiempo con los cuentos y la lectura?

En numerosos artículos y trabajos acerca del tratamiento de lo oral y lo escrito en el aula, nos aparecen dos corrientes: la que considera que lo oral se trabaja en el resto de las asignaturas y se practica en la calle, y la que considera que para llegar a un trabajo de lo escrito en condiciones hay que practicar y trabajar mucho, previamente, lo oral de forma dirigida y sistemática. Además, en los estudios citados suelen aparecer estadísticas de cuánto se emplea en cada procedimiento, en términos generales, y una clasificación de los tipos de clases según la tendencia del docente. O sea, por un lado clases activas, charlatanas, que gustan de leer en grupo y en voz alta y que de vez en cuando se dedican a lo escrito (aunque para eso están las otras asignaturas), y por otro lado clases más tranquilas, aplicadas, con mucha importancia al cuaderno y la expresión escrita y más tendentes a la lectura silenciosa individual. Nunca es así de contundente o lo uno o lo otro, pero algo de ello hay.

En cualquier caso nos conviene situarnos ante la naturaleza de los distintos procedimientos lingüísticos: hablar y escuchar (en el plano oral) y leer y escribir (en el plano escrito) y reconocer las interrelaciones inevitables (afortunadamente) entre ellos. Esto es el reconocer que cuando se trabajan los mecanismos de recepción de información (comprensión, atención, interacción, etc.) si se hacen en el plano oral (escuchar) sirven también en gran medida para el plano escrito (leer). En el mismo sentido si se hace respecto a los de emisión (expresión,

	Receptor	Emisor
Oral	Escuchar	Hablar
Escrito	Leer	Escribir

mejora de los demás.

Y todo esto porque a veces nos parece que si leemos, comentamos, disfrutamos y hacemos actividades lúdicas asociadas a la lectura, a alguien le da un poco la sensación de pérdida de tiempo.

Nada más lejos de la realidad: no

INTERRELACIÓN DE PROCEDIMIENTOS LINGÜÍSTICOS

<p>Escuchar sirve para leer porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> *entrena en la comprensión; *aproxima a la estructura narrativa; *desarrolla habilidades comunes; *orienta y motiva sobre qué leer; *amplía interpretaciones; *da modelos de lectura de calidad. 	<p>Leer sirve para escuchar porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> *es también recibir mensajes; *hace reconocer modelos expositivos; *motiva para ampliar oyendo; *trabaja la atención; *entrena en el coloquio; *apoya la discriminación auditiva.
<p>Hablar sirve para leer porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> *activa conocimientos e ideas previas; *prepara para interactuar con el texto; *se experimenta con vocabulario; *entrena en la doble lectura; *entrena en modelos expresivos. 	<p>Leer sirve para hablar porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> *enriquece el vocabulario; *da modelos de expresión; *invita al diálogo; *fomenta la creatividad expresiva; *da contenidos para una conversación.
<p>Escribir sirve para leer porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> *relaciona escritor-lector; *provoca buscar modelos; *invita para la autocorrección; *hace ser crítico con lo escrito; *hace valorar el leer lo escrito; *fija visualmente palabras. 	<p>Leer sirve para escribir porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> *da pautas formales; *da modelos expresivos; *es fuente de conocimientos; *da modelos estructurales; *enriquece el vocabulario.
(sigue buscando relaciones, ...)	

vocabulario que se utiliza, intencionalidad, etc.) aun siendo en el plano escrito (escribir) sirven también para el oral (hablar). Igualmente podemos cruzar la relación entre los procedimientos en otros sentidos y concluir en que cuando trabajamos uno cualquiera de ellos, estamos trabajando lógicamente en la

sólo estamos trabajando en el plano formativo que apuntábamos en la entrega anterior (con eso de *para qué leer*) sino en los planos instructivos puros y duros alrededor de la materia de Lengua Española. Por cierto, que esta suele ser la dinámica de trabajo de las clases de idiomas en muchas aulas.

* Maestro en Nueva Jirifa, Jerez de la Frontera (Cádiz).



