

**ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN UNA SOCIEDAD
MULTICULTURAL. UNA MIRADA DESDE EL
MEDITERRÁNEO**



Asociación Universitaria del Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales



Servicio de Publicaciones
Universidad de Almería

**ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN UNA SOCIEDAD
MULTICULTURAL. UNA MIRADA DESDE EL
MEDITERRÁNEO**

GARCÍA RUÍZ, CARMEN

GÓMEZ RODRÍGUEZ, ERNESTO

JIMÉNEZ MARTÍNEZ, M^a DOLORES

LÓPEZ ANDRÉS, JESÚS M^a

MARTÍNEZ LÓPEZ, JOSÉ MIGUEL

MORENO BARÓ, CONCEPCIÓN

EDITORES



Asociación Universitaria del Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales



Servicio de Publicaciones de
la Universidad de Almería

© «ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN UNA
SOCIEDAD MULTICULTURAL.
UNA MIRADA DESDE EL MEDITERRÁNEO»

© Los autores

I.S.B.N.: 84-8240-755-4

Depósito Legal: A1-95-2005

Imprime:

Imprenta Gutenberg Digital S. L. L. Almería
C/ Victoria Kent, 10 (Polígono Industrial San Rafael)
04239 Huércal de Almería (Almería)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
I. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL	
L' ALTERITE ET LE MULTICULTURALISME AU COEUR DE L' HISTOIRE ENSEIGNEE <i>Charles Heimberg</i>	17
REPENSANDO LA ENSEÑANZA DEL ARTE DESDE UNA PERSPECTIVA MULTICULTURAL. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS <i>Rosa M^a ÁvilaRuiz</i>	33
LA ESCUELA Y LA DIVERSIDAD. UN DEBATE NECESARIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO <i>Sergio Merino</i>	43
UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA SOBRE LA INMIGRACIÓN ACTUAL EN CANARIAS, CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA <i>Ezequiel Guerra de la Torre y Rubén Naranjo Rodríguez</i>	59
LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO LOCAL EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL. UNA POSIBLE REVISIÓN CURRICULAR <i>José Fernando Gabardon de la Banda</i>	69

SITUACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA PROVINCIA DE BURGOS. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN LA UNIVERSIDAD BURGALESA <i>Pilar Blanco Lozano</i>	79
DE LA MULTICULTURALIDAD A LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL: UNA NUEVA FACETA EDUCATIVA PARA EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN SECUNDARIA <i>Manuel José López Martínez</i>	99
INTERCULTURALIDAD EN NUESTRAS AULAS <i>M^a Dolores Ruiz Expósito</i>	111
LA CULTURA ALIMENTARIA COMO EJE INVESTIGADOR EN LOS PROCESOS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES <i>Julia Abad Gutiérrez Manuel Francisco Matarín Guil</i>	125
VIDA Y RELACIONES SOCIALES EN UN ESPACIO MULTICULTURAL: EL CASO DE CARBONERAS (ALMERÍA) <i>José Miguel Martínez López; Donato Gómez Díaz</i>	151
II: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y MULTICULTURALIDAD.	
QUELLES FONCTIONS EDUCATIVES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS UNE SOCIETE MULTICULTURELLE ? <i>Mostafa Hassani Idrissi</i>	177
SOBRE EL CONCEPTO DE IDENTIDAD: ALGUNOS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS DESDE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA <i>Rodrigo Henríquez Vásquez</i>	189
EL USO DE LAS TIC EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO: RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN UNA	

SOCIEDAD MULTICULTURAL <i>Francisco Javier Trigueros Cano</i>	203
EDUCAR CON OTRA MIRADA. UNA PROPUESTA FORMATIVA EN TORNO AL USO DIDÁCTICO DEL CINE AFRICANO <i>Manuel Galiano León</i>	219
UN CURRÍCULUM EN TORNO A PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES COMO MARCO PARA EL TRATAMIENTO DE LA MULTICULTURALIDAD <i>Francisco F. García Pérez y Nicolás de Alba Fernández</i>	243
MUSURGIA, UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR PARA UNA EDUCACIÓN MULTICULTURAL <i>M^a del Consuelo Díez Bedmar</i>	255
LA MULTICULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES: EL DESAJUSTE ENTRE INTENCIONES EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES Y LOS RETOS DEL FUTURO EDUCATIVO INMEDIATO <i>Rafael Valls</i>	263
EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD <i>Encarna Soriano Ayala</i>	279
ACTUACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA MULTICULTURAL: ENTRE EL SABER Y EL HACER <i>Juan Fernández Sierra</i>	293
III: EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES Y LA MULTICULTURALIDAD	
CAMBIOS CURRICULARES EN CIENCIAS SOCIALES PARA RESPONDER A LA MULTICULTURALIDAD <i>Ramón Galindo Morales</i>	305

ACTITUDES DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA Y ESTUDIANTES PARA MAESTRO ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL <i>Jesús Estepa y Consuelo Domínguez</i>	345
EL CONCEPTO DE DIFERENCIACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES. EDUCAR PARA UNA CONVIVENCIA INTERCULTURAL <i>Montserrat Casas Vilalta y M^a Dolors Bosch Mestres</i>	359
NECESIDAD DE UN CURRÍCULO PARA LA INTERCULTURALIDAD Y DIFICULTADES PARA SU CONSECUCIÓN <i>Ángel Licerias Ruiz y Federico Rodríguez Ratia</i>	381
DEMANDAS DE ATENCIÓN DE LA MULTICULTURALIDAD EN EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN DOCENTE <i>Ana Candreva y Sandra Susacasa</i>	395
AULAS MULTICULTURALES VERSUS PROFESORADO UNICULTURAL <i>Isabel Vera Muñoz</i>	409
UNA APROXIMACIÓ AL CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A PARTIR DE LA COMPRESIÓ DE LA DIVERSITAT I LA PLURI IDENTITAT. <i>Roser Batllori Obiols, Lluís del Carmen, Joan de la Creu Godoy, Montserrat Oller, Alfons Romero</i>	421
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LOS CENTROS ESCOLARES ANDALUCES: PROGRAMAS Y ACTUACIONES DESARROLLADAS POR LA JUNTA DE ANDALUCÍA <i>Carmen Rueda Parras y M^a Dolores Gámez Carmona</i>	433
TÉCNICAS UNIVERSALES Y CULTURALES LOCALES: REALIDAD MULTICULTURAL Y EDUCACIÓN DESDE LAS LÓGICAS GLOBALES Y LOCALES <i>Lorenzo Sánchez López y Oscar Jerez García</i>	445

INTRODUCCIÓN

Los numerosos y vertiginosos cambios que están teniendo lugar en la estructura de la población de las sociedades occidentales constituyen un fenómeno de extraordinaria relevancia. Una consecuencia derivada de ellos es la creciente e imparable multiculturalidad de la población residente en el territorio nacional, que está elevando el nivel de reflexión en torno a una nueva concepción de la ciudadanía que permita elaborar un nuevo proyecto de derechos, participación y pertenencia.

Este fenómeno de la multiculturalidad está obligando a nuestras sociedades a aprender a vivir y a convivir con personas de medios socioculturales diferentes. Al objeto de desarrollar esta convivencia se está reclamando la puesta en marcha de numerosas medidas encaminadas a profundizar, cuando no a restablecer, la cohesión social. Sin duda alguna, las medidas a adoptar pueden proceder desde muchos campos, pero uno de los que resulta imprescindible es el de la educación.

Y es que está perfectamente documentado y asumido que desde su aparición en el siglo XVIII hasta ahora, los sistemas educativos nacionales tenían encomendada como una prioridad fundamental la conformación de una identidad homogénea. En la mayoría de las ocasiones, esta encomienda resultaba relativamente fácil de asumir, al menos cuando se daba la circunstancia de que la gran mayoría de la población pertenecía a un mismo grupo étnico, lingüístico, cultural o religioso. Ahora bien, cuando no han coincidido estas circunstancias, han surgido dificultades que no han hecho más que aumentar a medida que las divergencias aumentaban y afectaban a mayores sectores de población.

Desde los primeros momentos de su configuración, la institución escolar moderna ha contado con numerosos recursos para conformar esa identidad común y el currículo se reveló bien pronto como un instrumento idóneo ya

que su modelo y estructura se correspondía con la idea de una sociedad culturalmente homogénea e integrada. Obviamente, fueron la enseñanza de una lengua y de una religión comunes los principales instrumentos, pero además de estas dos materias, hubo otras muchas que contribuían a la consecución de este objetivo; entre éstas, el papel desempeñado por la geografía y muy especialmente por la historia no ha sido nada desdeñable.

Tradicionalmente, una de las finalidades de la enseñanza de la historia ha sido la de transmitir a las jóvenes generaciones un sentimiento de pertenencia, insertándolos en una continuidad temporal, como miembros de una comunidad de destino en un determinado territorio; finalidad que como algunos autores han señalado, llevaba a distinguir nítidamente entre *nosotros* y los *otros* y servía para delimitar espacios privilegiados de solidaridad.

La sociedad española no ha permanecido al margen de este fenómeno, aunque ha mantenido algunas diferencias con otros países de nuestro entorno que tuvieron que afrontar la diversidad cultural desde hace bastantes años. En nuestro caso, la diversidad quedó reducida y limitada inicialmente a dos comunidades y además se veía bastante atenuada en cuanto a las diferencias, ya que básicamente quedaban reducidas al idioma. Ha sido en el tránsito entre los dos últimos siglos cuando ha tenido lugar una llegada masiva de inmigrantes que presentaban mayor número de diferencias étnicas, culturales y económicas y desde entonces, las diferencias se han hecho mucho más visibles y patentes.

Desde la perspectiva educativa que nos ocupa, hubo que esperar a la LOGSE para que se diese en nuestro país una respuesta legislativa al tratamiento de la diversidad cultural. Sin embargo, la forma de contemplarla en el currículo ha dejado bastante que desear y ha sido la vertiginosa rapidez de los cambios sociales lo que obliga a revisar el currículo en tanto que han quedado añejos algunos de los planteamientos enunciados en la Ley.

Desde su constitución, la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales ha reflexionado y presentado alternativas a los problemas más acuciantes de la enseñanza de las ciencias sociales. En esta ocasión, hemos optado por centrarnos en torno a la enseñanza de nuestras disciplinas en una sociedad multicultural, y lo hacemos partiendo de la

convicción de que a diferencia de lo que ha sucedido en otros tiempos todavía bastante cercanos, en la actualidad, el currículo de ciencias sociales tiene un mandato específico a desempeñar en la educación de los ciudadanos: debe dotar a cada adolescente con la posibilidad de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y apropiarse de las creencias y valores necesarios para permitirles una participación plena y competente en la vida social, política y económica.

Para esta reflexión hemos recabado la colaboración de tres especialistas que desde diversos ámbitos y procedencias nos plantean sus visiones de la educación multicultural. En primer lugar, precedido por una amplia reflexión sobre el tema, el profesor Charles Heimberg de la universidad de Ginebra, analiza el papel de la enseñanza de la historia y lo afronta analizando el fenómeno de la alteridad como núcleo de la historia a enseñar. Desde la otra orilla del Mediterráneo, el profesor Mostaza Hassani de la universidad Mohamed V de Rabat nos introduce en las funciones educativas de la enseñanza de la historia y lo hace desde una perspectiva diferente a la europea. Por su parte, desde una ciudad profundamente multicultural como es Ceuta y con una amplia experiencia y compromiso con el tema que nos ocupa, el profesor Ramón Galindo desarrolla una propuesta sobre la naturaleza de los cambios que es preciso introducir en un currículo que atienda a la creciente multiculturalidad.

Junto a estos tres trabajos, una veintena de aportaciones se dedican a revisar, desde otras perspectivas más específicas, el papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Con ello se comienza a cubrir una profunda laguna, puesto que se echaban en falta trabajos que contemplasen el tratamiento de la multiculturalidad en la educación desde la óptica específica de nuestras disciplinas.

Por todo ello, esperamos que esta publicación contribuya a un mejor y más profundo conocimiento de esta temática entre el profesorado de ciencias sociales, que les permita desarrollar entre su alumnado de colegios e institutos los mecanismos adecuados para construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria, a la vez que respetuosa con las diferencias entre culturas.

Los editores

I

I
LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN UNA
SOCIEDAD MULTICULTURAL

I

L'ALTERITE ET LE MULTICULTURALISME AU CŒUR DE L'HISTOIRE ENSEIGNEE

CHARLES HEIMBERG
Heimbergch@freesurf.ch
Université de Genève

C'est aujourd'hui une banalité que d'affirmer que le caractère toujours plus multiculturel de nos sociétés assigne à l'enseignement public de nouvelles responsabilités qui devraient le mener à prendre en compte cette dimension dans sa manière de transmettre des connaissances sur le monde. Ce qui l'est moins, par contre, c'est le fait de savoir par quel biais et dans quel cadre aborder ces problématiques dans le champ scolaire. La question du rapport à l'autre, qu'il s'agisse de l'étranger, du subalterne, de l'autre sexe ou encore des peuples lointains, se pose en réalité au cœur même des modes de pensée et des interrogations des sciences sociales, et de l'histoire en particulier. C'est la raison pour laquelle il ne paraît pas souhaitable de l'aborder prioritairement à l'école sous la forme de programmes ou d'activités spécifiques, trop détachés des modes de pensée des disciplines de sciences sociales. Ce que je vais essayer de montrer pour l'histoire scolaire.

1. L'autre au cœur des sciences sociales et du regard historien sur le monde.

Comment définir l'histoire, celle qui développe ses recherches dans les archives et les universités, mais aussi celle qui s'enseigne dans les écoles secondaires ? Les conceptions possibles à ce propos sont évidemment diverses, d'où la nécessité de bien préciser dans quelles perspectives et avec quelles orientations se développent les réflexions qui vont suivre.

Pour ce faire, j'aimerais tout d'abord préciser, en me référant à deux

grands auteurs, que je n'entends développer ici ni une histoire des antiquaires, ni une histoire des vainqueurs. Ce qui aura forcément des conséquences quant à ma façon de mettre la question du rapport à l'autre au cœur des problématiques de l'histoire critique.

La distinction entre histoire des antiquaires et histoire investigatrice nous vient de l'historien italien Arnaldo Momigliano. « *Toute ma vie, nous dit-il, j'ai été fasciné par une catégorie professionnelle étonnamment proche de la mienne, dotée d'une vocation dont la sincérité est si transparente, d'un enthousiasme si compréhensible et dont, néanmoins, les buts ultimes demeurent profondément mystérieux : il s'agit de ces hommes qui s'intéressent aux faits historiques sans pour autant s'intéresser à l'histoire. [...] Ainsi [nous est-il fourni] une introduction à la compréhension de la mentalité des antiquaires. [...] L'interprétation d'objets isolés était leur exercice favori. Ils avaient une capacité d'apprécier des faits sans lien entre eux qui ne nous semble pas relever d'une recherche sérieuse* »¹.

Mais la question se pose aussi de savoir de quel point de vue s'écrit l'histoire qui s'écrit, et si nous sommes vraiment capables d'y inclure la multiplicité des points de vue possibles, en particulier ceux des gens sans histoire, les dominés, les vaincus. « *Tous ceux qui à ce jour ont obtenu la victoire participent à ce cortège triomphal où les maîtres d'aujourd'hui marchent sur les corps de ceux qui aujourd'hui gisent à terre, s'est exclamé Walter Benjamin dans un texte rédigé dans des circonstances dramatiques qui allaient le mener à la mort. Le butin, selon l'usage de toujours, est porté dans le cortège. [...] De tels biens doivent leur existence non seulement à l'effort des grands génies qui les ont créés, mais aussi au servage anonyme de leurs contemporains. [...] C'est pourquoi l'historien [...] se donne pour tâche de broser l'histoire à rebrousse-poil* »².

Pour l'historien Reinhart Koselleck, cinq catégories de questions fondamentales, de nature anthropologique, exprimées sous forme d'éléments qui se trouvent soit en opposition, soit en interaction, rendent l'histoire possible³. En interrogeant ainsi le vivre ensemble, dans toutes les sociétés

¹ Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (1990), pp. 61 et 65.

² Walter Benjamin, "Sur le concept d'histoire" (1942, rédigé en 1940), in *Œuvres III*, Paris, Folio-essais, 2000, pp. 432-433.

³ Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1997 (1987), pages 183-192.

humaines, elles se situent en amont de la narration historique. Mieux encore, elles la rendent possible tout en lui suggérant des thèmes de réflexion et d'investigation.

On peut identifier ces questions fondamentales :

1. Entre l'inéluctabilité de la mort et la possibilité de tuer autrui, entre devoir mourir et pouvoir tuer.
2. Entre les notions d'ami et d'ennemi, une opposition formelle qui demeure ouverte à tous les contenus possibles.
3. Entre le dedans et le dehors, entre l'inclus et l'exclu, une opposition qui crée des formes de spatialité terrestre, mais qui peut être aussi prolongée par celle qui existe entre le secret et le public, l'opaque et le transparent.
4. Entre l'homme et la femme, un rapport d'altérité, mais aussi une relation nécessaire à la vie et à la descendance, qui débouche sur la paternité, la maternité, ainsi que sur l'existence de générations.
5. Entre le seigneur et le serviteur, entre le patron et l'employé, entre le dominant et le dominé, autant de formes de dépendance ou de hiérarchisation des rapports humains qui marquent des catégorisations juridiques et sociales.

Ces interrogations pré-narratives me paraissent tout autant valables pour les autres sciences sociales, la spécificité de l'histoire consistant dès lors à interroger leur évolution dans le temps, dans la diachronie, pour mettre en évidence les ruptures et les continuités qui sont observables dans une perspective comparative. De fait, ces catégories me paraissent poser les questions les plus essentielles que l'on puisse poser à une société quelle qu'elle soit, d'ici ou d'ailleurs, d'aujourd'hui ou d'hier. Elles nous fournissent en quelque sorte une grille de lecture thématique, une manière de poser les questions les plus pertinentes à des situations historiques dans la synchronie. Ce qui revient aussi à permettre de mieux définir les critères des choix thématiques qui paraissent les plus indispensables dans la programmation du récit de l'histoire comme dans celle de son enseignement.

Il est révélateur de constater que c'est justement le rapport à l'autre qui relie ces différentes catégories. En fin de compte, un certain fil conducteur

les ramène à une interrogation tout à fait fondamentale, posée il y a quelques années par Denis Rétaillé. Évoquant une géographie scolaire largement conçue, « *par héritage* », c'est-à-dire comme « *un discours d'évidence, une description-nomination de ce qui est là* », il appelait de ses vœux le développement d'un « *apprentissage de la citoyenneté qui ne se limite pas à la norme commune* ». D'où son insistance à définir la géographie scolaire autour des deux questions suivantes: « *de qui suis-je solidaire ?* » Et « *y a-t-il de la distance ?* »⁴ ? Dans la foulée, l'histoire scolaire, pour qui de tels propos s'appliquent au même titre que pour toute science sociale, se pose évidemment ces questions pour en ajouter encore d'autres. Par exemple, y a-t-il eu rupture ? Qu'est-ce qui a vraiment changé ? Rétaillé a par ailleurs distingué « *deux manières d'habiter le monde : inscrit dans une généalogie ou immergé dans la coprésence. Ce sont les deux réponses cardinales à une question vertigineuse : de qui suis-je solidaire, non pas au sens des moralistes mais du point de vue de la vie ? Suis-je solidaire de ma lignée, ceux qui sont morts et ceux qui sont à naître, le hasard biologique de ma naissance m'imposant à la fois une dette et la gestion de l'usufruit ? Ou suis-je solidaire de mes contemporains, au-delà même des limites d'identité qui m'ont été assignées par l'autre manière d'être [...] ?* ». En effet, ces deux manières d'habiter le monde existent bel et bien autour de nous. Elles divisent les hommes en permanence, comme l'actualité nous le rappelle tous les jours. Elles nous renvoient à nos valeurs, mais aussi aux finalités de notre implication dans le champ des sciences sociales comme dans celui de l'éducation. Pour nous mener finalement à prendre en compte la communauté de destin de l'humanité, mais aussi la coprésence, dans une même société, d'identités et d'univers mentaux qui peuvent être différents.

Notons aussi que Reinhart Koselleck a également proposé une autre typologie, relative cette fois aux temporalités. Elle nous incite à prendre en considération le rapport au temps, entre passé et avenir, qui est entretenu par chaque acteur, individuel ou collectif, de toute situation historique. Cette typologie est constituée d'un champ d'expérience, relatif au passé, et d'un horizon d'attente, tourné vers l'avenir. Mais entre les deux, dans le présent de toute situation, c'est-à-dire dans ce « *présent du passé* » que l'historien doit s'efforcer autant que possible de reconstruire, le philosophe Paul Ricœur

⁴ Denis Rétaillé, « Faire de la géographie un programme », *EspacesTemps*, n°66/67 (Histoire / géographie, 1. L'arrangement), Paris, 1998, pp. 155-173.

situe encore ce qu'il appelle un espace d'initiative, correspondant à la marge de manœuvre, plus ou moins grande, dont dispose chaque individu entre son passé et son avenir, entre sa perception du passé et sa vision de l'avenir⁵.

Cela dit, la construction d'un récit historique problématisé rend encore nécessaire de savoir mobiliser les modes de pensée fondamentaux qui relèvent de la science historique. Je pense ici, en particulier, à tout ce qui concerne la comparaison - du passé au présent ou dans le sens inverse -, pour prendre la mesure des spécificités d'une époque toute différente, d'un contexte relevant d'une forme d'altérité ; à la prise en compte de la pluralité des temporalités - les temps et les durées - ainsi qu'aux processus de périodisation ; mais aussi aux usages publics de l'histoire, à sa présence dans l'espace public, pour le meilleur et pour le pire, en termes de traitements médiatiques ou de pratiques commémoratives, voire dans les œuvres artistiques⁶. Ces différents modes de pensée de l'histoire peuvent ainsi constituer un principe organisateur de l'enseignement de la discipline par des séquences didactiques associant l'un ou l'autre de ces modes de pensée à des thèmes historiques, des données factuelles. En d'autres termes, même si toutes ces approches peuvent contribuer à éclairer un même sujet d'histoire, on peut choisir de ne pas allumer tous les projecteurs à la fois et de mettre ainsi l'accent sur l'un ou l'autre de ces projecteurs, de ces modes de pensée, pour la construction d'une situation d'enseignement-apprentissage.

2. L'autre d'ici, un regard sur le subalterne.

Reconnaître la position centrale du rapport à l'autre et du multiculturalisme au cœur même de l'épistémologie de l'histoire et des questions qu'elle pose au monde, c'est faire en sorte que cette discipline exerce un regard dense sur les sociétés qu'elle étudie. J'emprunte ici le terme aux anthropologues, en particulier à Clifford Geertz qui a introduit le terme de « *description dense* » en observant la société marocaine et les malentendus qu'avaient pu provoquer la cohabitation des univers mentaux

⁵ Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (1979). Paul Ricœur, *Temps et récit*, Tome III: *Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985. Ainsi que *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p. 497.

⁶ Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002.

berbère, juif et français colonial⁷. Il avait en effet recueilli, en 1968, le récit d'une histoire survenue en 1912 : des Berbères avaient attaqué et volé des marchands juifs. L'un d'entre eux voulut appliquer la coutume du « mezag », récemment interdite par l'autorité coloniale française. Il récupéra ainsi, selon la coutume, un troupeau de moutons. Mais celui-ci lui fut confisqué par les Français. L'analyse de ce récit consiste d'abord à trier des structures de signification et à mettre ainsi en évidence trois cadres d'interprétation (juif, berbère et français) dont la co-présence produit de l'incompréhension. Le simulacre d'un clignement d'œil ou d'une razzia de moutons doit ainsi être interprété au plus juste. De même que la gravité du vol de bétail. Ainsi, « *la fameuse immersion de l'anthropologie dans ce qui est (pour nous) exotique - des cavaliers berbères, des colporteurs juifs, des légionnaires français - constitue essentiellement un expédient visant à échapper à la monotonie d'un monde familier qui nous dissimule le mystère de notre propre capacité à entrer en relation manifeste les uns avec les autres* », précisa Geertz quelques années plus tard⁸.

Un autre exemple de ces décalages, de cette contemporanéité du non-contemporain, nous est fourni par Anselm Zurfluh avec l'affaire du projet de barrage à Urseren, en Suisse centrale, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale⁹. Des montagnards uranais de cette vallée ont en effet résisté à ce projet en molestant un ingénieur zurichois venu sur place établir des relevés. Or, dans cette affaire, les tribunaux locaux ne condamnèrent pas les agresseurs et l'ingénieur dut déposer un recours auprès du Tribunal fédéral (qui est l'instance judiciaire suprême à l'échelle de la Suisse) pour obtenir une condamnation pécuniaire... qui fut immédiatement prise en charge par la communauté de la vallée. En réalité, ce sont des coutumes locales, entretenues par la tradition orale des *Sagen*, qui avaient été préservées en agressant l'intrus zurichois qui voulait s'en prendre en quelque sorte à la terre. Il fallait donc les connaître pour pouvoir comprendre cette situation et son apparente étrangeté.

⁷ Clifford Geertz, «La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture», *Enquête*, n°6, 1999, pp. 73-105 (traduction du 1^{er} chapitre de *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973).

⁸ *Ibid.*

⁹ Anselm Zurfluh, *Une population alpine dans la Confédération, Uri aux XVII^e-XVIII^e-XIX^e siècles*, Paris, Économica, 1987; *Un monde contre le changement. Une culture au cœur des Alpes. Uri en Suisse. XVII^e-XX^e siècles*, Paris, Économica, 1993.

Mais à quelles conditions peut-on donc exercer ce fameux regard dense de l'histoire sur une société ? Il s'agit sans doute, en premier lieu, de mobiliser les questions fondamentales, les modes de pensée et les diverses approches possibles de l'histoire. J'aimerais toutefois me référer ici à un grand humaniste, qui n'était pas historien mais qui mobilisait de grandes compétences dans des domaines très divers, de l'écriture à la peinture, de l'observation anthropologique à l'analyse politique. Dans un roman peu connu hors d'Italie, mais qui est à mes yeux l'un des plus beaux romans politiques de la culture européenne, *La montre*, Carlo Levi faisait en effet dire à l'un de ses personnages ce que pouvait être la description, dense, d'une forêt :

« *Il n'y a pas seulement un brin d'herbe dans les champs. Il n'y a pas seulement un arbre, mais une forêt où tous les arbres sont réunis, non pas avant ou après, mais en même temps, grands et petits, avec les champignons, les fourrés, les roches, les feuilles mortes, les fraises, les myrtilles, les oiseaux et les animaux sauvages, et même avec les fées, les nymphes, les sangliers, les braconniers et les voyageurs égarés, je ne sais quelles autres choses encore. Il y a la forêt.* »¹⁰

Cette belle citation nous incite à tenter de percevoir la profondeur des sociétés, la pluralité des temps qui la composent et la déterminent, l'existence en leur sein de dimensions trop souvent négligées - symbolique, poétique, folklorique, etc. Elle nous attache à la reconnaissance de la complexité du monde, de l'intensité du regard qu'il nous faudrait porter vers lui, de la diversité des questions qu'il faudrait lui poser, de la perception des mécanismes systémiques qui le caractérisent et dont une analyse approfondie permettrait une action citoyenne mieux réfléchie et plus probante. « *Non pas avant ou après, mais en même temps* », nous dit aussi Carlo Levi, en évoquant ce qui doit être observé, tant il est vrai qu'il ne s'agit pas seulement de considérer les successions de causalité de la diachronie, mais de dresser également les tableaux de la synchronie¹¹. Cette citation de Carlo Levi doit

¹⁰ *La Montre [L'Orologio]*, Turin, Einaudi, 1950], traduit par Jean-Claude Ibert, Paris, Gallimard, 1952, p.55.

¹¹ Pour reprendre les termes d'Antoine Prost. Voir « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire », *Le Débat*, n°92, Paris, Gallimard, novembre-décembre 1996, pp. 127-140; « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième Siècle*, n°65, Paris, Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp. 3-12; « Argumentation historique et argumentation judiciaire », *Enquête. L'argumentation, preuve et persuasion*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 2002, pp.29-47.

cependant être inscrite dans son contexte, notamment pour prendre en compte les propos que l'un de ses personnages tenait quelques lignes auparavant en se demandant s'il pouvait encore y avoir un roman après Auschwitz et Buchenwald.

Quelques années plus tard, dans un très beau texte qui accompagnait des photographies de l'Italie d'après-guerre, le même auteur écrivait encore que « *le poids du temps grève, comme un ciel sans nuages, sur la vie immobile d'une Italie mineure de pauvreté, d'étroitesse, de chaleur, quand les mouches innombrables semblent figées dans l'air et la piquent avec paresse, et les cigales couronnent le blanchiment de l'été et le très lent déroulement des heures, et les lézards dorment au soleil sur les pierres* »¹².

Ce temps-là s'observait pour lui dans une Italie qui présentait des caractères particuliers découlant de la richesse de son histoire. C'était une incitation à considérer la société dans toutes ses composantes, à porter son attention vers les moins visibles, les subalternes d'ici, ceux qui n'exerçaient pas le pouvoir, qui ne dominaient pas la culture, mais qui étaient néanmoins bien présents, et même bien visibles pour qui voulait bien faire l'effort de les prendre en considération.

En Italie et ailleurs, des historiens ont développé par la suite des enquêtes et des travaux par lesquels des catégories subalternes de nos sociétés ont pu être prises en compte dans les récits historiques. Je pense en particulier à l'histoire du mouvement ouvrier, à l'histoire orale, plus récemment à l'histoire de genre et à celle des migrations. Il ne m'est pas possible de citer ici toutes les recherches et publications qui ont contribué à cette évolution. Je n'en évoquerai que deux exemples, d'ailleurs étroitement liés. Dans un texte confrontant l'« homme folklorique » à l'« homme historique », l'historien italien Gianni Bosio décrivait la présence simultanée, sur le territoire italien, de situations relevant manifestement d'imaginaires mentaux d'époques historiques différentes. « *Le développement du capitalisme italien,*

¹² Tiré d'*Un volto che ci somiglia. L'Italia com'era*, texte qui accompagna un livre de photographies de Janós Reismann publié en 1960, réédité sous le même titre, mais sans images, Rome, Edizione e/o, 2000, p.52.

¹³ Gianni Bosio (1923-1971), *L'intellettuale rovesciato. Interventi e ricerche sulla emergenza d'interesse vero le forme di espressione e di organizzazione «spontanee» nel mondo popolare e proletario (gennaio 1963 - agosto 1971)*, Cesare Bermani (dir.), Milan, Editoriale Jaca Book/Istituto Ernesto de Martino, 2^e édition augmentée, 1998 (la 1^{re} édition remontait à 1975), p. 234 pour la citation.

précisait-il, *est inégal et non simultanée: il a lieu à travers le pays, où cohabitent encore de nombreuses situations contradictoires qui découlent d'économies dépassées et toutefois encore présentes* »¹³. Il citait à ce propos la situation agro-pastorale du centre de la Sardaigne ou l'économie familiale de la Calabre, des Pouilles et de la Basilicate où les moissons n'étaient pas encore mécanisées. La pluralité des temps et durées ainsi mise en évidence incite à une empathie intellectuelle, à une disponibilité envers cette altérité insoupçonnée, présente dans l'ici et maintenant. Et c'est bien de cette disponibilité du chercheur dont il s'agit avec la pratique de l'histoire orale, comme nous le précise Alessandro Portelli, dans la mesure où elle élargit le champ d'activités de l'histoire en donnant la parole à ceux qui ne l'auraient pas prise spontanément¹⁴.

3. L'autre d'ailleurs, l'exigence d'une histoire à l'échelle globale.

L'enseignement de l'histoire dans une société multiculturelle est également placé devant la nécessité de faire varier les échelles de référence de ses réflexions et de ses thématiques. Et de ne pas s'enfermer dans une approche nationale confinée, relevant le plus souvent d'un point de vue partiel et discutable, issue de cette « invention de la tradition »¹⁵, avec sa connotation mythologique, qui caractérisa si fortement le « XIX^e siècle des États-nation ». En même temps que le regard dense de l'histoire permet de distinguer la coprésence, et la complexité des sociétés, le fait qu'il puisse faire varier ses focales d'observation et qu'il sache ainsi se déployer à des échelles différentes, sans jamais oublier cette échelle mondiale qui unit toute l'humanité et nous rappelle sa communauté de destin¹⁶, va dans le sens de permettre une meilleure intégration des migrants par le biais de l'enseignement.

Il faudrait en effet, et tout d'abord, en finir avec ces présentations de l'histoire qui convoquent les mythologies nationales sans jamais favoriser

¹⁴ Alessandro Portelli, « Un travail de relation. Quelques observations sur l'histoire orale », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n°4, 2004, pp. 18-28.

¹⁵ Eric Hobsbawm et Terence Ranger (dir.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

¹⁶ À propos de l'histoire mondiale et de son enseignement, on se référera aux travaux de Luigi Cajani, notamment « Combat pour l'histoire mondiale. Un projet pour l'école italienne », *Le cartable de Clio*, 2002, pp. 97-113.

ni l'intégration ni la prise en compte des diverses origines des migrants. « Nos ancêtres les Gaulois », faisait-on lire dans les colonies françaises. Mais en Suisse, autre exemple, l'affirmation de l'origine médiévale du pays met en exergue quelques communautés alpines en lutte pour leur indépendance, contre l'influence et la domination étrangère. Cette référence mythologique sert surtout à ne pas trop insister sur le fait que la naissance de la Suisse moderne, en 1848, avait été précédée d'une courte guerre civile, la guerre du Sonderbund, qui opposa un an plus tôt, et pour quelques semaines, les cantons alpins, ruraux, catholiques et conservateurs aux cantons de plaine, urbains, protestants et libéraux. La démocratie suisse n'était ainsi pas née spontanément, elle avait eu besoin pour cela de cette rupture historique sous la forme d'un bref affrontement. Un demi-siècle plus tard, face à la montée du mouvement ouvrier et socialiste, les mêmes forces bourgeoises qui s'étaient divisées allaient se réconcilier autour de l'invention du 1^{er} Août, la fête nationale suisse introduite en 1891 pour commémorer un Pacte de 1291 conclu entre les trois vallées d'Uri, de Schwytz et d'Unterwald afin de se défendre contre la puissance « étrangère » des Habsbourg. Un tel usage public de l'histoire de nature commémorative mettait alors à l'écart, et continue aujourd'hui de mettre à l'écart, sur le plan symbolique, aussi bien le monde ouvrier et progressiste indigène que les différentes populations migrantes arrivées successivement dans l'État-nation helvétique. Ce qui ne va pas sans poser problème dans la perspective d'une histoire qui se voudrait attentive à l'altérité et au multiculturalisme¹⁷.

La prise en compte d'une histoire mondiale concerne également la question des subalternes. En effet, le terme n'est pas né seulement dans le contexte de l'histoire ouvrière en Italie. Il a aussi été utilisé par un courant d'historiens indiens, autour des « *Subalterns Studies* », dans la perspective de la construction d'une histoire affranchie de tout déterminisme eurocentré¹⁸. Certes, l'idée même d'histoire globale ne va pas de soi, d'une part parce qu'elle rompt avec le très lourd héritage de la tradition des

¹⁷ François Audigier et Charles Heimberg, « Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration ? », actes du colloque *Migrants et droit à l'éducation: perspectives urbaines* des 11-12 avril 2003 à Genève, *L'Éducation en débats: analyses comparées*, Neuchâtel, HEP-Bejune, Vol. 2, 2004, pp. 118-130.

¹⁸ Voir Mamadou Diouf (dir.), *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*, Paris et Amsterdam, Karthala et Sepsis, 1999, notamment son introduction, pp. 5-35. Et le texte récent d'un fondateur : Ranajit Guha, *La storia ai limiti della storia del mondo*, Milan, Sansoni, 2003 (2002).

histoires nationales, d'autre part parce que le sujet est immense et comprend un grand nombre de pages blanches. Des publications récentes¹⁹ ont cependant commencé à poser le problème, montrant que les questions ou les concepts des historiens ne devaient pas seulement circuler dans le temps, sur un mode comparatif, mais aussi dans l'espace, à travers des croisements et des transpositions. Ce qui implique bien sûr un engagement immense pour les années à venir afin de mieux connaître et de mieux faire connaître l'histoire d'autres continents que l'Europe, afin aussi de faire entrer des versions synthétiques et pertinentes de ces narrations dans notre culture historiographique²⁰. C'est un travail de longue haleine qui peut déjà consister, dans un premier temps, face à des situations difficiles comme le conflit israélo-palestinien, à faire coexister, l'une à côté de l'autre, voire si possible l'une en dialogue avec l'autre, des versions différentes de l'histoire²¹. Cependant, à l'heure de la globalisation économique, le dialogue des mémoires et l'évolution des questions et des recherches historiques doivent aussi permettre d'aller vers une histoire qui prenne en compte, à travers le temps, la communauté de destin de l'humanité tout entière.

4. De l'autochtonie à la citoyenneté : pour des identités créoles et ouvertes.

Comment être autochtone ?, s'est demandé récemment l'historien et anthropologue Marcel Detienne dans un petit ouvrage fort stimulant²². Terre et morts, sol et sang, c'est à travers ces termes, nous rappelle-t-il, que vers la fin du XIX^e siècle, l'explosion des nationalismes et l'« invention » de toutes sortes de légendes identitaires ont provoqué un grand nombre de catastrophes humaines, et d'abord le déferlement de la Grande Guerre. Au

¹⁹ Par exemple un numéro spécial des *Annales*: « Une histoire à l'échelle globale », *Annales. Histoire, Sciences sociales*, Paris, Édition de l'ÉHÉSS, 56^e année, N°1, janvier-février 2001; Michael Werner et Béatrice Zimmermann (dir.), *De la comparaison à l'histoire croisée*, Paris, Seuil, Le genre humain, 2004.

²⁰ Voir par exemple Maria R. Turano et Paul Vandepitte (dir.), *Pour une histoire de l'Afrique*, Lecce, Argo, 2003. Ainsi que « L'Afrique dans l'histoire mondiale », un texte d'Antonio Brusa et Luigi Cajani disponible sur un CD-Rom qui accompagne cette publication (issue d'un projet Comenius 2002-2003: Éducation globale: Les relations Europe - Afrique).

²¹ C'est le but de la remarquable démarche effectuée par un groupe de chercheurs et enseignants israéliens et palestiniens: *Histoire de l'autre*, Paris, Liana Levi, 2004.

²² Marcel Detienne, *Comment être autochtone. Du pur Athénien au Français raciné*, Paris, Seuil, 2003, pp. 59, 131-132, 134 et 154 pour les citations.

comble de cette vague de haine entre les peuples vinrent ensuite les funestes conséquences de la conception hitlérienne de la pureté aryenne... Or, tout cela, qui n'a pas complètement disparu aujourd'hui, s'est déroulé au nom d'une inquiétante figure, celle, justement, de l'autochtone.

N'oublions pas cependant la présence de la figure autochtone dans les mythes anciens. Vivant sur la terre de leurs ancêtres, ils sont seuls à être « sans mélange » et ils vénèrent leurs morts. Quant à justifier cette conception, « rien n'est impossible à l'autochtonie. Il suffit de savoir que cela se fabrique, que cela se bricole, que c'est fait de pièces et de morceaux ». Mais les mythes la prennent très au sérieux. Dans *Érechthée*, une tragédie d'Euripide, c'est le sacrifice d'un enfant qui devait sauver la ville d'Athènes. Mais pas question de se servir pour cela d'un enfant adopté. Une fille d'Érechthée a ainsi été sacrifiée au nom même de l'autochtonie et de la nécessaire pureté qu'elle suggère.