La Reseña

La historia

Hay una parte especialmente desatendida en los foros en los que se habla de animación a la lectura, y es la historia de la Literatura Infantil y Juvenil. Con mucho sentido, alguien puede pensar que para qué hace falta acercarse a un nuevo paquete de datos cuando cada vez se manejan menos, sin embargo hay algunos motivos que nos recomiendan estar un tanto enterados de este discurrir histórico y literario.

Por ejemplo, pensar que *Bamby* es un invento Disney, que *Matilda* es un guión de cine o que no han existido corrientes críticas, manipuladas, militantes, etc., por tratarse de algo "para niños", nos puede despistar en nuestras opiniones, criterios de recomendación,...

La bibliografía española disponible no es muy amplia pero podemos señalar dos títulos interesantes. Por un lado *Historia portátil de la literatura infantil*, de Ana Garralón en la colección "La sombra de la palabra, Edicio-

nes Anaya, un recorrido con puntos de vista sobre el tema. Por otro lado *Bienvenidos a la Fiesta*, de Luis Daniel González, Editoriales Dossat 2000, como práctico diccionario de autores y obras fácil de consultar.

Además podemos contar con la revista por excelencia del ramo, CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil), con monográficos y continuos trabajos de reseña histórica y de panorama de actualidad; y, en otro plano, los comentarios que acompañan los títulos de Laurín y Tus Libros, ambas colecciones de Ed. Anaya.

No olvidemos, si los encontramos en alguna biblioteca, la obra de Bettina Hurliman, en Ed. Juventud, de gran importancia para cualquier estudioso, y los trabajos (bastante contestados y afectados ideológicamente) de Carmen Bravo-Villasante.

Las Pistas

Mural de Lectura

Continuaremos con el camino iniciado en la entrega anterior para ir buscando pistas que nos lleven a un más satisfactorio resultado en nuestra animación lectora. Conviene ir, para ello, definiendo un poco más nuestro material de trabajo. Dicho material estará protagonizado por los libros pero puede acompañarse de más elementos. En el primer caso hay que contar con dos lotes: libros distintos que conformarán la biblioteca de aula,

para una lectura individual y sobre los que podremos y tendremos que actuar en una línea; y lotes de libros iguales (uno por cada chico y chica de la clase) para lecturas colectivas que nos permitirán actuaciones en grupo. De todo ello hablaremos en otra ocasión. Hoy vamos a fijarnos en uno de los otros elementos que nos ayudarán en nuestra tarea, en el mural de lectura.

La ubicación de la biblioteca de aula podemos hacerla coincidir con el panel de corcho que tengamos, o viceversa, de tal suerte que muy cerca de los libros podamos pinchar carteles, fotografías, fotocopias, dibujos, etc., que se relacionen con la lectura. Por ejemplo tendremos un cartel con un eslogan animador, un posible registro de préstamos, o un espacio en el que los lectores votan sobre los libros leídos, o... Son muchas las posibilidades. Una de ellas, especialmente destacada, es la de tener recogido todo lo que veamos oportuno sobre el libro que estamos leyendo colectivamente: reproducción de la cubierta, reparto de personajes (como hablábamos en el número anterior) con fotocopias de las ilustraciones o fotografías buscadas para ellos según vayan apareciendo en la lectura, mapa en el que señalar los movimientos de los personajes en la historia, fotos de lugares, animales u objetos que se citen,... En resumen un lugar de referencia siempre presente que mejorará (por su ayuda lectora) la relación con el libro que se lee.



Mural en la clase de Moti Pérez Baz.

La representación cinematográfica de la historia

MONTERDE, J. E. & SELVA MASOLIVER, M.
& SOLA ARGUMBAU, A.

Madrid: Akal, 2001

En la llamada sociedad de la imagen el consumo icónico poco a poco va ganando terreno frente a otras formas de conocimiento. Los datos que manejan las encuestas sobre exposición a la televisión indican una media de tres horas y media diaria, tiempo que sobrepasan especialmente los pequeños de la casa. Nuestro alumnado pasa muchos momentos frente a las imágenes de pantallas de distinto formato, tamaño y uso (T.V., ordenador, video consolas, cines, etc.)

El mercado del ocio produce constantemente entretenimiento audiovisual y cada vez la accesibilidad al mismo aumenta (canales digitales, el mercado del cable, etc.), variados canales públicos y privados ofrecen cine diariamente, documentales, etc., se ha abaratado el coste de las cintas de video, etc. Las empresas interesadas en el sector no son ajenas a las constantes batallas por ganar cuota en el mercado audiovisual tanto entre el público televisivo como en el consumidor de otros formatos (DVD, video, etc.).

Del mismo modo que el movimiento ecologista aboga por el reciclaje y algunos docentes reutilizan educativamente la basura y/o productos de la sociedad de consumo, también la escuela puede recuperar, de modo educativo, parte del mercado del ocio.

El libro de los autores citados nos ofrece en cuatro apartados las posibilidades educativas del mensaje cinematográfico para el caso de la historia. Sobre la base de una introducción al cine en general y al apartado histórico en particular los autores recomiendan quince películas para trabajar distintos temas en el aula.

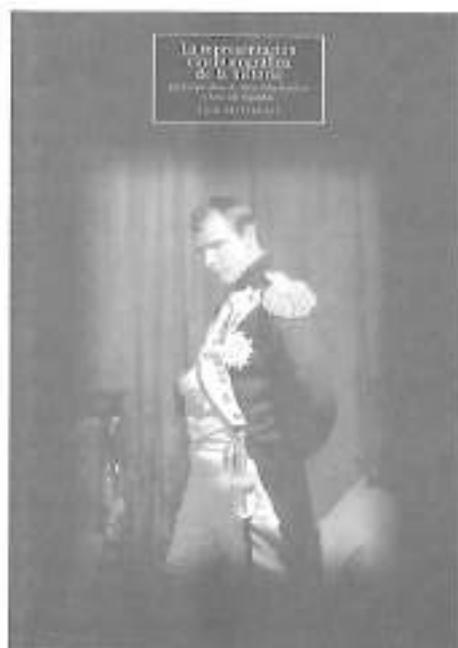
El cuarto capítulo revisa 15 películas de muy variada temática y recomienda un nivel educativo para su visionado y debate. El análisis de cada película ofrece al docente un cuadro comparativo histórico, bosquejando personajes, valores, etc. No indica como tratar "pedagógicamente" la película pero da pistas para que el profesorado pueda adaptarlo a su docencia. Además del título específico se añade en la ficha resumen otra serie de películas que sirven para relacionar o complementar el tema.

Para aquellos que les guste el cine y quieran aprovechar las posibilidades educativas de algunas películas este libro les ayudará de varias maneras. Por un lado tendrán un referente conceptual (naturaleza del fenómeno cinematográfico) y por otro dispondrán de ejemplos de películas para aplicar en sus clases.

La escuela como recapituladora de la cultura (PÉREZ GÓMEZ, A, 92) debe fijarse selectivamente en el discurso que las imágenes trasladan a nuestros hijos, especialmente a través de explicaciones históricas realizadas para el entretenimiento pero que destilan valores e ideologías. Además esas representaciones sesgadas de la realidad muchas veces quedan fijadas en el inconsciente como las verdaderas y las que se recuerdan con más probabilidad.

Es un tópico que recorre los centros la creencia de unos alumnos y alumnas que nos les gusta "leer" y aún menos "estudiar historia", por ello pueden ilustrarse "de nuestro pasado y del presente" a través del proceso de reconstrucción que la escuela aplique a las películas que consumen.

Aprovechemos este libro para aprender y concienciar a través de los mitos de la historia. La escuela dispone muchas de razones para reciclar la multitud de productos (materiales y "virtuales") de la sociedad del ocio con objeto de extraer (y transformar) su potencialidad formadora.



Javier Barquín
(Universidad de Málaga)

Evaluación escolar y coparticipación educativa: Responsabilidad social y democrática.

Padres, madres, maestros, maestras, alumnas y alumnos, sociedad: la complejidad de la vida escolar

ZUFIAURRE, BENJAMIN

Valencia: Nau Llibres, 2000 (199 pp.)