Detienne est un comparatiste. Il évoque des exemples d'autochtonie d'hier et d'aujourd'hui. Il cite en particulier un Maurice Barrès qui affirmait à la fin du XIX^e siècle que pour fonder une nation, il fallait d'abord « un cimetière et un enseignement d'histoire ». Le même Barrès prenait aussi un malin plaisir à dénoncer la figure des Français qui étaient trop récents » pour les préférer « racinés ». Il ajoutait que « la Terre nous donne une discipline et nous sommes le prolongement des Ancêtres ». Avons-nous donc pris aujourd'hui la mesure de la gravité de ces conceptions ? Sommes-nous enfin prêts à affronter cette autre question essentielle pour notre présent : comment sortir des limites d'une histoire et d'une mémoire strictement nationales ? Comment revenir, en ces temps affirmés de globalisation, à cette quête d'universel qui marqua les Lumières et qui fut tellement mise à mal, un siècle plus tard, par les figures du sang et de la terre des ancêtres de chaque nation, et par les mythes qui en découlèrent ? Comment penser désormais notre communauté de destin sans renier pour autant les mémoires des uns et des autres, les mémoires divisées, les mémoires multiples ? Peut-être en relisant cette petite phrase de Kant, reprise par Detienne, qui devrait tellement nous faire réfléchir : « Personne n'a originellement le droit de se trouver à un endroit de la terre plutôt qu'à un autre ».

Mais l'autochtonie est-elle un fait ? Il y a en effet des individus qui vivent sur les terres d'où ils viennent. On pourrait aussi se dire que l'on finit par être de ce quelque part, et même par en provenir, lorsqu'on y est installé et

que l'on y vit. Reste que la question de savoir à partir de quand s'effectue cette transformation se présente à nous comme un piège. Et qu'il vaudrait mieux affirmer d'abord la citoyenneté commune de tous ceux qui vivent ensemble, sur le même territoire, avec leurs identités et leurs mémoires particulières. C'est le sens du concept de créolisation introduit par l'écrivain Édouard Glissant, un concept qui se veut plus multiple et plus ouvert encore que celui de métissage, qui intègre aussi l'imprévisibilité de notre avenir et la nécessité de tourner le dos à tous les essentialismes identitaires²³.

On voit donc mieux combien la double question de la solidarité et de la distance se pose de manière cruciale pour notre relation au monde et pour la manière dont nous le regardons à partir des modes de pensée des sciences sociales, de l'histoire en particulier. « *De qui suis-je solidaire ?* », se demandait Denis Rétaillé. Sans doute pas seulement, sans doute plus seulement de mes ancêtres. Mais s'agit-il d'une solidarité universelle ? On peut l'espérer. Mais sans s'en tenir pour autant à une posture morale de principe. De fait, la solidarité doit aussi se penser, et se réaliser, en fonction de la distance, parce que cette dernière en modifie les termes. D'ailleurs, la distance est un paramètre d'autant plus pertinent qu'il n'a jamais été vrai que tous les déshérités aspiraient à leur migration, ou parvenaient à migrer, contrairement aux adages inquiets de ceux qui ferment les frontières des pays les plus riches.

5. Sensibiliser à l'altérité et au multiculturalisme à partir de l'histoire.

La question du rapport à l'autre est donc au cœur des épistémologies et des questionnements des sciences sociales, de l'histoire en particulier. Ce n'est ni une question à la mode, ni un devoir imposé de l'extérieur par les phénomènes migratoires. Mais quelles conclusions convient-il alors d'en tirer pour leur enseignement ?

Lorsqu'on fait lire à des élèves européens la description d'un peuple « différent de tous les peuples et par ses coutumes et par sa race, plein de méchanceté, noir de couleur, laid de visage, débauche, pervers, perfide, déloyal, corrompu, voluptueux, ivrogne, expert en toutes violences, féroce et sauvage, malhonnête et faux, impie et rude, cruel et querelleur, inapte à

²³ Édouard Glissant, *Traité du tout-monde*, Paris, Gallimard, 1997.

tout bon sentiment, dressé à tous les vices et iniquités », ils émettent souvent l'hypothèse qu'il s'agit d'un peuple très lointain. Or, nul besoin pour cet exemple de quitter l'Europe, il s'agit de Basques et de Navarrais décrits au XII^e siècle dans *Le guide du pèlerin de Saint-Jacques-de-Compostelle*²⁴. En outre, l'histoire européenne a été marquée par un regard sur l'autre très dépréciatif, voire même profondément raciste, à tel point qu'on peut y voir le terreau dans lequel a germé la barbarie nazie²⁵. De ce point de vue, l'existence à la fin du XIX^e siècle, et encore jusqu'aux années trente, de ces spectacles ethnographiques où des troupes d'Africains se conformaient aux stéréotypes dont ils faisaient l'objet n'est pas sans signification. À Genève par exemple, lors d'une exposition nationale tenue en 1896, il y eut en parallèle un « Village Suisse », qui reproduisait la vie mythique de ces montagnards alpins placés au cœur de la culture patriotique nationale, et un « Village Nègre », l'un de ces fameux « zoos humains »²⁶. Or, et ce n'est pas par hasard, il existe encore aujourd'hui une rue du Village-Suisse dans le quartier où se déroula l'exposition alors que le « Village Nègre », qui est pourtant un fait d'histoire significatif, a été largement oublié.

J'ai cité à dessein ces deux exemples pour montrer quelles sont les thématiques qui pourraient permettre de faire avancer la sensibilité à l'altérité et au multiculturalisme. Un enseignement de l'histoire basé sur les questions fondamentales qui sont posées à toute société humaine et sur les modes de pensée spécifique de la discipline, en particulier la comparaison, la prise en compte de l'étrangeté et la périodisation, peut tirer profit de tels éléments déclencheurs. S'y référer permet notamment de montrer que le respect de l'autre et le refus du racisme et de la xénophobie sont des constructions humaines qui n'ont pas toujours été évidentes au cours de l'histoire, ce qui donne d'autant plus de sens à nos choix humanistes du présent.

Parce que la question du rapport à autrui est au cœur de l'histoire, parce que ses questions fondamentales sur le vivre ensemble des sociétés humaines portent toutes sur cette dimension relationnelle, la programmation de

²⁴ Jeanne Vieillard, *Le guide du pèlerin de Saint-Jacques-de-Compostelle*, d'après un texte latin du XII^e siècle probablement écrit par Aimery Picaud, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1997, p. 29.

²⁵ Enzo Traverso, *La violence nazie, essai de généalogie historique*, Paris, La Fabrique, 2001.

²⁶ Nicolas Bancel et al. (dir.), *Zoos humains, XIX^e et XX^e siècles: de la Vénus hottentote aux « reality shows*», Paris, La Découverte, 2002.

l'histoire enseignée est amenée à la traiter en priorité par ses choix thématiques. Sans faire le tour de la question, j'aimerais formuler rapidement deux propositions quant à la manière d'aborder ces problèmes en classe d'histoire. La première porte sur l'importance de la construction de connaissances sur l'autre et du développement d'une pensée historique. La seconde concerne la nécessité de ne pas enfermer les élèves dans leurs identités présumées, de ne jamais essentialiser ces identités en négligeant leur caractère pluriel et le bricolage qui les caractérise.

Observant la conquête de l'Amérique, Tzvetan Todorov a proposé une typologie en trois plans des relations à autrui²⁷ : le plan axiologique exprime un jugement de valeur positif ou négatif, le plan praxologique décrit un type de relation à l'autre qui peut se révéler positif, négatif ou neutre, et enfin, le plan épistémique concerne plus particulièrement la connaissance que l'on a ou l'on n'a pas de cet autre. Il a également décrit quatre manières de connaître autrui : une assimilation de l'autre en soi, comme si l'autre était comparable à sa propre image de soi ; puis un effacement du je au profit de l'autre, quitte à nier sa propre identité ; ensuite, un dialogue avec l'autre tout en assumant à nouveau sa propre identité (ce qui est une forme de dualité); enfin, une reconnaissance de l'autre, véritable mouvement dialogique qui permet l'échange et l'enrichissement réciproque. On voit donc là tout l'intérêt d'une démarche épistémique, d'une démarche de connaissance de l'autre et de la diversité humaine en vue de leur reconnaissance. À condition qu'elle permette d'aborder les questions fondamentales du vivre ensemble, à condition de mobiliser ses modes de pensée, l'histoire enseignée peut y contribuer.

Une école formant des citoyens libres et responsables ne saurait être moralisatrice, ni imposer telle ou telle identité à son public. Elle est condamnée à faire valoir sans prescrire, à mobiliser des faits et à faire construire des connaissances pour susciter la réflexion. Par exemple, plutôt que de faire travailler chacun sur sa propre origine, ou sa propre culture, elle peut susciter des démarches collectives par lesquelles toute une classe s'intéressera à une histoire ou à une expérience significatives. Des classes genevoises ont ainsi été engagées dans une vaste enquête orale sur le thème de la migration portugaise en Suisse, un thème encore peu étudié par les

²⁷ Tzvetan Todorov, *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Paris, Seuil, 1982.

historiens²⁸. Tous les élèves ont été impliqués dans cette démarche et ceux d'entre eux, peu nombreux, qui étaient portugais l'ont été en tant qu'élèves de la classe, et non pas en tant que Portugais. Dans ce cas, la reconnaissance de l'autre s'est effectuée à travers la médiation de la classe. C'est le groupe dans son ensemble qui a investi le thème, c'est l'institution scolaire qui en a montré l'importance en promouvant cette démarche de connaissance et de reconnaissance.

Reconnaissance ? Voilà sans doute un mot-clé par lequel cette question du rapport à l'autre pourrait être mieux pensée. « *Le véritable lien social, nous dit en effet l'historien Gérard Noiriel, tient dans les possibilités qu'une société offre à ses membres de s'investir, de se réaliser, d'être reconnus, bref de trouver des raisons de vivre et de défendre le milieu où ils sont* »²⁹. C'est là sans doute que les sciences sociales, l'histoire en particulier, ont un rôle essentiel à jouer à l'école.

²⁸ Séverine Dahan, Maria De Sousa et Sonia Schmutz, «L'histoire orale permet-elle aux élèves de prendre conscience des enjeux de l'histoire et de la mémoire dans notre société ?», *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2004, pp. 84-96.

²⁹ Gérard Noiriel, *Le creuset français. Histoire de l'immigration. XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1992, p. 355.

REPENSANDO LA ENSEÑANZA DEL ARTE DESDE UNA PERSPECTIVA MULTICULTURAL. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

ROSA MARÍA ÁVILA RUIZ

rmavila@us.es

Universidad de Sevilla

La educación multicultural y, por consiguiente, su práctica educativa ha sido con excesiva frecuencia confusa, contradictoria e incoherente, de aquí que cuando se habla de enseñar cualquier disciplina en un aula multicultural, ésta ha estado ligada a la visión que los profesores han tenido sobre la enseñanza, en general, y de su concepción de la sociedad, en particular. De tal manera esto es así, que cuando se habla de educación multicultural es normal ver como el profesorado implicadas se desaniman a la vista de unas bases teóricas mal desarrolladas y de ciertas prácticas estereotipadas (Chalmers, 2003). En este sentido, conseguir que los profesores tomen conciencia de que el aula refleja la sociedad actual y representa así mismo lo que es un hecho, la diversidad cultural, identificada a partir de parámetros como la etnia, el género, la orientación sexual, la edad, entre otros factores, significa asumir la idea de que la transformación cultural corre paralela a la transformación de la escuela y, por tanto, al cambio educativo y docente.

En lo que sigue trataré de plantear lo que significa repensar la enseñanza del arte en la escuela desde una perspectiva multicultural, teniendo en cuenta las siguientes problemáticas: ¿qué entendemos por educación multicultural?, ¿Qué prácticas culturales ha generado la enseñanza de arte en la escuela y cuáles debería generar en un aula multicultural? y ¿cuáles son las implicaciones didácticas a llevar a cabo en la formación del profesorado de la educación obligatoria?.

¿Qué entendemos por educación multicultural?

Teniendo en cuenta lo que acabamos de decir en el párrafo anterior, la

educación multicultural es el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas. Desde este punto de vista habría que tener en cuenta, tal y como señala Gibson (1984), que, por un lado, ya no tenemos que seguir equiparando educación con escolaridad, ni educación multicultural con programas escolares formales, sino que desde la amplia concepción de la educación como transmisión cultural, el educador deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias culturales por parte de los estudiantes, y se sugiere a quienes promuevan la educación multicultural que presten mucha atención a la relación de los programas escolares con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela.

Por otra parte, tampoco tenemos que seguir equiparando una cultura con una lengua o con un grupo étnico correspondiente. Los miembros de un grupo étnico, por ejemplo, comparten obviamente un conjunto de esquemas culturales específicos, pero también podemos clasificar a esos miembros en otros grupos que participan en actividades comunes, laborales, religiosas, de ocio, etc., atravesando los límites del grupo étnico propiamente dicho. En el desarrollo de la educación multicultural, esto se traduce en una contribución a la eliminación de la tendencia a estereotipar a los estudiantes de acuerdo con sus identidades étnicas, y en una contribución a la promoción de una exploración más profunda de las similitudes y diferencias entre estudiantes de diferentes grupos étnicos.

En este orden de cosas, por consiguiente, desde la educación se deberá favorecer que los estudiantes sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y a la que están accediendo. Ese elemento de conciencia puede alejarnos de dicotomías como la de cultura dominante/cultura nativa, cultura escolar/cultura del hogar, potenciando esa concepción del multiculturalismo como una experiencia humana normal.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de plantear, la educación multicultural deber ser aquella que se desarrolla en la sociedad, y, por ello, en la escuela como un proceso de construcción de significados caracterizados por:

1. Contemplar una diversidad en los contenidos culturales transmitidos (a veces conducente a contradicciones entre ellos).

2. Asegurar una diversidad de los métodos de transmisión, siempre ajustados a los distintos tipos de alumnos para facilitar el acceso de éstos al conocimiento.
3. Fomentar los mayores niveles de conciencia posibles por parte de los alumnos acerca de la diversidad cultural, preparando a los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para: a) conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos; b) percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores, desigualdades en la distribución del poder y los recursos en la sociedad; c) criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación; y, d) tomar posición crítica y activa en la acción social.
4. Diseñar los programas a partir de una combinación de distintas culturas desde una concepción global, universal, del hecho cultural.

En este orden de cosas, sostenemos, por tanto, que la escolarización en general debería ser multicultural no solo por los motivos aludidos, sino porque los contenidos multiculturales han de formar parte de los currículos escolares no sólo por razones de imparcialidad y justicia con las demás culturas, sino también por motivos educativos, que atiende a la propia diversidad del aula, dentro de una misma cultura. Es decir, los profesores y estudiantes deberían ver sus experiencias culturales reflejadas en el currículo y desarrollar las habilidades necesarias para la comprensión transcultural, en la medida que la educación multicultural no sólo es para los alumnos procedentes de culturas étnicas minoritarias, sino para todos los estudiantes. Desde este relativismo cultural que defendemos, la enseñanza no debería imponer los valores, las perspectivas y los puntos de vista de una sola cultura, sino fomentar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que impulsan a los estudiantes a explorar un amplio abanico de tradiciones culturales, teniendo en cuenta que cada alumno y/o grupo de alumno se mueve en una tradición cultural en cambio.

Por consiguiente, la educación multicultural no puede alcanzarse añadiendo simplemente algunas informaciones a los currículos actuales. Desde nuestra perspectiva el cambio tendría que ser global y afectar distintos niveles, llevando consigo revisiones de aspectos tan diversos como las políticas educativas, la organización del currículo, los textos y los materiales

de estudio, la evaluación, todo ello proyectado en una formación del profesorado adecuada a este cambio cultural y a su desarrollo profesional. En los apartados siguientes concretaremos estos presupuestos a través de la enseñanza del arte desde una perspectiva multicultural.

¿Qué prácticas culturales ha generado la enseñanza del arte en la escuela y cuales debería generar en un aula multicultural?

De sobra es sabido que la enseñanza del arte en la escuela es estática y monolítica, no siendo sensible a las necesidades de quienes están implicados en la educación a través del arte, ni en un aula normal y mucho menos en un aula multicultural, tal y como hemos señalado más arriba. De tal manera esto es así que, normalmente los cánones tradicionales del arte han excluido a lo que verdaderamente interesa en las vidas de muchas personas. Los historiadores del arte, a menudo, han utilizado una visión absolutista del conocimiento histórico-artístico (véase Ávila, 2001), para construir una disciplina científica que, aunque motivadora, se ha venido distanciando de múltiples realidades sociales y educativas, tratando de implantar sistemas que convierten en extraños a quienes no se parecen a la tendencia histórico-artística dominante, caracterizada por una epistemología formalista, en el que el lenguaje de las formas predomina sobre la interpretación cultural que toda obra de arte lleva consigo, olvidándose, por tanto, de la contextualización de los distintos objetos artísticos. Así las cosas, coincidimos con Chalmers (2003), cuando afirma que:

- El mejor arte del mundo ha sido realizado por los europeos
- Las pinturas al óleo, la escultura y la arquitectura monumental son las formas artísticas, por excelencia
- Existe una distinción jerárquica significativa entre lo que es arte, ligado a las Bellas Artes, y otro tipo de arte más ligado a la artesanía o las costumbres populares, contempladas como Artes Menores.
- El mejor arte es el realizado por los hombres
- El mejor arte es realizado por el genio creador del artista
- La lectura de la obra de arte debe basarse en elementos como: disposición de líneas, colores, formas y texturas; realismo y proporción; uso de materiales; y expresividad (de acuerdo con lo la idea

preconcebida de «corrección y exactitud» definidas por los expertos)

- El arte por excelencia exige, desde estos presupuestos, una respuesta estética individual, quedando, por tanto, el significado sociocultural en un lugar secundario.

Estas premisas unidas al carácter absoluto y positivista del modelo de enseñanza tradicional-tecnológico, hacen que en un aula aparezcan distintos grupos de alumnos, clasificados, en primera instancia, por sus capacidades y habilidades para el estudio de la explicación del profesor, transmitida como verdad absoluta, quedando, en un lugar relegado, todos aquellos alumnos que no siguen al profesor, entre los cuales estarían, en último instancia, aquellos estudiantes que por su raza, etnia, religión, etc. son especialmente diferente a los demás. Alumnos que quedarían al margen no sólo del proceso de enseñanza y aprendizaje individualizado, sino también del sistema aula e incluso del centro escolar, constituyéndose, desgraciadamente, en un sesgo difícil de llevar desde el punto de vista educativo.

En definitiva, por tanto esta formas de enseñar arte, lleva consigo una visión egocéntrica en la concepción del arte, en la medida de que los profesionales implicados aplican valores, artísticos en nuestro caso, derivados de los propios antecedentes culturales a otros contextos culturales en donde tienen vigencia otros valores diferentes. Por ejemplo, es muy normal para los niños sevillanos que el barroco sea el arte por excelencia, además visto como se lo enseña su profesor/a. Así la enseñanza del arte hace que los alumnos se olviden de que pueda existir otros punto de vista además del de su profesor y sobretodo otras formas de arte dignas de valorar, conocer, difundir y conservar por sí mismas, bien porque pertenecen a otras culturas, o porque son identitarias de otras formas de hacer arte.

Por otra parte este dogmatismo cultural suele ir unido a una visión sexista de la obra de arte, ya que, ésta siempre está hecha por hombres, pertenecientes a la raza blanca y extremadamente civilizados y a un determinismo geográfico, por ejemplo, para el niño andaluz, Andalucía, para el catalán Cataluña, etc. y según se avanza en la educación obligatoria, siempre el renacimiento italiano, con Miguel Ángel como pintor conocido por todos. Por tanto, teniendo en cuenta que la enseñanza del arte ha estado caracterizada por estas grandes dosis de absolutismo egocéntrico, etnocéntrico y eurocéntrico, desde la perspectiva de una educación multicultural, los pro-

fesores que nos dedicamos a educar a través del arte, tendremos que optar por una manera de enseñar alternativa en la que el relativismo cultural esté presente en nuestras programaciones, cuestionando el concepto de arte, no como un fenómeno humano universal, sino como la manifestación artística ligada a lo que cada cultura puede caracterizar como arte ligada, a veces, a otras formas de hacer arte como puede ser el cine, literatura, pintura, música rok, etc. que, como sostiene Wolf (1998) pueden, en algún sentido, ser vistas como depositarias de un significado cultural.

¿Qué prácticas culturales debería generar la enseñanza del arte en un aula multicultural?

Un enfoque multicultural de la educación en arte es algo mucho más complicado que el simple hecho de añadir algunas unidades didácticas o lecciones sobre el arte de diversas culturas al currículo obligatorio actual. Hacer esto llevaría consigo aceptar que los grupos étnicos no forman parte integrante de la sociedad. Las repuestas a determinadas preguntas –por ejemplo: por qué hacemos arte?– nos ayudan a darnos cuenta de que todos nosotros hacemos arte para perpetuar, desafiar, adornar y valorar nuestras culturas. Para ello tendríamos que centrar nuestro interés en los grandes temas y funciones del arte, de forma transcultural. Para ello es importante tratar aspectos locales de arte relacionados con temas concretos. Por ejemplo, el tema de por qué la gente hace arte y/o utiliza el arte puede sin duda investigarse en relación a cualquiera de las culturas que existen en el mundo.

En este orden de cosas, los profesores de arte en la educación obligatoria han de aprender a utilizar las nuevas técnicas de investigación histórico-artística, ligada al campo de las ciencias sociales, lo que les exigirá contemplar las obras artísticas en los contextos culturales de cada una de ellas, siendo particularmente útiles las perspectivas provenientes de la antropología cultural. A continuación señalamos algunos temas que pueden enriquecer los currículos histórico-artísticos multiculturales, teniendo en cuenta la idea de para qué sirve el arte en una sociedad. Así,

- Si el arte sirve para dar *continuidad y estabilidad* a una sociedad, deberíamos de contar con estudios transculturales. Esto se puede hacer haciendo que los alumnos creen arte destinado a objetivar y perpetuar determinados valores culturales, por ejemplo trabajando la presencia de los dioses en distintas culturas y su valoración desde el arte.

- Si el arte se comprende y se utiliza como medio para *provocar cambios y mejoras*, poniéndose al servicio de la reconstrucción social, será necesario estudiar obras desde las pintadas en las paredes a los cuadros de Goya. Actividades adecuadas sería el collage, o la pintura y la escultura. Poniendo por ejemplo por qué obras maestras pictóricas o escultóricas que, en su día representaron estabilidad y una serie de valores perdurables, en un momento determinado se destruyen.
- Si el arte se comprende y se utiliza como medio para *enaltecer y enriquecer el entorno*, el interés se habrá de centrar en el diseño y el estudio de aspectos transculturales como la decoración y el embellecimiento del entorno construido: por ejemplo en los elementos decorativos de las fachadas, del vestido y de otros artefactos transculturales.
- Si el arte se comprende y se utiliza como medio de *celebración*, tal vez tendremos que indagar a través de las culturas para comprender cómo y por qué se utilizan las artes para celebrar y dar sentido a acontecimientos decisivos en las vidas de las personas. Por ejemplo, se podrían analizar el arte asociado a las distintas maneras de representar el nacimiento de personas, el matrimonio, la muerte, en distintas culturas, partiendo de la cultura en que se mueven a otras culturas tanto cercanas como lejanas.
- Si el arte es la expresión de *la emoción*, se podrían desarrollar una cierta comprensión del uso de rituales en el arte, mediante fabricación de mascararas.
- Si el arte *confiere un significado especial* y se utiliza como *signo de identidad y de nivel social*, su enseñanza transcultural puede centrarse en las ideas de propiedad y del arte como capital cultural, ejemplificado en joyas, tocados, vestidos, insignias, ligado a la teoría del color como un centro de interés transcultural, por ejemplo.

No cabe duda de lo que hemos señalado hasta aquí, no supone una negación del concepto de arte como un logro técnico, ya que éste puede también investigarse de forma transcultural, de manera que los estudiantes pueden analizar diferentes técnicas que están a punto de desaparecer, con la finalidad sería de respetar y valorar de forma transcultural el trabajo bien hecho. Por otro lado, también es importante comprender que el aprendizaje

sociocultural acerca del arte no niega la idea de arte como fuente de *disfrute estético*, muy al contrario es importante que junto a lo que se ha expuesto anteriormente, la experiencia estética sea significativa en todos los estudiantes que disfruten y valoren las artes de muchas culturas.

El arte, por tanto, necesita ser, y ser visto, como una poderosa vertiente del conjunto de la vida cultural, debido a que cada vez más la sociedad vive de acuerdo a pautas multiculturales, al mismo tiempo que se experimenta una necesidad imperiosa de visiones, metas, ideales y aspiraciones que suplanten el materialismo superficial que tan fácilmente puede suplantar la vida espiritual de las personas. El arte, como señala Pallasmaa (1990), puede capacitarnos para experimentar el mundo y nuestras propias vidas con un nivel de intensidad, articulación y profundidad que de otro modo quedaría fuera de nuestra comprensión y experiencia. Este es tal vez, el propósito atemporal del arte: intensificar nuestra sensación de existir, no sólo aquí y ahora, sino también como parte de un continuo de tiempo y tradiciones.

Implicaciones didácticas para la formación del profesorado.

En función de lo que hemos expuesto en páginas anteriores, la enseñanza y el aprendizaje del arte desde una perspectiva multicultural necesita una formación profesional idónea para los principios multiculturales enunciados. Una formación inicial y permanente mediante la cual tome conciencia de que necesita instrumentos especiales para acercar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a un aula multicultural, siguiendo algunos criterios que como:

- prescindir de los cánones dominantes de la enseñanza del arte en los currícula actuales. Por un lado, transformando la escuela para que todos los alumnos de diferentes grupos culturales, sociales, raciales y étnicos puedan disfrutar de las mismas oportunidades de aprender arte y, por otro, desarrollando actitudes hacia todos estos grupos, y/o
- formular propuestas alternativas caracterizadas por una visión más actual, compleja y plural de la cultura, de manera que el arte sea el exponente no sólo de una cultura sino de muchas otras, tomando conciencia de los usos y costumbres étnicos-culturales dentro de cada grupo cultural; ofreciendo un currículo continuo que valore y afirme las diferencias y evite los estereotipos.

Para ello es importante que el profesorado implicado entienda que el arte, como cualquier otro tipo de conocimiento, está socialmente construido y refleja perspectivas, experiencias y valores de la gente y de las culturas que lo han creado y lo crean en la actualidad, reconociendo así mismo que los objetos artísticos son símbolos identitarios de los individuos y de las sociedades que los determinan, desde sus principios económicos, políticos, religiosos e ideológicos. De aquí, que los objetivos básicos de la enseñanza del arte en un aula multicultural deberían ir encaminados, por un lado, a fomentar la comprensión del arte desde las perspectivas de la diversas culturas y, por otro, a demostrar que el arte constituye una parte importante del conjunto de las actividades humanas promoviendo el cambio social

Teniendo en cuenta lo que acabamos de plantear, los profesores que enseñan arte, actualmente, deben asumir que el arte debería constituirse en instrumento que ayude a los alumnos a encontrar significados en los objetos y acontecimientos artísticos, cuando en ellos se examinan aspectos sociales, temáticos simbólicos, metafóricos y materiales de las obras de arte, aspectos transculturales que son esenciales para entender el punto de vista de los demás. Una nueva enseñanza del arte que tenderá a explicar no solo el contexto social sino también los incentivos sociales de los individuos y sociedades que lo crean, como hemos expuesto antes, a través de los aspectos estéticos, de las imágenes y del uso concreto que diferentes grupos de artistas hacen de la forma, la textura, la proporción, el dibujo, la línea, el color, etc. Estos elementos y principios deberían relacionarse con el proceso en virtud del cual los objetos estéticos, que a menudo tienen fines utilitarios, son investidos de significados y convertidos en algo especial al mismo tiempo que son la respuesta que diferentes grupos de personas dan a esa peculiaridad.

Resumiendo podríamos decir que la presencia del arte en un aula multicultural se debería de hacer no sólo a través de diseños curriculares en los que la transculturalidad esté presente sino también y, más en concreto, mediante las programaciones de aula que los profesores diseñarían en un proceso de secuenciación que, siguiendo a Zimmerman (1990) y Sturht (1991), atendería a distintos enfoques:

- Un primer enfoque, aditivo, que consistiría simplemente en añadir algunos temas o unidades didácticas con contenido étnico
- El segundo enfoque giraría en torno a celebraciones transculturales, como el arte festivo, pretendiendo fomentar la armonía en el aula.

- El tercer enfoque pondría de relieve el arte de grupos particulares- por ejemplo, el arte africano, o el arte realizado por mujeres- por razones de equidad e igualdad.
- El cuarto enfoque trataría de reflejar la diversidad sociocultural en un currículo y unas programaciones multiétnicas y multiculturales.
- El quinto enfoque se centraría en la interpretación del arte como fenómeno social, poniendo en tela de juicio los cánones de la estructura dominante. Desde este enfoque la enseñanza del arte se convierte en una reconstrucción social, mediante la cual los profesores deberían inducir a sus alumnos a estudiar el arte para analizar y poner en cuestión todo tipo de opresión social.

Desde nuestro punto de vista, creemos que para comprender el arte de otras culturas, los profesores deberíamos centrarnos en un enfoque transcultural del currículo, de manera que en él se ponga de relieve la unidad dentro de la diversidad. Es decir, que los seres humanos hacen y utilizan arte por razones muy parecidas, sin olvidar que todo ello ha obedecido a través del tiempo a una reconstrucción social

BIBLIOGRAFÍA.

- ÁVILA, R.M. (2001): *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla, Diada.
- ÁVILA R.M. (2003): La enseñanza en la escuela. En *Iber* nº 37, pp. 30-42.
- BOURDIEU, P. (1998): *La distinción*. Madrid. Taurus.
- CHALMERS, F.G. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona. Piados, Colección Arte y Educación.
- GIBSON, M.A (1984): Approaches to Multicultural Education in the United States: Some concepts and a Assumption. *Antropology and Education Quaterly*, vol.15, 1, pp 94-119.
- HAUSER, A. (1975): *La sociología del arte*. Madrid. Guadarrama.
- WOLF (1998): *La producción social del arte*. Madrid. Istmo.
- PALLASMAA, J. (1990): Integrating art into general education, Art, knowledge and reality: On the cultural significance of art. *International Society for Education Through Art News*, nº 1, pp. 30-35.
- STURHT, P. (1991): Contemporary approaches to multicultural art education in the United States. *International Society for Education Through Art News*, nº1, pp 14-15.
- ZIMMERMAN (1990): Question about multicuture and art education or I'll never forget the day M'Blawi stumbled on the work of the post-impresionists. *Art Education*, vol. 43, nº6, pp.8-24.

LA ESCUELA Y LA DIVERSIDAD.

Un debate necesario en la formación docente del profesorado.

SERGIO MERINO

sergiomerino@speedy.com.ar

Instituto Superior de Formación Docente N° 803

Ministerio de Educación. Argentina

1. Introducción.

Enseñar en contextos diversos, haciendo lugar a la pluralidad de culturas, requiere interrogarnos sobre la posibilidad real de una escuela que reconozca las diferencias y que habilite una relación con la diversidad que no perpetúe las injusticias.

La caída del paradigma igualdad = homogeneidad, las últimas reformas y los distintos enfoques a la integración de inmigrantes constituyen algunos factores que en los últimos años instalan en educación este necesario debate.

Desde la formación inicial y continua del profesorado se plantea como importante desarrollar nuevas sensibilidades y disposiciones para volver a pensar la igualdad y la justicia, renovando compromisos pedagógicos, éticos y políticos con una sociedad más democrática, justa y plural.

Se presenta en este trabajo una experiencia institucional, de actualización académica en la temática, desarrollada por una Institución de Educación Superior de la Argentina, siendo destinatarios de la misma Maestros de Educación Inicial y Educación General Básica. Constituye una oferta de postítulo docente, que apunta a reconocer la diversidad cultural como un valor, avanzando con propuestas concretas para la práctica escolar.

2. Escuela, diversidad cultural y formación docente: aproximaciones.

Si bien la escuela se ha encargado durante décadas de promover patrones culturales homogéneos, hoy, todo es bastante diferente. Tiempos en

que la misma compite con otros elementos culturales como los medios de comunicación de masas y en los que el respeto a la diversidad cultural ha comenzado a constituirse en un valor.

Paradójicamente la escuela, a pesar de reconocer los cambios, persiste con un presupuesto ideológico arraigado en la cultura escolar de asegurar uniformidad para construir una identidad.

La escuela se ha encargado en forma autoritaria, por su acción homogeneizadora y al mismo tiempo democrática, por su carácter de «dadora» de conocimientos, de imponer una identidad fundada en la nación con patrones culturales homogéneos. Esta vieja idea de nación persiste, no hay renuncia.

La nación es una categoría de identificación y también un marco central de la experiencia social y de la constitución de los actores políticos. Todas las naciones son heterogéneas, como «formaciones de diversidad» (Segato, R.); existen modos de identificarse, de presentarse, de organizarse y de actuar que son legítimos y comprensibles en una sociedad y no en otra. Es imposible establecer creencias y prácticas inmutables. No hay uniformidad, ya que cada experiencia es vivida y procesada de modos diversos por distintas clases, regiones, grupos etarios, étnicos, hombres y mujeres.

Otro concepto en revisión es el de la identidad. En la modernidad las identidades se definían básicamente por sus referentes nacionales (lengua, religión, territorio). La comprensión hoy de los rasgos de la identidad, exigen una perspectiva más abierta, más inclusora. La realidad nos muestra el afianzamiento de identidades multilingüísticas y transterritoriales que invitan a formular un concepto de identidad más flexible. Es decir que no están definidas únicamente por los valores de la comunidad nacional o regional (Gojman, S.).

Distintos autores coinciden en caracterizar a las identidades de las sociedades contemporáneas como políglotas, migrantes, multiculturales y heterogéneas. Se incluyen los distintos grupos sociales, sin ocultar las diferencias, integrando lo propio y lo ajeno. Es imprescindible contemplar la constitución plural de las distintas identidades que conforman una sociedad, teniendo en cuenta los derechos que cada grupo debe defender frente a las asimetrías y las desigualdades sociales. Superar identidades colectivas homogéneas, excluyentes y esencialistas, por construcciones compartidas que valoren el pluralismo y la diversidad cultural.

La idea de «identidad como relación», supone que las personas y los grupos se identifican de ciertas maneras o de otras en contextos históricos específicos y en el marco de relaciones sociales localizadas. Hablamos de la identidad como relación de naturaleza histórica, entre «nosotros» y «los otros».

Lo mismo ocurre con el concepto de cultura. Los estudios sobre sociedades y culturas analizan necesariamente su historia y su contacto, cómo se mezclan y combinan de maneras múltiples las culturas. La cultura es histórica y ninguna sociedad puede comprenderse sin atender a sus transformaciones. Toda sociedad se ubica en un espacio y se encuentra en interrelación con otras sociedades. Esta interrelación hace imposible una homogeneidad cultural. El concepto de cultura es útil para entender cómo se organizan las diferencias, las relaciones y los conflictos en una sociedad.

En este sentido, cultura no sólo sirve para contrastar, sino también para intentar vislumbrar si hay algo compartido entre actores aparentemente tan disímiles; si es posible analizar los modos en que esos grupos hablan y actúan sus diferencias.

La cultura tiene una dimensión histórica, social y de «poder», esto significa que la cultura es tanto, la base de la acción como aquello que la acción arriesga. Podemos pensar la cultura como los modos específicos en que los actores se enfrentan, se alían o negocian.

Sin embargo en la gramática escolar es posible encontrar representaciones, creencias y prácticas inmutables que nos llevan a interpretar el peso de las tradiciones y regularidades en la tarea de enseñar. Numerosas acciones cotidianas forman las rutinas y rituales escolares difíciles de modificar.

La institución escolar debe resignificar el vínculo con el contexto social y cultural, comprendiendo los patrones de interlocución entre las culturas y los grupos, incorporando el contexto al trabajo curricular efectivo del aula, sin perder su función específica ni asimilarse en el entorno.

La diversidad cultural no siempre está presente en los saberes escolares. Si observamos el panorama de algunas propuestas de enseñanza, por ejemplo de las ciencias sociales en nuestro país, llama la atención que todavía persiste una mirada sobre los otros construida desde un lugar de superioridad y poco respetuosa de la diversidad cultural. Como así también la escasa atención que aún se presta, a las culturas no-europeas o la subvalorización

de los aportes culturales de indígenas, africanos y de los inmigrantes llegados a fines del siglo pasado así como de inmigrantes procedentes de países limítrofes, del sudeste asiático y de los migrantes internos, indican la vigencia de criterios etnocéntricos y prejuiciosos respecto de otras culturas. La visión monocultural en la formación de identidades estructuró los aprendizajes en ciencias sociales durante décadas.

Esto confirma que las decisiones sobre la selección de contenidos suponen relaciones de poder en las que se enfrentan y definen jerarquías y valores sociales y culturales; como así también el lugar de la escuela en la selección y distribución de estos bienes y prácticas culturales.

El estudio de la diversidad cultural, el conocimiento de otras culturas y sociedades y el reconocimiento de las influencias mutuas será una oportunidad para la valoración de los otros y la relativización de pautas y comportamientos sociales universalizados desde la propia cultura. Con esta perspectiva, la escuela contribuye a la construcción de una noción de identidad pluralista que permite, al mismo tiempo, la integración y el respeto de la diferencia (Finocchio, S.).

Es decir, una idea plural de nación, que incluye el respeto a la heterogeneidad y admite sentirse parte de diferentes comunidades como una comunidad aborigen, a la pequeña ciudad donde vivimos, a la comunidad latinoamericana, a una comunidad etarea como los jóvenes, los mayores por ejemplo.

En este contexto la escuela y sus actores se encuentran con el desafío de la selección de bienes y prácticas culturales, interrogándose: ¿En que consiste aceptar al diferente, al diverso, al excluido?, ¿Qué recorte de la cultura transmitir? y ¿Qué identidades promover?. Estos interrogantes y dilemas que se presentan en el quehacer cotidiano de maestros y profesores, son abordados gradualmente en la formación inicial³⁰ y continua del profesorado, que permiten repensar la antigua función igualadora de la educación argentina y concebir a la institución escolar como un espacio de construcción cultural abierto al tiempo, al conocimiento, a la investigación, a las otras culturas, reconociendo sus heterogeneidades.

³⁰ Los contenidos básicos de la formación docente presentan bloques temáticos sobre el mundo contemporáneo, sujeto, aprendizaje y contexto. En el lineamiento provincial y el diseño curricular de las carreras docentes se prevé un espacio curricular específico, denominado «Problemática socio cultural y diversidad».

3. Una propuesta institucional.

El contexto institucional en el cual se inscribe la propuesta, se enuncia a continuación brevemente:

3.1. La Institución en el marco de las políticas públicas.

El Instituto Superior de Formación Docente N° 803, es una institución pública acreditada de la ciudad de Puerto Madryn que enmarca su actual funcionamiento en la Ley Federal de Educación N° 24.195, la Ley de Educación Superior N° 24.521 y los sucesivos acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación relacionados con la formación docente.

Se encuentra vinculada a los orígenes de la Educación Superior en la Provincia del Chubut (Argentina), específicamente a la «terciarización de la formación docente». En la normativa de su creación³¹, se expresa «que el Instituto Superior Docente de nivel terciario no Universitario N° 1 dependiente de la Dirección de Educación Media y Superior posibilita la implementación de nuevas especialidades educativas de la zona de carácter rotativo y a término, conforme con los reales requerimientos del sistema educativo provincial. Que se ha solicitado la creación en la localidad de Puerto Madryn de un Anexo del Instituto Superior Docente N° 1 incorporando el Profesorado para la Enseñanza Primaria como carrera de enseñanza superior de nivel terciario no universitario».

En otros considerandos de la resolución se plantea «Que en la localidad de Puerto Madryn se dispone de recursos humanos y materiales que posibilitan la implementación del Profesorado para la Enseñanza Primaria. Que el análisis efectuado por los organismos de conducción educativa permite aseverar la necesidad de formar docentes que cumplan con los modernos requerimientos de una escuela profundamente renovada».