La cultura de la evaluación se está abriendo camino como exigencia de reforma y de mejora de la educación. Sin embargo, la evaluación no se configura como algo unívoco, antes bien, como un espacio abierto a la controversia. Por ello, mientras por un lado, se entiende que es la manera de medir y valorar los resultados de lo que se hace, por otro, toma cuerpo, también, una idea de evaluación iluminativa y democrática que lo que pretende es iluminar sobre lo que acontece en el aula para poderlo mejorar. Eficacia y eficiencia serán dos parámetros a considerar a la hora de tratar sobre evaluación, pero también, se deberá cuidar la participación y colaboración de todas y todos los implicados, si al menos pretendemos que la evaluación tenga un sentido.

El diálogo y la implicación en educación, tienen su referente a la hora de la evaluación y pueden convertir estos procesos en actuaciones cooperativas. Y esto queda bien ejemplificado en la presente obra a la luz de algunos Proyectos de Observación que ya han sido experimentados debidamente y que recogen experiencias de participación escuela-familia-alumnos-alumnas y sociedad.

Benjamin Zufiaurre Colaborador

Evaluación escolar y coparticipación educativa: Responsabilidad social y democrática

Padres, madres, maestros, maestras, alumnas y alumnos, sociedad: la complejidad de la vida escolar



Nau Llibres



Educar "como Dios manda"

Mercados, niveles, religión y desigualdad

MICHAEL W. APPLE

Barcelona: Paidós, 2002 (303 pp.) Temas de Educación

Las escuelas estadounidenses, y en general las de todo el mundo, están experimentando un espectacular giro hacia la derecha, como expone con elocuencia Michael W. Apple, educador de prestigio internacional, en el presente libro. Apple revela las raíces de este giro conservador y arroja luz sobre los drásticos cambios que está provocando en nuestras escuelas. También examina minuciosamente los planes de esta conspiración y nos muestra la amenaza que plantean las reformas derechistas a la democracia en la enseñanza pública. Desde los exámenes obligatorios hasta el control del currículo a escala nacional, este libro nos ofrece un penetrante análisis de algunas de las cuestiones más importantes a las que se enfrenta la educación de hoy. Apple, que también ha sido docente, ofrece soluciones concretas y de sentido común que muestran lo que pueden hacer los enseñantes y padres afectados para poner freno a estas tendencias y volver a una educación más democrática que satisfaga las necesidades de todos los niños y niñas.

Trabajo, Educación y Cultura

Un enfoque interdisciplinar

SANTANA VEGA, L. E. (Coord.)

Madrid: Pirámide, 2001 (249 pp.)



Embarcarse en la lectura de una obra como la que nos presenta Lidia E. Santana Vega (Coord.), *Trabajo, Educación y Cultura. Un Enfoque Interdisciplinar*, supone no sólo adentrarse en el conocimiento de las turbulentas aguas que agitan la sociedad, sino también, un canto a la necesidad de encontrar una brújula capaz de iluminar el rumbo de un mundo pleno de incertidumbres.

En tiempos neoliberales, en los que un capitalismo mordaz se ha instaurado como sistema económico de dimensiones planetarias; en los que el mercado, convertido en la nueva divinidad de la sociedad, y su hijo predilecto, el consumo, al alcance de unos pocos, constituyen junto a la privatización de los servicios, los ejes sobre el que se sustenta la sociedad, en los que la globalización se "vende" como igualadora, tratando así de ocultar un sistema diferencial; en los que la tecnología se equipara con prosperidad y desarrollo, si bien está en manos de una minoría; en los que la cantidad de mercancía se impone en aras de la calidad, elaborando productos de usar y tirar a sabiendas de que los recursos son escasos; en los que la flexibilidad y la adaptación a situaciones cambiantes ocultan la explotación y precariedad de las condiciones laborales, y en los que el pensamiento único, producto de un consumismo audiovisual desmedido, ahoga la reflexión personal del aquí, del ahora y del mañana...; en tiempos en los que se tambalean las condiciones sociales, económicas y laborales para una buena parte de la humanidad, se vuelve fundamental que la educación y los profesionales que en la misma trabajan, agarran el timón del mundo en momentos en los que el oleaje azota a una tripulación que se dirige inequívocamente a un naufragio.