Por lo tanto desde su mandato fundacional, ha atendido a las necesidades y demandas del contexto socio cultural y de las políticas públicas, con una explícita función de renovar la escuela. Su origen está cargado de una

³¹ El Decreto N° 129/82, mediante el cual se crea el Instituto Superior Docente de Nivel Terciario no Universitario N° 1 de la ciudad de Trelew y la Resolución N° 068 del 06 de Mayo de 1983, del Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia dispone la apertura, en la ciudad de Puerto Madryn de la carrera del Profesorado para la Enseñanza Primaria dependiente del mismo, a partir de ese año.

fuerte valoración y significación social a ser la primer institución de Nivel Superior en la ciudad de Puerto Madryn, demandada por los padres, así como por el momento histórico, político y social que marca el renacimiento de la democracia en nuestro país y la tendencia mundial de jerarquización de la función docente por vía de la terciarización, es decir el pasaje de los estudios de Magisterio al nivel superior, y en algunos casos su transferencia a la Universidad.

A partir de 1993 con la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de la Nación a las Provincias N° 24.049 se da la plena provincialización y terciarización de la formación docente en la Jurisdicción. Se pone en marcha así el Programa de Transformación de la Formación Docente Provincial.

En la actualidad, es una institución abocada a la formación docente desde la mirada de la concepción de la formación docente continua. Desde esta perspectiva se han abierto ofertas académicas de postitulaciones, cursos de capacitación, actividades de extensión y de investigación educativa.

La Institución ha orientado la formación docente hacia la educación primaria, la educación inicial, la educación de adultos y desde el año 2004 al Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal.

En el marco de esta normativa, en el Instituto se inició un proceso que apuntó a generar una dinámica de trabajo para promover un mayor interés por la actividad académica, mejorar la interrelación entre los docentes constituyendo equipos, tomando como punto de partida los problemas de la práctica docente.

Desde esta perspectiva en el Instituto Superior de Formación Docente N° 803 se generaron las bases para la institucionalización de una nueva estructura en tres programas, (Formación de Grado, Capacitación y Extensión e Investigación y Desarrollo) iniciándose acciones en cada uno de ellos. Es de destacar que en el año 1999, el instituto obtuvo la primera acreditación plena sin reservas³² autorizándose las carreras de Nivel Inicial y Educación General Básica 1° y 2° Ciclo. En el año 2003 obtuvo la segunda

³² Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut N° 193/99 y 461/03, en el marco del proceso de evaluación y acreditación de las Instituciones de Educación Superior del país.

acreditación plena sin reservas³³ para las carreras de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal.

La imagen presente en el Proyecto Educativo Institucional, está impregnada de la idea de «fortalecimiento de la formación inicial a través del desarrollo profesional del profesorado». Formación que no se agota en la formación de grado, sino que se proyecta como formación continua.

Se trata de pensar un Instituto de Formación Docente «como centro de innovación pedagógica y de problematización de la realidad, una institución porosa, abierta, viva, donde se discuten y pasan cosas que básicamente tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje, pero que también están relacionadas con el mundo de las ciencias, de la cultura, de la discusión sobre el arte, de la información, del patrimonio cultural, de la diversidad, de la contrastación, de la conexión con el resto del mundo» (Pogré P. 1999).

Esto implica, entre otras cosas, que la institución asuma las funciones de la educación superior, priorizando crítica, responsable y autónomamente su proyección institucional abierta al tiempo, a las culturas, a la investigación, a la innovación educativa. Para ello, los objetivos generales de la Institución son:

³³ Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut N° 424/04.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.

- Desarrollar el proyecto institucional en el marco de las políticas educativas y los nuevos encuadres normativos de la formación docente.
- Brindar una formación profesional que permita asumir crítica y responsablemente la tarea de educar en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo.
- Desarrollar estrategias de acción pedagógicas específicas de la formación docente, considerando al sujeto adulto y el contexto sociocultural de referencia.
- Mejorar la calidad académica de la formación docente de grado y el perfeccionamiento continuo de los docentes en ejercicio.
- Favorecer el desarrollo de la investigación educativa, como herramienta de mejora de las prácticas educativas a nivel áulico, institucional y del sistema.
- Orientar los procesos de innovación y cambio en las escuelas a nivel organizacional, curricular y comunitario.
- Fortalecer la constitución de equipos docentes en los distintos programas.
- Promover la producción pedagógica didáctica de materiales y recursos para la enseñanza.
- Realizar transferencia de saberes y prácticas a través de redes de cooperación y articulación Interinstitucionales.
- Participar del proceso de evaluación, seguimiento y acreditación del Instituto, sus títulos, certificaciones y carreras de Educación Superior.

Cuadro 1. Elaboración a partir del PEI, del Instituto Superior de Formación Docente N° 803. Ministerio de Educación.

En la búsqueda de estos propósitos generales, la Institución se orienta al desarrollo de las siguientes funciones en cada uno de los Programas. El Programa de Formación de Grado o Inicial: es el responsable de la formación inicial de los estudiantes en las distintas carreras ofrecidas por la institución, en vistas al futuro desempeño profesional como docente en un determinado nivel o modalidad del sistema educativo.

Este programa recupera la propuesta curricular oficial y concretiza el desarrollo curricular específico. En la actualidad las carreras son Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación General Básica para 1° y 2° Ciclo, Profesorado para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Polimodal y Tecnicaturas de Educación Superior.

El Programa de Capacitación y Extensión: dirigido al diseño y desarrollo de proyectos de capacitación, perfeccionamiento, actualización y tareas vinculadas con la comunidad, orientadas a los niveles y modalidades para las que forma o se proyecta la institución.

Las ofertas de este programa atienden necesidades de los docentes de la propia institución y de otras instituciones. En la actualidad la oferta del programa está constituida por Postítulos Docentes (actualizaciones académicas, especializaciones superiores y diplomaturas); postgrados en convenios con Universidades; seminarios, cursos, jornadas, ateneos y cátedras abiertas.

El Programa de Investigación y Desarrollo: promueve condiciones para la investigación educativa y la promoción del cambio curricular e institucional a partir del abordaje de problemas vinculados con la práctica profesional docente. Este programa retroalimenta a los programas Formación de Grado o Inicial y Capacitación y Extensión. En él se desarrollan proyectos específicos de los equipos docentes y se colabora con la iniciación en la formación en investigación educativa, tanto en las ofertas de grado como en la formación continua.

En síntesis la experiencia que se recupera y presenta en esta comunicación constituye una oferta del Programa de Capacitación y Extensión, se trata de un postítulo docente.

3.2. Los postítulos docentes: características generales.

Los postítulos docentes acreditan la profundización y actualización sistemática de conocimientos en la formación docente. Constituyen parte de una propuesta académica de formación posterior a la formación inicial, a cargo de los Institutos de Formación Docente y podrán articularse gradualmente con el postgrado universitario.

Su creación y funcionamiento están regulados por la Resolución N° 151/00 del Consejo Federal de Cultura y Educación del Ministerio de Educación de la Nación. Los postítulos persiguen los siguientes objetivos:

- La actualización y especialización dentro de un campo disciplinar o de problemáticas específicas de la formación docente.
- La profundización de nuevas experticias que permitan fortalecer la capacidad del docente en su práctica profesional y la profundización de la formación en investigación educativa.

Existen tres tipos de postítulos docentes:

- I. Actualización Académica (su carga horaria mínima será de 200 horas-reloj y la elaboración de un trabajo final académico);
- II. Especialización Superior (la carga horaria mínima será de 400 horas reloj y el diseño, puesta en práctica y evaluación de un proyecto de acción) y;
- III. Diplomatura Superior (la carga horaria mínima de las diplomaturas será de 600 horas reloj y la realización de una tesina).

3.3. La Oferta de Actualización Académica en Diversidad e Institución Escolar.

La actualización académica consiste en el estudio de nuevos aportes teóricos o instrumentales provenientes de los avances científicos-tecnológicos y/ o de la revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas, referidos a contenidos disciplinares o a problemáticas específicas de la formación docente.

El diseño curricular de la oferta fue construida por un equipo docente del Instituto y con aportes de especialistas consultados. Para su reconoci-

miento se enmarco el diseño en los requisitos estipulados en la Resolución N° 265/01 del Ministerio Provincial que prevé las normas básicas jurisdiccionales para las ofertas de postulación docentes.

En su construcción se tuvo presente que la Institución escolar es hoy algo diferente a aquella que seguramente nos formó a nosotros, los adultos; resultando necesario hacer una mirada a su complejidad, propiciando espacios de estudio, indagación y acción en tiempos tan vertiginosos y difíciles de la escuela Argentina.

Los objetivos específicos del postítulo son:

- Atender a la demanda de la comunidad, con un espacio sistemático de formación que posibilite construir reflexiones y propuestas para avanzar hacia una escuela más respetuosa de la diversidad.
- Valorar el potencial educativo de la interculturalidad en las instituciones escolares de Nivel Inicial y Educación General Básica (1° y 2° Ciclo).
- Propiciar estrategias de investigación, elaboración conceptual y de intervención pedagógica en relación con la diversidad y los contextos socioculturales e institucionales.
- Revalorizar el trabajo en equipo y la concepción de escuela para todos.

La organización curricular esta integrada por: tres módulos de duración cuatrimestral y un ciclo de conferencias abiertas a la comunidad. La duración es de un año y medio y un total de 220 horas reloj.

Cuadro síntesis de la estructura curricular:

MÓDULOS	CICLO DE CONFERENCIAS
Módulo 1. Realidad sociocultural y diversidad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Interculturalidad: conceptos básicos. • Globalización e identidades. • Experiencias de Educación Intercultural bilingüe. • Formación de educadores interculturales. • Migraciones y contactos etnoculturales en las sociedades contemporáneas. • Estudios interculturales, formación y educación. • Currículo y diversidad: como línea de desarrollo institucional. • La investigación educativa. Aportes para la formación del docente que enseña e investiga.
Módulo 2. Sujeto de la diversidad.	
Módulo 3. La práctica educativa en la diversidad.	

Cuadro 2. Elaboración a partir del Diseño Curricular del Postítulo, aprobado por Resolución N° 282/01 y 229/02 del Ministerio de Educación.

La propuesta de alcance de los contenidos de cada módulo de trabajo es la siguiente:

- Módulo 1. Realidad sociocultural y diversidad escolar.

Contenidos:

La función política de la educación en diferentes contextos. La relación cultura, sociedad y escuela. Medios de comunicación y socialización

subliminal. La diversidad y el conocimiento escolar. Entornos del concepto de cultura: aspectos sociales y antropológicos, etnocentrismo y relativismo cultural, globalización e identidad cultural, del multiculturalismo al interculturalismo, reflexiones sobre el racismo. Nuevas identidades socioculturales. El impacto de las nuevas tecnologías. El concepto de educación intercultural: ambigüedad terminológica. Entornos del concepto de educación intercultural, objetivos de la educación intercultural. De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. Diversidad lingüística y cultural.

- Módulo 2. Sujeto de la diversidad.

Contenidos:

El desarrollo del sujeto como producto de condiciones histórico, sociales, económicas, pedagógicas, etc. Diversidad o heterogeneidad en la escuela: diferencias individuales, discriminación y segregación. Problemas escolares: violencia, agresividad. Convivencia. Valores: respeto, tolerancia y solidaridad. Las necesidades educativas especiales. La escuela especial en la actualidad. Hacia una escuela para todos.

- Módulo 3. La práctica educativa en la diversidad.

Contenidos:

Propuestas de intervención institucional y áulica para la diversidad. Las actitudes, percepciones y conceptos del profesorado ante los alumnos minoritarios o diferentes. Trabajo en equipo, sensibilización. Criterios de análisis de las prácticas institucionales: los materiales escolares, la relación escuela familia, los tiempos y espacios de trabajo. El currículo. Criterios para elaborar un currículo intercultural. El proyecto educativo institucional y el diseño curricular institucional intercultural. Las áreas curriculares desde la perspectiva intercultural. Estilos de enseñanza – aprendizaje. Redes interinstitucionales.

La implementación y desarrollo de la oferta estuvo a cargo de un equipo docente y distintos invitados (profesores, investigadores y especialistas externos) para las conferencias temáticas; las mismas asumieron el carácter de abiertas al interior del profesorado y la comunidad.

En los módulos se recurrió a una pluralidad de estrategias metodológicas de trabajo centradas en la vivencia, la lectura de materiales seleccionados,

el estudio de casos, el análisis crítico de videos, la observación e indagación de la realidad escolar, el uso de fuentes históricas, literarias y musicales, el trabajo con dilemas, las producciones grupales, la identificación de problemas escolares, entre otras.

El régimen de cursado fue cuatrimestral y la condición de alumno regular, con el 80 % de asistencia y la aprobación del 100 % de los trabajos. Para cada módulo se estableció una evaluación del proceso y una evaluación final, que consistió en el análisis desde distintos aportes teóricos, de alguna problemática relevante y significativa. Los módulos guardaron correlatividad entre sí. El ciclo de conferencias se acreditó con la asistencia y participación a las mismas. Cursaron la oferta dos cohortes: 1er. Cohorte (2000-2001) se matricularon 50 docentes y egresaron 37 docentes (77% de graduación); la 2da. Cohorte (2002-2003) se matricularon 50 docentes y egresaron 49 docentes (80% de graduación). La titulación exigió, además de la aprobación de las unidades curriculares (módulos) correspondientes al diseño, la aprobación de un trabajo final académico. Este trabajo de elaboración durante el cursado del postítulo, versará sobre un tema a elección del cursante y cuenta con la posibilidad de consulta y orientación académica a un especialista del campo.

Los egresados del postítulo acreditaron la titulación, con la elaboración del trabajo, que fue presentado en jornada pública ante un Comité Académico para su evaluación. Este Comité fue constituido con los profesores responsables del postítulo y profesores pertenecientes a otra Institución formadora (Institutos y Universidad). Los trabajos finales plantearon distintas aproximaciones al eje de la diversidad y el contexto específico de la institución escolar seleccionada. Las temáticas abordadas fueron: la violencia en la escuela; las propuestas pedagógicas en los recreos de los niños; las jornadas de maestros; diferencias en los aprendizajes escolares; resolución de problemas interpersonales y comportamientos de los niños; propuestas de enseñanza desde las áreas curriculares (trabajando problemas sociales relevantes como la ciudad, la familia, los museos, los espacios recreativos); las interacciones en el aula y la institución escolar. Las producciones logradas reflejaron una vinculación teoría-práctica y la transferencia en distintas líneas de trabajo: el proyecto educativo, el desarrollo del currículo y las propuestas para el aula.

4. Reflexiones.

La formación inicial y continua del profesorado, requiere abordar explícitamente la diversidad sociocultural. Las visiones elitista y esencialista de la noción de cultura (Grimson, A.) conllevan actitudes homogeneizadoras y discriminatorias, que se manifiestan con la aparición de estereotipos, prejuicios y distintas actitudes culturales.

Davini, M. C., sostiene que lejos de enfrentar las nuevas configuraciones culturales, directores y profesores frecuentemente condenan a sus portadores: los jóvenes alumnos. Los cambios que se han producido en los sujetos de la formación docente no siempre han implicado transformaciones en la pedagogía de la formación del profesorado.

La progresiva incorporación de estrategias propias de una pedagogía sustentada en el valor de la diversidad requiere líneas de trabajo a nivel del proyecto educativo, el desarrollo del currículo y las propuestas para el aula. Estas constituyen vías complementarias en el ámbito educativo, y deberíamos considerar a «la vía social» es decir a la participación de los alumnos en actividades ciudadanas extraescolares (Besalú, X.).

La institución escolar es un espacio de construcción cultural. Su función le permite ir más allá de sus puertas, vincularse con el ámbito comunitario y otras instituciones culturales, sociales y educativas. Vuelve a cobrar sentido en el debate sobre la diversidad en la educación los conceptos como justicia, identidades, futuro, culturas, sociedades desiguales, entre otros. Cabe preguntarnos qué significa escuchar e incluir al otro, con todo lo que trae y si podemos educar de otra manera. Se trata de un interrogante político y valorativo que atraviesa al conjunto de la escuela y al currículo.

La experiencia brevemente presentada supuso a nivel micro-institucional en el año 2000 rupturas y distintos posicionamientos por su sentido y el hecho de avanzar «tempranamente» en una línea de profundo valor pedagógico y político. También fue significativa la valoración de la oferta por su pertinencia, relevancia y actualidad.

Abrir espacios de trabajo sistemático de formación docente, sobre las actitudes culturales y los valores para hacer consciente los propios, supone apertura a un diálogo interdisciplinar que interpele las creencias, prejuicios y conductas de la vida cotidiana como educadores. A fines del año 2004 la política educativa pública anuncia en el discurso la temática de la diversi-

dad, como una prioridad de la agenda oficial para la capacitación en todo el ámbito provincial. Algunas instituciones pudieron iniciar, recorrer y sostener este trayecto formativo, creyendo profundamente que será siempre importante desarrollar nuevas sensibilidades sociales para educar en un mundo complejo y desigual.

BIBLIOGRAFÍA.

- ASENSIO, M.; POL, E. (2002) *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Editorial Síntesis. Madrid.
- DAVINI, MA. C.; ALLIAUD, A. (1995) *Los maestros del siglo XXI*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- DEVALLE DE RENDO, A. (1998) *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (Compiladoras) (2003) *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- ESSOMBA, M. A. (1999) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Ed. Graó.
- FINOCCHIO, S. (1999) *Criterios generales de una propuesta de desarrollo curricular para la argentina del próximo siglo*. En: X Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. «Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué» Ed. Díada. Universidad de La Rioja. España. 1999.
- GOJMAN, S.; GUREVICH, R. (1999) *Globalización. Un concepto para analizar la sociedad contemporánea*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Pro-Ciencia Conicet.
- GRIMSON, A. (2002) *Concepto antropológico de cultura*. Buenos Aires. FLACSO.
- JORDÁN, J. A. (1994) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona. Ed. Paidós.
- JORDÁN, J. A. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona. Ed. Ceac.
- MORDUCHOWICZ, R. (2001) *A mi la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- POGRÉ, P. (1.999) *¿Cuáles son los irrenunciables en la nueva formación docente?* Eduforum.
- SEGATO, R. (1998) *Alteridades históricas / identidades políticas*. En: Anuario Antropológico 97. Brasilia.
- TADEU DA SILVA, T. (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, Ed. Octaedro.
- TORRES, J. (1996) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum intergrado*. Ediciones Morata. Madrid.

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA SOBRE LA INMIGRACIÓN ACTUAL EN CANARIAS, CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

EZEQUIEL GUERRA DE LA TORRE

eguer@dgeo.ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RUBÉN NARANJO RODRÍGUEZ

canaran@step.es

IES Cruce de Arinaga. Las Palmas de Gran Canaria

OBJETIVOS.

- Detectar las ideas previas que el alumnado posee sobre el fenómeno de la inmigración, en general, y sobre sus características y repercusiones en Canarias, en particular.
- Definir las ideas básicas que habrá que trabajar con el alumnado para obtener un proceso de enseñanza-aprendizaje más idóneo y una comprensión adecuada del movimiento migratorio-inmigratorio.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Fenómeno de alcance mundial, la inmigración alcanza una especial incidencia en Canarias, siendo referencia constante en los medios de comunicación, que reflejan un escenario que puede inducir a la confusión. De esta forma, la llegada de inmigrantes irregulares en barquillas supone un hecho prácticamente cotidiano, si bien enmascara la auténtica dimensión de dicho fenómeno. Así, aunque de la información emanada en los medios podría deducirse que son las personas procedentes del continente africano, las que engrosan el mayor contingente de inmigrantes, la realidad estadística demuestra que son los europeos, entre ellos los de otras comunidades del Estado, los que definen las grandes cifras.

Por otro lado, el acercamiento a la realidad de otros pueblos se ha reali-

zado, tradicionalmente, desde un punto de vista eurocéntrico. Así, tanto en los libros de Historia como de Geografía, tradicionalmente se ha venido reflejando una realidad del mundo que gira en torno a Europa, siendo numerosos los ejemplos que corroboran esta afirmación. A finales del siglo XIX, el libro de *Geografía* de Tercer grado de Esteban y Faustino Paluzie, indica lo siguiente: «¿Cómo se dividen las naciones por su grado de cultura? En salvajes, bárbaros y civilizados». A continuación se determinan detalladamente las características de cada uno de ellos, indicando que «los individuos de las naciones salvajes vagan errantes viviendo de los productos naturales; sus costumbres son sanguinarias generalmente...» o que «los bárbaros presentan un rudimento de organización social, teniendo leyes escritas y administración pública, aplicables sólo con el apoyo de la fuerza armada...». Para terminar afirmando que «las civilizadas atienden al perfeccionamiento moral de la sociedad y fomentan el bienestar del individuo en cuanto cabe al Estado; protegiendo ante todo las personas y sus bienes de los atentados y acechanzas que malvados o insensatos pudieran dirigir...» Concluyendo que «demostrando en todo sentimientos nobles y gran poder intelectual».

Este soporte intelectual del colonialismo, en pleno auge en aquellos años, se mantendrá en décadas posteriores, tal y como se refleja en la *Geografía Pintoresca* de Ramón Perés y Juan Mateos de Diego, donde se proclama de entrada que «Aunque casi el menor de todos los continentes, es Europa el más importante por ser como el solar de razas que durante largos siglos han dirigido el mundo en paz y en guerra». Incluso cabe indicar que esta división del mundo entre buenos y malos, civilizados y salvajes o bárbaros, tiene su continuación en el presente en lecciones que alcanza el ámbito universitario de prestigiosos centros académicos. Llegándose a afirmar que «el problema de España con Al Qaeda y el terrorismo islámico no empezó con la crisis de Irak... Es preciso retroceder 1.300 años, a los inicios del siglo VIII cuando España fue invadida por los moros y rechazó convertirse en una pieza más del mundo islámico y comenzó una larga batalla para recuperar su identidad. Este proceso de reconquista fue muy largo, 800 años».

En este contexto, interesaba abordar el fenómeno migratorio en el ámbito escolar, recogiendo los preconceptos del alumnado, desarrollando una serie de actividades para determinar posibles cambios conceptuales, con la

adquisición de nuevos conocimientos, y en todo caso, establecer algunas orientaciones metodológicas en el terreno de los conocimientos y la educación en valores.

METODOLOGÍA .

El trabajo se inició con la elaboración de un cuestionario que permitiera conocer las ideas previas del alumnado en torno a:

- Lugares de procedencia de los inmigrantes
- Perfil personal del inmigrante (sexo, edad, ocupación en su país, religión...)
- Valoración del hecho inmigratorio
- Razones por las que vienen los inmigrantes
- Postura de la sociedad hacia ellos

Tras el análisis y valoración de sus respuestas se les suministró un dossier de materiales, extraídos de estudios recientes sobre la inmigración en Canarias, de los que se podían extraer algunos de los datos ya preguntados en el cuestionario, como la procedencia y el perfil personal. Con estos pudieron establecer una confrontación entre su parecer y la realidad del problema. Por último, el alumnado, en pequeños grupos, realizó un trabajo cuyo contenidos aparece recogido más adelante.

Respuestas al cuestionario.

Pregunta 1. Elabora una relación (de más a menos importante en cuanto a cantidad de personas que llegan) de los países de donde vienen los inmigrantes.

En las respuestas a esta primera pregunta del cuestionario, se observa cómo Marruecos es el país mencionado en primer lugar por el 97,4%, y en su mayor parte en primer puesto de los seis posibles. Le siguen Argentina (61%), Cuba (51%), Uruguay (51%), Colombia (38%), Venezuela (28,2%) y Sáhara (25,6%). Otra serie de países, son nombrados por menos del 25 % del alumnado, hasta un total de 24, con porcentajes que van desde el 17,9% de Inglaterra, al 2,5% de Kenia, Méjico, Alemania.

Sin embargo si analizamos los datos agrupándolos en grandes áreas geográficas, encontramos que los países más citados son aquellos que se

sitúan en el ámbito centro y sur americano, así como el Caribe, representados en el 46,1% de las citas. Les sigue el continente africano, con el 29%. El resto de las áreas resultan poco representativas, a gran distancia de las anteriores. Así la Unión Europea y Asia aparecen representadas con apenas el 2,5%, seguido con el resto de España con el 1,2% y el resto de Europa con el 0,8%.

Pregunta 2. Según tu criterio, elabora una relación de las características personales de un inmigrante (se entiende que sería el «inmigrante tipo»).

Edad: entre ___ y ___ años. Sexo: Hombre/Mujer. Soltero/Casado. Número de hijos ___. ¿Cuáles son sus estudios o formación? ¿A qué se dedicaba en su país? ¿Cuál es su religión? ¿Cómo es su cultura?

En cuanto al perfil personal del inmigrante, sería el de un varón (68%), de entre 20,5 y 36,5 años de edad; de estado civil, con porcentajes similares entre soltero (51%) y casado (48%); sin estudios (68,4%), con trabajo en una actividad no cualificada (41%) y/o en el sector primario (38,4%); y de religión musulmana (46,1%).

Otras opciones menos citadas que la anterior son:

Un 32% del alumnado, considera que se trataría de mujeres inmigrantes, y en cuanto a los estudios, un 28,9% señalan que serían de primaria o básicos. Por lo que respecta a su trabajo, un 12,8% le señalan como obrero de la construcción; un 5,1% en el sector servicios y un 7,6% en paro. Así mismo, para el aspecto referido a las religiones un 23% no responden a la pregunta y un 20,5% indican que es cristiana y un 2,2% judíos.

Pregunta 3. Elige, marcándolos con un círculo, los dos términos que creas que se asocian o que definen mejor el fenómeno de las migraciones.

Riqueza, Problema, Inseguridad, Solidaridad, Alternativa, Rechazo, Circunstancia, Realidad, Intercambio cultural

En esta pregunta el término más recogido fue el de «problema», por 64% de los escolares. Los siguientes, a bastante diferencia, serían «realidad» con el 28,2% y «circunstancia» con el 25,6%, que se consideran a efectos de la muestra como «neutros». En cuarto lugar aparece un término «negativo», como es el de «rechazo» con el 23%, al que le sigue otro de las mismas características del anterior, como es «inseguridad» con el 12,8%.

Pregunta 4. ¿Por qué vienen los inmigrantes? Elige tres opciones y ordénalas de más a menos.

<i>Pobreza</i>	<i>Hambre</i>	<i>Mejorar su situación laboral</i>
<i>Falta de trabajo</i>	<i>Falta de vivienda</i>	<i>Mala sanidad</i>
<i>Guerras</i>	<i>Mejor clima</i>	<i>Persecución política</i>

Los tres términos preferidos entre las nueve opciones son en primer lugar «pobreza» (87,1%), «hambre» (69,2%) y «falta de trabajo» (53,8%). Le siguen «mejora laboral» y «guerra», citados por el 30,7% del alumnado.

Pregunta 5. Señala, según tu criterio, a qué se dedican aquí los inmigrantes.

1 _____ 2 _____
3 _____

A esta pregunta, referida a la ocupación laboral de los inmigrantes en Canarias, el 58,9% del alumnado indica que en la agricultura y el 56,4% en la construcción. El siguiente grupo, que considera el alumnado, sería el de actividades relacionadas con la marginalidad o la delincuencia, como la prostitución, la venta ilegal y la delincuencia con un 35,7% en total. La siguiente ocupación sería la hostelería, escogida por el 28,2%.

Pregunta 6. ¿Cómo consideras que trata la sociedad a los inmigrantes? Señala una de las tres opciones.

- Los acoge bien y los integra. - Los rechaza y discrimina. - Acoge solamente a los que vienen de determinados países y al resto los rechaza.

La respuesta más escogida, por el 68,4% de los escolares, corresponde a la que señala que se «Acoge solamente a los que vienen de determinados países y al resto los rechaza». A continuación la respuesta «Los rechaza y discrimina» con el 21% y en último lugar la de «Acoge e integra» con el 10,5%.

Pregunta 7. ¿Cómo consideras tú a los inmigrantes?

El 51,2% señalan una respuesta respetuosa, al estilo de «personas que buscan una vida mejor» o «personas que tienen los mismos derechos que los demás». Un 20,5% tiene una respuesta ambivalente: «unos son buenos

y otros son malos», «son víctimas, pero no me gusta que nos arrebaten lo nuestro», «personas como las demás, pero me da rabia que quieran los mejores trabajos», «merecen trabajo, pero aquí hay gente que se queda sin trabajo por ellos», ...

Un 15,3% son valoraciones negativas, al estilo de «pobres, incultos, enfermos, problemáticos, distintos»; «son distintos porque no respetan nuestra cultura»; «el gobierno muchas veces les antepone a los canarios»; ...

Un 7,6% de las respuestas son claramente positivas, como «son buena gente».

Pregunta 8. ¿Crees que la inmigración es beneficiosa para Canarias, ¿por qué?

El 58,3% considera que ciertamente es así, mientras el 36,1% considera que no. La mayoría de las respuestas que la valoran positivamente se refieren al hecho de que «nos beneficia porque cogen los trabajos más duros que los canarios no quieren» (17,9%), «porque crece la natalidad» (15,3%), o «porque podemos aprender de ellos, de su cultura» (12,8%). Los que consideran que no es beneficiosa argumentan que «la inmigración aumenta la presión demográfica en las Islas» (17,9%), o porque «nos quitan los puestos de trabajo» (15,3%).

Pregunta 9. ¿Crees que la inmigración es perjudicial para Canarias, ¿por qué?

El 78,3% responden claramente que sí, y tan sólo el 13,5% que no perjudica. Entre quienes opinan que la inmigración es perjudicial para Canarias, predominan (51,3%) aquellos que indican como perjuicio más evidente, la ocupación de puestos de trabajo que podrían ser desempeñados por canarios. De entre estas respuestas, en un solo caso se hace referencia expresamente a los inmigrantes venidos de países ricos, que pueden quitar puestos de trabajo «por su mejor preparación».

Hay una segunda opinión negativa, que destaca en este caso la excesiva presencia de inmigrantes (18,9%).

Pregunta 10. ¿Sabes que Canarias ha sido, históricamente, tierra de emigrantes?: SÍ/NO

En caso afirmativo:

10 A. ¿Crees que la emigración fue positiva para los países a donde llegaron los emigrantes canarios? ¿Por qué?

A la pregunta 10 el 100% señalan conocer que los canarios, en tiempos pasados fueron también emigrantes. La pregunta 10 A, relativa a si la emigración fue beneficios para los países donde fueron los canarios, las respuestas se inclinan claramente hacia el «sí» (50%), mientras el «no» solamente lo representan el 26,3% del alumnado. Un 20,4% de ellos consideran que su aportación al mundo laboral fue muy positiva, principalmente ofreciendo su fuerza de trabajo. Por otra parte un 15,3% la valoran positivamente, aunque sin aportar argumentos que corroboren esta afirmación.

En cuanto a las respuestas que consideran la emigración canaria como perjudicial para los países receptores, el 25,5% de ellas hacen referencia a que quitaban puestos de trabajo.

Actividades con el dossier de información.

Se requirió del alumnado que realizara un trabajo de pequeño grupo, que debía seguir el siguiente guión:

- 1 - Con los datos que te aporta el gráfico sobre procedencia de los inmigrantes, señala en un mapa los países de origen de los inmigrantes que llegan a Canarias. Indica sobre cada país el porcentaje y colorea el mapa con una gama de colores, de más a menos intenso, para señalar la importancia en cuanto al número de inmigrantes.
- 2 - Consulta la gráfica y el cuadro adjunto: ¿Responden estos datos estadísticos a la idea que los componentes del grupo tienen sobre la procedencia de los inmigrantes que llegan a las Islas? ¿Por qué? ¿Qué opinas sobre esta diferencia? ¿A qué crees que se debe?
- 3 - Cada miembro del grupo debe investigar si en su familia ha habido casos de emigrantes. Señalar a dónde fueron, a qué se dedicaron, cómo vivieron en el país de acogida, ... y cualquier otro dato que creas de interés. Si puedes aportar algún documento (foto, papeles, ...) que hable de la estancia en ese país, lo puedes añadir.

- 4.- Durante un mes haz una recopilación de cuantas noticias salgan en la prensa sobre la inmigración.
- Haz una relación, por orden cronológico, de las diferentes noticias/artículos/reportajes que hayas recopilado.
 - Consultando las noticias, señala cuántas de ellas se ocupan de las migraciones de forma positiva, cuántas negativa y cuántas no se incluirían en alguno de estos dos apartados. En el caso de las positivas y las negativas, destaca el aspecto (positivo o negativo) que en ellas se menciona.
 - De todas las informaciones recogidas, comenta aquellas tres que los componentes del grupo consideren más importantes y explica el porqué de esta elección.

Resultado de las actividades realizadas.

De los datos aportados por los diferentes escolares, se resume que de los once grupos formados, en cuatro de ellos hay presencia de alumnos inmigrantes o descendientes de personas llegadas de fuera del Archipiélago. En total son 8 los alumnos y alumnas, para un total de XX escolares.

De las respuestas obtenidas, a partir de las distintas actividades formuladas, y particularmente de la segunda, todos los grupos, salvo uno, indican que no se corresponde con la idea que tienen sobre el origen de los inmigrantes que llegan a las Islas, tal y como ya se había podido determinar en la encuesta previa.

Se puede observar que para tres de los grupos, pese a la evidencia de los datos aportados, siguen considerando a todos los europeos como turistas y no se aprecia que, tal y como indican los datos, una parte de ellos vienen como inmigrantes. En un par de casos establecen las diferencias entre «legales» e «ilegales», o la forma de llegar a las Islas, para continuar afirmando que vienen más marroquíes y latinoamericanos.

En cuanto a las razones que aportan para justificar su apreciación, señalan que «es lo que más vemos» o «lo que se informa» en los medios de comunicación («...lo que solemos ver en los informativos, periódicos y escuchar en la radio, etc. son noticias que informan de la inmigración que proviene de fuera de Europa»), para destacar también que «no se ve» al europeo como inmigrante.

En cuanto al tratamiento informativo, a partir de las noticias recopiladas en los periódicos, se destaca que el mayor porcentaje aborda el fenómeno migratorio desde un punto de vista negativo. Por ejemplo, de las 89 noticias recogidas por uno de los grupos, indican que 61 muestran aspectos negativos, 24 positivos y 4 informaciones que no se incluirían en ninguno de los dos apartados anteriores.

DISCUSIÓN.

El planteamiento inicial de esta experiencia está orientado a descubrir los preconceptos del alumnado, que nos muestran a los educadores posicionamientos o interrogantes que los escolares manejan, pero que no son abordados desde los libros de texto. La educación en valores que favorecen la interculturalidad (acercamiento a otras realidades culturales, comprensión del otro, solidaridad, ...), no debe sustentarse exclusivamente desde la emotividad, sino en contenidos que sustancien la comprensión del problema, los cuales sería conveniente definir. Es el caso de las razones que explican las desigualdades sociales, la pobreza o la marginación de un significado porcentaje de la Humanidad.

CONCLUSIONES.

- Para los escolares el origen de los inmigrantes está condicionado por lo que ellos «ven», a partir de las referencias informativas relativas a llegada de pateras o barquillas desde Marruecos o del Sáhara, o de su experiencia directa en la zona donde viven o acuden en su tiempo de ocio, y por supuesto, en el propio instituto. Estos datos contrastan con las estadísticas oficiales que muestran un panorama muy diferente, con mayoría de inmigrantes procedentes del resto del Estado español y de Europa. Estos últimos son considerados como turistas, aunque no lo sean. Es posible relacionar esta apreciación con la idea mayoritariamente manifestada de que la sociedad canaria acoge a unos inmigrantes y rechaza a otros.
- En relación con la anterior apreciación, para los escolares el inmigrante tiene un bajo nivel de estudios, escasa cualificación profesional y su religión es la musulmana, presentándose una clara contradicción como ya se ha señalado.

- La inmigración se ve como un problema asociado a la pobreza y al hambre.
- En las respuestas del alumnado se evidencian claras contradicciones en lo que se refiere a la consideración que tienen del inmigrante y de la inmigración. De tal forma que existe un alto porcentaje de percepciones ambivalentes, en las que por un lado manifiestan que la inmigración es beneficiosa para Canarias y a su vez es perjudicial. O conjuntamente consideraciones positivas y negativas sobre el inmigrante. Esto cabe relacionarlo con el «discurso escolar» o como expresión de lo «políticamente correcto», frente a la opinión «popular».
- Una muestra más de estas contradicciones es la valoración de la emigración canaria como positiva para los países receptores, al contrario de la inmigración actual hacia Canarias.

BIBLIOGRAFÍA.

DÍAZ HERNÁNDEZ, R. Y PARREÑO CASTELLANO, J.M., 2002: La nueva realidad educativa de Canarias: el mestizaje en las aulas. Localización territorial de los inmigrantes extranjeros». XV Coloquio de Historia Canario-Americano, Las Palmas de Gran Canaria (en prensa).

DOMÍNGUEZ, F.M., 2003: *Estudio de la imagen gráfica del inmigrante en los medios de comunicación y su aplicación en el aula*. En: Gaité, M. y otros, La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales, Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, Toledo 2003

DOMÍNGUEZ, J., GUERRA, R., y PÉREZ, T. 2002: *La nueva realidad educativa de Canarias: el mestizaje en las aulas. Evolución y procedencia de los escolares extranjeros*. XV Coloquio de Historia Canario-Americano, Las Palmas de Gran Canaria (en prensa).

PALUZIE, E. y F. 1895. Geografía. 3 er. Grado. Faustino Paluzie, Impresor-Editor. Barcelona. 379 págs.

PERÉS, R.; MATEOS, J. 1930. Geografía pintoresca. Ramón Sopena, Editor. 688 págs.

LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO HISTORICO LOCAL EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL. UNA POSIBLE REVISIÓN CURRICULAR

JOSÉ FERNANDO GABARDON DE LA BANDA
Escuela Universitaria de Magisterio
Campus Univeritario de Bormujos (Sevilla).

En la sociedad tecnológica y de consumo de los últimos veinte años se ha puesto en algunos momentos en cuestión la importancia de adquirir en el proceso educativo conocimientos en torno al patrimonio histórico artístico. Sin duda ha sido una percepción errónea del fenómeno artístico en el ámbito educacional lo que ha llevado a incluirla como una asignatura menor en los diseños curriculares. Como bien observaba ya el profesor Cuevas hacia el comienzo de los 90, el arte es una rama de conocimiento menor en el diseño del currículum de Educación Obligatoria tanto del Ministerio de Educación y Ciencias como de la propia Junta de Andalucía, si lo comparamos con la propia geografía o la historia.³⁴

Otra cuestión criticable ha sido la perspectiva sincrónica de la enseñanza del fenómeno artístico, al abordarlo como un elemento más de los elementos culturales que configura a una sociedad, siempre intentando insertarla como una parte más de la explicación de los acontecimientos históricos, incluso convirtiéndola en un instrumento para hacer más llevadero la «monótona» clase de historia, al servirse de imágenes de objetos artísticos propias de la sociedad que está analizando. En muchas ocasiones se ha intentado justificar tal hecho indicando la interdisciplinariedad de las ciencias sociales, pero como bien surge la profesora Rosa Ávila, le parece extraño y contradictorio no ponderarse la enseñanza del fenómeno artístico. El análisis de cualquier objeto artístico tiene una función didáctica trascendental en

³⁴ CUEVAS, M. V. «La Historia del Arte en el DCB». Zaragoza, 1990. pp.73-91.

cualquiera de los ámbitos educacionales, desde la educación infantil hasta el Bachillerato, ya que despierta en los alumnos una serie de valores que sin duda le ayuda a incluirse mejor en su contexto social.

El problema vital en el diseño de una enseñanza del arte es el contenido de las materias a abordar. Probablemente sea la vía de la didáctica del patrimonio local, más que una historia general del arte, el camino más ideal para la enseñanza de las manifestaciones artísticas, buscando en el ámbito local aquellos bienes históricos-artísticos que puedan ser útiles para la comprensión del fenómeno creador. Sin duda, la sensibilización por el patrimonio histórico más cercanos, la captación de los valores intrínsecos que poseen por si mismo y el profundo respeto que conlleva la preocupación por su conservación sea el camino más práctico por donde dirigir el análisis de los fenómenos artísticos. Cuanto más conozca su patrimonio cercano más se identificara con su identidad cultural. En esta línea se mueven los objetivos del área de las Ciencias Sociales del Diseño Curricular Andaluz, donde en su punto 2 incluye *«Analizar el legado cultural e histórico de Andalucía para conocer los elementos y rasgos básicos que identifican su Comunidad en el conjunto de las Comunidades a que pertenece»*.