Convencidos de que la situación presente no se puede mantener, esta obra pretende proporcionar al lector claves que le ayuden a comprender, desde coordenadas diferentes, la necesidad de reconstruir un modelo social menos injusto y más humanizado.

Estructurada en dos partes, la obra consta de 14 capítulos en los que intervienen prestigiosos profesionales, nacionales e insulares, procedentes de diferentes campos disciplinares que comparten la sensibilidad por los problemas a los que se enfrenta ese barco llamado sociedad y el convencimiento de que el cambio de rumbo aún es posible. Estos son: Carlos Berzosa, José Luis Moreno Becerra, M^a Ángeles Durán, Jorge Rodríguez Guerra, José Luis Rivero Cevallos, Ángel I. Pérez Gómez, Julio Torres Santomé, Miguel Ángel Santos, Juan Fernández Sierra, Blas Cabrera Montoya, Nieves Correa, M^a José Rodrigo, Gabriel Bello Reguera y Lidia E. Santana Vega, la coordinadora del libro, quién resalta el hecho de que son los diversos autores quienes, robando "tiempo al tiempo", han hecho posible la obra. Asimismo reconoce que los temas que en él se abordan "son tan sugerentes que, a buen seguro, movilizarán nuestros múltiples inteligencias hacia la construcción de proyectos educativos más equitativos".

En la primera parte, "*Desarrollo humano, políticas de empleo y orientación laboral*", los capítulos giran entorno a la compleja situación presente. Las crecientes desigualdades socioeconómicas entre norte y sur, el aumento de las diferencias entre la población de un mismo país, el incremento de las tasas de parados, la concentración del desempleo en colectivos concretos: jóvenes y mujeres, la precariedad del empleo y las características que lo definen (flexibilidad, adaptación, reducción del tiempo, contratación temporal...), el futuro del trabajo en Europa y los nuevos desafíos a los que la sociedad y la educación deben hacer frente son, entre otras, algunas de las cuestiones que se abordan en los siete primeros capítulos.

En la segunda parte, "*Educación, cultura y postmodernidad*", se plantea el papel de la educación, la ética y la cultura en la sociedad postmoderna. Los valores dominantes en la sociedad actual, la nueva cultura del trabajo, las destrezas precisas para dar respuestas a las nuevas demandas laborales, la necesidad de una revisión de la cultura instalada en las aulas como generadora de actitudes, conocimientos y comportamientos, la competencia profesional de los docentes, la evaluación institucional, la sobre-evaluación, y la reflexión acerca de qué sociedad y qué ciudadanos queremos para el futuro, son algunos de los temas que se afrontan en los siete últimos capítulos de la obra.

La publicación de un libro con los contenidos y características que presenta *Trabajo, Educación y Cultura. Un Enfoque Interdisciplinar*, merece especial reconocimiento porque en él se recogen temas de actualidad, porque no se limita a mirarse en un único espejo, sino que trata de recoger la visión que distintos profesionales tienen acerca del trabajo, la educación y la cultura.

Se trata de una obra sugestiva y esclarecedora, formativa e informativa, destinada a aquellos profesionales vinculados al mundo educativo y también a toda aquella parte de la población preocupada por los acontecimientos que en la sociedad están teniendo lugar.

Para terminar es necesario resaltar la importancia de que se publiquen obras que engloben temáticas que inquietan al conjunto de la sociedad, como es el caso de *Trabajo, Educación y Cultura. Un Enfoque Interdisciplinar*, porque constituyen un punto de referencia al que acudir para delimitar en qué momento nos hallamos, hacia dónde nos dirigimos y qué consecuencias nos pueden acarrear el seguir en la misma dirección.

Ana Esther Cruz González
(Universidad de La Laguna)

El aprendizaje de la comunicación en las aulas

LOMAS, CARLOS (Compilador)

Barcelona: Paidós, 2002 (344 pp.)