Sin duda alguna como afirma Xavier Hernández Cardona *«una sociedad que respete y cuide su patrimonio natural y su patrimonio cultural evidencia un notable grado de civilización, pero además un patrimonio cuidado y respetado se convierte, casi automáticamente, en fuente de riqueza»*. A lo que añade en referencia claramente a la importancia del conocimiento del patrimonio local *«Parece evidente que las comunidades con potenciales e importantes activos económicos de carácter patrimonial deben de ponerlos en circulación, para generar riqueza, pero para que ello suceda también es importante la concienciación y conocimiento de la población. En este sentido las llamadas en las aulas que explicitan algunos diseños curriculares, respecto a la importancia del patrimonio medio-ambiental e histórico-artístico, no responden exclusivamente a criterios estéticos sino a necesidades culturales y económicas»*.³⁵

La introducción de una didáctica del patrimonio histórico-artístico en los diseños curriculares, en principio puede chocar con el contexto

³⁵ HERNÁNDEZ CARDONA, Xavier, *«Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia»*. Barcelona, 2002. pp.30-31.

educacional de la sociedad multicultural en que actualmente estamos inmersos, por lo que tendríamos que plantear una visión más globalizada del conocimiento artístico. Como bien afirma Xavier Besalú en su interesante trabajo sobre *«Diversidad Cultural y Educación»*, *«la condición posmoderna modifica profundamente las relaciones de los individuos con su cultura particular, debido a que es muy difícil encontrar en la tradición las soluciones a los problemas de la existencia (...) La misión de la educación en las sociedades actuales no es de promover las culturas particulares, cualquiera que sean, sino la de preparar a los futuros ciudadanos para vivir en un mundo abierto, mas complejo e interdependiente*. De ahí que la educación intercultural sea uno de los debates más amplios a raíz de las múltiples corrientes migratorias que desde el Magreb, algunos países del este europeo y amplias áreas latinoamericanas se han insertado en la realidad social europea. La apuesta por una perspectiva intercultural del modelo educacional, donde los objetivos fundamentales sea el reconocimiento del pluralismo cultural y el respeto por la identidad propia de cada cultura y la construcción de una sociedad plural, pero cohesionada y democrática, es la más adecuada al actual ámbito cultural frente a la asimilación cultural de las etnias no originales del entorno, para superar así la fragmentación cultural.

Sin embargo, podemos afirmar que el conocimiento del patrimonio local es el que nos puede llevar a un mejor acercamiento a la comprensión de la sociedad multicultural. Más aún en el ámbito geográfico español, y concretamente andaluz, gracias a la importante herencia cultural que hoy posee la mayoría de sus poblaciones. En realidad, los educadores nos encontramos con un rico material didáctico para poder enseñar al alumnado vivencias históricas muy diversas, que se manifiestan en edificios histórico-artísticos de muy diferentes etapas, con sensibilidades estilísticas muy diversas. Esta multiplicidad cultural que apreciamos en el pasado histórico andaluz ha dado como resultado a una sociedad heterogénea, resultado de una amalgama de culturas históricas, por lo que ya realmente en este aspecto encontramos ya de por si, una sociedad multicultural en la mas sentida expresión de la palabra. Esto lleva a afirmar que en las sociedades mediterráneas, desde sus más remotas raíces históricas, podemos apreciar ya un carácter abierto a inquietudes culturales diferentes. La huella local de su patrimonio por consiguiente ya no podemos considerarlo como testimonio de aislamiento, sino que por el contrario son un importante testimonio de la

apertura cultural del Mediterráneo. De ahí que la explicación del patrimonio local en estos ámbitos geográficos sea un instrumento vital en el conocimiento que un individuo debe de tener para educarse en una sociedad multicultural.

La adquisición del conocimiento del patrimonio local tampoco debe de centrarse en las manifestaciones históricas como explicaciones de su pasado cultural, sino que también podría incluir todos aquellos bienes muebles e inmuebles que proyecten las actividades de los artistas contemporáneos, apreciando en el caso de algunos de ellos, la repercusión internacional de su producción, como en el caso de artistas locales como Miguel Barcello, al pasar sus obras lo puramente local. A ello hay que unir a la concepción del patrimonio cultural local aquellas manifestaciones innovadoras que las nuevas poblaciones integradoras de nuestra sociedad aporten, desde las más simples aptitudes musicales hasta las realizaciones de nuevos edificios representativos de su cultura como pueda ser una mezquita o una sinagoga de reciente construcción.

El conocimiento del patrimonio local esta inmerso en los objetivos centrales de las legislaciones de protección del patrimonio histórico-artístico, como lo podemos encontrar en el artículo 65 de la Ley Cultural Catalana, la Ley 9/1993 de 30 de septiembre, donde se indica que «El Gobierno de la Generalidad incluirá en los currículo de los diferentes niveles del sistema educativo reglado obligatorio el conocimiento del patrimonio cultural catalán». Esto lleva a la formulación de programas educativos centrados en el conocimiento del patrimonio cultural de Cataluña, como fórmula para comprender mejor su identidad cultural y al mismo tiempo los ingredientes multiculturales que la forman.

Incluso en las directrices dada por el Consejo de Europa podemos apreciar las recomendaciones que da sobre la pedagogía del patrimonio, que podemos concretizarlas en el ámbito local.

Se observa claramente un doble objetivo:

- 1º) Considerar al patrimonio artístico un valor educativo determinante.
- 2º) Despertar la sensibilización sobre su conservación, también en los propios alumnos.

En la 4º Conferencia Europeas de Ministros de Patrimonio Cultural celebrada en Helsinki en 1996, se recoge cuestiones muy relevantes en

relación al conocimiento del patrimonio local en una sociedad multicultural, y su valor educacional determinante. Así en la Declaración Final señala que «La pedagogía del patrimonio debe destacar los valores históricos, artísticos y éticos que el patrimonio cultural representa para la sociedad, enseñando el respeto a las identidades múltiples, el desarrollo de la tolerancia y la lucha contra las desigualdades y la exclusión». Lo que en definitiva esta subrayando el valor didáctico del patrimonio en el seno de una sociedad globalizadora. En la misma línea podemos incluir la Recomendación relativa a la pedagogía del patrimonio de 1998 por el Consejo de Europa.

La sensibilización por el patrimonio cultural es una constante en los textos comunitarios, llegando al terreno educativo, como lo demuestra las recomendaciones que aparecen en el *Convenio para la salvaguarda del Patrimonio Arquitectónico de Europa*, celebrado en Granada en 1985, concretamente en el artículo 15 que incluye como objetivos concretos, mediante técnicas modernas de comunicación y promoción «Despertar o incrementar el interés del público, ya desde la edad escolar, por la protección del patrimonio (...), meta que se marca posteriormente en la *Segunda Conferencia Europea de Ministros Responsables del Patrimonio Arquitectónicos*, que aconsejan en orden a la promoción de la sensibilización del patrimonio, «fomentar el conocimiento y la comprensión del patrimonio cultural, mediante programas educativos en el medio escolar y extraescolar», a lo que añade «la estimulación a la población para que participe en la salvaguarda y puesta en valor del patrimonio local». Sin duda alguna el camino a recorrer en el plano educativo, utilizando el patrimonio local como recurso didáctico en orden a obtener resultados prácticos en torno a la valoración y asimilación de conocimientos por parte del alumnado de la importancia de los bienes que configuran nuestra identidad.

El conocimiento y la sensibilización por el patrimonio local se deben de orientar como ya hemos apuntado en la línea de la interdisciplinariedad, sin que por ello el estudio de las manifestaciones artísticas pierda su objeto primordial, y la interculturalidad, entendida como un exponente vital para comprender la realidad social de nuestros días. Ello provoca una ardua labor a la hora de abordar el diseño de una didáctica del patrimonio local, que no se quede en un mero análisis simplista de los monumentos artístico. De ahí que en cierto modo debemos de matizar a qué etapa educativa tendría que

dirigirse, cuales son los objetivos a alcanzar y los contenidos que se van a desarrollar, las posibles actividades podríamos desarrollar en función de la misma, que tipo de evaluación deberíamos de enfocar, sin perder nunca de vista el sentido intercultural que buscamos en esta materia.

Para poder conseguir una sensibilización y un conocimiento de nuestro patrimonio histórico-artístico local por parte de nuestro alumnado, se debe de partir su proceso formativo desde las etapas iniciales de la educación. La escuela debe de ser el vehículo transmisor más importante de esta divulgación de valores, por lo que los educadores desde la etapa infantil deben de proyectar en su entorno socio-cultural la familiarización de los bienes más representativos que componen dicho patrimonio. La visualización de su ayuntamiento, de su iglesia, de sus plazas son elementos vitales que ayudarán a integrarse en la propia psique del alumno desde sus años iniciales de formación.

Posteriormente en la etapa primaria y especialmente la secundaria se insertarán programas de adquisición de conocimiento, llevando al alumno a un mayor enriquecimiento personal al conocer con mayor detenimiento su propio entorno histórico-artístico. Sin duda alguna el conocimiento de las raíces históricas, de la sensibilidad artística que ha desarrollado su entorno socio-cultural y los valores que representan este patrimonio ayudarán a comprender mejor la sociedad multicultural en que está inmerso. Por ello definiendo que se dé más importancia en los diseños curriculares al conocimiento del patrimonio más cercano, alejándose del carácter abstracto que ha tenido en muchos momentos de la historia educativa de nuestro país.

Los contenidos a tratar serían otro de los puntos a tratar en hora a un mejor acercamiento de nuestro patrimonio local por parte del alumnado, sin perder de vista nunca el ingrediente heterogéneo que conforma actualmente nuestra sociedad. Para una mejor comprensión de la actual sociedad multicultural hoy más que nunca es vital conocer el tejido urbano donde se desarrolla el desenvolvimiento de una comunidad humana. En este sentido podemos tomar como referencia la *Recomendación relativa a los espacios públicos urbanos abiertos* elaborado por el Consejo de Europa hacia 1986 donde afirma que «*las ciudades no son solamente edificios: los espacios públicos abiertos constituyen un elemento fundamental del medio urbano y del patrimonio histórico de una ciudad*», por lo que se debería de

incluir como materia de estudio de las disciplinas dedicado al mundo artístico. Al mismo tiempo, el estudio de la evolución de una ciudad histórica mediante planos y gráficos es un interesante instrumento de comprensión del sentido de la interculturalidad que actualmente nos movemos, ya que no solo va conociendo paso por paso la evolución morfológica de su medio urbano, sino que al mismo tiempo capta la multiplicidad de culturas que ha ido dejando su huella en los distintos sectores urbanos: enclaves arqueológicos del mundo antiguo, los restos de la judería, la traza islámica del callejero, el ordenamiento jurídico-administrativo de las parroquias mudéjares, la huella del descubrimiento de América, etc.

Un ámbito del conocimiento del patrimonio local imprescindible es sin duda alguna el análisis de los bienes que configuran todo el contenido del patrimonio. Entendemos por patrimonio local el conjunto de bienes muebles e inmuebles (incluyendo sus instalaciones y los accesorios decorativos que sean parte integrantes de los mismos), tal como queda insertado en las distintas legislaciones patrimoniales, tanto estatal como de las Comunidades Autónomas, a su vez incluidas en las definiciones aportadas en la Convención de Granada de 1985. En relación al carácter intercultural de la visión analítica de cualquiera de estos bienes, tendríamos que proyectar nuestro estudio no solamente a lo simplemente estético o lo puramente histórico, sino a la búsqueda de valores que en sí mismo se inserta en estas manifestaciones artísticas, precisando un contenido de sensibilización, donde el respeto por inquietudes de vida diferentes a los nuestros sea una constante a la hora de actuar en la sociedad.

Cuanto más comprendamos el papel que significó un edificio histórico en el pasado mejor lo insertaremos en el mundo de hoy. El carácter intercultural del mundo actual no choca en este sentido con la identificación de un edificio cuya función inicial fuera la religiosa, ya que desbordamos esa entidad para integrarlos como parte de nuestra riqueza cultural. Este hecho no es algo que produzca solamente en nuestro ámbito posmoderno, sino que en épocas anteriores el respeto por edificios históricos ajenos a su cultura, ha sido un claro ejemplo de la existencia de una concepción intercultural de la sociedad. Exponente claro son las continuas elaboraciones de normas que se van a ir desarrollando en el ámbito hispano en orden a configurar un deseo de conservación del patrimonio histórico, sin olvidar todas las aberraciones que sobre el mismo se han realizado a lo largo de la historia.

El estudio de la historia local también puede ser una faceta a considerar a la hora de elaborar un diseño curricular en torno al patrimonio más cercano. En realidad, es muy asequible desde punto de vista práctico para el alumnado, pero se debe de ampliar la perspectiva que supere lo puramente localista, por lo que el material didáctico que supone ayude a comprender no solamente su propio entorno, sino el dinamismo social que nos ha llevado a la realidad multicultural. Por ello sería óptimo enfatizar los estudios de la historia local como ejemplos concretos de la visión multicultural de la sociedad poscontemporánea, centrándonos en casos específicos donde podemos apreciar dichos elementos en nuestro pasado concreto. En definitiva, captar la atención de que la historia local es el resultado de las simbiosis culturales producidas en un ámbito más general, a escala regional, nacional, o como actualmente se produce, a nivel planetario.³⁶

La creación de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes, a raíz del Decreto 269/1985, ha sido una interesante aportación a la hora de divulgar el conocimiento del patrimonio local. La labor que han representado en los campos de la investigación, la divulgación y el reconocimiento de los valores culturales que forman parte del patrimonio histórico-artístico local es indiscutible, siguiendo en cierto modo el objetivo material que encierra la propia ley: «*En virtud de todo ello se hace necesario establecer los medios adecuados para que el Patrimonio histórico de esta Comunidad Autónoma pueda estar al servicio de los escolares andaluces (...)*». Sin embargo, podemos observar en la mayoría de los casos que se aprecia una cierta localidad a la hora de exponer el material didáctico, por lo que planteamos que los contenidos de los mismos estén más insertados con una mayor dimensión intercultural. Por aquí creo necesario que ahondemos la investigación educativa.

En la misma línea tendrían que ir encaminadas los Departamentos Pedagógicos surgidos a raíz de la Ley 2/1984, de 9 de enero, de Museos, intentando ahondar el carácter intercultural del material didáctico expuesto. La visita de los museos se convierte en una experiencia vital para los alumnos a la hora de comprender el patrimonio cultural, siempre que exista una dirección didáctica adecuada para ello. En este sentido, hace referencia Doña

³⁶ PRATS, J. «*El estudio de la historia local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la historia ¿Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.8.

Ángela García Blanco en su trabajo sobre la «*Didáctica del Museo*», al papel que los docentes y el propio museo tienen en la configuración del material didáctico que los alumnos van a utilizar. Sin duda alguna la elaboración de publicaciones didácticas que ayuden a la concretización y sistematización de los objetos que se exponen son vitales para la transmisión de conocimientos, sin perder por ello la interdisciplinariedad e interculturalidad que debe de guiar la visión en conjunto de todo estos objetos.³⁷

Una interesante experiencia a nivel europeo ha sido las llamadas *Clases Europeas de Patrimonio* perteneciente al Programa de Formación del Consejo de Europa, que tiene como objetivo hacer consciente a los europeos de edad escolar de la gran diversidad cultural de Europa, despertando la sensibilidad por el patrimonio. Este objetivo está ampliamente recogido en la *Recomendación relativo a la Pedagogía del Patrimonio* adoptado en 1998, definiéndolas como «*una forma particular de pedagogía de patrimonio que implica intercambios escolares internacionales basados en un proyecto común y sobre temas en relación al patrimonio cultural; se desarrolla durante el curso escolar y supone el traslado sobre el terreno, fuera del marco habitual de la escuela (...)*». El conocimiento de otros patrimonios locales ayudará a conocer sin duda alguna la propia identidad cultural en que vive el individuo.

Sin duda alguna el método educativo a escoger para una mejor comprensión del patrimonio local será el de la enseñanza por descubrimiento, alejadas de planteamientos rigoristas basados en el aprendizaje memorístico, que repelía más que acercaba el conocimiento de su entorno patrimonial. A ello hay que unir una vez más una dimensión intercultural, intentando dirigir la enseñanza a la captación de los valores intrínsecos del propio edificio u objeto en cuestión, reflejo de un pasado cultural, integrado en nuestra identidad, como parte de nuestras vidas.

Por ello se busca que el alumno descubra por si mismo el significado de los bienes en cuestión, algunos de ellos pertenecientes a otras culturas diferentes a la propia, por lo que se sensibiliza el respeto por identidades diferentes a la suya. Para ello se intentará desarrollar una fase de

³⁷ Véase GARCÍA BLANCO, Ángela «*Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*». Madrid, 1988.

visualización y sensibilización de los bienes patrimoniales de carácter local, una posterior fase de comprensión, con el papel que representa en una sociedad multicultural por los valores intrínsecos que posee por si misma y una fase final de adquisición de conocimientos.

El proceso evaluativo no caminaría simplemente en función de una simple adquisición de conocimientos, sino que habría que insistir en contemplar hasta que punto mediante la sensibilidad que ha podido despertar en el alumno su propio patrimonio, ha llevado a respetar otras manifestaciones artísticas que forman parte de otras realidades culturales, y que en muchas ocasiones terminan identificándose con la propia, al integrarse por los procesos migratorios en nuestra sociedad.

En definitiva, la riqueza cultural que conlleva la síntesis de tendencias artísticas dispares en el mismo ámbito local, que configura su propio patrimonio, abre un campo testimonial que exige sin duda alguna nuevos métodos educativos que lo aborden, más aún en un mundo en continuo cambio, donde el patrimonio local puede ser una buena referencia para comprender mejor la interculturalidad en que estamos inmersos.

BIBLIOGRAFÍA.

- AVILA, Rosa «*Historia del arte. Enseñanza y profesores*». Serie Fundamentos Nº 14. Sevilla, 2001.
- BESALÚ, Xavier «*Diversidad cultural y educación*». Madrid, 2002.
- CUEVAS M. V. «*La historia del arte en el D.C.B.*». Zaragoza, 1990.
- GARCIABLANCO, ANGELA «*Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*». Madrid, 1988.
- HERNANDEZ CARDONA, Xavier «*Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*». Barcelona, 2002.
- PRATS, J. «*El estudio de la historia local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la historia?* Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº.8.
- VV.AA «*Repertorios de textos internacionales de Patrimonio Cultural*». Junta de Andalucía, 2004.

SITUACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CASTILLA Y LEÓN Y EN LA PROVINCIA DE BURGOS. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN LA UNIVERSIDAD BURGALESA

PILAR BLANCO LOZANO

pblanco@ubu.es

Universidad de Burgos.

INTRODUCCIÓN.

El potente proceso migratorio de raíz fundamentalmente económica, causado por la necesidad de buscar un trabajo y que traslada población desde países menos desarrollados a otros industrializados, ha cambiado las sociedades de nuestro tiempo. Llegar a Europa Occidental se ha convertido en el sueño y la ilusión para muchos de estos inmigrantes, que esperan encontrar aquí una solución a sus vidas y las de sus hijos. Los países del centro y norte de Europa conocieron esta tendencia migratoria antes que nuestro país. España, que hasta época muy reciente se caracterizó por la salida de una parte de su población camino de la emigración a Latinoamérica y Europa, se ha convertido, sin embargo, hoy en uno de los principales focos de recepción de inmigrantes.

Una de las consecuencias más visibles de este fenómeno migratorio es la pérdida de homogeneidad de las sociedades. Éstas se manifiestan ahora con un creciente grado de diversidad cultural. Poblaciones y grupos culturales diversos conviven en un mismo espacio, entran en contacto y en interacción, generando un nuevo tipo de sociedad caracterizada por su multiculturalidad. El encuentro y diálogo con otras culturas es potencialmente enriquecedor para todas las partes implicadas, pero no es menos cierto que también es generador de situaciones problemáticas y de conflicto. En definitiva, las sociedades se han hecho más complejas y deben

encontrar nuevas soluciones de todo tipo (políticas, sociales, económicas, culturales, educativas, etc.) para responder a esta complejidad.

La escuela es un fiel reflejo de la sociedad a la que sirve. Por esa razón, los centros escolares muestran en la actualidad esa diversidad cultural presente en la vida social y necesitan, por tanto, acomodar sus estructuras y su organización a los nuevos retos que esta diversidad les impone.

Tanto a nivel internacional como a nivel nacional se reconoce y se garantiza el derecho a la educación de la infancia. En todo el marco normativo español, desde la Constitución de 1978 pasando por la legislación sobre extranjería o la específica en materia educativa, se recoge el derecho de los niños extranjeros a recibir educación en los mismos términos que los niños españoles. En el ámbito educativo destacan especialmente la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre) que promovió un importante avance en la atención educativa a la diversidad cultural, y la más reciente *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre) que regula igualmente el establecimiento de medidas educativas para atender las características diferenciales del alumnado y, en particular, del alumnado extranjero, otorgando competencias en esta materia a las Comunidades Autónomas.

La escolarización de los hijos de inmigrantes plantea nuevas situaciones y retos al sistema educativo del país de acogida. Estos nuevos alumnos traen consigo su propia identidad cultural, que debe ser respetada, y un sistema de valores que, en ocasiones, difiere del vigente en la sociedad receptora. Por otra parte, estos alumnos necesitan integrarse lo antes posible en la nueva sociedad que les acoge y en su nuevo entorno escolar para lograr un desarrollo armónico e íntegro de su personalidad. Sin embargo, este proceso de integración no resulta en la mayoría de las ocasiones ni sencillo ni rápido, debido a la aparición de diversos obstáculos como pueden ser de carácter lingüístico, derivados de circunstancias de desventaja social y cultural, problemas de adaptación, afectivos, falta de dominio de los contenidos instrumentales básicos, etc. Pero, además, no sólo estos alumnos necesitan cambiar sus esquemas y hacer un esfuerzo de adaptación, sino que también debe hacerlo paralelamente todo el alumnado en general, que debe lograr nuevas competencias de carácter intercultural, actitudinal y aptitudinal, y desarrollar nuevas habilidades sociales.

Todo este planteamiento conduce al hecho cierto de que la educación, en nuestros días, está necesitada cada vez más de esa nueva dimensión pedagógica conocida como multicultural o intercultural, surgida en Europa hace ya tres décadas.

I.- LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN Y EN LA PROVINCIA DE BURGOS.

Antes de pasar a analizar la situación de la atención educativa a la diversidad cultural en el espacio geográfico señalado, conviene precisar que dicha diversidad viene configurada por la presencia de dos grandes colectivos. Por un lado, el alumnado que podemos denominar de *minorías culturales* y que se caracteriza por ser de origen español pero perteneciente a un grupo cultural definido, con identidad propia, y minoritario dentro del conjunto de la sociedad. Nos estamos refiriendo básicamente al alumnado de procedencia gitana. Este grupo ha sido tradicionalmente el generador de la diversidad cultural en nuestras aulas.

El segundo gran colectivo está formado por el *alumnado extranjero*, esto es, alumnos que no poseen la nacionalidad española y que su procedencia es diversa. La presencia de este grupo es relativamente reciente en los centros escolares de nuestra Comunidad, pero está adquiriendo una particular relevancia en los últimos años que obliga a las Administraciones y a las comunidades educativas a reformular sus principios de actuación.

Ambos grupos de alumnos constituyen una proporción minoritaria en el conjunto del alumnado total. Sin embargo, son ellos con frecuencia los destinatarios de un importante número de medidas de compensación educativa, puestas en marcha para tratar de paliar las carencias o necesidades educativas específicas que manifiestan asociadas a su diversidad cultural o a circunstancias de desventaja social.³⁸

³⁸ La fuente de consulta utilizada para este análisis ha sido básicamente el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (Documento Provisional)*, elaborado por la Junta de Castilla y León, Consejería de Educación, Dirección General de Formación profesional e Innovación Educativa, y que puede consultarse a través de la dirección www.educa.jcyl.es. En el capítulo titulado «Datos de interés relacionado con el alumnado extranjero y de minorías culturales» se presenta un conjunto de gráficos y cuadros ilustrativos, que hemos omitido en esta comunicación por la limitación de espacio a la que estamos obligados.

I.1. El alumnado extranjero en la región castellano-leonesa.

El fenómeno inmigratorio es un hecho reciente en Castilla y León. Empieza a producirse sobre todo a partir de la década de los 90 y adquiere una especial importancia en los últimos cinco años. En cualquier caso, la población extranjera residente en nuestra Comunidad representa tan solo el 1,7% del total de la población en Enero de 2003.

En el campo educativo la proporción es también moderada, suponiendo en el curso 2003-04 un 2,97% del alumnado total (10.598 alumnos frente a un total de 356.932). Este índice de población extranjera escolarizada nos sitúa por debajo de la media nacional que se encuentra en un 4,2 % en ese mismo curso académico. Tan sólo cuatro Comunidades (País Vasco, Asturias, Galicia y Extremadura) y la ciudad autónoma de Ceuta registran porcentajes inferiores (MEC, 2004, 151.).

La nota más distintiva es, sin embargo, el rápido ritmo de crecimiento de esta población escolar. En los últimos seis cursos, el número de alumnos extranjeros en edad escolar se ha cuadruplicado, de tal forma que ésta es la causa que explica el pequeño aumento de alumnado total registrado en algunos lugares de la región, cuya dinámica demográfica general tiende a la baja. El ritmo de incremento anual se sitúa en torno al 50% y se prevé que siga acelerándose en el futuro.

El alumnado extranjero de Castilla y León procede actualmente de 106 países. Ello comporta la presencia cada vez mayor del fenómeno de la multiculturalidad en los centros escolares. Los continentes de origen son, por orden decreciente, América, Europa, África, Asia y Oceanía. Hace una década los inmigrantes eran sobre todo europeos; ahora se ha incrementado de forma espectacular la procedencia iberoamericana. También ha aumentado el número de africanos y disminuido el de asiáticos. Si observamos los países de origen tenemos que hay 10 que aportan el 76% de todo el alumnado extranjero; son por orden de importancia: Bulgaria, Ecuador, Colombia, Marruecos, Portugal, Rumanía, Argentina, República Dominicana, Brasil y Venezuela.

El 61% del alumnado extranjero se ubica en núcleos de más de 10.000 hbs. y, en general, las provincias con núcleos de población importantes canalizan un mayor porcentaje de su alumnado extranjero provincial hacia dichos núcleos. Las provincias de Burgos, Valladolid, Segovia y León son las que registran superiores cifras absolutas y proporciones provinciales de

alumnos extranjeros. En cambio, en cuanto a proporciones de alumnado extranjero respecto al alumnado total provincial destacan las provincias de Segovia, Soria y Burgos.

El alumnado con diversidad cultural suele presentar algún tipo de necesidades educativas especiales, lo que le convierte en una población de alto riesgo de fracaso escolar. En concreto, el 43,35 % de los extranjeros escolarizados en nuestra región así lo manifiestan, de los cuales el 9,14 % se incorporan al sistema educativo sin ningún conocimiento de la lengua castellana.

I.2. El alumnado de minorías culturales.

Este colectivo, constituido básicamente por individuos pertenecientes a la minoría de etnia gitana, supone el 1,5 % del alumnado total y en los últimos años esta proporción muestra un proceso suavemente ascendente. No obstante, en términos absolutos presenta una situación de estabilidad demográfica, ya que su número no ha variado significativamente en los últimos cursos.

Este grupo de alumnos destaca en las provincias de Valladolid, Burgos, León, Salamanca y Palencia si nos fijamos en sus cifras absolutas y en proporciones provinciales. En cambio, son Palencia, Valladolid y Burgos las provincias con mayor porcentaje de alumnado de este tipo respecto al alumnado total provincial. Por lo que se refiere a su distribución en núcleos de población hay que significar que las minorías culturales muestran una mayor preferencia por los asentamientos urbanos que la población extranjera (el 79 % de alumnos de minorías se asienta en núcleos de más de 10.000 hbs. frente al 61 % del alumnado extranjero).

La proporción de alumnado de minorías que muestra necesidades educativas específicas es superior a la registrada en el alumnado extranjero en su conjunto (el 52,75 % frente al 43,35 %), aunque las necesidades educativas del primer grupo experimentan en general un proceso ligeramente descendente.

I.3. Medidas de atención a la Diversidad Cultural. El Plan de Atención al Alumno Extranjero y de Minorías.

En la Comunidad castellano-leonesa un 5,67 % del alumnado total (20.258 alumnos) presenta algún tipo de necesidades educativas específicas.

De ellos, la parte más importante actualmente la constituyen los 7.386 alumnos extranjeros y de minorías necesitados de atención, lo que supone el 36,45 % de todo el alumnado que plantea necesidades.

Ciertamente no todos los alumnos extranjeros y de minorías culturales presentan necesidades educativas específicas, pero sí constituyen los colectivos de mayor riesgo y, además, son los que tienen un mayor dinamismo demográfico.

Para intentar paliar y resolver estas necesidades se han adoptado una serie de medidas de atención educativa. Entre ellas destaca especialmente la adjudicación de recursos humanos. Tanto el profesorado ordinario como el profesorado de apoyo específico realizan actuaciones de compensación educativa e interculturalidad. Y estas actuaciones se dirigen cada vez más hacia el alumnado de Diversidad Cultural, que supone ya más de la mitad de todo el alumnado de Educación Compensatoria, en concreto, el 61,35 % de dicho alumnado. Así, por ejemplo, hay 2.705 alumnos extranjeros apoyados (el 58,9 % del alumnado extranjero con necesidad) y 2.051 alumnos de minorías (el 73,5 % de este colectivo con necesidad).

El profesorado ordinario actúa en este sentido principalmente a través de refuerzos y apoyos de carácter general, desdobles de grupo, apoyo en el aula ordinaria, etc. A través de esta vía se está dando respuesta adaptada a la mitad del alumnado de compensación educativa.

El profesorado de apoyo específico interviene cuando hay más de 25 alumnos con necesidades de compensación educativa en un mismo centro. Este colectivo está integrado por 388 profesores en el curso 2003-04 y lo componen maestros de Educación Primaria, profesores técnicos de Servicios a la Comunidad, profesorado de Centros Rurales de Innovación Educativa y profesorado de Lengua y Cultura Portuguesa. Desde el curso 1999-2000 al 2003-04 se ha incrementado un 40% este profesorado de apoyo.

La tendencia a la masificación de alumnado extranjero y de minorías en determinados centros de los núcleos urbanos se está intentando corregir a través del proceso de escolarización, de tal manera que disminuyan las diferencias entre los centros públicos y privados y se alcance una proporcionalidad con la escolarización del alumnado en general.

Otras medidas puestas en marcha se refieren a un incremento del 28 %, desde el curso 1999-2000 hasta la actualidad, en el presupuesto para atender

los gastos de las actuaciones del profesorado de apoyo, la concesión de subvenciones anuales para desarrollar programas complementarios de compensación educativa, así como la concesión de ayudas regionales para garantizar la gratuidad del material escolar a la población con menores ingresos.

Ciertamente este conjunto de medidas de atención educativa muestra la sensibilidad y responsabilidad de la Administración autonómica para dar respuesta a las nuevas necesidades del sistema educativo. Sin embargo, son a todas luces insuficientes si consideramos el progresivo y acelerado incremento del alumnado extranjero y las particulares características que presenta la ubicación de este alumnado con necesidades en nuestra región. Su diseminación en numerosos núcleos y su desigual incidencia en las distintas provincias hace que resulte muy difícil que los recursos específicos destinados a la atención a la diversidad lleguen a todos los lugares, especialmente al ámbito rural.

Consciente de esta situación, la Junta de Castilla y León aprobó el 18 de Diciembre de 2003 el *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León* con el objetivo de planificar a gran escala las medidas previstas para responder a las necesidades educativas del alumnado y adecuarlas a las características propias de Castilla y León. El citado *Plan Marco* contempla, a su vez, tres planes específicos, que son: el *Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual*, el *Plan de Orientación Educativa* y el que a nosotros nos interesa especialmente ahora que es el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*.

El Documento Provisional del *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* fue elaborado a finales del 2003 y principios del 2004 y tiene prevista su aplicación progresiva para un período de cuatro años, entre el 2004 y el 2007. En él se especifican las características del modelo de intervención educativa que se pretende seguir, se establecen una serie de objetivos, se recogen un conjunto de medidas de actuación, así como de indicadores para efectuar la evaluación continua y final de los aspectos progresivamente aplicados.

Por lo que se refiere a las características del modelo de intervención recogido en el *Plan*, éstas se concretan en las siguientes: asegurar la igualdad de oportunidades; desarrollar una atención integral; avanzar por una vía de educación intercultural, que propicie el enriquecimiento recíproco a partir

de la convivencia armónica en un marco multicultural; garantizar la escolarización generalizada del alumnado extranjero y de minorías culturales; velar por la continuidad del proceso educativo de estos alumnos; diversificar las vías de atención con la participación de entidades sin ánimo de lucro, según los casos; asegurar la coordinación de medidas; favorecer la actualización formativa de los profesionales implicados; estimular la innovación didáctica; la adecuación de contenidos y materiales curriculares, especialmente en los primeros momentos de acogida; garantizar la especificidad de la atención con la dotación de los recursos humanos necesarios; y, finalmente, la adaptación de los recursos y respuestas a las características autonómicas propias.

Las medidas de actuación previstas se articulan en torno a siete directrices o ejes fundamentales que son:

1. Identificación y escolarización.
2. Medidas de integración inicial: Planes de acogida.
3. Medidas de adaptación lingüística y social.
4. Otras medidas de atención educativa.
5. Medidas de formación e innovación: el Centro de Recursos de Educación Intercultural.
6. Medidas de coordinación.
7. Provisión de recursos.

No se trata aquí de reseñar todas y cada una de las medidas recogidas en esos siete apartados, pero sí vamos a destacar algunas que consideramos especialmente importantes.

Así, por ejemplo, establecer como criterio a seguir en el proceso de escolarización el lograr una distribución equilibrada del alumnado extranjero y de minorías nos parece realmente necesario para propiciar su plena integración y adecuado aprovechamiento, así como para evitar la formación de posibles «ghettos», como ocurrió en el pasado con centros escolares a donde acudía mayoritariamente alumnado de procedencia gitana y que terminaron finalmente por desaparecer.

Conveniente resulta también la medida de disminución de la ratio en los grupos que escolarizan alumnado con necesidades de compensación

educativa, disminución prevista de hasta el 20% del número de alumnos establecido por aula y según una proporción de dos alumnos por cada uno con necesidades de compensación.

El desarrollo de actuaciones de carácter informativo dirigidas a las familias del alumnado extranjero por parte de los centros educativos contribuirá a favorecer la necesaria integración y participación de las familias en la vida del centro.

Respecto a las medidas de adaptación lingüística y social, tan necesarias en muchos casos, cabe destacar el compromiso de generalizar un número suficiente de Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en las distintas provincias de la región. La distribución de las aulas se hará conforme a una serie de criterios y estarán ubicadas en los propios centros educativos donde sea necesaria la intervención en estos campos. Cada aula será dotada con un profesor de apoyo de Educación Compensatoria, con el perfil más adecuado para impartir esta formación lingüística y cultural del Español para el alumnado extranjero. Igualmente se les irá dotando de los medios tecnológicos y recursos más eficaces para el cumplimiento de su función. Para aquellos centros que no puedan contar con este recurso del aula ALISO se prevé el establecimiento de Proyectos de Adaptación Lingüística Inicial.

Particularmente interesantes resultan un conjunto de medidas de atención educativa adaptada que van en la línea de: promover en los centros una acción educativa intercultural; de profundizar en la educación en valores; de propiciar el contacto directo entre culturas; de apoyar programas basados en el reforzamiento de la lengua y cultura del país emisor, en colaboración con los diferentes países; de asegurar una oferta suficiente de programas de Iniciación Profesional para el alumnado extranjero y de minorías; de potenciar el asesoramiento pedagógico y curricular, la intervención psicopedagógica y la actuación socioeducativa; y de apoyar iniciativas y proyectos de compensación educativa externa a cargo de entidades sin ánimo de lucro, a desarrollar con estos alumnos fuera del horario escolar, como refuerzo de la labor desarrollada en los centros escolares.

Fundamental en todo proceso de mejora de la calidad es el capítulo de la formación e innovación. En este sentido se ha previsto el impulso a la formación y actualización del profesorado que atiende la diversidad cultural; la potenciación de experiencias y de proyectos novedosos, creativos y

enriquecedores desde el punto de vista intercultural, especialmente cuando se desarrollen en zona rural; y, sobre todo, la creación de un Centro de Recursos de Educación Intercultural (C.R.E.I.), que tendrá carácter regional y aportará el apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa.

Entre las medidas de coordinación, además de integrar los distintos niveles de atención a la diversidad cultural y de coordinar las medidas desarrolladas en cada centro educativo, se pretende potenciar la coordinación interinstitucional, así como la dimensión intercomunitaria e internacional de la atención a la diversidad cultural.

Por último, se contempla la necesaria provisión de recursos humanos y materiales para hacer realidad las nuevas actuaciones previstas. En este sentido, gozarán de consideración especial las «zonas prioritarias» de atención educativa, determinadas en función de sus condicionantes físicos, la dificultad añadida que supone la zona rural, la incidencia de los flujos migratorios y la importante presencia de alumnado con diversidad cultural y necesidades educativas específicas.

I.4. La situación de la atención educativa a la diversidad cultural en Burgos y su provincia.

Burgos, naturalmente, participa de las características generales que hemos señalado para Castilla y León respecto a la diversidad cultural y la atención de sus necesidades educativas específicas. La imagen de su situación particular queda reflejada en los *Datos de escolarización y recursos de educación compensatoria en centros educativos de Burgos y provincia*, que elabora cada curso escolar la Dirección Provincial de Educación de Burgos. Esta imagen se completa, sobre todo por lo que se refiere a su comparación con otras provincias de la Comunidad, con la información contenida en el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* de la Junta de Castilla y León.

Como ya hemos advertido más arriba, Burgos es la provincia de la Comunidad que registra mayor número de alumnado extranjero. En el curso 2003-04 éste era de 2.015 alumnos (el 4% de su población escolar) y gracias a él se ha remontado la tendencia a la baja en el número total de alumnos escolarizados en la provincia (330 alumnos hubo más en el curso 2003-04 que en el anterior). La evolución de este alumnado ha ido en alza, progresando del 2,01 % en el curso 2001-02 al citado 4%. Del mismo modo,

Burgos ostenta el mayor porcentaje provincial respecto al alumnado extranjero regional con un 18,96%, seguido de Valladolid con un 18,21 %. En cambio, se sitúa en tercera posición en cuanto al porcentaje provincial de alumnado extranjero respecto al alumnado total provincial con un 3,82 %, después de Segovia (7,50 %) y Soria (6,15 %).

El alumnado inmigrante se localiza principalmente en la capital y en las dos poblaciones mayores, Miranda de Ebro y Aranda de Duero; las tres localidades acogen a un total de 1531 alumnos, repartiéndose los 484 restantes en núcleos inferiores de 10.000 hbs. Los centros públicos acogen a un mayor número que los centros privados concertados (1427 alumnos frente a 588 en el curso 2003-04).

Un 19,5 % del alumnado extranjero en Burgos, esto es, 392 alumnos necesitan educación compensatoria, bien porque presentan un nivel de dominio del español nulo o bajo o por presentar dos o más cursos de desfase entre su nivel de competencia curricular y el nivel académico en que está escolarizado.

El alumnado gitano o de minoría cultural representa tan solo el 1,88 % (un total de 949 alumnos) de la población escolar burgalesa en el curso 2003-04, manteniéndose estable respecto al curso anterior y ligeramente en descenso en relación con el curso 2001-02, que era del 1,94 %.

Burgos es la segunda provincia de la Comunidad en cifras absolutas de alumnado de minorías culturales y en porcentaje provincial respecto al alumnado regional de minorías (17,9 %), después de Valladolid con 1619 alumnos y 30,6 % respectivamente. Y está la tercera en cuanto al porcentaje provincial de este alumnado con respecto al alumnado total provincial, después de Palencia (2,61 %) y Valladolid (2,19 %).

Las tres principales localidades de la provincia escolarizan al 92,41 % de la población gitana en edad escolar (877 alumnos), lo que confirma la tendencia de esta minoría a asentarse con mayor preferencia en núcleos urbanos que la población inmigrante. Los centros públicos acogen a 570 alumnos de minorías y los centros privados concertados a 379.

El 30 % del alumnado gitano (282 alumnos) precisa y recibe educación compensatoria, en este caso por presentar dos o más cursos de desfase entre su nivel de competencia curricular y el nivel académico en que está escolarizado.

La Educación Compensatoria que se ofrece en Burgos y provincia se destina fundamentalmente a estos dos colectivos diversos culturalmente, inmigrantes y gitanos, ya que en el curso 2003-04 su suma como población de riesgo (2.964 alumnos o el 5,88% del alumnado total de la provincia) y como alumnado que recibe apoyo real para atender sus necesidades educativas específicas (674 alumnos o el 49,5 % del total de ambos colectivos) supera al grupo formado por otros alumnos con necesidades de compensación por su situación de desventaja (hospitalizados, convalecientes, temporeros, feriantes, desestructuración familiar, etc). Este último grupo supone un total de 716 alumnos (el 1,42 % del alumnado total provincial), de los cuales 241 reciben apoyo real (el 33,6 % de este grupo).

Respecto al número de profesores encargados de realizar esta educación compensatoria en Burgos y su provincia, observamos un desfase entre la información ofrecida por el *Plan de Atención* de la Junta de Castilla y León y la que registra los *Datos de escolarización* de la Dirección Provincial de Educación de Burgos. En ambos casos se refiere al curso 2003-04 y así la primera fuente habla de 54 profesores implicados frente a los 38 registrados por la segunda. Burgos se situaría en tercera posición en esta cuestión, según la fuente administrativa regional, por detrás de Valladolid con 77 profesores y León con 67. A la vista de estos datos parece razonable deducir que Burgos está escasamente dotado de recursos humanos para atender esta diversidad cultural, pues ha quedado claramente reflejado que esta provincia cuenta con las mayores cifras y porcentajes de población inmigrante y de minorías escolarizada.

En los *Datos de escolarización* para Burgos y su provincia se informa también que en el curso 2003-04 había 203 profesores con formación en Lengua Española para alumnado extranjero, información que no se refleja para cursos anteriores.

El profesorado de educación compensatoria ejerce sus funciones en un total de 33 centros de la capital y provincia que disponen de dichos Programas de Compensación Educativa. Finalmente, señalar la existencia en el curso 2003-04 de 15 unidades concertadas de minorías, observándose en este sentido una clara evolución desde las 7 unidades con que se contaba en el curso 2001-02.

II. LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES EN LA DIMENSIÓN MULTICULTURAL/INTERCULTURAL.

La realidad crecientemente multicultural de las aulas en nuestro país y, de modo particular, en nuestra región, como acabamos de describir, convierte a esta dimensión educativa no en una moda de nuestro tiempo, sino en uno de los retos más importantes a abordar por los docentes del siglo XXI (Jordán, 2004, 12). La complejidad de la realidad actual demanda un nuevo modelo de profesor, competente y capacitado para dar una respuesta eficaz, y esto conduce necesariamente a revisar y mejorar la formación inicial y permanente del profesorado.

Jordán (2004) y Besalú (2004) han examinado las necesidades formativas del profesorado en este terreno de la interculturalidad y han propuesto para ello modelos de formación inicial y permanente. Compartimos en gran medida sus observaciones y reflexiones y a ellas remitimos. Nuestra intención aquí, más modesta, es reflejar de modo muy sucinto las posibilidades de formación inicial en la interculturalidad que tienen los alumnos de Educación en la Universidad burgalesa, así como nuestra experiencia personal docente en este campo.

La configuración de los nuevos Planes de Estudios de Maestro en los años 90 para adecuarlos a las nuevas exigencias de la LOGSE crearon en nuestra Universidad la ocasión propicia para introducir por primera vez en la formación inicial del profesorado la dimensión multicultural/intercultural. En aquellas circunstancias, el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales introdujo en el Plan de Maestro de Educación Primaria, aprobado en el año 1993, la asignatura optativa denominada *Multiculturalismo y Ciencias Sociales*. Se trata de una asignatura de primer curso, con una duración de 4,5 créditos. Por aquel entonces la realidad multicultural compleja que vivimos hoy, prácticamente no se hacía visible ni en la sociedad ni en las aulas de nuestra Comunidad y provincia. Sin embargo, se advertía ya como una tendencia pujante en otras Comunidades y ciudades españolas de mayor población. La única referencia de diversidad cultural de la que teníamos constancia era la tradicional presencia de la minoría de etnia gitana en la convivencia social.

Su introducción resultó un acierto, ya que el grado de aceptación fue muy elevado por parte del alumnado. Es más, muy pronto los alumnos de

otras especialidades de Maestro y, particularmente, los de Educación Social reclamaron la posibilidad de poder cursarla. Así se tomó la decisión de ofertarla como materia de libre elección para el resto de las especialidades y para los educadores sociales que siempre han constituido un grupo muy definido y constante en esta asignatura.

Posteriormente, al incorporar nuestra Facultad los estudios de Segundo Ciclo de la Licenciatura de Pedagogía se introdujo la *Educación Intercultural* como asignatura optativa específica en la modalidad de Pedagogía Social y Laboral. Se imparte en 4º Curso por los compañeros del Área de Teoría e Historia de la Educación con una duración de 6 créditos.

Nuestra experiencia docente en el campo de la multiculturalidad se centra en la responsabilidad de haber impartido la primera de las asignaturas señaladas. No obstante, hemos de significar también que el haber reflexionado y profundizado en esta temática nos ha hecho particularmente sensible a la problemática que plantea y nos ha llevado a informar e impregnar de este contenido, siempre que es posible, el desarrollo de otras materias de Ciencias Sociales que tenemos a nuestro cargo.

La asignatura lleva en el título el término *Multiculturalismo*. Muchas veces se utiliza esta expresión como sinónima de *Interculturalismo*. La primera ha tenido un gran arraigo por ser la que en primer lugar se utilizó para definir la nueva situación. No obstante, reconocemos la diferencia conceptual existente entre ambas en el sentido expresado por Jordán (1992, 21), según la cual lo «multicultural» describe una situación dada, mientras que lo «intercultural» apunta hacia una solución basada en el enriquecimiento mutuo, además de en el reconocimiento y valoración de las culturas en presencia escolar. Queremos señalar que este significado último es el que hemos querido trasladar a nuestros alumnos a través del desarrollo de la materia.

Los objetivos que nos planteamos en la asignatura son los siguientes:

- Promover en el alumno la idea de que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos, tanto para los miembros de los grupos mayoritarios como minoritarios, a fin de llegar a vivenciar la convivencia multicultural como elemento enriquecedor.
- Conocer e identificarse con la diversidad étnica y cultural del propio entorno.

- Educar en el tema de los valores, del respeto a la diversidad y la necesidad de la convivencia pacífica y de la participación en la sociedad.
- Desarrollar actitudes favorecedoras de las relaciones interétnicas e interculturales.
- Potenciar el diálogo y el debate como medios para conseguir una mejor comunicación.
- Conocer los contenidos relacionados con el multiculturalismo que plantea el currículum de Educación Primaria.

Los contenidos seleccionados se presentan en dos grandes bloques:

Bloque Temático I:

FUNDAMENTOS DE LA MULTICULTURALIDAD DESDE LA DIMENSIÓN ESPACIO-TEMPORAL:

Tema 1.- Las bases conceptuales y sociales de la multiculturalidad.

- Orígenes de la Educación Multicultural.
- Hacia un concepto de cultura.
- Cultura y educación.
- Educación Multicultural: concepto, enfoques, metas y características.
- Algunas cuestiones y problemas en torno a la multiculturalidad.

Tema 2.- Los elementos que conforman la multiculturalidad.

- Elementos étnicos.
- Elementos lingüísticos.
- Elementos religiosos.
- Elementos históricos.
- Elementos institucionales.

Tema 3.- Los problemas multiculturales en España.

- Las comunidades culturales, políticas, étnicas y religiosas a lo largo de la historia.

- Las aculturaciones hispánicas a lo largo del tiempo (la emigración y el exilio).

Tema 4.- La multiculturalidad urbana.

- El espacio urbano como escenario de la diversidad cultural.
- La distribución espacial: integrados y marginados en la ciudad a través del tiempo y en el mundo actual.
- La disgregación de la cultura rural en sus propios espacios y en los espacios urbanos.

Tema 5.- Los problemas multiculturales europeos.

- El mosaico cultural europeo: su trascendencia histórica y geográfica.- Las aculturaciones europeas.
- La unidad europea y los problemas culturales.

Bloque Temático II:

MULTICULTURALIDAD Y CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES.

Tema 6.- Los contenidos: conceptos, actitudes y procedimientos de la educación en la multiculturalidad.

- Textos legales y políticos de Educación Intercultural en España.
- Culturas y desarrollo cognitivo.
- Análisis de los contenidos concretos del currículum de Educación Primaria. Propuestas de enseñanza intercultural.

Tema 7.- Las actitudes como aspecto formal de la educación multicultural.

- Los valores éticos y la formación cívico-social.
- La educación para la paz y para la solidaridad.

Tema 8.- Métodos y medios.

- El compromiso educativo en los desarrollos actitudinales.
- La acción educativa y la praxis ciudadana.

El interés y la actualidad de muchas de las cuestiones tratadas en la programación favorece enormemente la motivación y la complicidad del alumnado en el desarrollo de la misma. El diálogo y el debate, la argumentación y la confrontación de perspectivas y de experiencias distintas es algo que fluye con naturalidad y entusiasmo en el ambiente del aula. El alumno participa activamente en la dinámica de clase y construye así de forma más significativa su propio conocimiento.

La asignatura permite a los estudiantes trabajar y conocer de manera más directa el entorno social y cultural diverso en el que viven y acercarse con ojos críticos a la problemática de su tiempo. De manera ilustrativa podemos decir que se han esforzado por conocer y comprender la situación de la población gitana en Burgos, de la población inmigrante, de los problemas específicos que sufren las mujeres inmigrantes o la posición de la mujer en diferentes culturas; han analizado la influencia de las religiones en la conformación cultural; han enfocado la cuestión del bilingüismo presente en algunas Comunidades Autónomas; han rastreado las manifestaciones del multiculturalismo en la música, en el cine, en la literatura que se está creando actualmente en nuestro país; en fin, han conocido y estudiado los proyectos y programas de Educación Compensatoria que se llevan a cabo en los centros escolares de nuestra ciudad.

Por medio de toda esta actividad educativa los alumnos han entrado en contacto con personas, instituciones y asociaciones que trabajan y colaboran en atender y solucionar los problemas derivados de la diversidad cultural, como la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Burgos, la Concejalía de Asuntos Sociales del Ayuntamiento, la Asociación de Promoción Gitana, «Burgos Acoge», la asociación «La Rueda» que atiende a las mujeres con dificultades, etc. Esto les ha permitido conocer de primera mano la naturaleza de los problemas, obtener información, observar cómo trabajan, valorar la importancia de la colaboración ciudadana mediante actividades de voluntariado, sensibilizarse y tomar conciencia de la situación e, incluso, llegar a comprometerse con ella dedicando parte de su tiempo libre personal.

Resumiendo, podemos decir que la asignatura pretende transmitir conocimiento de la realidad multicultural y de los programas de educación intercultural existentes como una de las vías más potentes y eficaces para

desarrollar un nuevo modelo de convivencia social, pero sobre todo se dirige a despertar las actitudes adecuadas y a proporcionar a los alumnos un conjunto de procedimientos y habilidades que les ayude en su futuro profesional cuando tengan que enfrentarse a situaciones de diversidad cultural tanto en el campo de la educación formal como no formal.

CONCLUSIÓN.

El análisis de la atención a la diversidad cultural que se presta en nuestra región y provincia nos lleva a valorar de forma positiva la sensibilidad, responsabilidad e iniciativa que ha tomado la Administración autonómica para abordar de forma previsor, global e integrada todas las actuaciones a poner en marcha. El proyecto es ambicioso y las dificultades para llegar a cubrir todas las necesidades son muchas, dadas las peculiares características de nuestra Comunidad. Sin embargo, mantenemos la esperanza en la eficacia y realidad de las medidas previstas para mejorar en el futuro.

La formación de los futuros educadores nos corresponde a nosotros. Las Universidades, como institución social, deben también comprometerse a trabajar y colaborar en la puesta en marcha y desarrollo de algunas de esas nuevas iniciativas previstas, de modo especial de aquellas que afectan al campo de la formación e innovación educativa. Cada uno de nosotros, en particular, como ciudadanos y como profesionales de la educación podemos y debemos poner al servicio de la comunidad todo nuestro conocimiento, voluntad y competencia en la tarea educadora de una sociedad intercultural. De la participación de todos dependerá que este nuevo modelo de sociedad, enriquecedora y potenciadora de posibilidades, se transforme en una auténtica realidad.

BIBLIOGRAFÍA.

BESALÚ, X. (2004) «La formación inicial en Interculturalidad», en JORDÁN SIERRA, J. A. y otros: *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Catarata, Madrid, pp. 49-92.

DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE BURGOS. *Datos de escolarización y recursos de educación compensatoria en centros educativos de Burgos y provincia*. Cursos 2001-02, 2002-03 y 2003-04.

JORDÁN SIERRA, J. A. (1992) «Educación Multicultural. Conceptos y problemática», en FERMOSE, P. (Ed.) y otros: *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Narcea, Madrid, pp.15-34.

JORDÁN SIERRA, J. A. (2004) «Introducción: La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural», en JORDÁN SIERRA, J. A. y otros: *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Catarata, Madrid, pp.11-48.

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2003) *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León*. Consejería de Educación, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. www.educa.jcyl.es

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2004) *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (Documento Provisional)*. Consejería de Educación, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. www.educa.jcyl.es

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2004) *Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual (Documento Provisional)*. Consejería de Educación, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. www.educa.jcyl.es

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2004) *Plan de Orientación Educativa (Documento Provisional)*. Consejería de Educación, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. www.educa.jcyl.es

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre).

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre).

MEC (2004) *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid.

DE LA MULTICULTURALIDAD A LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL: UNA NUEVA FACETA EDUCATIVA PARA EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN SECUNDARIA

MANUEL JOSÉ LÓPEZ MARTÍNEZ

Mlm05566@averroes.cica.es

Grupo de Investigación «Investigación y Evaluación en Educación Intercultural»

Universidad de Almería

Describiendo el contexto.

Cuando se analiza en profundidad el contexto socio-económico de nuestro país, en el que se sitúa la Educación Secundaria, uno no deja de plantearse cuestiones que aparecen al comprobar cómo surgen las contradicciones entre el funcionamiento del sistema educativo no universitario y las finalidades que se persiguen en él promovidas por la normativa vigente. En un espacio no muy lejano al nuestro como es el francés, Christian Laval (2004) describe con sutileza el discurrir reciente de la educación pública por el camino abierto y trazado por el neoliberalismo. Este autor nos informa de las contradicciones existentes en el seno de la sociedad gala entre educación pública-republicana y modelo económico en los siguientes términos:

Parece como si la contradicción entre la adquisición de saber por parte de las jóvenes generaciones, que reclama estabilidad, seguridad del valor de lo que se aprende, respeto por una cultura común y construcción de una personalidad, y las necesidades económicas, particulares y cambiantes, tuviera que ser cada vez mayor. (Laval, 2004:53).

En este contexto general en el que priman, entre otras, la desintegración del Estado del Bienestar, el acoso a lo público y la consagración de la incertidumbre en el individuo, es fácil detectar una pérdida de identidad y de esperanza en lo referido al papel que ha de desempeñar tanto el profesorado como la escuela pública. A nuestro juicio, Laval (2004:54) introduce una duda importante para entender desde dónde partimos:

Si la toma de conciencia es loable, aunque tardía, no se ve bien cómo podría la escuela por sí sola remediar la <<degradación del entorno social>>, es decir, las desigualdades, la inseguridad social, la anomia creciente, la delincuencia, etc. Sobre todo, no se ve bien cómo una escuela cuyos móviles sean los mismos de la sociedad de mercado podría contrarrestar los efectos disolventes que el curso actual del neoliberalismo engendra.

Teniendo en cuenta este escenario, es de prever que tarde o temprano una escuela que promueva finalidades más bien de carácter social y no estrictamente económicas estará desacreditada por las fuerzas e instituciones económicas hegemónicas. Por tanto, todo esfuerzo educativo que se empeñe en defender y transmitir unas formas culturales que contemplen otras vías, distintas al estricto beneficio economicista e individualista, entrará en el campo de mira de la sospecha antisistema.

Entrando en detalles.

Si se observa superficialmente el discurso educativo reinante, fundamentado en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, se puede pensar en lo ventajoso que esto supone para la persona. Si indagamos y nos detenemos en el conocimiento de los acompañamientos de este discurso, puede llegar a interpretarse como algo valioso puesto que se incluyen en él la realización personal, la ciudadanía activa, la integración social y no sólo la inserción laboral, etc. Sin embargo, para Laval (2004:90) el nuevo paradigma «pretende <<responsabilizar a los 'ciudadanos' ante su deber de aprender>>. En este sentido, más que una respuesta a las necesidades de autonomía y de realización personal, lo que dirige esta pedagogización de la existencia es más bien una obligación de supervivencia en el mercado de trabajo.»

Como se puede comprobar, cabe preguntarse si cada vez más se impone una formación individualizada-individualista y de carácter profesional a merced de los intereses económicos, qué sentido tiene una concepción cívica y humanista de la educación en nuestro estado aunque ésta esté recogida por la Constitución de 1978. En otras palabras, si lo que pretende el mercado actual es obtener una mano de obra dócil y flexible a través de la formación educativa, es fácil pensar que esas finalidades basadas en los valores

humanistas, la reflexión y en la crítica tienen sus días contados. De esta manera, sabiendo que el discurso dominante en el entramado socio-económico se caracteriza por el mensaje de la eficiencia y la producción junto con la competitividad, nos cuestionamos qué margen le queda al docente que aspira a darle sentido a la reflexión y a la crítica de aquellos valores que erosionan el sistema democrático, el Estado de Derecho e, indirectamente, el Estado del Bienestar creado en la segunda mitad del siglo XX por las sociedades capitalistas y democráticas occidentales. En este sentido, si se extiende por doquier un predominio del espíritu empresarial, la pregunta queda en el aire: ¿cómo puede actuar el docente de Ciencias Sociales en Secundaria para construir un razonamiento escolar mínimo de corte humanista y darle sentido, por ejemplo, a la educación para la ciudadanía activa, participativa, responsable y crítica en un entorno multicultural?

La disyuntiva aparece de repente ante el docente.

Teniendo en cuenta tales circunstancias se nos presenta una disyuntiva educativa de consecuencias significativas. O bien damos rienda suelta al espíritu neoliberal, cuyo objetivo último es el de conceder más a quien más tiene depositando la confianza en el «dejar hacer, dejar pasar» propiciando una progresiva relajación en las acciones educativas, o bien optamos por defender aquellas parcelas educativas que contribuyan realmente a garantizar una igualdad de oportunidades entre el alumnado. En este sentido y teniendo en cuenta el contexto multicultural en el que nos desenvolvemos, coincidimos con Aguado (2003:324) cuando sostiene que:

«(...) los centros deberían implementar un enfoque intercultural con el fin de proporcionar una educación justa y de calidad a todos los niños, puesto que esta perspectiva es la única que puede garantizar una igualdad real de oportunidades en la educación y el logro de objetivos considerados deseables en la educación obligatoria».

Por lo tanto, nos toca a nosotros, docentes de la Secundaria obligatoria, tomar partido por una de las opciones antes señaladas a pesar de las circunstancias nada favorables que existen en el entorno social. A nuestro juicio, todo centro público de educación obligatoria posee una responsabilidad educativa destacada con el tratamiento democrático de la

diversidad cultural ya que está en juego la credibilidad del sistema público educativo creado por una sociedad democrática y plural para reducir las desigualdades y favorecer una igualdad de oportunidades realista en la colectividad.

La necesidad de redescubrir razones de peso para que el docente de Secundaria recupere su papel político en un espacio público se convierte en el eje principal de esta aportación. Y ello porque estamos convencidos de que la contribución del área de las Ciencias Sociales en Secundaria es crucial si queremos que la ciudadanía que estamos formando adquiera el calificativo de activa, reflexiva, crítica, participativa e intercultural. Por lo tanto, darle sentido a la formación desde el paradigma de una ciudadanía intercultural se convierte en nuestro cometido principal.

Por esta vía habrá que preguntarse, en primer lugar, por qué han de añadirse nuevas responsabilidades educativas y, en segundo lugar, de qué tipo de responsabilidades se trata.

Si tomamos los medios de comunicación como reflejo de las demandas de la sociedad comprobaremos el grado de exigencia reclamado por ésta al profesorado. En un trabajo reciente aparecido en *Cuadernos FIES*, Lourdes Montero (2004) describía la mirada destinada al profesorado por parte de diversos medios de comunicación escritos en Galicia. Después de comentar varios artículos de opinión, publicados entre 1999 y 2002, se destacaban aquellos en los que aparecían dos tipos de testimonio: por una parte, los que exigían mayor responsabilidad al profesorado y, por otra, los que llamaban la atención de los lectores sobre las causas del desgaste, la desmoralización y la apatía instaladas en la comunidad docente. La autora concluía su análisis de la siguiente manera:

Siempre cabe mantener abierta la esperanza y pensar en las posibilidades de contribución del profesorado a hacer del mundo un lugar más justo y habitable. Como afirma Hugo Assman (1998:23): 'Es hora de hacer, sin ingenuidades políticas, un esfuerzo para 'reencantar' de veras la educación, porque en ello está en juego la autovalorización personal del profesorado, la autoestima de cada persona envuelta.

En verdad, estamos asistiendo al trasvase de unas responsabilidades

específicas del conjunto de la sociedad hacia la educación. Los problemas a los que la sociedad no sabe dar respuesta acertada se convierten en una parcela más de la responsabilidad del sistema educativo público. Nos encontramos de este modo con unas dificultades de diferente signo que impiden afrontar con garantías las nuevas situaciones sociales. Surge así un conflicto de cierto nivel donde vienen a desembocar sentimientos de malestar interno en el cuerpo docente por diversas causas. Entre otras, tal y como las describe Esteve (2000:18), se encuentran la falta de consideración social, los escasos incentivos económicos, el excesivo trabajo burocrático, o la incertidumbre laboral y profesional.

Centrándonos en el caso de la educación pública en la provincia de Almería, sostenemos que ésta se encuentra ante un gran reto. Si desde el punto de vista económico esta provincia ha presentado unos parámetros altos de crecimiento en los últimos 15 años, sería una incongruencia que el ámbito educativo no estuviese al mismo nivel de modernización. Como afirman Valls y López Serrano (2002:14) en la introducción de su libro sobre la dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las Ciencias Sociales,

La educación debe (...) discurrir por los caminos de la interculturalidad en los centros de la enseñanza de la futura Europa. La inclusión de los inmigrantes dentro de la dimensión europea en la enseñanza y la potenciación de la dimensión intercultural en la misma, a través del estudio tanto de las causas globales que motivaron sus desplazamientos como las dificultades de todo tipo respecto de su inserción en las sociedades receptoras, pueden permitir, de manera didácticamente muy adecuada, la apertura de las mismas a una educación para el desarrollo, entendida esta última como un análisis crítico de las desigualdades e injusticias existentes en un mundo, económicamente globalizado, pero profundamente dualizado en las condiciones de vida de sus habitantes.

Las respuestas a las preguntas expuestas más arriba obedecen a varias circunstancias. En primer lugar, nos encontramos con distintos problemas que no se han solucionado o no se pueden solucionar por diferentes motivos y por lo tanto sentimos cierto grado de culpabilidad. En segundo lugar, los tipos de responsabilidad pueden ser variados, como por ejemplo el sentido

de la responsabilidad social, ética, política, moral o profesional. Por lo tanto, es evidente la existencia de conflictos que favorecen distintas iniciativas para responder ante éstos con nuevas responsabilidades. Como escribe Cruz (2003:7),

La responsabilidad, como nos recuerda la etimología del término, es estructuralmente intersubjetiva. Sin un ante quien responder, esto es, sin alguien que nos exija respuesta, que nos interpele con su reclamación, no hay responsabilidad posible.

A nuestro juicio, y como docentes de la enseñanza Secundaria, el problema de fondo posee una envergadura que no pasa inadvertida y se traduce en la siguiente cuestión: cómo podemos actuar desde nuestro conocimiento de la realidad para que la vida de las personas tome distancia reflexiva con respecto a la violencia, al miedo, a la indignidad y a la falta de humanidad percibidas en la vida diaria. En este sentido, los docentes somos responsables de crear un marco en el que el alumnado comprenda que su identidad pertenece al mismo tiempo a su persona y al otro, al mundo y a su barrio, al exterior más lejano y al ámbito más cercano a cada individuo. Así, una de las acciones más notables que podríamos llevar a cabo como docentes sería la de favorecer un desarme cultural, y utilizo aquí palabras de Panikkar (2002) porque me parecen relevantes. Para este autor,

El desarme cultural no significa la vuelta al primitivismo. Conlleva una crítica de la cultura, no sólo a la luz de todos los fallos de la cultura occidental, sino también en la perspectiva de un planteamiento intercultural auténtico. (Panikkar, 2002:43).

Concretamente, cuando procedemos a desarmar el engranaje cultural que nos permite leer la realidad estamos aludiendo a una acción de revisión radical de la práctica educativa. La razón estriba en que esta realidad que atendemos se ha vuelto más compleja y, por tanto, precisa unos instrumentos de interpretación ajustados a las circunstancias. En este sentido, los siguientes comentarios de Bach y Darder (2004:17) contribuyen a entender con más claridad lo que pretendemos decir:

No podemos pensar que todo se soluciona añadiendo nuevos aprendizajes. A veces, hace más falta desprenderse de ciertas cosas o aprender a mirarlas de forma distinta que adquirir otras nuevas.

(...). Necesitamos un cambio de óptica que nos permita incorporar perspectivas jamás contempladas y desmontar numerosos tópicos, que seguimos reproduciendo sin ser conscientes de la medida en que nos conducen a ser infelices y a cometer, generación tras generación y una vez tras otra, los mismos errores, aunque sean bajo formas distintas.

La construcción de una ciudadanía intercultural como reto educativo para el profesorado del área de las Ciencias Sociales en Secundaria.

¿Por qué una ciudadanía intercultural? ¿Por qué asumimos esta concepción y no otra? ¿En base a qué argumentos? Las respuestas pueden ser numerosas. Sin embargo, razones de espacio aconsejan recoger dos respuestas para justificar nuestro trabajo. Una primera ha sido desarrollada por Vidal (2003:58), quien, en referencia a las cuestiones que acabo de enumerar, expresa que

La formación de[1] sujeto es el quicio en el que las democracias de la segunda modernidad pueden funcionar; una democracia incapaz de rebajar el grado de anomia ciudadana, ve amenazada su propia estabilidad.

Una segunda respuesta es la presentada por el análisis de Bartolomé y Cabrera sobre el desarrollo de una ciudadanía más participativa, responsable y crítica en nuestras sociedades multiculturales. Coincidimos con estas autoras cuando sostienen que

(...) es indudable que nuestro sistema de relaciones se hace más complejo cuando deben armonizarse diferentes tradiciones, culturas, religiones, lenguas, códigos de comportamientos, etc. Sin duda, crear una identidad cívica a partir de distintas identidades culturales, que pueden incluso encontrarse enfrentadas, supone un reto mayor para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas que deben promoverla que su desarrollo en un contexto cultural más homogéneo. (Bartolomé y Cabrera, 2003:46).

Dicho esto, nos parece apropiada la propuesta de poner en marcha elementos dirigidos a formar una ciudadanía activa y responsable desde la perspectiva de la educación intercultural puesto que con ella se puede

contribuir al fortalecimiento de la democracia, así como a la integración y a la lucha contra la exclusión promoviendo la responsabilidad social no sólo en el alumnado sino también en el profesorado. La puesta en práctica de esta ciudadanía exige un esfuerzo de compromiso por parte del docente. En esta línea se muestra Cabrera (2002:121-122):

La educación de las personas como ciudadanos y ciudadanas activos y críticos es del todo necesaria si deseamos potenciar nuestro modelo de convivencia democrática, exige que el educador adopte una posición comprometida con la crítica de la supuesta neutralidad del conocimiento. El desarrollo de un comportamiento pedagógico del profesor más político y comprometido con la reconstrucción social se reclama desde distintas perspectivas.

Empero, somos conscientes de que este esfuerzo entraña ciertas dificultades en el profesorado de Secundaria. Siguiendo a Blanco (2000:63), hemos de decir que lo formulado arriba con cierta sencillez se hace muy complejo para ser cumplido, por dos causas:

Una porque implica romper con el carácter selectivo y propedéutico que la enseñanza secundaria ha tenido, en España y fuera de ella, desde su creación y del que nunca ha llegado a desprenderse. Y dos, porque la identidad del profesorado de secundaria que está ligada a ese carácter, se apoya en su condición de expertos en conocimiento disciplinar.

A estas dos, nosotros añadimos una tercera razón que se adhiere más a la percepción y concepción de la diversidad cultural desde un punto de vista positivo en una sociedad que ha interpretado tradicionalmente su historia a través del alcance de una lente homogénea. Se observa así que la diversidad, la heterogeneidad, la variedad, está planteando serios problemas en nuestra sociedad democrática a pesar de que ésta se rige por una Constitución, la de 1978, que ampara esta realidad. En este sentido, una circunstancia negativa que ha contribuido a desprestigiar esta situación novedosa de la diversidad, al menos en nuestro país, ha sido la preparación e información recibida por los docentes formadores del futuro ciudadano democrático, de la futura ciudadana democrática. Así, la visión cultural hegemónica en la que nos hemos instruido ha sido la eurocéntrica. No parece descabellado afirmar

que en los centros escolares públicos se pone en juego una de las finalidades básicas de toda sociedad que se considere a sí misma democrática, esto es, la validez del sistema educativo como un medio público en el que han de tener cabida la diferencia, la igualdad, la libertad y la democracia como principios de un proyecto común. Como sostiene Terrén (2001:88-89),

Entender las razones que pueden conducir a este fracaso es el objetivo de las líneas de investigación en <<educación intercultural>>, un campo que tiende a convertirse hoy día en una nueva dimensión de la educación cívica y en un escenario estelar de la evaluación de la calidad de la democracia.

Por otra parte, y como tercer eslabón de esta comunicación, no se debe olvidar que en la denominación área de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Secundaria se integran dos planteamientos. Uno, en el que las disciplinas de Geografía e Historia copan el espacio de conocimiento que se ha de transmitir y, otro, más abierto que el anterior, se desprende del peso tradicional de estas disciplinas, optando por la incorporación en igualdad de otras Ciencias Sociales. Hay que resaltar cómo en la L.O.C.E. se ha producido una vuelta a herencias pasadas, situando en un lugar hegemónico a la Geografía y a la Historia. Con este gesto se ha puesto de manifiesto la falta de incorporación de nuevos saberes al conocimiento escolar que, como defiende Hernández Cardona (2002:19), «...hacen posible responder con eficacia a los retos del mundo contemporáneo». Este mismo autor describe la opción interdisciplinar con la que nos sentimos identificados en los siguientes términos:

(...) la nueva opción permite al enseñante abordar directamente objetos de estudio geográficos, históricos o sociales singulares (problemas de actualidad, fenómenos recientes, fenómenos locales poco conocidos, etc) con independencia de que las disciplinas referentes se hayan pronunciado sobre ellos o hayan aportado conocimientos sobre sus características. En este sentido el profesor puede tratar dentro de los márgenes del currículum del área la última polémica científica, el conflicto social de actualidad, el fenómeno atmosférico singular de la semana o el tema político mundial del momento. (Hernández Cardona, 2002:20).

Al adoptar esta posición a favor de la integración y la cooperación entre diferentes disciplinas sociales, estamos optando por un mestizaje cultural, sobreponiéndonos así a la tendencia tan extendida de fragmentar el conocimiento y el saber con el único objetivo de remarcar parcelas de poder. En esta línea, somos conscientes del impacto positivo producido por el postmodernismo en la didáctica de las Ciencias Sociales, concentrado éste en la interdependencia entre lenguaje, pensamiento y realidad, en el método de la reconstrucción y en el problema de las identidades.

Conclusión.

Reafirmamos nuestra idea de que las Ciencias Sociales en su conjunto son necesarias para consolidar una educación de calidad que contemple la convivencia real y en igualdad dentro de una sociedad plural y democrática. Por esta vía, estas nuevas responsabilidades del profesorado están provocadas, en parte, en palabras de Vidal (2003:73), por «una irrupción de las singularidades en las plazas públicas con sus distintas interpretaciones y narraciones». Concluimos este trabajo con un comentario más amplio realizado por este autor que responde a nuestro planteamiento global:

La diversidad de voces a que la modernidad tardía expone a cada individuo aumenta los grados de libertad del sujeto; los singulariza más pudiendo generar más innovaciones y nuevas diferencias interpersonales; hay mayor riesgo de caer en la anomia pero a la vez madura un sujeto más potente para comprender, convivir y colaborar en nuestro mundo. (Vidal, 2003:74).

BIBLIOGRAFÍA.

- AGUADO, T y otras (2003): «Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales», *Revista de Investigación Educativa*, Vol.21, nº2, pp. 323-348.
- ASSMAN, H. (1998): *Reencantar a educação. Rumo a sociedade aprenderte*. Petrópolis, Voces.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003): «Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales», *Revista de Educación*, nº extraordinario: «Ciudadanía y educación», pp. 33-56.
- BLANCO, N. (2000): «Reforma e identidad profesional del profesorado de Secundaria», en Rivas Flores, J.I. (coord.), *Profesorado y reforma: un cambio en las prácticas de los docentes*, Archidona (Málaga), Aljibe.
- CABRERA, F. (2002): «Qué ciudadanía para qué ciudadanía», en Soriano, E. (coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, Madrid, La Muralla.
- CRUZ, M. (2003): «Cuando son muchas las voces», *Isegoría*, nº29, diciembre 2003, pp. 5-13.
- BACH, E. y DARDER, P. (2004): *Des-édúcate. Una propuesta para vivir y convivir mejor*, Barcelona, Paidós.
- ESTEVE, J. M. (2000): «Condiciones sociales del trabajo de los docentes», en Rivas Flores, J.I. (coord.), *Profesorado y reforma: un cambio en las prácticas de los docentes*, Archidona (Málaga), Aljibe.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2002): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, Graó.
- LAVAL, CH. (2004): *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Barcelona, Paidós.
- MONTERO, L. (2004): «Profesorado: miradas y espejos», en Cuadernos FIES, nº2, septiembre 2004, pp. II-V.
- PANIKKAR, R. (2002): *Paz y desarme cultural*, Madrid, Booket.
- TERRÉN, E. (2001): «La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado», *Papers, Revista de Sociología*, nº 63-64, pp.80-92.
- VALLS, R. y LÓPEZ, A. (Eds.) (2002): *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
- VIDAL, F. (2003): «Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad». *Revista de Educación*, nº extraordinario: «Ciudadanía y educación», pp. 57-82.

INTERCULTURALIDAD EN NUESTRAS AULAS

M^a DOLORES RUIZ EXPÓSITO
dorueX@yahoo.es
Universidad de Almería

I.- INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas, las sociedades han aumentado vertiginosamente su velocidad y una de estas causas y consecuencias de esos cambios ha sido el encuentro de **culturas diferentes**. Los cambios sociales que poco a poco se están produciendo en nuestra sociedad repercuten de una manera importante en los centros educativos. El nuevo reto planteado por la llegada masiva de inmigrantes a nuestras aulas ha abierto un amplio debate, del que no puede permanecer al margen la comunidad educativa. Si vemos como prioritaria la integración de estas personas tenemos que considerar que el término de integración se refiere al proceso por el que todos los individuos o grupos sociales que forman parte de una sociedad tienen igualdad de oportunidades y acceden a los mismos bienes y servicios sociales establecidos (Lovelace, 1995) Se puede concebir la integración de los inmigrantes como el proceso de adaptación mutua de dos segmentos socioculturales mediante el cual ocurra que : a) la minoría se incorpore a la sociedad receptora en igualdad de condiciones, derechos, obligaciones y oportunidades con los ciudadanos autóctonos, sin que ello suponga la pérdida de su cultura de origen y b) la mayoría acepte e incorpore los cambios normativos , institucionales e ideológicos necesarios para que lo anterior sea posible (Nicasio Garcia, 1998). Queremos ver como a través del estudio y análisis de la variedad existida y existente de las distintas culturas y sociedades (que llegan a nuestros Centros,) y que es uno de los objetivos básicos de las Ciencias Sociales, los alumnos pueden adquirir formas ampliadas y menos etnocéntricas de identificación, dado que mediante la

mirada hacia lo otro y los otros se puede aprender más sobre la propia cultura, con sus posibilidades y sus límites, que con una orientación ensimismada de lo propio (Valls y López, 2002). Debemos educar con atención a la diversidad y que esta sea la aceptación de las realidades plurales, introduciendo una convivencia de dichas realidades para enriquecer al centro y al aula con las diferencias del alumnado (Ferrándiz, 2003). El contexto escolar es un contexto creador de cultura a partir de los valores e ideas que comparte y de su propia historia y en este sentido puede contribuir a reproducir esquemas sociales, dejando constancia de la dificultad que tiene la creación de la cultura escolar propia a partir de variadas culturas y puntos de vista (Gairín 1992).

II.- OBJETIVOS.

- Ayudar a los hijos de los *grupos culturalmente minoritarios* a incorporarse a la mayoría, manteniendo en parte su propia identidad cultural.
- Tomar conciencia de que la «diversidad» ha de ser contemplada y valorada desde la igualdad y en ningún caso una justificación para la marginación.
- Hacer un esfuerzo por reconocer las diferentes identidades culturales y promover el respeto hacia *grupos minoritarios*.
- Favorecer una comprensión de la realidad interdependiente de nuestro mundo y alentar conductas y acciones coherentes con esta realidad
- Favorecer la evolución positiva de la diferencia y de la diversidad
- Generar actitudes, hábitos de conducta positivos hacia las personas de otras sociedades y culturas.

III.- FAVORECER LA DIVERSIDAD CULTURAL.

La escuela es un espacio excepcionalmente rico en posibilidades para el aprendizaje práctico de la interculturalidad, la enseñanza de las ciencias sociales, de las lenguas extranjeras son caminos concretos para descubrir al «otro» y el ejercicio del juego democrático (aceptar al alteridad es condición indispensable de la cultura democrática que hay que vivir día a día en una escuela cada vez más plural) (Besalú, 1998).

Deberemos intentar evitar que se tienda a actuaciones dirigidas a poner el énfasis en el deseo, lógico por otra parte, de intentar adaptar al recién llegado a nuestras costumbres y valores, considerando que la sociedad receptora (la española) tiene un carácter cultural superior. Esta actitud no pretende otra cosa que intentar que los nuevos llegados asimilen nuestra cultura, que se integren, sin más, perdiendo en gran manera su propia identidad. El sistema educativo debe superar la tradicional perspectiva monocultural y etnocéntrica para favorecer un modelo de educación intercultural que, en el contexto de una sociedad de acogida que potencia la participación ciudadana como reflejo de integración social, impulsa el plurilingüismo y concibe el mestizaje como algo enriquecedor y favorecedor de la convivencia. En definitiva, la escuela debe fomentar un modelo de sociedad donde las relaciones entre los hombres y mujeres que la conforman se basen en el respeto, la tolerancia y la igualdad; donde se expliquen y conozcan los valores de cada cultura; y donde la identidad del otro no quede eliminada por una cultura teóricamente superior.