Hasta hace poco tiempo la investigación educativa sobre la vida en las aulas oscilaba entre la argumentación sociológica y la indagación psicológica, entre el análisis del modo en que la escuela ayuda a difundir algunas ideologías y a transmitir el conocimiento legítimo y el estudio de los procesos cognitivos implicados en la adquisición de los aprendizajes. Hoy, sin embargo, el énfasis se pone no sólo en las estructuras sociales o en la mente de las personas, sino también en lo que las personas hacen y dicen (y hacen al decir) en las aulas. La vida en las aulas se convierte así en un ámbito preferente de observación y de análisis: el aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también un escenario comunicativo donde se habla y se escucha, donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras cosas.

En este volumen sobre el aprendizaje de la comunicación en las aulas se recogen diversos textos sobre ese ir y venir de códigos, mensajes y culturas que conviven a diario en el escenario comunicativo del aula. Desde diversos enfoques (el estudio retórico y textual, el análisis del discurso, la etnografía de la comunicación y la sociolingüística, la indagación semiológica, la investigación psicológica y didáctica...), sus autoras y autores analizan aspectos tan relevantes en la vida escolar como el habla, la lectura, la escritura, los hipertextos de las industrias de la comunicación de masas o la interacción discursiva y cultural en las aulas.



Aprendizaje reflexivo en la educación superior

BROCKBANK y I. Mc GILL

Madrid: Morata, 2002 (311 pp)

Este libro contribuye a que el profesorado de enseñanza superior y universitaria comprenda en qué consiste el diálogo y la actividad reflexiva, desarrollando sus capacidades para facilitar el aprendizaje, en vez de actuar recurriendo a modelos que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que no sirven para ilusionar ni comprometer al alumnado con el estudio y la investigación.

Anne BROCKBANK e Ian MCGILL plantean numerosas estrategias para promover un aprendizaje real, genuino, que sea relevante para los estudiantes y que les resulte significativo para la vida. Ofrecen un apoyo directo a profesores y profesoras que deseen comprometerse en esta tarea, transformando, en consecuencia, sus relaciones con el alumnado, o bien las existentes entre los propios estudiantes. Los autores revisan la importancia de la emoción, la acción y la cognición en este proceso, analizando también cómo se pueden crear las condiciones para el aprendizaje reflexivo y crítico.

El presente volumen, con múltiples orientaciones prácticas, constituye un valioso recurso para el profesorado de enseñanza superior y universitaria, posibilitando nuevas y más apropiadas estrategias para convertir su trabajo en algo apasionante.



Las fuerzas del cambio

Explorando las profundidades de la reforma educativa

MICHAEL FULLAN

Madrid: Akal / Colección Escuela Pública, 2002 (179 pp.)

Las fuerzas del cambio es un libro radicalmente diferente sobre la reforma educativa. Trata de la naturaleza caótica y no lineal de las fuerzas del cambio en todos los niveles de la sociedad e intenta mostrar por qué es necesaria una nueva mentalidad para enfrentarse a la complejidad real del cambio continuo y dinámico. En última instancia, pretende ofrecer nuevas perspectivas y pautas inteligentes para comprender mejor y afrontar los problemas aparentemente insolubles de la reforma educativa.

Las fuerzas del cambio derriba mucho de los mitos actuales sobre el papel e importancia de la visión, de la planificación estratégica, de la gestión local, del liderazgo fuerte, del consenso y de la rendición de cuentas. A partir de la investigación tanto de organizaciones empresariales con éxito como de sistemas educativos solventes, identifica ocho lecciones básicas sobre por qué el cambio es aparentemente caótico y qué cabe hacer al respecto. El libro reúne el propósito moral de la educación para producir mejores ciudadanos con independencia de la clase, género y etnia a los que pertenezcan, las capacidades para el cambio que el individuo necesita y los procedimientos para enfrentarse con éxito a las fuerzas del cambio.

Escrito en un lenguaje claro y ameno, la presente obra constituye un viaje fascinante e interesante. Desvela mucho de los misterios acerca de por qué y cómo la reforma educativa es inevitablemente una cuestión de saber reconciliar la fuerza del caos y del orden cuando interactúan de forma dinámicamente compleja.



Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje

FERNANDEZ SIERRA, JUAN (COORD.)

Madrid: Akal / Universidad Internacional de Andalucía, 2002 (274 pp.)

Colección Sociedad, Cultura y Educación

El presente libro trata de discernir si es aceptable o correcto deducir, a partir de la evaluación de los rendimientos del alumnado, la calidad, la cantidad y naturaleza de los tipos de aprendizaje que adquieren los jóvenes en nuestro sistema educativo. O expresado de otra forma, si de la información que obtenemos de la medición de esos rendimientos podemos extraer un conocimiento riguroso que nos permita transferir y emitir juicios de valor sobre lo que realmente aprenden los estudiantes en nuestros centros y aulas. El debate no es nuevo, pero sí adquiere especial relevancia profesional, académica, social y política en estos momentos por la relativamente reciente incorporación de nuestro país a formas sistemáticas de evaluación del sistema educativo y por la crisis en la que se ha precipitado la LOGSE, especialmente en lo relativo a la comprensividad de la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

SUSCRÍBETE O RENUEVA TU SUSCRIPCIÓN

Tu suscripción te permitirá recibir a lo largo del curso 2002/2003 las siguientes publicaciones:

- 4 números de Kikiriki, con una periodicidad trimestral (n.º 66, 67, 68 y 69)
- 2 libros de la colección Colaboración Pedagógica
- 1 libro de la colección Materiales para el aula
- 1 libro de la colección Con Voz Propia
- "Freinet en España", regalo por los 15 años de la revista

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Rellena o envía fotocopia de este boletín debidamente cumplimentado a:
KIKIRIKÍ Aptdo. de Correos 117 - Tel./fax: 95 585 48 50 - 41530 Morón de la Frontera (Sevilla)

ESPAÑA: 60 euros - EUROPA: 100 euros - RESTO MUNDO: 150 \$
SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL: 80 euros

Apellidos: Nombre:
Domicilio: n.º Teléfono:
E-mail: Población: Código Postal:
Provincia: Nivel Educativo:

Elige una de estas tres formas y señala con una cruz

Fecha de suscripción:

GIRO POSTAL a "KIKIRIKÍ"

TRANSFERENCIA BANCARIA a Monte Caja de Huelva y Sevilla. Clave 2098-0004-87-013-4595455 KIKIRIKÍ

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Rogamos comuniquen con antelación cualquier cambio de domicilio o de c/c.

(En caso de transferencia, enviar fotocopia de resguardo)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

(Enviar fotocopia)

Nombre y Apellidos del suscriptor/a:

Nombre y Apellidos del titular de la cuenta/libreta:

Banco / Caja

.....

Entidad

.....

Oficina

.....

D.C.

Dirección de la agencia

.....

Cuenta

Población:

Provincia:

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará la revista Kikiriki Cooperación Educativa por suscripción anual.

En de de 20

Firma del titular

Suscribe a un compañero o compañera, a tu colegio, ...

COOPERACIÓN EDUCATIVA KIKIRIKÍ. Apartado 117 - 41530 Morón de la Frontera (Sevilla)
Tel./fax: 95 585 48 50 - kikiriki@cooperacioneducativa.com - http://www.cooperacioneducativa.com

4 ejemplares de la revista COOPERACIÓN EDUCATIVA:

- C.E. 66:** Arte y creatividad en la educación obligatoria.
- C.E. 67:** Leer y comprender el mundo en la educación obligatoria.
- C.E. 68:** Es necesario hablar en el aula.
- C.E. 69:** El tiempo: una tenaza invisible.


5 libros
**SUSCRÍBETE A COOPERACIÓN EDUCATIVA**

SUSCRIPCIÓN ANUAL: 60 €

SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL: 80 €

Una revista y un libro cada tres meses

Apartado de Correos 117 • 41530 Morón de la Fra. (Sevilla)
 Tel./Fax: 955 85 48 50 - web: <http://www.cooperacioneducativa.com>