La integración educativa no se consigue automáticamente a través de la integración física (Díaz-Aguado, 1993), existen procesos de discriminación educativa que constituyen un grave obstáculo para conseguir la igualdad de oportunidades que no se solucionan con la simple asistencia a la escuela de toda la población. La escuela debe convertirse en el lugar idóneo desde el que transmitir de una forma más positiva todos estos valores y donde la convivencia entre alumnos provenientes de diferentes culturas encuentren el ambiente adecuado para que este proceso se complete con total normalidad. Desde la escuela se deben combatir actitudes antirracistas y xenófobas; debe ser capaz de arbitrar medidas encaminadas a eliminar las barreras surgidas en las aulas por considerar que cada cultura se debe mantener aislada de las demás; y donde todos se sientan ciudadanos, con los mismos derechos y deberes. (MEC, 2003). La educación multicultural pretende dar respuesta de la forma más satisfactoria a la realidad cultural y étnicamente plural de nuestras escuelas, Algunos de los objetivos que pretenden lograr son : a) dotar a los alumnos de una competencia – al menos- bicultural, para poder funcionar adecuadamente en la comunidad mayoritaria y en aquella propia o minoritaria; b) intentar conseguir también la máxima igualdad de oportunidades; c) incluir asimismo, la compensación de reales o hipotéticos déficits y combatir el racismo personal o

institucionalizado (Jordan, 1994). La escuela reproduce en la práctica la estratificación social y la discriminación sexual y étnica que teóricamente debía compensar (Juliano, 1993).

IV.- LAS DIFICULTADES QUE SE ENCUENTRAN EN LOS ALUMNOS INMIGRANTES A SU LLEGADA AL CENTRO ESCOLAR SON:

- * **Retraso escolar.** En general, los alumnos inmigrantes proceden de familias humildes, con pocos recursos económicos y educativos en sus países de origen e incluso no estuvieron escolarizados. Si la integración no es rápida se tiende a abandonar, sobre todo, en los casos de los niños de más edad, buscando un trabajo encubierto que ayude a subsistir la debilitada economía familiar.
- * **Desconocimiento del idioma,** especialmente de aquellos que proceden de países asiáticos, africanos o europeos. En la escuela ha de ser prioritario el aprendizaje de la lengua vehicular con el fin de evitar posibles retrasos escolares, que lleven a estos niños al fracaso escolar. Para paliar en la medida de lo posible estos déficits, se han creado las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)
- * **Los centros reciben a un grupo muy heterogéneo de alumnos,** lo que dificulta en gran manera las medidas a tomar por los centros, ya que no es lo mismo un alumno de origen magrebí, que otro de origen centroeuropeo o de origen hispano, ya que ni la cultura ni el idioma, incluso la religión son los mismos. Las clases de acogida no deben basarse en la homogeneización de los niveles porque esto puede llevar consigo la marginación de ciertos grupos y les privaría de una imagen positiva de sí mismos y de la riqueza de las aportaciones, de la estimulación y del dinamismo necesario para su desarrollo y su aprendizaje. (Siguan, 1992)
- * **Diferencias culturales.** Los inmigrantes proceden de medios culturales muy distintos de la sociedad a la que pretenden incorporarse. A veces proceden de una cultura tradicional todavía viva, a veces de lugares donde esta cultura está ya degradada pero en cualquier caso sus normas sociales y sus sistemas de valores son distintos de los nuestros (Siguan, 1992)

- * **Aparición de algunos conflictos religiosos,** especialmente entre los alumnos de origen musulmán, relacionados con las comidas, los horarios, etc.

Falta de integración real del alumno inmigrante al sistema educativo, pese a que asistan con regularidad al centro. Poca o nula implicación de las familias en las tareas escolares.

- * **La falta de un plan de acogida en muchos centros** es motivo de conflictos a causa del desconocimiento del idioma, en unas ocasiones, o del rechazo que supone por parte de los autóctonos de los recién llegados, en otras. Se procura integrar en el centro tanto al alumno como a las familias, de forma que no se sienta alejado del entorno social y escolar en el que se mueven. Los centros, a la hora de arbitrar actuaciones concretas sobre el tema de la diversidad, suelen partir de la enseñanza del idioma español como paso previo para cualquier otra medida, que suele formar parte de un programa de compensación educativa. Este programa, incorporado al Proyecto Curricular del Centro, lleva implícitas

1. Formación de este alumnado en pequeños grupos de apoyo y utilización de las áreas transversales como vía fundamental a la hora de transmitir los contenidos.
2. El Departamento de Orientación adquiere un gran protagonismo, ya que de él depende la flexibilización de los programas y las adaptaciones curriculares que de forma particular se hagan a cada alumno. La acción tutorial va dirigida a potenciar en el centro actitudes de tolerancia y respeto hacia el otro.

V. LA FORMACIÓN DE MAESTROS, PROFESORES Y EDUCADORES.

El Consejo Escolar de Andalucía (2003) quien tras analizar la situación que se les presenta a los profesores en las aulas, ha extraído conclusiones como las siguientes:

Entre los profesores hay disparidad de criterios a la hora de definirse si están o no preparados para enfrentarse a esta llegada masiva de inmigrantes de diferentes culturas

- * Los profesores no perciben que desde la Administración se les conceda ayuda
- * La llegada de estos inmigrantes requieren de una mayor dedicación al aula.
- * Los profesores se muestran inquietos por todo aquello que motive las relaciones sociales dentro de la clase. Las actitudes de los profesores van a ser muy importantes en este proceso de integración de inmigrantes. En estas actitudes influirán variables relacionadas con el nivel de información y conocimiento de estas personas o aspectos cognitivos (Nicasio García, 1998); variables relacionadas con características objetivas de profesores, alumnos y situación familiar; variables perceptivas (apoyo administrativo; grado de éxito que esperan que alcancen; atribución de las causas del éxito y del fracaso; tipo de nacionalidad de procedencia, características personales...)

Siguiendo, en parte, en sus razonamientos a la profesora María Guadalupe Millán Dena, que no hace sino precisar un poco más sobre los razonamientos a la hora de enfrentarse con la situación que se les plantea en las aulas los profesores, dice que se debe:

- Elaborar entre todos los miembros de la comunidad escolar un plan de trabajo en el que quede claramente especificada la educación intercultural y la diversidad cultural
- Potenciar la figura del profesor encargado del lenguaje y de las ciencias sociales, formarlos pedagógicamente en todo lo referente a la interculturalidad
- Fomentar en el profesorado las actuaciones encaminadas a la integración del alumno al grupo escolar, que no es lo mismo que la asimilación, se debe preservar la identidad cultural del inmigrante.
- La ampliación del plan de estudios para la titulación de maestro debería contemplar nuevos créditos dedicados a las relaciones entre sociopolítica y educación, a la exclusión social, diversidad cultural y educación y sobre las características socioculturales de este nuevo alumnado y de sus familias.
- Diseñar programas de formación más directamente relacionados con la situación concreta de cada centro, atendiendo más específicamente

a sus necesidades de formación para implementar técnicas, estrategias, conocimientos teóricos coherentes que les den sentido, y proporcionándoles apoyo técnico y administrativo pertinente (Nicasio García, 1998)

- Urge una modificación en los objetivos de estos estudios (conocer las características y la relación entre el contexto sociocultural de los alumnos y el mayoritario; estrategias de educación de una ciudadanía intercultural; el trabajo sobre las actitudes propias y ajenas...) y en las metodologías (relación dialéctica entre la práctica y la teoría; técnicas socioafectivas de análisis dinámico de las relaciones grupales; formación de actitudes que capaciten para una práctica profesional implicada...)
- La capacitación de los profesores debe llevarse a cabo tanto en la formación inicial como en la permanente (Jordan, 1994)
- Hay que promover una formación específica sobre interculturalidad, migraciones y antirracismo a las escuelas de educadores en el ocio, se debería facilitar el acceso a ellas a la población de origen inmigrante (Carbonell, 2000).

VI.- LA ACTUACIÓN ANTE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

La escuela no está preparada, ni acostumbrada, para recibir alumnos de abstracción tan diferente. Se desconoce su lengua y su cultura. No existe costumbre de trato intercultural, por esto es necesario exigir una actitud clara y una respuesta coherente para crear programas educativos capaces de superar las desigualdades que proporciona un ambiente multicultural (Siguan, 1992). La educación intercultural implicará el perseguir una formación del sujeto educándole en y para la convivencia, la tolerancia y el respeto a las diferencias. (Del Arco Bravo, 1998). Las actuaciones que podrían posibilitar una mejor integración de la población inmigrante en la escuela serían:

A) Enriquecer la actividad ordinaria.

Aquello que defendemos para trabajar con la diversidad es lo mismo que proponemos para la dinámica habitual del aula, puesto que la diversidad está siempre, intrínsecamente, en el grupo-clase. Por tanto, considera-

mos necesario reorganizar para todos, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación que se llevan a cabo de forma ordinaria. *Actuaciones posibles*

- * Optar por el desarrollo de capacidades.
- * Asegurar que todo el mundo adquiere unas competencias que se consideran básicas socialmente.
- * Considerar el bienestar afectivo y las relaciones personales como objetivo y como condición necesaria para el aprendizaje.
- * Trabajo con contenidos cercanos, vitales... (en relación con los más globales) de aprendizaje no sólo los conceptuales.
- * Contemplar diferentes formas de aprendizaje (deductivas e inductivas, verbales e icónicas...), de ritmos, de ideas y experiencias, de estilos de relación... Asegurar espacios de protagonismo para todos.
- * Considerar el contacto con los compañeros de igual y diferente edad como fuente de aprendizaje.
- * Trabajar la vida interna del grupo clase: lo relacional, lo afectivo, la autoestima e imagen de los individuos...
- * Promover la planificación de la actividad escolar por parte del alumnado.
- * Impulsar y potenciar más que «remediar».
- * Evaluar de forma real lo que se trabaja habitualmente y evaluar por capacidades que se desarrollan en relación con los contenidos específicos y que sea una evaluación coherente (Documentos MRP, 1999).

B) Agrupaciones especiales / itinerarios.

Las agrupaciones especiales y los itinerarios educativos no pueden considerarse la vía ordinaria de atención a la diversidad. Sólo en ciertas circunstancias y bajo estrictas condiciones pueden considerarse una opción que, si bien no es la ideal, pueden resultar mejor que la inacción. En todo caso, nunca pueden establecerse a priori y de forma general, pues entonces estamos encarrilando al alumnado antes de que se hayan agotado todas las demás posibilidades. La tendencia, de seguir las peticiones de ciertos sectores, es además a hacerlo en edades cada vez más tempranas.

Actuaciones posibles

a) Agrupaciones no habituales (grupos flexibles) b) Diferentes itinerarios para dar respuesta a diferentes tipos de alumnos (en situaciones concretas, no definidos de forma genérica y permanente). Es cierto que las agrupaciones especiales pueden suponer mayor libertad para hacer cambios curriculares, más medios, menor número de alumnos... circunstancias todas ellas aprovechables educativamente y, por tanto, facilitadoras del éxito escolar para algunos tipos de alumnado. Es imprescindible que se mantengan algunas condiciones:

- La finalidad ha de ser integradora: no a la «bolsa» para quitar problemas de otros grupos.
- No a grupos nivelares y no al aula homogénea como ideal. No a grupos «de repetidores», etc.
- Mantener un grupo «normal» como referencia básica, real y no sólo nominal
- Deben plantearse con fines concretos, revisados cada año... No deben ir más allá de la finalidad creada. Son algo «excepcional».
- No se trata luego de hacer «lo mismo» que en el grupo de referencia, pero a menor nivel.

C) Individualización.

Actuaciones posibles

- Apoyos individuales, dentro o fuera del aula
- Adaptaciones curriculares individualizadas

Resulta casi un lugar común considerar que una adecuada «atención a la diversidad» pasa por la individualización del aprendizaje. Rechazando la uniformidad de ritmos y formas de aprendizaje, queremos también dejar claro que los aprendizajes más relevantes se producen con los demás, y no de forma aislada o puramente individual. La individualización, entendida como «cada alumno con su propio proceso de aprendizaje», además de imposible en la práctica, supone una concepción restringida de la educación y suele derivar en la separación (física o psicológica) del resto del grupo. Por tanto, consideramos que individualizar no ha de ser la forma normal de

trabajar con la diversidad. Por el contrario, la actividad cotidiana del aula ha de dar cabida a diferentes ritmos y formas de aprendizaje: esto es lo que llamaremos «enriquecer la actividad ordinaria», una concepción más amplia que la que supone «individualizar». En ciertos casos y momentos, no obstante, resulta conveniente el apoyo o la adaptación individual, por detrás, o en todo caso reforzando, el resto de líneas de actuación. Aún en estas ocasiones, hay que señalar:

- Debe limitarse el tiempo y concretar la finalidad; en último término, los apoyos deben tener como objetivo ser «liberadores», no aumentar la dependencia (generalmente, se obtienen resultados muy reducidos y existen riesgos de «acostumbrarse», de que se reduzca el esfuerzo y la iniciativa, de quedar muy señalados...)
- El apoyo no puede consistir en «más de lo mismo» ni en una simple reducción de expectativas.

D) Establecimiento de mecanismos de coordinación entre Centros con características similares a través de Programas Educativos y el fomento de dinámicas internas de trabajo colaborativo.

Las acciones educativas deben encaminarse a propiciar la acogida e integración personal y social, el desarrollo positivo de la autoestima, el aprendizaje funcional de la lengua y el aumento de la competencia comunicativa, la educación en valores democráticos y derechos universales, el desarrollo de habilidades sociales, el fomento del enriquecimiento cultural recíproco, la construcción del conocimiento desde múltiples enfoques y con recursos variados, el desarrollo de una actitud crítica y la definición de criterios e instrumentos de evaluación adecuados a todo ello.

(Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad. Congreso estatal 2001)

VII.- PAUTAS ÚTILES PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE MINORÍAS ÉTNICAS.

Sabemos que se puede acabar con los problemas, que genera la «diversidad», y que tenemos que empezar desde la propia escuela, para ello pondremos en marcha algunas situaciones como por ejemplo la siguiente: *Supongámonos una minoría de alumnos inmigrantes*. Para ello nos serviremos de: **Utilización de Dramatización de Cuentos** para que

así, vivan la situación sin sufrirla, proporcionándoles las habilidades reales a las que podrán recurrir cuando de verdad surja el problema que origina el racismo. Los propios niños autóctonos son los que ayudarán a integrar a esta *minoría* en la escuela, pero como ésta es el reflejo de la sociedad puede generar discriminaciones; siendo la propia escuela la encargada de dar lugar a contextos para aprender la tolerancia y la solidaridad.

Aprendizaje Cooperativo.

Trabajar con otros es más divertido y más estimulante que de forma individual. Los estudios experimentales demuestran que aquellos con los que compartimos metas muy deseadas, se convierten en nuestros amigos, aunque tuviéramos inicialmente prejuicios en contra de ellos. En base a esto, se ha diseñado un método para el desarrollo de la tolerancia y la motivación por el aprendizaje: Se divide la clase en grupos heterogéneos, étnicos y nivel de rendimiento en la tarea en la que colaboran. Al formar equipos, el profesor transmite una actitud favorable respecto a la cooperación interétnica y da la oportunidad de descubrir que son «diferentes», en algo, de pertenecer a distintos grupos étnicos o culturales; de que ambos pueden compartir otras muchas cosas, de poder tener objetivos o sentimientos similares. Es muy importante que los alumnos entiendan que la función del equipo es colaborar en la preparación de cada uno de sus miembros, pudiendo ser necesario enseñar a colaborar de forma positiva. Para que los aprendizajes cooperativos obtengan resultados positivos, es necesario el reconocimiento como grupo, por haber preparado a cada uno de sus miembros, para ello hay que realizar periódicamente sesiones de evaluación en las que cada alumno represente al equipo que le ha entrenado.

Métodos de Evaluación.

Éstos igualan al máximo que todos los alumnos de la clase tengan éxito y reconocimiento, proporcionando así, una importantísima posibilidad a los alumnos pertenecientes a *minorías* étnicas o culturales. Conviene dar un tono lúdico a las evaluaciones, enfatizando la importancia de participar y relativizando la importancia de ganar o perder. Las investigaciones demuestran que este tipo de aprendizajes cooperativos es el más eficaz para separar prejuicios raciales en el aula de clase, porque el racismo que en ella se produce está estrechamente relacionado con la «diferencia» de estatus académico y desaparece al repartirlo. Esta distribución del éxito parece ser también para los profesores el resultado más llamativo. Se ha demostrado

también, que el aprendizaje cooperativo es de gran eficacia para mejorar el rendimiento, la motivación, así como el sentido de la responsabilidad.

La Discusión. Representación del conflicto.

Los acontecimientos producidos por los cambios históricos que vivimos actualmente, obligan a incluir como objetivo prioritario de la educación, el desarrollo de la tolerancia a la «diversidad». Los contextos heterogéneos que se producen en las aulas representan el lugar idóneo para cumplir este objetivo educativo. La reflexión sobre el prejuicio étnico puede empezar a partir de la lectura de un cuento, de cómo se forma y el daño que se produce. Esta situación ficticia proporciona un entorno «protegido» para ensayar sus posibles soluciones, permite darles siempre un final feliz y transmitir así, expectativas positivas sobre la comunicación. Antes de representar cada escena, se discute sobre su contenido. Conviene también representar personajes antagónicos o por lo menos diferentes al de su vida real y siempre que sea posible escribir los propios guiones. Al finalizar la representación se aborda sobre la relación del problema representado con la vida de los alumnos, a través de sus preguntas el profesor trata de sensibilizar sobre la existencia de distintas formas de conocimiento, todas ellas válidas, para superar la tendencia de infravalorar a las personas que, por distintos motivos, han carecido de Educación Formal.

VIII.- CONCLUSIONES.

Se hace imprescindible concebir la diversidad como riqueza y defender en la práctica el derecho a la diferencia, de modo que solamente a través de una verdadera pedagogía de lo intercultural en donde la igualdad, la justicia y el derecho a la diferencia se constituyan como principios fundamentales, se sustente un modelo de educación que pretenda la construcción por parte del alumno de sus propios valores de forma racional y autónoma. (Del Arco Bravo, 1998).

- Hablar de tolerancia hacia las diferentes culturas es insuficiente e, incluso, puede tener connotaciones de jerarquización entre ellas. Hay que hacer una apuesta clara por una sociedad intercultural y eso significa posicionarse a favor de promover el mestizaje cultural, generador de riqueza individual y grupal. Para ello, hay que trabajar no sólo con las personas sujetas a exclusión sino también con las excluyentes; no sólo con el profesorado, sino con toda la comunidad

educativa. Ante una realidad multicultural, la alternativa debe ser un posicionamiento claramente intercultural.

- No debemos olvidar que todos somos resultado del mestizaje. Es importante no perder la memoria histórica con respecto a los procesos migratorios en que hemos sido protagonistas. Comprensión y conocimiento para evitar el rechazo a lo desconocido o lo diferente, son procedimientos básicos para frenar el racismo, no olvidando que éste normalmente tiene «dos direcciones» y habrá que incidir en ambos sentidos.
- La cultura la definen los grupos humanos y no debemos restringir el concepto a la diversidad étnica. Tampoco estereotipar como homogéneas las que desconocemos, ya que también existe la «diversidad dentro de la diversidad». Por lo tanto, el currículo escolar debe ser intercultural, abierto y flexible, no confundiendo integración entre culturas en condiciones de igualdad, con asimilacionismo de una que anula a las otras.
- El Proyecto Educativo del Centro (PEC) debe marcar las pautas en la articulación de la alternativa intercultural. Las administraciones deben asumir su responsabilidad y han de establecer medidas concretas que favorezcan la implantación de un modelo de educación intercultural vinculado a una oferta de mayor calidad en la enseñanza. Especial importancia cobra la formación, tanto del profesorado como de padres-madres y resto de personas que intervengan en procesos educativos y de acogida, así como la disposición a cambiar determinados roles.
- Es importante para el alumnado inmigrante, además de aprender la lengua común a la sociedad receptora, mantener su lengua materna. La enseñanza de las diferentes lenguas presentes en un determinado contexto, salvo que hubiera posibilidades de hacerlo con éxito en el horario escolar, debería garantizarse, al menos, en el marco de las actividades extraescolares.
- Para optimizar la situación actual y no solo centrarnos en el ámbito de la escuela sería necesario una plena implicación de los diferentes estamentos públicos para que cada uno favoreciera y normalizara los aspectos legislativos, sanitarios, laborales, económicos, educativos... consiguiendo una plena inserción cultural y socio-profesional (Siguan, 1992).

BIBLIOGRAFIA.

- BESALU, X. CAMPANI, G. y otros (1998) *La educación intercultural en Europa*. Barcelona: ediciones Pomares
- CARBONELL, F. (2000). Educaweb.com
- CARBONELL, F. (1995), Documentos. Madrid: M.E.C.
- CONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LA DIVERSIDAD Y PARA LA IGUALDAD. Congreso estatal 2001. *Conf. de MRP's, CEAPA, CCOO, CGT, FETE-UGT, STEs, MCEP*
- DEL ARCO BRAVO, ISABEL. (1998) *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Universidad de LLeida
- DIAZ AGUADO, MJ Y BARAJA, A. (1993) *Interacción educativa y desventaja sociocultural, Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos Inter.-étnicos*: Madrid:CIDE
- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. y otros (1992), *Educación y Desarrollo de la Tolerancia*. Madrid: M.E.C.
- DOCUMENTO DEL XVIII ENCUENTRO ESTATAL DE MRP. (1999) Gandía
- GARIRÍN, J. (1992) *Diseños Organizativos que facilitan la impartición por los establecimientos educativos de programas de Educación Intercultural*. En Actas X congreso internacional de pedagogía, Vol I. Salamanca: Anaya
- JORDAN, JA. (1994) *La escuela multicultural*. Madrid: Paidós
- JULIANO, D. (1993) *Educación intercultural: escuelas y minorías étnicas*: Madrid: Eudema
- LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural: lengua y cultura en la escuela* . Madrid: Escuela española
- LUCAS, J. (1994), Interculturalidad. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, nº97. Cáritas
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Centro Nacional de Información y comunicación Educativa. 2003
- NICASIO GARCIA, JESUS Y OTROS. (1998). *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. Universidad de León
- REAL DECRETO NÚM. 299/1996 28 Febrero 1996. Enseñanza General: «Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades
- SIGUAN, MIGUEL (1992). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: editorial Horsori
- VALL MONTES, R. Y LOPEZ SERRANO, A. Y OTROS. (2002) *La dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid:editorial Síntesis.
- YUBERO JIMENEZ, FERRANDIZ ISABEL Y OTROS (2003) *La sociedad educadora. Dimensiones psicosociales de la educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LA CULTURA ALIMENTARIA COMO EJE INVESTIGADOR EN LOS PROCESOS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

JULIA ABAD GUTIÉRREZ
 MANUEL FRANCISCO MATARÍN GUIL
 Universidad de Almería

Introducción

La investigación sobre la cultura alimentaria almeriense surge en el seno de la escuela, a partir de una experiencia con alumnos de Secundaria, con los que estábamos trabajando una serie de Unidades Didácticas, con el objetivo de rescatar y valorar nuestro patrimonio cultural, a través de la investigación y conocimiento de su entorno más inmediato. Una de estas Unidades Didácticas estaba relacionada con la vida cotidiana y por tanto con la cocina rural, entendida ésta en su sentido más amplio, es decir, el espacio, los utensilios, los hábitos alimentarios, los ritos, etc. Fue trabajando en esta parcela cuando nos dimos cuenta del amplio campo que había por investigar y de la necesidad de hacerlo de inmediato, pues desgraciadamente se estaba perdiendo.

Dos de los profesores nos planteamos investigar y analizar la cocina rural en la zona del río Nacimiento, donde trabajábamos y residíamos. En la investigación utilizamos tanto fuentes orales como escritas, ya que pretendíamos no sólo investigar los orígenes de nuestros hábitos alimentarios sino también realizar un estudio etnográfico de nuestra cultura alimentaria. Queremos reseñar que los trabajos de campo se han centrado en los hábitos culinarios de los agricultores durante el siglo XX. El espacio, el tiempo y las variables sociales, económicas, etc., son elementos determinantes en la construcción y evolución de una cultura alimentaria. La identidad en los hábitos alimentarios se adquiere no sólo por un pasado cultural común,

sino también por la forma de utilizar unos determinados recursos. La cocina, es sin duda, un claro hecho diferenciador de la cultura de un pueblo.

Hemos querido recoger en este trabajo los aspectos teóricos de este proyecto educativo, así como uno de los apartados, el referido a los orígenes de nuestra alimentación. Hemos elegido el capítulo IV porque nos muestra los hábitos alimentarios de dos importantes culturas mediterráneas (romana y árabe), objeto de estudio de este Congreso. Igualmente, porque este capítulo tiene entidad propia para generar por sí solo un trabajo investigador interesante. Actualmente son pocos los libros de texto que recogen aspectos de los hábitos alimentarios, a pesar de ser éstos, rasgos diferenciadores de la cultura de un pueblo. No exponemos la parte cristiana (siglos XVI-XIX) por no extender demasiado la comunicación. Consideramos que este trabajo interdisciplinar puede servir de propuesta educativa a los profesores interesados en otra forma de abordar o enseñar las Ciencias Sociales.

Frente a una concepción tradicionalista y positivista de las Ciencias Sociales, presente en muchos centros, donde actualmente se está dando una regresión en los planteamientos curriculares, abogamos por otra enseñanza de las Ciencias Sociales, menos academicista, descriptiva y disciplinar y más investigadora, donde es el alumnado, quien partiendo de sus propios intereses y necesidades, propone nuevos centros de interés para ser desarrollados en el aula. Los contenidos serán básicos, recurrentes y vertebradores de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, más de naturaleza procedimental que conceptual, ya que pretendemos enseñar técnicas de trabajo y estrategias educativas que permitan al alumnado ir construyendo aprendizajes significativos. *En estos tiempos es casi imprescindible tener una metodología de investigación que ayude al alumnado a elaborar sus propios conocimientos y a comprometerse con su entorno social* (Abad y Matarín, 2004: 98).

Consideramos, al igual que otros muchos compañeros, que una de las finalidades de las Ciencias Sociales es conocer, comprender e interpretar la realidad que nos ha tocado vivir, formando alumnos críticos y reflexivos, capaces de transformar la realidad social. Las Ciencias Sociales deben ser un puente entre el pasado y el presente, potenciando la funcionalidad del estudio de ese pasado. *La enseñanza de las Ciencias Sociales, respetando el rigor científico y los intereses y necesidades del alumnado, debe introducir en el currículo problemas relevantes, socialmente importantes y*

significativos para el ciudadano, pues ellos, en definitiva, configuran el entorno experiencial del mismo (Galindo, 2004: 437). Intentamos buscar entornos más flexibles que favorezcan el autoaprendizaje, al mismo tiempo que el aprendizaje colaborativo en grupo.

Metodología.

Partiendo de una hipótesis general sobre la cocina rural, hemos realizado un estudio riguroso de la cultura alimentaria en el valle del río Nacimiento, utilizando tanto fuentes escritas como orales. Para facilitar el trabajo y seguir una línea progresiva, dividimos el estudio en varios apartados.

Primeramente realizamos un encuadre geográfico e histórico de la zona, apoyándonos en diversas fuentes escritas: libros, artículos, apeos, repartimientos, etc., que nos informaban del espacio físico y los diferentes pobladores que se habían asentado en él. Investigamos en archivos provinciales, locales y particulares.

Seguidamente buscamos datos sobre los hábitos alimentarios de las principales culturas que habitaron esta comarca, examinando las diferentes bibliotecas de nuestra ciudad (libros, artículos, revistas, folletos divulgativos, protocolos, etc.), consultando con especialistas en los distintos temas e indagando en las nuevas tecnologías como es la de Internet.

Un tercer paso fue el estudio de la cocina tradicional de los agricultores durante el siglo XX, investigamos tanto el espacio (ubicación, construcción, etc.), como los utensilios más habituales, la mayoría desconocidos para el alumnado por no utilizarse en la cocina actual (artesa, trébedes, platero, orzas, etc.). También consultamos libros específicos de cocina tradicional andaluza y almeriense, no hay muchos publicados, con el objetivo de obtener un vocabulario más específico y otros conocimientos interesantes para el trabajo.

El cuarto paso consistió, una vez tejido el entramado de la obra, en realizar una serie de charlas, entrevistas y encuestas, más o menos elaboradas, con personas mayores de la zona, especialmente mujeres, para recoger, confirmar, rectificar o aportar nuevos y valiosos datos para la investigación.

El último paso fue la clasificación y análisis de todo el material recogido, intentando hacer un trabajo ameno pero con rigor científico. El proyecto quedó estructurado en los siguientes apartados:

CAPÍTULO I. La zona del río Nacimiento (Almería). Encuadre geográfico. Aspectos socioeconómicos. Bosquejo histórico.

CAPÍTULO II. La cocina. Espacio múltiple. Ubicación y construcción. El rincón espacio esencial en la cocina. Espacios anejos.

CAPÍTULO III. Útiles, pocos y prácticos. Alacenas y fresqueras. Muebles. Utensilios para el fuego. Recipientes para cocción. Contenedores de líquidos. Contenedores de granos. Útiles de preparación y servicio de mesa. Otros utensilios.

CAPÍTULO IV. Orígenes de nuestra alimentación. Prehistoria. Romanos. Árabes. Cristianos.

CAPÍTULO V. Hábitos alimentarios. Alimentación casi vegetariana: cereales-arroz, legumbres, hortalizas y frutas. Carne, pescado, huevos y leche. Una repostería de temporada. Técnicas de conservación.

CAPÍTULO VI. Ritos y costumbres en torno a la mesa. Desayuno. Almuerzo. Cena. Celebraciones.

CAPÍTULO VII. La cocina rural como centro globalizador de unidades didácticas. Fundamentación teórica. Materiales curriculares.

ANEXOS. Bibliografía. Apéndice I. Condimentos y colorantes. Apéndice II. Glosario. Apéndice III. Recetario. Apéndice IV. Agradecimientos e informantes.

Es un proyecto interdisciplinar, pues se trabajan diversas materias de las englobadas en las Ciencias Sociales, Geografía Física y Humana, Historia, Antropología, etc., idóneo para ser desarrollado tanto en Secundaria como en Bachillerato. También se puede considerar como una propuesta educativa-formativa, muy adecuada para una nueva forma de abordar las Ciencias Sociales.

Orígenes de nuestra alimentación.

Los hábitos alimenticios de una zona determinada dependen, no solo del entorno físico, sino también de las técnicas y cultura que posea la población que habita en dicho territorio. Al hablar de la cultura alimentaria del río Nacimiento hay que tener en cuenta que se ha ido construyendo a través del tiempo con las aportaciones de los diferentes pueblos que han tenido un

fuerte arraigo en la zona (romano, árabe y cristiano), sin olvidar otros factores tan determinantes como el medio físico, climático, económico y social que tanto han influido en su configuración. *Dicen algunos antropólogos que los hábitos alimentarios son los más difíciles de modificar, y que la nostalgia gustativa es la más arraigada en el ser humano* (Eléxpuru, 1994: 15-16).

Prehistoria.

Aunque el valle estuvo poblado desde tiempos prehistóricos poco es lo que conocemos del Paleolítico, solamente han llegado hasta nosotros la figura de una yegua preñada grabada en una roca de Piedras Blancas (Escullar) y un raedera musteriense hallada en Alboloduy. Por estos pocos restos no podemos deducir como serían sus hogares y sus hábitos alimenticios, pero por la Arqueología y Antropología comparadas sabemos que vivían en cavernas, encendiendo sus hogares a la entrada de las mismas, donde cocinaban someramente las piezas de caza y los frutos que recolectaban. Cuando estos grupos de cazadores recolectores se encontraban fuera de su caverna, en los territorios de caza, construían rudimentarios albergues de ramas y cañas, colocando el hogar a la entrada como igualmente hacían en las cuevas. Su alimentación básica estaba compuesta por carne de los animales que cazaban y que asaban en las hogueras, acompañados de algunos tubérculos silvestres asados al calor de la lumbre, apareciendo revueltos con las cenizas los huesos de los animales que cazaban así como piezas y fragmentos de sus herramientas de sílex (Martínez, Carrilero y Román, 1998: 14).

Pasan los siglos, el hombre abandona su régimen nómada y poco a poco se va sedentarizando, desarrollando una agricultura y una ganadería incipiente. Surgen los primeros poblados, y la fabricación de vasijas, permite una mejor cocción de los alimentos. En este período, llamado Neolítico, podemos hablar de un inicio de vida campesina en la provincia de Almería, hacia el IV o III milenio a. de C.

Son varios los yacimientos de la Edad del Cobre, tipo Millares, que han aparecido a lo largo del río. Su régimen económico estaba basado en la agricultura principalmente en los cereales (trigo y cebada) y leguminosas. Molían los granos dentro de las cabañas, en pequeños molinos manuales, guardando el excedente en silos excavados en el suelo, fuera del alcance de

los roedores. Este régimen alimenticio estaba complementado con aportes cárnicos derivados de la ganadería (ovejas, cabras y cerdos), así como de la caza de ciervos, gamos y jabalíes.

Los habitantes argáricos del valle continuaron, en cierto modo, la vida iniciada por sus predecesores. Se definían por un marcado carácter pastoril, comprobado por los restos de bóvidos y ovicápridos, hallados en yacimientos como el Peñón de la Reina (Alboloduy). Igualmente podemos presuponer una práctica agrícola, basándonos en la presencia de granos de trigo y molinos de mano aparecidos en los yacimientos, aunque en el mencionado del Peñón de la Reina aparezcan pocas piezas de hoz. Es curiosa la presencia en este yacimiento de valvas de conchas marinas (Martínez y Botella, 1980: 289).

Las poblaciones que habitaban en el valle al final de la Edad del Bronce se asentaron principalmente en la meseta del Peñón de la Reina de Alboloduy, dominando la entrada a la parte superior del valle. Entraron en contacto y comercio con los colonizadores púnicos hacia el siglo VIII a. de C. Vivían en cabañas ovaladas con zócalos formados con grandes piedras, encontrándose restos de hogares en el exterior de ellas, por lo que se puede deducir que hacían la vida doméstica fuera de las cabañas. Su régimen económico estaba basado en la ganadería, siendo sus animales más representativos los ovicápridos, seguidos de los équidos, suidos y cánidos. Completaban la alimentación con los cereales, como atestiguan los molinos de mano aparecidos. Posiblemente sus comidas estaban más elaboradas, pues han sido muchos los restos de vasijas que muestran señales evidentes de haber estado expuestos a un fuego continuado.

Romanos.

Los habitantes de los asentamientos romanos en el valle se dedicaron al cultivo de las feraces huertas, localizadas principalmente en las orillas de las ramblas y del río Nacimiento, por lo que podemos deducir que la alimentación básica de estos poblamientos rurales sería la vegetal, derivada de los productos que cultivaban. No obstante al carecer de documentación específica hemos de basarnos en la literatura de divulgación para adentrarnos en lo que sería la alimentación de estas clases populares. Entre los alimentos de origen vegetal destacaría el trigo, que preparaban de distintas formas. Antiguamente se comía cuando aún no había madurado, después se comió

tostado y poco a poco fue generalizándose la costumbre de molerlo. La harina mezclada con agua constituyó una de las comidas más populares de las clases bajas de la sociedad romana. Cuando estaba muy diluida en agua podía convertirse en refresco³⁹. Con la harina fabricaban diversas clases de pan, que con el tiempo se convirtió en el alimento básico de la población. Dependiendo del refinamiento a que se sometía la harina, el pan tenía diversas calidades, el amasado con flor de harina era el que consumían las clases adineradas, muchas veces mezclado con especias, leche, huevos, miel, frutas confitadas, etc. y el que apenas era molido lo consumía la plebe. Otra clase de pan, cuya cualidad máxima era su larga duración, lo consumían las legiones durante las largas campañas militares que emprendían y otro, todavía más tosco y basto, era consumido exclusivamente por los perros (Cabrero, 1998: 94).

Otro papel muy importante lo desarrollaron las legumbres, entre ellas destacaban las habas, judías, lentejas, algarrobas y garbanzos. Las preparaban de todas las formas posibles, verdes, crudas, hervidas o tostadas. Entre las verduras sobresalían las acelgas, escarolas, coles, coliflores, zanahorias, nabos, ajos y cebollas; como vemos las verduras que consumían los romanos difieren poco de las cultivadas durante el siglo XX en el valle⁴⁰. El capítulo de las frutas también era similar al actual, siendo muy apreciados los higos, membrillos, melocotones, albaricoques, granadas, peras, ciruelas, melones sandías, cerezas, uvas, moras, fresas, dátiles, nueces, avellanas, castañas, almendras, etc, siendo la confitura más estimada la que realizaban con membrillos. Eran capaces de hacer una comida entera utilizando solamente calabaza⁴¹ (Cabrero, 1998: 95). Con salmuera y oximiél encurtían algunas verduras, hoy poco comunes en nuestra cocina, como son las ortigas, jaramagos o las hojas de parra jóvenes. Las aceitunas aliñadas eran por aquel entonces un alimento muy asequible al pueblo llano y apreciado por todos (Eléxpuru, 1994: 20-21).

El animal más valorado era el cerdo, del que consumían prácticamente todo, como ocurría en la zona. El ganado ovicáprido era empleado en la obtención de leche y la posterior fabricación de quesos, artesanía en la que los romanos fueron muy adelantados. Realizaban toda clase de quesos, desde

³⁹ Similar al ajo blanco que en el pueblo de Nacimiento hacen con harina de habas.

⁴⁰ Con la adición de las plantas importadas de América: tomates, pimientos, patatas, etc.

⁴¹ Seguramente antecedente del guisote o picadillo de calabaza actuales.

los frescos, destinados al consumo inmediato, a los curados que eran secados al sol, ahumados o inmersos en salmuera. Los huevos eran otro alimento esencial en la alimentación romana, comían de todas clases, de gallina, pato, oca y aves salvajes, preparándolos de formas distintas: pasados por agua, revueltos, en tortilla, con leche y miel, etc. Los empleaban igualmente en las salsas y sobre todo en la repostería (Cabrero, 1998: 95).

Los romanos destacaron igualmente en la preparación de las comidas, empleando toda clase de salsas y especias. La salsa más famosa, cuyo comercio se extendió por todo el imperio, fue el *garum*, aunque de origen griego debe su popularidad al arte culinario romano. Gargilio Marcial nos dice como se preparaba *se debía utilizar una vasija de tamaño grande (unos 30 litros de capacidad), en cuyo fondo se colocaba una capa de hierbas aromáticas formada por hinojo, menta, orégano, tomillo, albahaca, anís, etc.; a continuación, se añadía otra capa de pescado troceado, salmones, sardinas, anguilas o cualquier otro tipo de pescado; por último se cubría con una gruesa capa de sal. Esta operación se repetía varias veces. Una vez lleno el recipiente se dejaba reposar durante siete días y a partir de entonces y durante veinte más se removía; una vez concluido este proceso el paso final era colar el jugo así obtenido, que debía tener un olor penetrante, y en ocasiones putrefacto, pero ello no impedía que fuera muy apreciado* (Cabrero, 1998: 97-98). No solamente se utilizaba como condimento para las comidas, sino como producto de belleza y aún como medicamento. A diferencia de Marcial, Plinio dice que se obtenía una especie de líquido de los intestinos y otros despojos del pescado que eran macerados con sal hasta que se transformaba en una salsa fermentada de jugo de pescado. Aunque la receta de la confección del *garum* se perdió a finales de la Edad Media, modernamente se están haciendo intentos para recuperarlo, aunque adaptado a los paladares actuales. Jaime Subirós, regente del motel Empordá, ha publicado una receta de *garum* confeccionada por su suegro Joseph Mercader. Básicamente consiste en machacar aceitunas negras deshuesadas en un mortero, después incorporar anchoas sin espinas y alcaparras, hasta formar una pasta. Poco a poco se agrega aceite y yemas de huevo trituradas, hasta darle la consistencia deseada. En Tarragona elaboran otro *garum* más sencillo, a base de aceitunas negras sin hueso, anchoas, mantequilla y aceite. En otras ocasiones se pueden incorporar cominos a ambas recetas. Como sustituto puede utilizarse paté de anchoas

que puede adquirirse enlatado en los comercios. También se puede usar la siguiente receta, investigada y elaborada durante el proyecto: en un mortero machacamos anchoas saladas, a las que previamente les hemos sacado las espinas, con un poco de perejil, ajo picado y unos granos de cilantro seco, después poco a poco incorporamos aceite y vinagre, cuando todo está perfectamente batido, le agregamos queso de untar, hasta conseguir una pasta homogénea. Podemos aromatizar la mezcla con un poco de tomillo.

Árabes.

Como en cualquier civilización la dieta de los musulmanes estaba relacionada con los distintos grupos que integraban la sociedad, pudiendo hablar de cocina alta, media y baja; entendiéndose por alta la cocina de la gente adinerada, que utilizaban productos costosos para conseguir una cocina refinada; la media, empleada por los agricultores, basada en una alimentación donde prevalecían las harinas, las leguminosas, los productos del campo y algunos animales domésticos; en tercer lugar la alimentación de los más menesterosos, aquellos que no tenían ni hacienda ni trabajo. Nosotros describiremos la cocina intermedia, la usada por los habitantes del valle que se alimentaban básicamente de los productos que cultivaban en las huertas y campos. Existían, no obstante, unas características comunes como era *el uso masivo de especias, el mayor consumo de grasas que de pescado, o la predilección por los dulces* (Motos, 2000, 421). Otro factor a tener en cuenta era el condicionamiento religioso a que estaban sometidos los musulmanes en su quehacer diario, por supuesto, la comida no escapaba a él, ya que el sentimiento religioso impregnaba toda la vida del musulmán.

La comida principal se hacía por la tarde, cuando regresaba de sus quehaceres el dueño de la casa. Si había invitados se comía en la almáciga, especie de porche cubierto que daba a la calle. La mujer de la casa, o si eran pudientes la criada o la esclava, iba sacando los diversos platos y los colocaba sobre las mesitas, previamente dispuestas y cubiertas con manteles de lino. No se utilizaban cuchillos ni tenedores, pero si cucharas labradas en madera para servir los alimentos líquidos, así como las salsas que se presentaban en cuencos de loza. Aun cuando estaban en la mayor intimidad, los miembros de la familia no comían nunca juntos. El que primero lo hacía era el dueño de la casa, al que presentaban las fuentes con la comida para

que él eligiera el trozo que le apeteciera, después comían los hijos varones y por último las mujeres e hijas (Martínez, 1995: 118).

La dieta estaba basada en los cereales y las leguminosas, que eran utilizados no sólo para la fabricación del pan, sino también para la preparación de gachas, sopas de trigo y verduras y en potajes variados de verduras. Al describir la dieta alimenticia de los moradores del reino de Granada, Ibn al-Jatib, indicaba que *la base fundamental de la alimentación la constituye, por lo general, el buen trigo candeal. Pero, con frecuencia, las gentes de pocos medios económicos y los jornaleros, en invierno, tienen como principal alimento el panizo (o el mijo), la más parecida (al trigo) de las distintas variedades de granos harinosos.* Por lo general el trigo era un artículo de lujo para la población, por lo que era sustituido por otros granos como la cebada, el panizo, habas, lentejas o garbanzos. Ibn al-Jaldun precisa que la cebada y el aceite de oliva eran los alimentos base en la cocina nazarí (Motos, 2000: 422).

Al-Arbuli (principios del siglo XV) describe los alimentos que se hacían con el trigo, el primero y principal era el pan fermentado debiéndose de cocer sin quitarle excesivamente la cáscara. El pan ácimo era fuerte y pesado, propio para estómagos duros; pero aún era más duro y pesado el pan cocido debajo de la ceniza. Dice igualmente que los beneficios del pan cocido en *tannur* son innegables, e indica que si se amasa harina *darmak*, harina de trigo, muy fina y pesada, sin que se le haya quitado excesivamente el cascabillo con agua y sal, es propenso a generar una sangre buena y equilibrada. De los panes hechos con aceite dice que son lentos de digerir y que pueden producir cálculos en los riñones, a veces, se hacía con ellos una sopa, que retenía el vientre. Estos panes de aceite se hacían redondos y con un hueco en el centro, muy similares a como se hacen en la actualidad en esta zona. Con el pan desmenuzado guisaban una sopa grasienta de carnes y verduras. Las talvinas eran unas gachas de harina de trigo, manteca y miel, a la que se podía agregar otros ingredientes, espolvoreándose con azúcar molido. Otra clase de gachas se hacían con una harina gruesa resultante de triturar y mondar el trigo, a este plato se le podía añadir verduras y era muy apropiado para la época fría. El alcuzcuz era un alimento muy completo, al igual que las masas de harina fritas en aceite, buñuelos, y los fideos que eran buenos y nutritivos (al-Arbuli, 2000: 40-47). El alcuzcuz se

realizaba en la cuscusera, semejante a una cazuela de base convexa, vidriada exterior e interiormente, teniendo la base perforada. Según el Recetario Anónimo Andaluz *para hacer este alcuzcuz hay que tomar las migas a manos llenas... Se ponen en una marmita con agujeros para que por ellos pase el vapor; una vez en el plato, se las trabaja con grasa, o bien se las rocía con caldo de carne, como se quiera.* Posiblemente esta receta fue traída en el siglo XIII por los almohades y difundida ampliamente durante la época nazarí (Flores y Muñoz, 1993: 17). Era el plato fuerte en las fiestas y celebraciones familiares.

Con harina de cebada se cocinaba el *almorí*, palabra de origen latino *muria* y de la cual se derivó *al-myris* salmuera. Según Ibn Buklaris se amasaba la harina, dejándola corromper con hojas de higuera, luego se mezclaba harina de trigo, sal y agua, pan salado y pan quemado, batiéndose hasta adquirir la consistencia de la mermelada (Díaz, 2000: 78). No dice que se hacía después con la masa. El DRAE refiere que se formaban tortas que se cocían en el horno.

También con harina de trigo elaboraban pastas, siendo un plato muy popular los fideos. *Se preparaban a base de una masa fluida de harina, que posteriormente se colocaba en un colador, presionándola hasta que se formaban los fideos a través de los agujeros, secándose posteriormente al sol* (Eléxpuru y Serrano, 1991: 36).

Los preceptos que regulaban el consumo de alimentos, especialmente la carne, eran muy claros y estaban tipificados por la ley, en caso de dudas los alfaquíes las resolvían, así como los problemas que iban surgiendo. Al hablar de la carne es imprescindible citar el documentado trabajo que, en 1915, publicó Pedro Longás Bartibrás, pues en él describe muy pormenorizadamente las prohibiciones que, sobre el consumo de alimentos, prescribía la ley musulmana.

La caza aportaba unas calorías a la dieta nada despreciables. La riqueza ganadera y de animales silvestres debía de ser abundante, ya que la población autóctona ponía el máximo cuidado en no destruir una de sus principales fuentes de alimentación, máxime cuando solamente le era permitido cazar para alimentarse, no siendo lícito cazar por mero pasatiempo. El viajero alemán Jerónimo Münzer, que recorrió Granada en 1494, a los dos años escasos de la conquista por los Reyes Católicos, quedó maravillado de los

infinitos rebaños de cabras, ovejas, bueyes y en los montes, tantos ciervos, osos, gamos, conejos y jabalíes que parece increíble, además de perdices (Barrios, 2000: 396), naturalmente, ante un hecho diferencial tan distinto al suyo, el viajero tiende a aumentar y magnificar cuanto ve. No obstante las investigaciones realizadas en los últimos años parecen confirmar la abundancia de animales silvestres en nuestros montes.

La prohibición en cuanto a comer carne cazada era muy tajante. No podían consumir la res que se encontrase devorada por osos, lobos u otras fieras, ni la caza hecha tasajo, por el temor a que no estuviese preparada según sus preceptos, ya que todos los animales debían ser degollados conforme al rito establecido. *El acto del degüello debía ser realizado exclusivamente por un muslim que se encontrase en estado de limpieza legal mediante la ablución. Las víctimas debían ser colocadas de cara al sol saliente (a la alquibla) al tiempo de ser sacrificadas. El morisco, al degollar los animales, pronunciaba las palabras «En el nombre de Dios» y «Dios es muy grande»; y después de probar en la uña el corte del cuchillo, atravesaba con éste el cuello del animal, de modo que la nuez quedase a la parte de la cabeza, cortando de un solo tajo el garganchón y los ligamentos del cuellos. No era considerado lícito para la comida el animal que había sido degollado por el colodrillo* (Longás, 1915: 265-266). El carnicero debería ser musulmán y un hombre religioso, que cumpliera fiel y convenientemente la obligación de las cinco oraciones diarias y que supiese degollar bien, conforme al rito preestablecido. A las mujeres no les estaba permitido degollar animales y la carne de éstos debía estar perfectamente desangrada y lavada.

Estaba prohibido terminantemente comer carne de animales como caballos, asnos, mulos, gatos, zorros y otros semejantes. No sabemos si en el valle se consumían animales considerados de rango inferior, que eran tan abundantes, como los erizos, culebras y lagartos, así como las «langostas voladoras» que en otros lugares comían fritos, asados o simplemente aliñados con una vinagreta (Eléxpuru, 1994: 56). En cuanto a la carne de cerdo, especialmente el tocino, el morisco sentía por ella una aversión total, un asco infinito que le hacía rechazar, no sólo los productos del cerdo, sino las verduras y hortalizas que hubieran estado en contacto con ellos. Esta aversión será tenida en cuenta por los cristianos, en la última etapa de su

vida en el reino de Granada, para mortificarlos y tenderles trampas con miras a denunciarlos al tribunal de la Inquisición. De igual forma no era lícito utilizar como alimento el aceite o comida en la cual hubiera caído un animal infecto, como es el caso de un ratón.

La carne, que era un lujo para las clases más humildes, se tomaba en las grandes solemnidades y en días muy señalados, siendo los despojos, por ser más baratos los más utilizados. En los zocos se vendían patas, morros, sesos, riñones, hígado, considerados alimentos de poco valor social pero de mucho valor alimenticio como así lo atestigua al-Arbuli en sus escritos (Eléxpuru, 1994: 55). *La carne más consumida por los hispanomusulmanes era la de cordero, vaca, cabrito, conejo, así como todo tipo de volatería. Se preparaba de mil maneras distintas, tanto asada, como guisada o frita* (Eléxpuru y Serrano, 1991: 39). Ibn al-Jatib habla de una sopa muy popular entre la gente modesta, el *tarid*, plato cocinado con trozos de carne y condimentada con abundantes especias, al que se añadía numerosos trozos de pan (Motos, 2000. 433).

La *zirbaya* consistía en un guiso de carne de gallina, adobada en escabeche y condimentada con cilantro seco, pimienta, canela y azafrán. Todo esto estaba acompañado por una salsa de agua de rosas, azúcar y almendras molidas. Este plato inventado por el cantor y esteta de origen kurdo Ziryab, que llegó a la corte del emir Abderramán II, en la ciudad de Córdoba, nos recuerda a la gallina en pepitoria que se preparaba en la comarca. También se atribuyen a este polifacético personaje otras múltiples recetas entre las que destacan las actuales albóndigas y la *hechura de verdura a lo Ziryab* que era un guiso de carne y coliflor abundantemente aderezado y condimentado (Eléxpuru, 1994: 29-30). Muy parecida era la *tafaya* que consistía en un guiso de carne, cebolla y mucho cilantro, que fue muy popular en al-Andalus desde el siglo IX. Así mismo fue muy utilizado el escabeche que se conseguía cocinando carne muy troceada y añadiéndole especias majadas y mucho vinagre (Motos, 2000: 434).

Otra receta interesante es la que, conservada por el Recetario Anónimo **ZIRYAB**. Abul-Hasan Alí ibn Nafí, nació en Mesopotamia en el año 789. Recibió el nombre de Ziryab (Pájaro Negro), debido a su tez oscura y a su hermosa voz que recordaba al mirlo. Fue discípulo predilecto de Isaac al-

Mawsulí, músico del califa de Bagdad, Harun al-Rashid, pero víctima de los celos de su maestro tuvo que abandonar la corte y emprender el camino del exilio. Recorrió Siria y África del Norte, llegando a Córdoba en el año 822. Fue bien acogido por el emir Alhakem I, que, al morir ese mismo año, lo dejó bajo la protección de su hijo y sucesor Abderramán II, que lo instaló en la corte cordobesa. Residió en la lujosa mansión Munyat Nasr, a orillas del río Guadalquivir. Prontamente se distinguió por sus excentricidades e innovaciones. Transformó las costumbres, influyendo en el vestido, las comidas y el mobiliario doméstico. Fundó el primer conservatorio musical islámico. Creó los *nubas*, cantos islámicos que aún se encuentran en los repertorios de los cantores marroquíes e incluso la leyenda le ha convertido en uno de los precursores del flamenco. Desde el punto de vista gastronómico, sustituyó los vasos de oro por otros de cristal tallado, a imitación sasánida, difundiendo el uso del mantel para la mesa. Murió en Córdoba en el año 857, a los sesenta y ocho años de edad.

Andaluz y, procedente de Ibn Razin al-Tuyibi, transcriben Flores y Muñoz (1993: 38) *Se toma carne de cordero, la que se prefiere, del pecho, las patas delanteras, los lomos; se corta, se limpia y se pone en una olla nueva con agua y aceite; en una tela blanca nueva, se pone jengibre, sal lavada, cilantro seco y un poco de cebolla cortada en rodajas. Se ata un nudo y se sumerge en la olla con la carne. Cuando se ve que el guiso ha tomado el sabor del condimento, se quita el nudo para no estropear el caldo y se deja proseguir la cocción de la carne. Si se quiere se pueden poner albóndigas en la olla. Cuando la carne está cocida, se deja calentar a fuego lento para obtener una mayor suavidad y que la grasa se quede en la superficie. Después se sirve y se come. Si quieres, puedes prepararte un plato con cabrito lechal o con pollo, de la misma manera.* Esta receta del autor murciano Abí Bakú ibn Razin al-Tuyibi al-Andalusí, procede de su obra *Fedalat Al-Jiwan fi tayyibat al-taám wa - l - alwan (Relieves de la mesa, sobre manjares y guisos)*, escrito probablemente hacia el siglo XIII, ha sido reproducida igualmente por Fernando de la Granja Santamaría en *La cocina arábigo-andaluza según un manuscrito inédito*⁴².

⁴² Tesis doctoral. Madrid. Facultad de Filosofía y Letras, 1960. Una selección de estas recetas se encuentran en Internet: <http://www.ateneu.com/receptes/arabigo.html>

Otra manera de consumir la carne era el *alhale*, muy utilizado para agregar a las comidas, también servía para desayunar untando con él trozos de pan caliente, comiéndose en cualquier tiempo. El *alhale* se hacía de la siguiente forma: *se deshuesaba la carne, que podía ser de cualquier res, haciéndola tajados con sal, poniéndola a enjuagar. Cuando estaban secos se hacían tajadas y se cocía, posteriormente se freía y se guardaba en una orza que tuviera el interior vidriado. Aparte se derretía sebo, en la proporción de dos partes más de sebo que de carne, cuando ya estaba licuado se echaba en la orza hasta que cubriera las tajadas.* El sebo al helarse preservaba las tajadas, por lo que duraba bastantes meses (Longás, 1915: 270), algo parecido, salvando las distancias, tanto de tiempo como religiosas, a como se realiza la conservación de tajadas de lomo en manteca de cerdo.

Dentro de la dieta de autoabastecimiento que practicaban los andalusíes, la leche, tanto de cabra como de oveja, era uno de los alimentos que más apreciaban. La tomaban fresca o elaborando con ella dulces, sopas y potajes, también era muy importante la producción artesanal de queso y de otros derivados lácteos como el requesón y la cuajada, una forma muy usual de tomar la leche, se conseguía, como explica Inb Raci, agregándole cuajo de cabra. Solían tomarla fresca y acompañada de miel. También preparaban mantequilla, que en ocasiones utilizaban como sustituto del aceite (Eléxpuru y Serrano, 1991: 44). Con el queso preparaban un plato muy apreciado, las *almojábanas*, que eran unas tortas de queso blanco que servían muy calientes espolvoreadas con canela o empapadas con miel (Motos, 2000: 423).

Los huevos eran un alimento habituales en al dieta andalusí. Para al-Arbuli (2000: 102) los mejores huevos eran los de gallina y había que tomarlos frescos. Según explicaba, la mejor manera de tomar los huevos era escalfándolos en agua y sacándolos antes de que llegaran a cuajar (huevos a medio escalfar), pues entonces eran más fáciles de digerir, aumentaban la fuerza y eran buenos para los convalecientes de enfermedades. Eran más difíciles de digerir los huevos duros (muy cuajados), además producían eructos hediondos y originaban obstrucciones en el hígado y las vísceras. Afirmaba que los huevos fritos no eran nada sanos ya que contenían mucha grasa, pero su digestión se favorecía si se les agregaba pimienta y mejoraban mucho si se hacían revueltos, ya que eran favorables para luchar contra la

disentería y las afecciones hepáticas e intestinales. Sin embargo el consumo de huevos fritos en aceite de oliva estaba muy extendido, el cadí Ibn al-Azraq los añoraba durante su destierro en Oriente (Motos, 2000: 434).

Aunque algunos autores opinan que el pescado no era un alimento muy apreciado en las clases altas, en ciertos habitats costeros era el alimento básico. En el valle no tenemos noticias de cual sería su importancia en la alimentación cotidiana, pero dado su relativo alejamiento de la costa, no sería muy abundante su utilización. Los pescados los consumían preferentemente asados, directamente sobre las brasas o en hornos, y fritos con aceite. Los conservaban en salazón y preparaban platos con ellos, especialmente el almorí de pescado, que era el más apreciado.

Los peces más comunes eran las pintarrojas, salmonetes, jureles, bogas, caballas, sardinas, etc., peces similares a los que se consumen en la actualidad. En la comarca, desde hace décadas, los pescados más vendidos son las bogas, las sardinas y los jureles. Al-Arbuli dice de la boga que es la más estimable, la más rápida de digerir y la de menor viscosidad, debía ser cocinada con mucho aceite y adobada con especias y almorí (Al-Arbuli, 2000: 86). Con pescado se cocinaban platos muy parecidos a los preparados con carne. Las albóndigas se realizaban con carne de pescado picada y ligada con huevo y especias diversas. En ocasiones las sardinas se guisaban encurtiéndoles ciruelas negras u *ojos de buey* (Eléxpuru, 1994: 63-64).

Al-Arbuli reseñaba el almorí de pescado. Ibn al Hassa dice que se hacía con pescado podrido, sal y zumo de uva, dejándolo hasta que tomaba el color y la consistencia del vino y que calentaba mucho, sin producir embriaguez. Díaz (2000: 79) dice que este almorí de pescado parecía corresponderse con el *garon* de Dioscórides y el *garum* de Plinio.

Las verduras las consumían asadas, guisadas y principalmente en ensaladas que preparaban a base de lechugas, berros, jaramagos y toda clase de plantas comestibles silvestres, se aderezaban con aceite de oliva y se acompañaban de aceitunas. Aunque los ajos y las cebollas se comían crudos, algunas verduras, como las espinacas, se comían cocidas y aderezadas con una espesa vinagreta. Otras se encurtían como los pepinos y las berenjenas. Esta última, a pesar de ser muy apreciada, no contaba con el favor de los escritores; Laguna decía que era muy *dura de digerir, engendraba ventosidades..., hinchaba el cuerpo de sarna y lepra, entristecen el ánimo,*

dan dolor de cabeza y mudan el color del rostro en otro livio y muy triste..., Ibn Masawayh advierte que cubre de pústulas la boca, Ibn Buklaris, igualmente dice que estropean el color, ennegrece la piel, originan pecas y producen tisis, cáncer y escrófulas, no obstante todas estas cualidades se remedian, según él, comiendo carne de gallina o de borrego (Díaz, 2000: 71-72)

Al-Arbuli (2000: 74-78) reseña menestras de espinacas, bledos, calabaza, nabos, coles y coliflores. La de espinacas ablandaba el vientre, produciendo gases y flatulencia, para contrarrestar estos efectos se le agregaban muchas especias. La de calabaza era conveniente guisarla con tomillo. La de nabos producía pocos gases y era muy útil para la vista débil. Ibn Buklaris decía que excitaba el coito y aumentaba el semen, siendo los mejores nabos los de tamaño pequeño, se corregían sus defectos cociéndolos con carne, especies y vinagre (Díaz, 2000: 67). Coinciden al-Arbuli (2000: 68) e Ibn Buklaris (Díaz, 2000: 68) en destacar las virtudes sexuales de las comidas hechas con agua de cebollas, el primero dice que aumenta el apetito sexual y el segundo además, remacha que aumenta el semen, aunque éste último también afirma que puede dañar el cerebro; se corrige cociéndola con carne grasa. Con diversas hortalizas picadas y revueltas se cocinaba la alboronía, plato que se llamaba en árabe al-buraniyya en honor a Buran esposa del califa al-Mamun.

Entre los árboles frutales que poblaban las fértiles vegas del valle se cultivaban una gran cantidad de hortalizas de extraordinaria calidad: coles, nabos, zanahorias, cebollas, berenjenas, calabazas, espinacas, pepinos, coliflor, rábanos, guisantes..., que comían crudas, asadas, cocidas, fritas o acompañando a carnes y pescados.

Además consumían otras hierbas que, en la actualidad, se consideran malas hierbas en el valle como el cardo silvestre, la verdolaga, hoy usada como alimento de pájaros en cautividad, el bledo, verdadera plaga de la vega de Alboloduy, así como la achicoria y la lengua de buey. De la chirivía decía Ibn Bassal que *incrementa el coito* y era muy deliciosa aliñada con aceite, vinagre y especias (Eléxpuru, 1994: 77).

A lo largo de las orillas del río proliferaban los huertos regados con el agua del propio río y de las numerosas fuentes que brotan en sus orillas. Los bancales más altos se regaban elevando el agua por medio de norias

tiradas por caballerías. En el secano se sembraba cebada y trigo y había plantados almendros, olivos y algunos morales⁴³. Además la provisión de bellotas dulces estaba asegurada con la cosecha que proporcionaba el bosque de encinas que, por aquel entonces, poblaba el Montenegro. Los habitantes del reino de Granada y, por ende del valle del Nacimiento, cultivaban gran cantidad de árboles frutales, sobresaliendo los viñedos, cuyas uvas comían frescas, en pasas o exprimidas en zumo. Otras frutas venían a complementar la dieta andalusí: higos, manzanas, granadas, membrillos, dátiles, albaricoques y plátanos; así como numerosos frutos secos: almendras, castañas, bellotas y nueces. También cultivaban la naranja amarga, el limón, la toronja, la lima y las especias rastreras: sandía y melón.

El granado era un árbol fundamental en la alimentación y repostería árabe, procede al parecer de Persia, de donde fue traído por los fenicios y extendido por toda la cuenca mediterránea por romanos y árabes. Sus frutos se consideran en Oriente símbolo del amor y de la fecundidad. El fruto del granado es la granada, compuesta de una cápsula repleta de granos rojos, suaves, dulces y un tanto ácidos. En los países árabes se elaboran unas tortas de mazapán abundantemente recubiertas con granos de granada, que también utilizan para rellenar diversos guisos. Los turcos preparan el *keskul*, una crema de arroz con almendras a la que añaden unos granos de granada. En un *hadiz* del Profeta se dice *Uno que coma tres granadas en el curso de un año será preservado contra la oftalmía por ese año.* (Casado, 1997: 122-123); otro decía: *Cuidad del granado; comed la granada, pues ella desvanece todo rencor y envidia.* Se utilizaba en la cocina granadina para condimentar algunos guisos ya que parecía disipar el sabor a humo de las ollas y marmitas requemadas por un largo uso en la cocina. También se utilizaba en forma de zumo y vinagre (Eléxpuru, 1994: 70).

Los andalusíes eran muy aficionados a los dulces, de los que comían gran cantidad. Con los ingredientes básicos: miel, almendras, azúcar y nueces, confeccionaban gran variedad de dulces. Las masas fritas, especie de buñuelos, eran muy populares. La *zalabiyya*, pestiño de miel y almendras;

⁴³ En la puerta del arruinado cortijo de la Simona (Alsodux), en pleno corazón del Montenegro, aún existe un gran moral que proporciona gran cantidad de moras negras al visitante así como sombra protectora del ardoroso sol de la zona.

las *almojábanas*⁴⁴ y el arroz con leche y azúcar eran muy apreciados en las cocinas rurales (Motos, 2000: 434-435).

Al-Arbuli (2000: 105-109) cita cinco recetas de dulces caseros: *al-faluday*, dulce de almidón y miel; *al-jabis*, dulce de miel, manteca, almidón y otros ingredientes; *al-qata'if*, dulce hecho de sémola, azúcar, miel, almendras y otros ingredientes hojaldrados; *al-zalabiyya*, especie de pestiño de miel y almendras, mencionado más arriba, y, por último, *al-gabit*, del que Ibn al-Hassa dice que es una especie de pan relleno de azúcar, almendras y alfóncigos o pistachos.

Los frutos secos, con los que además se elaboraba, ligándolos con miel, azúcar y semillas de sésamo y de anís, la mayor parte de la repostería, eran considerados como alimentos de un gran valor energético (Eléxpuru y Serrano, 1991: 43). Con frutos secos se preparaban variedad de platos y complicadas recetas: *castañas de cordero*, *fritura de castañas*, *carne a las almendras con almáciga*, *receta conocida como pastel de pistachos al azúcar*, *mazapán real a la leche de almendras*, *rombos de almendras* (Bolens, 1991: 18-23).

Gran parte de los excedentes de frutas se conservaban para poder consumirlas a lo largo del año. Por los textos de algunos escritores de la época, Ibn al-Awwam, Ibn Luyun y al-Arbuli, sabemos cuáles eran las vasijas más recomendables para guardar las frutas en conserva. Para conservar peras se utilizaban recipientes nuevos de barro, así como para guardar manzanas y membrillos. Para las uvas y melocotones los mejores eran vasos de vidrio o cerámicas esmaltadas. Los higos, cerezas y ciruelas se secaban al sol, almacenándose los higos en un recipiente con harina, los restantes se guardaban en jarras. Estas jarras, una vez llenas de frutas, se sellaban con un paño embebido en barro o con ceniza macerada en aceite (Motos, 2000: 426).

Los métodos para la conservación de aceitunas se han mantenido casi intactos a lo largo de los siglos como podemos comprobar con la lectura de la receta de Ibn Razin *Se toman las aceitunas, se lavan y, en una jarra untada de aceite o que haya contenido aceite, se pone una capa de aceitunas,*

⁴⁴ Según el DRAE la *almojábana* es una torta de queso y harina. También es una especie de bollo, buñuelo o fruta de sartén, que se hace de masa con manteca, huevo y azúcar.

una capa de sal y una capa de orégano del llamado «sardun» y así sucesivamente hasta llenar la jarra. Después se echa agua dulce para cubrirlo todo y «se cubre de arcilla» durante varios días. Se vigila para añadir agua si fuera necesario o para ver si necesita sal (Bolens, 1991: 200).

De las hierbas aromáticas, que los árabes empleaban con profusión, unas nacían silvestres en los campos y sierras y otras eran cultivadas en los huertos. Se utilizaban no sólo para condimentar guisos y asados, sino para beberlas en infusiones, refrescos, arropes y electuarios. Aunque no tuvieron la importancia de las especias, ni su valor crematístico y comercialización, sí ocuparon un lugar destacado en la cocina andalusí. El cilantro fresco, era sin duda la hierba más utilizada. Se usaban las hojas y tallos verdes de la planta, aunque las más autorizadas eran las semillas secas. De uso común era el orégano, la mejorana, la melisa, el estragón, la albahaca y más frecuentemente el tomillo. La hierbabuena se utilizaba en los guisos y en infusiones. También era frecuente el añadir a las comidas tallos de hinojos, que tan abundantemente aparecen en las orillas de los caminos y de las acequias (Eléxpuru, 1994: 52-53).

En cuanto a las especias más exóticas podemos destacar el azafrán, la pimienta, la canela⁴⁵ y la nuez moscada que empleaban habitualmente, mezclándolas con las hierbas aromáticas, en la elaboración de numerosos platos ya que, según un manuscrito anónimo del siglo XIII: *El conocimiento del uso de las especias es la base principal en los platos de cocina, porque son los cimientos del cocinar y sobre él se edifica* (Eléxpuru y Serrano, 1991: 32).

El aceite de oliva tuvo una importancia capital en la cocina andalusí, aunque también utilizaron otras clases de aceites como los de almendra y sésamo, fue el de oliva el más usado a nivel popular. En casas particulares freían con mantequilla, manteca y sebo, aunque procuraban huir de éstos ya que se asemejaban a los empleados por la cocina castellana, tan rechazada por ellos (Barrios, 2000: 404). El aceite de oliva fue fundamental tanto para

⁴⁵ Curiosamente utilizaban la canela en casi todos los guisos de carne, al igual que en el siglo XX la utilizaban muchas familias del río en la preparación de algunos guisos como el ajillo, el guisadillo, etc.

carnes y pescados como para dulces; como los buñuelos de berenjena y las tortas de queso blanco con canela y miel. Uno de los fritos más populares era el *mirkas*, especie de embutido hecho con carne picada mezclada con abundante grasa y especias, embutido en una tripa y que se comía frito (Motos, 2000: 434).

Como último punto referente a la alimentación en el valle del río Nacimiento durante la ocupación musulmana, hemos querido dedicarlo a las bebidas que utilizaban acompañando a sus comidas o en sus celebraciones. No por ser el capítulo menos importante, sino porque dentro de ellas se encuentra el vino, admirado por unas culturas y vituperado por otras, en este caso por la que nos ocupamos.

Al igual que la mayoría de los pueblos donde el agua es un bien escaso suelen apreciarla en grado máximo, utilizándola y administrándola con sabiduría y gran maestría. Era tan importante que el Profeta Mahoma no duda en atribuirle la naturaleza de todas las cosas. En la Sura de *los Profetas*, número 21, aleya 30 dice: *¿Es que no ven los que se niegan a creer que los cielos y la tierra estaban juntos y los separamos? ¿Y que hemos hecho a partir del agua toda cosa viviente? ¿No van a creer?.*⁴⁶ El agua no escaseaba en las mesas andalusíes y, como decía Ibn al-Jatib, *el agua es uno de los pilares del cuerpo*. Aseguraba que la mejor era la de manantial y la más perjudicial la que *fluye por canales y conductos de plomo*. El agua no sólo se tomaba pura, recién salida del manantial, si no que los más pudientes la bebían refrescada con los hielos que se hacían bajar de Sierra Nevada y que guardaban en profundos pozos. Además se aromatizaba con agua de rosas, azahar, limón, toronja o canela. El hidromiel era una de las fórmulas más utilizadas para combatir la sed. En su estado más simple se componía de agua y miel, pero también se hacía de lo más sofisticado y elaborado, agregando productos tan raros y exóticos como la canela de China, laurel de Sind, espliego de la India, espliego romano, espliego de saúco, aceite de nuez moscada, nardo silvestre, brezo, juncia... que introducidos en una bolsita se cocía en el hidromiel. El oximiel era otra bebida refrescante

⁴⁶ Las notas referentes al Corán están tomadas de la obra *El noble Corán y su traducción comentario en lengua española*. Traducción y comentario de Abdel Ghani Melara Navio. Impreso en el año 1417 de la Hégira, en el Complejo del rey Fahd, en Medina al-Munawwara. Reino de Arabia Saudita.

compuesta de agua, miel, azúcar, vinagre, limón y granada (Eléxpuru, 1994: 113-116).

Estaba irrefutablemente prohibido beber vino y cualquier otra bebida embriagadora y *den al que lo bebiere ochenta açotes, beba poco o beba mucho: asi mesmo los den al que lo oliere a sabiendas*. No era lícito mezclar líquidos, aunque separadamente fueran lícitos, por ejemplo no era lícito mezclar el licor de dátiles con el de pasas o el arrope, o éste con agua, miel o producto semejante. El arrope que se hacía de mosto de uva comprado a un cristiano no era lícito. Cuando estos licores se usaban como medicamento para personas débiles y enfermas sí estaba permitido su uso, aunque no el mezclarlos (Longás, 1915: 267-269).

Eran adictos a las infusiones de hierbas. El *sawiq*, según explicaba Ibn al-Hassa, era una bebida compuesta por cereales fritos y luego majados groseramente. Dozy explica que una vez triturados estos cereales se pasaban por agua caliente para preparar una infusión o tisana (Díaz, 2000: 48). Es una especie de café de malta. Los zumos de fruta eran variados y de una extraordinaria calidad: limón, toronja, sandía, uva, naranja, granada, etc. Solían tomarlos mezclados con agua, limón y generalmente los perfumaban con agua de azahar. No sabemos si en el valle se consumía el más popular de los refrescos andalusíes: la horchata de chufa.

Mezclando azúcar, frutas, hierbas, raíces, etc., elaboraban los siropes; especies de jarabes a los que atribuían propiedades medicinales. Podían ser muy variados, según los ingredientes que los componían: sirope de oximiel, de raíces, de aloe, de menta, de rosas frescas, de violetas, de mirto, de hisopo, de dátiles, de limones, etc.

Aunque de un modo más testimonial que práctico, el morisco granadino, unas veces a escondidas y otras disimuladamente, era consumidor de vino. Hacia el final del período su antialcoholismo fue una forma testimonial de su antagonismo crónico con los colindantes y después con los conquistadores cristianos. No obstante en épocas anteriores el consumo de vino de uva fue ciertamente considerable debido, quizá a los contactos con sus vecinos cristianos o al poso hispano-visigótico que quedó después de la invasión musulmana. El caso es que el cultivo de la parra estuvo muy extendido en el reino granadino y no solamente para obtener zumo y pasas; como ya lo indicaba Ibn al-Jatib que aseveraba que el reino granadino no

sólo era famoso por la abundante cosecha de uva que obtenía; sino también por la elaboración del vino. El profesor Barrios (2000: 399), afirma que hay indicios razonables para pensar que su consumo no fue ajeno al reino de Granada y que la prohibición del vino no se respetó con rigor en éste reino.

El Corán es explícito en la prohibición de beber vino y los males que acarrea su consumo. En la Sura de *la Vaca*, número 2, la aleya 21 dice: *Te preguntan sobre el vino y el juego de azar. Di: En ambas cosas hay mucho daño para los hombres y algún beneficio, pero el daño es mayor que el beneficio*. Más adelante aún es más clara y evidente su negación de las virtudes del vino. En la Sura de *la Mesa Servida*, número 5, aleya 92, afirma categóricamente: *¡Vosotros que creéis! Ciertamente el vino, el juego de azar, los altares de sacrificio y las flechas adivinatorias son una inmundicia procedente de la actividad del Shaytán; apartaos de todo ello y podéis tener éxito*. No obstante hay otros lugares donde no se manifiesta tan claramente en contra del vino, lo que ha dado lugar a ciertas controversias y a permitir a ciertos pueblos, como el andalusí a ser más permisivo con esta bebida. En la Sura de *Lo que ha de ocurrir*, nº 56, aleyas 20 a 24, dice: *Con copas, vasijas y vasos de vino que manará de un manantial y no le provocará dolor de cabeza ni embriaguez. Tendrán las frutas que elijan y la carne de ave que les apetezca*. En ocasiones la prohibición llegó hasta el extremo de castigar no sólo al que bebiere vino o cualquier bebida embriagante sino también quien lo oliera a sabiendas y *den al que lo bebiere ochenta açotes, beba poco o beba mucho: assi mesmo los den al que lo oliere a sabiendas* (Longás, 1915: 268).

Sin embargo en Al-Andalus había voces que preconizaban una ingestión moderada del vino. Una de estas voces fue la de Abdala ibn Buluggin, último rey zirí, destronado en 1090 por los almorávides. El buen hombre, dedicado a la vida contemplativa después de su derrocamiento, filosofaba sobre la historia, sobre sí mismo y la época que le había tocado vivir. Melancólico reflexionaba, seguramente con un vaso de vino en la mano, *si se bebe como conviene, con quien conviene y cuando conviene, no hay ningún mal en ello, porque rejuvenece el espíritu... y beber un poco es un gran bien*. El vino para él era un excelente tónico contra la melancolía (Bolens, 1991: 60).

BIBLIOGRAFÍA.

- ABAD GUTIÉRREZ, Julia y MATARÍN GUIL, Manuel Francisco 2004. «Los MCS como ejes de transversalidad y globalización curricular». En María Isabel Vera Muñoz y David Pérez Pérez (Eds.) *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales; págs. 95-106.
- ABÍ BAKR IBN RAZIN AL-TUYIBI 1960. «Fedalat Al-Jiwan fi tayyibat al-ta'am wa-l-alwan (Relieves de la mesa, sobre manjares y guisos)». En Fernando de la Granja Santamaría *La cocina arábigoandaluza según un manuscrito inédito. Tesis doctoral*. Madrid, Facultad de Filosofía y Letras. <http://www.ateneu.com/receptes/arabigo.html>
- AL-ARBULI 2000. *Al-Kalam Alà l-Agdiya*. Edición, traducción y estudio con glosario de Amador Díaz García. Almería, Arráez-Ayuntamiento de Arboleas.
- ALONSO, Jorge 1984. *Historia de Almería*. Granada, Roasa.
- APICIO 1988. *De Re Coquinaria*. Madrid, Coloquio. 1995 *Gastronomía en la antigua Roma imperial*. San Sebastián, R & B.
- BARRIOS AGUILERA, Manuel 2000. «Religiosidad y vida cotidiana de los moriscos». En Manuel Barrios Aguilera (Ed.) *Historia del Reino de Granada. II. La época morisca y la repoblación (1502-1630)*. Granada, Universidad de Granada-El Legado Andaluz.
- BOLENS, Lucie 1991. *La cocina andaluza, un arte de vivir. Siglos XI-XIII*. Madrid, Edaf.
- CABRERO, Javier 1998. «La alimentación en la antigua Roma». *Historia* 16. Nº 263, marzo. Madrid; págs: 94-99.
- CASADO, Habibullah 1997. «La Farmacia de Al-Ándalus: El granado». *Verde Islam*. Nº 7. Córdoba, Centro de Documentación y Publicaciones de Junta Islámica; págs. 122-126.
- DE CASTRO MARTÍNEZ, Teresa 2002. «La alimentación castellana e hispanomusulmana bajomedieval ¿Dos códigos opuestos?» Tomada de INTERNET y publicada en *Revista de Historia y Arqueología Medievales*, XI; págs. 33-65. 1996. <http://www.geocities.com/tcastros/Historyserver/papers/codigosac.htm>
- DÍAZ GARCÍA, Amador (Edit, Traduc. y Estudio) 2000. *Un tratado nazarí sobre alimentos: al-Kalam 'Alà l-Agdiya de al-Arbuli*. Granada, Arráez.
- ELÉXPURU ECKMAN, Inés 1994. *La cocina de Al-Andalus*. Madrid, Alianza Editorial.
- ELÉXPURU, Inés y SERRANO, Margarita 1991. *Al-Andalus. Magia y seducción culinarias*. Madrid, Al-Fadila – Instituto Occidental de Cultura Islámica.
- FLORES ESCOBOSA, Isabel y MUÑOZ MARTÍN, María del Mar 1993. *Vivir en Al-Andalus. Exposición de cerámica (S. IX-XV)*. Almería, Instituto de Estudios Almerienses.
- GALINDO MORALES, Ramón 2004. «Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible». En María Isabel Vera Muñoz y David Pérez Pérez (Eds.) *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales; págs. 433-442.

- LONGÁS BARTIBÁS, Pedro 1915. *La vida religiosa de los moriscos*. Facsímil 1990. Estudio preliminar por Darío Cabanelas. Granada, Universidad.
- MARTÍNEZ PADILLA, Catalina y BOTE LLA, Miguel C. 1980. *El Peñón de la Reina. Alboloduy (Almería)*. Madrid, Ministerio de Cultura.
- MARTÍNEZ PADILLA, C.; CARRILERO MILLÁN, M. y ROMÁN DÍAZ, M. de la P. 1998. «La Prehistoria». En Juan Agero *Memoria del Tiempo. La Historia de Almería*. I. Almería, La Voz de Almería; págs. 9-48.
- MATARÍN GUIL, Manuel Francisco y ABAD GUTIÉRREZ, Julia 1995. *Etnografía y Folklore en un Medio Rural. Alboloduy (Almería)*. Almería, Instituto de Estudios Almerienses-Ayuntamiento de Alboloduy.
- MATARÍN GUIL, Manuel Francisco y RUESCAS GRANADOS, Antonio 2000. «La vida cotidiana en los inicios del siglo XVII. El espacio privado. El caso de la taha del Boloduy». En Valeriano Sánchez Ramos (Edit.) *El Reino de Granada en el siglo XVII. Almería, 1997*. Almería, Instituto de Estudios Almerienses; págs. 159-175.
- MELARA NAVIO, Abdel Ghani *El noble Corán y su traducción comentario en lengua española*. Complejo del rey Fahd, Medina al-Munawwara. Reino de Arabia Saudita. 1417 de la Hégira.
- MOTOS GUIRAO, Encarnación 2000. «La cultura material y la vida cotidiana». En Rafael G. Peinado Santaella (Ed.) *Historia del Reino de Granada. I. De los orígenes a la época mudéjar (hasta 1502)*. Granada, Universidad de Granada-El Legado Andaluz; págs. 415-450.
- VILLEGAS BECERRIL, Almudena 2001. *Gastronomía romana y dieta mediterránea. El recetario de Apicio*. Córdoba, Universidad de Córdoba.

VIDA Y RELACIONES SOCIALES EN UN ESPACIO MULTICULTURAL: EL CASO DE CARBONERAS (ALMERÍA)⁴⁷

JOSÉ MIGUEL MARTÍNEZ LÓPEZ

jmmartin@ual.es

DONATO GÓMEZ DÍAZ

dgomez@ual.es

Universidad de Almería

«Las sociedades modernas están caracterizadas por su creciente complejidad, una de las razones (...) radica en el aumento de los flujos migratorios que hacen que nuestras sociedades sean étnicas y culturalmente plurales (...). Por eso se hace urgente la integración de las particularidades culturales (...) en la organización de la vida política y social de nuestras sociedades» (*Asamblea de Cooperación por la Paz*, <http://www.acpp.com/tolerancia.htm>).

1.- INTRODUCCIÓN.

La llegada de un importante flujo de niños inmigrantes, o la presencia de descendientes de inmigrantes, a España en los últimos años exige un modelo de integración cultural -conectado con otro político y jurídico- que busque soluciones para su incorporación real. Un proceso de integración en el que la Escuela aparece como imprescindible, pudiendo contribuir más que nadie «al cambio de la sociedad, incremento de la calidad de vida, del bienestar individual y colectivo, de la convivencia y de la solidaridad» (MEC, 1987). Sin embargo, el procedimiento deberá llevarse a cabo respetando

⁴⁷ Agradecemos a los Colegios Simón Fuentes y San Antonio de Padua la ayuda prestada, aunque los errores sean sólo de nuestra absoluta responsabilidad.

las costumbres tanto del país de origen, como del de recepción. Estas ideas y algunos aspectos más relacionados con los cambios que se están produciendo en la sociedad española, nos ha llevado a iniciar una línea de investigación alrededor de la integración social, cultural y educativa de los niños inmigrantes en los colegios de Almería⁴⁸.

2.- UNIVERSALISMO O MULTICULTURALIDAD: IDEOLOGÍA O MÉTODO .

España ha pasado en los últimos años a ser receptora de un flujo inmigratorio para el que no había previstos los medios suficientes. Este aumento neto de población, parte del cual se encuentra en edad escolar, ha planteado el dilema de cómo afrontarlo; de cómo conseguir la integración real del nuevo flujo de población. La opción didáctica de la Escuela es buscar métodos de integración, pero el modelo varía según se entienda que la enseñanza debe ser universal, tratando a todos por igual (valores de la Democracia), o la recepción debe reconocer, apreciar y promover las diferencias culturales (Multiculturalidad). Esa última posibilidad, tiene sus inconvenientes ya que algunos consideran que las diferencias pueden llevar al aislamiento de los grupos, a la destrucción de los valores tradicionales, a la desarmonía social, e incluso a causa de esa diferenciación al incremento del racismo. Hay autores que hablan incluso de «demonización» del término Multiculturalismo ya que «amenaza (...) nuestros valores democráticos» y son una «fuente de inestabilidad y de inseguridad»⁴⁹. Pero se piense lo que se piense, hoy es una realidad que en un mismo Estado convivan culturas diferentes. Una situación que obliga a las Democracias a replantear sus fundamentos: igualdad de derechos, de oportunidades, de representación, y de participación política, para evitar que el multiculturalismo se convierta en fuente de desigualdades⁵⁰.

⁴⁸ Utilizamos los trabajos de la profesora Bartolomé (2001) sobre proyectos interculturales que plantean la importancia previa de las políticas educativas, el respeto a la integración y la importancia de los valores en el currículum.

⁴⁹ Zapata-Barrero, Ricard (2003). *El País*, 11-05, p.15.

⁵⁰ El término multiculturalismo se aplica tanto a la realidad como a la ideología, pues se suele decir que las sociedades son cada vez más multiculturales. Como ideología, en el multiculturalismo las unidades son las culturas; y las sociedades políticas deberían constituirse por la integración de culturas. Los multiculturalistas sí tienen un proyecto para los inmigrantes, a diferencia de los Universalistas: que constituyan comunidades y se integren a través de ellas.

En el centro de la nueva problemática se encuentra la «Identidad y la Cultura», es decir, toda una serie de características que singularizan al individuo (identidad), y los hábitos y costumbres, las creencias y conocimientos, las relaciones con los demás, las relaciones con el medio, la economía y el trabajo (cultura). Lo peor es que la pugna entre valores propios y ajenos, genera tensiones, reaccionando con miedo e inseguridad quiénes llegan, y lo mismo de quiénes los reciben. Por eso es tan importante un buen proceso educativo. La sociedad actual reclama un modelo educativo que tenga en cuenta las particularidades, que fomente la relación entre las distintas formas de pensamiento para favorecer la convivencia, la inserción social y mantener las identidades culturales. Aceptando el modelo que el gobierno considere adecuado, parece evidente que para la adecuada convivencia es necesario conseguir que el respeto entre las partes, la igualdad de derechos y la búsqueda de puntos de encuentro estén presentes en el trabajo diario del aula. La renovación educativa se tiene que ver reflejada en su adaptación a las realidades de cada lugar o momento. Existe la necesidad de tener en cuenta la importancia previa de las políticas educativas, el respeto a la integración y la importancia de los valores en el currículum (Bartolomé, 2001).

3.- TRANSVERSALIDAD E IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO.

La escuela no puede permanecer impasible ante los nuevos retos de la sociedad. Los temas que hoy preocupan son cómo integrar a los niños inmigrantes, la convivencia de los pueblos, la asimilación de valores y la búsqueda de un nuevo modelo sobre el concepto de ciudadanía. Para acometer esas actuaciones, se exige una visión distinta. Solo así estaremos capacitados para comprender una estructura social y cultural de un mundo –o una región-, que cada vez se hace más intercultural (¿o multicultural). ¿Pero cómo inculcar capacidades y valores que generen una educación abierta y tolerante donde la información que llegue a los alumnos acepte la diversidad como norma de convivencia? La respuesta puede ser la aplicación de valores de manera transversal.

Siendo portadores de diversidad cultural, es perentorio que mantengan su identidad. Y reconocer estos derechos perturba el funcionamiento de las escuelas, de la administración y de las instituciones públicas basadas en la igualdad y el logro (Carabaña, 2003).

Por lo que respecta a *los valores* la sociedad contemporánea no puede prescindir de los valores como elemento fundamental, algo que «refuerza o vivifica la enseñanza en general y robustece el aprendizaje» (Barberá, 1981). El MEC y las distintas Comunidades Autónomas proponen en sus proyectos curriculares una nueva educación más transformadora, crítica y progresista, que permita la creación de ciudadanos que sean capaces de modificar las relaciones sociales existentes. Currículo abiertos donde deberán estar sólo los «saberes y valores que pueden considerarse universalmente compartidos y compartibles por toda la sociedad» (M.E.C. 1987). Una educación que establezca la tabla de valores a los que se acepta, y aquellos que no se tolera. Los del pacifismo, frente a los de la educación militar tradicional; los de la tolerancia y el diálogo ante el choque de opiniones contrarias (Bueno, 2001). Un sistema de valores que tiene mucho que ver con la manera como se ve el individuo, y el papel que ocupa en relación con la naturaleza y con los demás. En un proceso donde las influencias sociales van moldeando el sistema de valores hasta que se consolida progresivamente en las personas (Benayas, 2001). En este entorno la escuela y el trabajo didáctico están comprometidos en la configuración del marco de valores y actitudes de los sujetos que faciliten su desarrollo hacia la madurez personal, hacia la mejora intelectual y la adaptación social (Zabalza, 1989).

Los ejes transversales son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia directa o exclusiva a ninguna de las áreas curriculares, ni a ninguna edad o etapa educativa, afectando a todo el proceso educativo desde cualquier espacio, mediante un desarrollo que cubre toda la escolaridad (Lucini, 1990). Es una forma de contemplar la realidad escolar, y un instrumento cultural valiosísimo para acercar lo científico a lo cotidiano (Moreno, 1993). La transversalidad y específicamente los valores, tanto universales como los particulares de cada cultura, son una preocupación del proceso educativo. Una preocupación que actualmente tiene que ver con una nueva sociedad intercultural o multicultural, y con la existencia de brotes de intolerancia, poco respeto por las manifestaciones culturales externas, falta de igualdad de oportunidades para los sexos, xenofobia, racismo encubierto, etc.

En esta situación, los docentes preocupados por el nuevo panorama de la integración escolar y social de los alumnos inmigrantes, pretenden ade-

cuar a la realidad presente el modelo educativo. Y si hasta hace poco a los *currícula* modernos se les exigía que, además de los conocimientos clásicos, impartieran también nociones de higiene personal, educación vial, educación sexual, educación para el consumo, que fomenten hábitos sociales, etc. (Gimeno, 1988), la llegada a las aulas de alumnos inmigrantes (problemas de lenguaje, costumbres propias, religión distinta, y dificultad para integrarse socialmente), hace necesario una nueva forma de organizar el trabajo escolar.

¿Pero qué valores transversales debemos incluir y reforzar en una Escuela con niños inmigrantes, que sirvan para todos? Una relación que permita mejorar hábitos y costumbres puede ser la siguiente:

Sobre el Consumo y educación para la salud: tenemos que dotar al niño de instrumentos de análisis y crítica que le permitan seleccionar entre la variedad de productos que el mercado pone a su alcance y el mejor conocimiento de la repercusión sobre la salud. Importa en la escuela «el debate sobre las repercusiones de determinadas prácticas y actividades sociales como el alcohol, tabaco, «comidas basura», desarrollo y la salud» (Mestres, 2000). Complementado con la incorporación de aspectos relacionados con la seguridad, primeros auxilios, cuidados personales y servicios médicos; utilidad, uso y abuso de los medicamentos, vivienda, consumo de juguetes, consumo-relación ecológica-desarrollo; compras-ventas y dinero; servicios públicos, ocio y tiempo libre. *Respecto a la Igualdad de oportunidades:* la escuela debe tener una postura activa para desterrar el tratamiento discriminatorio que reciben las personas en función del sexo en cuanto al trabajo y la organización social. Hay que evitar la reproducción de estereotipos sexistas, favoreciendo el desarrollo de la coeducación dentro de la escuela. En *la Educación para la paz* deberemos potenciar la creación de actitudes que estimulen el diálogo en la resolución de conflictos entre personas y grupos sociales; potenciando los derechos humanos y desarrollando la sensibilidad, solidaridad y compromiso frente a situaciones en las que se vulneren (campañas de recogida de alimentos, medicinas, ropas, etc.). La escuela como ejemplo de tolerancia, convivencia libre, democrática, solidaria y participativa.

La Educación ambiental, siguiendo el esquema de Mestres, reclama comprender las relaciones con el medio en el que están inmersos y dar respuesta a los problemas ambientales. Utilidad de los restos de los productos de

consumo; debate sobre la separación de los restos en la basura; conservación y mejora del medio; relación de productos perjudiciales para el medioambiente; ahorro de agua, energía, teléfono, etc.; contaminantes; conservación, respeto y participación en la recuperación del medio. En *la Educación vial debemos conocer* los derechos y deberes del peatón, autonomía, normas; señalización; roles de conductores de vehículos, bicicletas, etc.; cuidado en la calle, comportamiento y respeto por los vehículos; seguridad vial; comportamiento en los vehículos. También debemos incorporar la *Educación sexual* a la educación no solo para entender la mejora de la salud, sino también como una información sobre los aspectos biológicos de la sexualidad. Es preciso incluir información, orientación y educación sobre aspectos sociales y psicológicos, de ambos sexos. Finalmente, la importancia de la *Educación para la Vida en Sociedad* al objeto de conseguir una adecuada socialización; convivencia ciudadana; respeto a las normas de comportamientos universales en distintos lugares y grupos; conocer la influencia de los medios de comunicación; discusión sobre dilemas morales y clasificación de valores; respeto por las tradiciones y el pasado, etc.

Pero en la sociedad actual, este marco educativo es incompleto. Y deberíamos tener en cuenta otros temas para mejorar la convivencia diaria, entre los que destacamos los transversales referentes a la integración de los inmigrantes en la escuela. Evitando el racismo, generalizado hasta en las sociedades multiculturales, que perjudica la convivencia, y despierta odios y desprecio entre las partes por falta de diálogo y respeto mutuo. Rechazando la xenofobia que intenta mantener lo propio como inalterable e intocable, sin considerar lo positivo que puede haber en lo distinto; y en donde los cambios se asocian con la falta de seguridad ciudadana (hablando hasta de mafias), cuando únicamente se trata de familias trabajadoras que buscan trabajo en nuestro país. Posibilitando la diversidad religiosa y lingüística, en el marco de la Constitución. Intentando que convivan todas las culturas, fomentando actividades conjuntas que puedan enriquecer el conocimiento y respeto mutuo desde las actividades en la escuela.

En consecuencia, opinamos que es una tarea pendiente en las Ciencias Sociales la incorporación real de algunos aspectos olvidados de la transversalidad en el currículum; temas de gran interés que permiten profundizar en el proceso de socialización o, como dice Camps (1994) las «buenas maneras». Así, justifica nuestro trabajo en este campo de la

didáctica, el pluralismo, la autonomía y la tolerancia son los valores propios de una educación democrática y el saber vivir con uno mismo y con los demás.

4.- LA INMIGRACIÓN ALMERIENSE: EVOLUCIÓN, GRUPOS DE EDAD Y PROBLEMÁTICA SOCIAL.

España ha sido hasta años recientes un espacio emigratorio. Solo en los últimos veinte años la corriente se ha invertido, hasta el punto de que actualmente es receptora neta de población. La provincia de Almería, es un ejemplo extremo de esta situación. Los almerienses desde mediados del siglo XIX emigraron mayoritariamente a la vecina Argelia, un flujo que comienza a interrumpirse a comienzos del siglo XX debido a las políticas francesas de integración de los indígenas autóctonos. Pero como la presión demográfica continuaba, ese primer flujo masivo, va a verse sustituido por otro que lleva hasta Argentina. Y todo el primer tercio del siglo XX se encuentra afectado por la corriente; aunque como complemento existan otras menores hacia Estados Unidos, Brasil, y dentro de nuestro país hacia los centros industriales principales. Al finalizar la guerra civil (1936-39), la reactivación de la actividad económica post-bélica y el establecimiento de la Comunidad Económica Europea, lleva a los almerienses hacia Europa, en concreto Alemania, Francia, y paralelamente Suiza. No obstante, la crisis de 1973 paraliza ese flujo.

Este entorno almeriense en el que la emigración se encuentra tan arraigada, comienza a finales de los ochenta a vivir una situación inversa, que en el decenio de los noventa se hace francamente positiva; más aun en el siglo XXI. Nuestro *boom* inmigratorio es debido a un ciclo relacionado con la producción y comercialización de los productos hortícola, cultivados primero en enarenados, después bajo invernaderos: tomates, pimientos, y verdura en general. La necesidad de mano de obra que trabaje con temperaturas elevadas ha provocado la llegada. Pero, además, la reunificación familiar y la fuerte natalidad de estos grupos nacionales (África y América Latina), que mantiene ratios preindustriales, dispara las cifras de nacimientos⁵¹.

⁵¹ La inmigración extrajera en España es un tema permanente desde la promulgación en 1985 de la Ley de Extranjería. En nuestro país, los países de los que proceden los flujos migratorios, dejando a un lado a los nacionales de los países de la Unión Europea, son del Norte de África, países iberoamericanos y algunos asiáticos (China y en menor medida Filipinas).

Así, el flujo ha cambiado muchos parámetros demográficos de manera dramática, llevando las tasas de población inmigrante en algunos municipios a niveles impensables hace poco. El cuadro primero muestra la importancia de los residentes extranjeros, que si era del 2,64% en el año 1997 había ascendido al 8,3% en el 2001 y a casi 9% en el año 2003.

	<i>Residentes extranjeros</i>	<i>Población total</i>	<i>%</i>
1997	13.265	501.761	2,64
1998	16.502	505.448	3,26
1999	18.503	505.448	3,66
2000	34.187	512.843	6,67
2001	42.061	507.013	8,30
2002	35.497	536.731	6,61
2003	50.447	562.012	8,97

Fuente: Anuario Estadístico de Extranjería.

Si queremos evaluar la importancia comparativa de este proceso, en el año 2001 los residentes extranjeros afincados en la provincia de Almería (42.061) representaban el 26,76 por ciento del total de residentes extranjeros de Andalucía (157.157), en la segunda posición después de Málaga, y el 3,79 de toda España (1.109.060).

	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>
Alemania	728	882	994	991	1.089	1.089
Argelia	375	382	362	638	625	506
Argentina	296	310	328	362	544	551
Bulgaria	3	9	20	85	280	
Colombia	52	80	121	355	861	670
Ecuador	10	18		1.032	3.457	2.378
Francia	555	650	642	645	658	655
Lituania			Í		926	466
Marruecos	6.158	8.088	9.131	18.090	19.328	16.707
Reino Unido	1.443	1.686	1.828	1.965	2.343	2.758
Rumania	18	28	65	1.010	2.542	1.690
Senegal	485	591	730	1.627	1.427	1.216
Hasta Total	13.265	16.502	18.503	34.187	42.061	35.497

Fuente: Elaborado por los autores a partir de los Anuarios de Extranjería.

En Almería nuestros datos muestran la importancia de la llegada migratoria desde algunos países. Los emigrantes procedentes de Marruecos son crecientes pasando desde 6.158 en 1997 hasta el máximo nivel que conocemos con 19.328 en el año 2001. Estos datos son más impresionantes si consideramos que los datos de los Anuarios de Extranjería, son menores que los de la Subdelegación del Gobierno de Almería que da 21.694 inmigrantes marroquíes para el año 2000 y 27.653 para el 2001. También podemos apreciar la ascendencia de los inmigrantes procedentes de Latino América (12.000) y de la Europa del Este (9.204). Y aunque para nuestro análisis no es importante, debemos reseñar la importancia de quienes proceden de la Unión Europea (en el 2002/3 son 10.120).

Población que se concentra según una geografía étnica (a causa de las redes migratorias), que ubica los negros subsaharianos en los municipios más orientales del Poniente (Roquetas de Mar y La Mojonera), los magrebíes

en lo más occidental del Poniente (Vícar, parte oeste de La Mojenera, El Ejido, la pedanía de Balanegra y Adra) y en Níjar, y los ecuatorianos y procedentes de países del este europeo en Níjar y Bajo Almanzora.

En el caso de la zona de Níjar desde 1998 comenzó a llegar población desde el Este de Europa, principalmente rumanos, lituanos y búlgaros, después a la zona de Roquetas de Mar. Mientras que los ecuatorianos aparecieron en la zona del Poniente a partir del empuje que recibieron por parte de los empresarios agrícolas tras el proceso de sustitución étnica de la mano de obra magrebí a partir de febrero del 2000⁵².

Una población que tiene una estructura demográfica atípica en la que los grupos de edad de los económicamente activos son mayoría. Los datos del cuadro tercero muestran la carencia en los grupos de edad menores, que solo representa el 8,6% (0-15) frente a la proporción de 84,5% (16-64) en 1997; 11,9% (0-14) y 84,2% (15-64) en el 2003. La proporción de mayores de 65 años también es mínima.

Cuadro 3. Inmigrantes por grupos de edad en Almería, 1997- 2003

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003(igual que 2002)
0-2	190	282	197	608	621	1.116(0-4 años)	1.913
3-5	166	247	242	525	549		
6-15	782	1.084	1.096	1.847	1.844	2.043(5-14 años)	4.100
16-18	292	406	454	810	967	1.366(15-19 años)	2.311
19-24	1.433	1.929	2.487	5.137	7.572	3.555(20-24 años)	4.588
25-44	7.598	9.176	10.263	20.453	24.735	21.023	28.776
45-64	1.879	2.349	2.608	3.554	4.366	4.847	6.801
65 y más	925	1.029	1.156	1.253	1.407	1.545	1.955
Total	13.265	16.502	18.503	34.187	42.061	35.497	50.447

Fuente: Elaborado por los autores a partir de los Anuarios de Extranjería.

⁵² Castaño Madroñal, A. (2000) «Una sociedad ahogada en un «Mar de plásticos»: factores precipitantes de una persecución étnica».

Sin embargo, los datos de población inmigrante menor de 14 años no informa de la población estudiantil asociada a la inmigración, pues si por un lado la llegada de menores a la península puede ser relativamente baja, por otro, las políticas migratorias que dificultan la expulsión de madres extranjeras cuyos hijos han nacido en territorio español ha potenciado los nacimientos. A esto se añade que la natalidad de estos grupos étnicos es muy superior a la española (por ejemplo, para Senegal debe situarse alrededor de 6 hijos por familia, la marroquí en 3,5 etc.). La situación es tal que Almería es la cuarta provincia del país por más nacimientos de mujeres extranjeras, y de los 6.000 nuevos nacimientos que se producen al año en la provincia (2004), más del 16% proceden de madres extranjeras⁵³.

Por eso, los alumnos extranjeros en Almería se han ido incrementando. En el curso 2000/2001 los alumnos extranjeros en Primaria eran 1.686 (Andalucía 8.734) y de secundaria 924 (Andalucía 5.366)⁵⁴. Datos que convierten a la provincia de Almería (18,5%) en la segunda por número de alumnos extranjeros de Andalucía⁵⁵. Y para el curso 2003/2004 había en la provincia 6.423 menores de quince años extranjeros, contabilizándose para el curso 2003/2004 un total de 13.134 alumnos de otros países (siendo los africanos los más numerosos con 5.386; los procedentes de otros lugares de Europa 4.246, de América 3.248 y del resto 254).

5.- CONOCIMIENTO SOCIAL DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES Y SU INTEGRACIÓN SOCIAL.

La idea central de nuestro trabajo es saber que conocimiento tienen los alumnos del medio físico, social y cultural del lugar donde viven actualmente, así como el de su país de origen. Pensamos que un mayor conocimiento, se traduce en un rendimiento académico superior, con lo

⁵³ Los datos porcentuales de la natalidad de madres extranjeras en España durante 2004 son: Gerona 19,85%, Madrid 17,36%, Mallorca 17,22%, Almería 16,10%, Murcia 15,22%, Alicante 13,88%, La Rioja 13,35%, Lleida 13,34%, Barcelona 13,28%, Zaragoza 10,84%, Málaga 9,59%, Valencia 8,69%, etc. (Datos de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración), en *La Voz de Almería*, 20-12-2004, p.4.

⁵⁴ Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

⁵⁵ Otra división de la Educación Primaria por procedencia Comunitaria o no, supone para Almería 262 alumnos comunitarios, y 1.424 no comunitarios. En el caso de la Educación Secundaria, los datos respectivos son 221 Comunitario y 703 no Comunitarios.

que se mejora la integración social y se favorece la convivencia (en valores universales y democráticos).

Para alcanzar ese conocimiento, hemos pasado un *cuestionario de preguntas* a los alumnos/as extranjeros que reciben docencia de Primaria en los dos colegios de la provincia. Después hemos analizado la relación existente entre el conocimiento del medio y el grado de integración social que poseen. Todo ello, finalmente lo hemos relacionado también con la situación familiar. El *cuestionario* ha sido realizado por medio de entrevistas individuales y colectivas en el aula. En tales cuestionarios recogemos conceptos adquiridos, actitudes, costumbres y opiniones sobre la vida cotidiana de los alumnos en la casa, en relación con los amigos en la calle y el comportamiento en el aula. El cuadro que incorporamos a continuación muestra las preguntas realizadas:

Cuadro 4. Integración Social y Rendimiento Escolar (cuestionario-ficha de trabajo)

a) Vida social familiar

Idioma que utilizas
 Tus comidas favoritas
 Qué programas de la TV te interesan y ves más veces
 Qué costumbres de tu país te gustan más
 Qué costumbres de España te gustan más
 Tus cuentos favoritos
 Las películas más interesantes
 Con qué objetos decoras tu habitación

b) Vida social en la calle

Tienes amigos de España
 Con quién juegas más. Nombres
 Dónde juegas
 Tus juegos de calle favoritos
 Canciones favoritas

Asistes con tu familia a las fiestas del pueblo
 Que fiesta te gusta más y por qué

c) Vida escolar

Hablas español con normalidad
 Te gusta e interesa el colegio
 Estás igual de contento/ en este colegio como en el de tu país
 Qué materias te interesan

d) Conocimiento del Medio Social

1) De origen

Dónde está situado
 Algunas ciudades
 Algunas montañas
 Algunos ríos
 Nombres de árboles y animales
 Personajes históricos o actuales
 Monumento, obra de arte, pintor, músico, etc.
 Lo que destacarías sobre la forma de vida
 Costumbres, comidas, fiestas,
 Lo que no te gusta
 Cómo se llama tu pueblo
 Cómo es
 Algo destacado
 Volverías a vivir allí

2) Actual

Dónde está situado
 Algunas ciudades
 Algunas montañas
 Algunos ríos
 Nombres de árboles y animales

- Personajes históricos o actuales
- Monumento, obra de arte, pintor, músico, etc.
- Lo que destacarías sobre la forma de vida
- Costumbres, comidas, fiestas,
- Lo que no te gusta
- Cómo se llama tu pueblo
- Cómo es
- Algo destacado
- Te quedarías para siempre

e) Redacción: ¿Qué haces durante la semana?

Fuente: elaborado por los autores.

6.- EXPERIENCIA EN LOS COLEGIOS «SAN ANTONIO» Y «SIMÓN FUENTES».

Carboneras es un municipio (92,7 km²) situado en la costa del levante almeriense, en la comarca del Campo de Níjar y Bajo Andarax. Su población se ha multiplicado por dos entre 1960 (3.090 hab.) y 1990 (6.190 hab.), manteniéndose en ese nivel actualmente: 6.777 habitantes (2001). En la actividad económica se encuentran presentes todos los sectores económicos. Por una parte, el cultivo de hortalizas (116 hect.), forrajero (63 hect.) y de frutales (33 hect.), por otra, la actividad industrial relacionada con la Central Eléctrica de Endesa, las fábricas de cemento, finalmente, la importancia del sector servicios, tanto por lo que respecta al turismo de verano, como por el crecimiento de la actividad comercial. La situación del municipio puede resumirse diciendo que es la tercera renta media (14.126 euros) de la provincia.

A todo lo dicho, hay que añadir la existencia de tres colegios de Infantil-Primaria y un Instituto de Educación Secundaria, además de otros centros educativos y culturales dedicados a formación de inmigrantes y adultos. Por nuestra parte, hemos elegido para efectuar la encuesta los colegios «San Antonio» y «Simón Fuentes», basándonos tanto en el prestigio de los centros, como por las posibilidades que otorgaba el número de alumnos inmigrantes matriculados. Por lo demás, ambos colegios son diferentes ya que al primero

van los hijos de los trabajadores de la Central Eléctrica, e hijos de inmigrantes legales, al segundo suelen acudir hijos de «sin papeles»; diferencia convertida en «clase social» por ambos grupos, que usualmente no se mezclan.

En el cuestionario han intervenido treinta y seis alumnos (6 a 11 años), con una media por nivel que va desde nueve alumnos para 4º de Primaria, a tres en 5º. El cuadro cinco muestra la distribución por cursos e idiomas. Pero como las respuestas son variables, la división ha tenido que aceptar también lugares geográficos, como Senegal, cuyo idioma podría ser francés, pero también cualquier otro de una región tribal; lo mismo hemos hecho con Suiza (con cantones alemanes, franceses e italianos), Gambia y Ghana.

Cuadro 5. Nivel académico e idioma de origen de los alumnos analizados

	Primaria 1	Primaria 2	Primaria 3	Primaria 4	Primaria 5	Primaria 6
Árabe*	2	1	2	2	2	2
Castellano **	1	4	1	3	1	3
Lituano	1		1	2		2
Ucraniano			1			
Suiza			1			
Francés				1		1
Ghana	1					
Gambia						1
Senegal				1		

*Cuando hay más precisión suelen presentarse como marroquíes.

**Ecuador, Argentina, Colombia, Andorra, Uruguay.

Fuente: elaborado por los autores.

En este entorno de análisis, tras la consulta de las respuestas de los alumnos, diálogo con el profesorado y observación del entorno familiar, vamos a evaluar los grandes apartados del cuestionario sobre elementos de la vida social (transversalidad). Primero «Conocimiento del Medio Social. De origen», después su comparación «Conocimiento del Medio Social. Actual», en tercer lugar, estudiaremos uno de los elementos de la «Vida

Social Familiar», la Alimentación; y por último las Relaciones entre alumnos inmigrantes, en el apartado de «Vida Social en la calle».

El *Conocimiento del Medio Social (Origen)* de los alumnos es nulo en 1º de Primaria; cuestión que parece hasta lógica. Aunque existen recuerdos que hacen grata aquella vida, a la que muchos volverían (no así los alumnos de Ghana y Lituania). Este desconocimiento del Medio Social mejora en 2º de Primaria en las respuestas de «Nombres de árboles y animales» (gatos, ovejas y vacas), o los adjetivos que califican el lugar de origen (grande, pequeño o bonito), e incluso incluyen lugares: Tarnobseg y Mar del Plata. En 3º casi siempre existe conciencia geográfica de los lugares de origen: Nicolay, Launcos, Basel, Masara, Marruecos; lugares en los que destacan las montañas, los coches y que «que roban coches». Aquí hemos observado una división en las respuestas, pues los alumnos europeos son capaces de señalar las ciudades de procedencia (¿población urbana?), no ocurre lo mismo con los de procedencia africana (¿población de origen rural?). En 4º la conciencia del origen se refuerza en europeos y sudamericanos: Vilnius, Kaunas, Marsella, Quito, Guayaquil, Bogotá, México, Calí, Medellín, Casablanca; aunque permanece la falta de precisión en alumnos africanos: Senegal. Ahora nuestro análisis transversal puede incluir también otros aspectos, como las Fiestas: que son «muy grandes», «Fiesta del Ramadán y Cordero» o simplemente destacan. Igualmente aparecen monumentos y personajes, Catedral, Torre Eiffel, Lucio Gutiérrez (Presidente de Ecuador, 2002), Cristóbal Colón, Mojamed? Entre las sensaciones del lugar de procedencia destacan que «hace frío», «algunas veces frío y calor», otras de dimensión como grande, pequeño, y varias apreciaciones personales y recuerdos: «hay muchos coches» y «vine con un barco».

En 5º las respuestas del Origen suelen presentarse bastante completas; sin embargo, el número de encuestas es menor. La ubicación de partida aparece clara: África, Marruecos, Nador; Argentina, Esperanza, Santa Fe, Mar del Plata. Los personajes históricos están presentes: desde Cristóbal Colón al Rey (Marruecos).

El último nivel educativo que tratamos es el 6º. Aquí las respuestas son más claras y completas. La identidad de origen se revela con más fuerza: Nador, Marruecos; Panevezis, Lituania; Gambia; Benesse-Maremne, France; Quito, Ecuador. Las citas de árboles y animales son llamativas por su variedad: lobos, buey, vacas, caballos, gallinas, conejos, burros, perros, gatos,

tortugas, zorros, canarios, cerdos, chène, pollos, culebras, gusanos, parras, olivar, palmeras, bite avis, pino, eucaliptos, capuli, corta pelo; en algún caso incluso registradas en otra lengua. Los personajes históricos o actuales, mucho más amplios: Jacques-Chirac, Atahualpa, Rumimogui, Jacom. Cucisras, Enrique Aymara, Said (músico), Marian (artista), Henrailes Avis, Tavare Vázquez, etc. Las comidas y costumbres relacionadas con las formas de vida son las más amplias: Fiesta del Cordero, Sanisaltis, Semana Criolla, Carnaval.

Sin embargo, en este análisis del «Conocimiento del Medio. Origen», existe una cuestión que puede resumir la visión de los alumnos: «Volverías a vivir allí». La respuesta en los primeros niveles ha sido Si (con alguna excepción). Sin embargo, conforme el alumno avanza en la escolarización este planteamiento cambia, y en 6º de Primaria, el balance es negativo. Y los No comienzan a ser mayoría (asumimos que las respuestas dubitativas se acercan a esa posición). Por nacionalidades hemos detectado una negativa generalizada a volver al país de origen en inmigrantes lituanos.

Cuadro 6. Volverías a vivir en el lugar de tu Origen (Volverías a vivir allí)

	Primaria 1	Primaria 2	Primaria 3	Primaria 4	Primaria 5	Primaria 6
Árabe*	Si, Si	Si	Si, Si	Si, Si	No, Si, Si	No, Si
Castellano **	Si	Si, Si, Si, Si	Si	Si, Si (No, para lugar de llegada)		A lo mejor, Si, Si
Lituano	No		No	Si, Si		Si, No
Ucraniano			Si			
Suiza			Si			
Francés				Si		No se
Ghana	No					
Gambia						No
Senegal				Si		

*Cuando hay más precisión suelen presentarse como marroquíes.

**Ecuador, Argentina, Colombia, Andorra, Uruguay.

Fuente: elaborado por los autores.

Si comparamos este cuadro tan rico por su variedad, con el *Conocimiento del Medio Social. Actual*, este último resulta decepcionante por su homogeneidad. Los primeros niveles de educación analizados tienen un conocimiento relativo del lugar. Apenas logran anotar el nombre del municipio (Carboneras, Aguamarga), acompañado con calificativos: «bonito», guapo, grande, limpio, pequeño; igual ocurre en 2ª, aunque ahora acompañan nombres de animales y plantas, preferencias alimenticias, o alguna opción del municipio que lo hace apetecible: «tiene playa». Tercero de Primaria suele presentar los apartados completos. Carboneras está en España, repitiendo las ciudades conocidas: Madrid, Murcia, Granada, Barcelona, Almería, etc. También aparecen las preferencias de personajes, históricos o no, con María Isabel, Chenoa y David Bisbal, Rosa, David Bustamante. La repetición de las respuestas, induce a pesar en algún tipo de influencia ajena. Estas consideraciones se repiten en 4º, donde además las fiestas son centro de interés. Casi todos quieren seguir viviendo en Carboneras. Solo una alumna pone en entredicho esa posibilidad («No lo se»); los elementos que pueden reforzar esa negativa pueden encontrarse en un refuerzo de su identidad de origen, dado que «Veo la televisión Rusa», y cierto malestar en la escuela.

Finalmente, las respuestas de 6º de Primaria son las más completas, mostrando el conocimiento del medio próximo: Almería, Lorca, Vera, Turre, Aguamarga, El Llano, y alejado, Madrid, Aragón, Galicia, Granada, etc. Persiste, la cita de Bisbal como personaje famoso, junto a Melodi, Canelas el Arenata, Carlos Baute, Bustamante, Picasso, Chenoa, etc. Una consideración aumenta el interés por Carboneras, tiene playa; aparte de eso no existen grandes peligros y «nadie es malo todos son buenos».

La amplitud de los datos sobre aspectos de la «Vida Social familiar» nos exige utilizar un apartado de mayor interés; hemos elegido la Alimentación. Un componente que resume intereses culturales difícilmente percibidos en los análisis usuales. El cuadro 7, presenta el consumo más apetecible diferenciado por grupos y niveles. Por un lado, quienes hablan Árabe, tienen una alimentación más próxima a la tradición de Origen, con citas a Couscous, cuando no el rechazo al cerdo (salchichas de pollo; consumo de jamón). De otra parte, tenemos el grupo de habla Castellana, donde el alimento se encuentra más cercano a lo global: Pasta italiana y Patatas. Finalmente, existe un tercer grupo procedente de África negra de difícil clasificación,

que cita como preferencia alimentaria: Arroz, Lentejas y Patatas. Una división bastante explícita de los grupos que se están formando en el entramado cultural y social almeriense.

Cuadro 7. Alimentación y comida: ¿identidad o mercado?

	Primaria 1	Primaria 2	Primaria 3	Primaria 4	Primaria 5	Primaria 6
Árabe*	Arroz; Pollo	Sardinias	Couscous; Couscous	Espagueti; Macarrones, gambas, calamares	Couscous; Pollo, salchichas de pollo, pulpo	Pollo, couscous, dulces, pastela
Castellano *	Espagueti	Patatas; Pincho; Patatas y filetes; Pizza	Macarrones	Espagueti; Tortilla de patatas; Canelones;	Pizza y tallarines; Sopa y macarrones	Patatas fritas y tortilla de patata; Tortas fritas
Lituano	Espagueti, tortilla y macarrones		Sopa	Lomo, patatas fritas, espagueti; Patatas fritas		Espagueti y helados; Paella
Ucraniano			Pizza			
Suiza			Sopa			
Francés				Espagueti		Pizza, pastas, pollo
Ghana, Senegal y Gambia	Espagueti			Arroz		Lentejas, tortilla de patatas, ensaladilla rusa

*Cuando hay más precisión suelen presentarse como marroquíes.

**Ecuador, Argentina, Colombia, Andorra, Uruguay. Cada punto y coma es un ítem distinto.

Fuente: elaborado por los autores.

Finalmente, nuestro análisis nos lleva a estudiar el apartado de la «Vida social en la Calle», pero al igual que el anterior su amplitud obliga a elegir un ítem. Hemos elegido el que pregunta «Con quién juegas más. Nombres». Lo interesante es que los alumnos han respondido estableciendo una red de relaciones que apuntamos en el cuadro 8. El análisis se refiere sólo al colegio del que tenemos más alumnos: «Simón Fuentes».

La información muestra las relaciones de niños a diversas edades, que en muchos casos ahondan en la multiculturalidad, es decir, los inmigrantes se relacionan con otros inmigrantes. El hecho muestra la existencia de subgrupos con intereses comunes –el origen como inmigrante- por encima del general de aprendizaje universalista de la Escuela, o del juego (aunque también hay relaciones con nombres castellanos). Esta opción no tiene por qué ser mayoritaria, tal y como se muestra, pero en la medida en que existe, forma y mantiene grupos diferenciados desde edades infantiles.

Cuadro 8. Redes de amigos en los alumnos inmigrantes del Colegio Simón Fuentes

	Primaria 1	Primaria 2	Primaria 3	Primaria 4	Primaria 5	Primaria 6
Arabe*	Jassine: ↕ Amine; ↕ Amine: ↕ Jassine.	Mustafá: Begofía.	Sonia: Paola y Maricarmen; Fadela. Crika, Cecilia, Lolí, Sumina.	Imane: Faustina y Anamari.	Fátima: Ana Maria y Maria Bautista.	Rabe: Paco, Pedro Jesús, Juan Pedro, Pedro Antonio.
Castellano**	Ignacio Antonio: Cristian y Dani.	Brayar: Eric; Alison: Melani; Mateo: David, Margarita y Mariangeles; Micaela: Isabel y Maria.	Kevin: Diego, Kanudis, Juan Antonio.	Nadia: Eric y Juan Diego; Erik: Cristian y Alexis.		Menanie: Juan Antonio, Marsabel.
Lituano	Julia: Tamara y Victoria.		Karolis: Alejandro.	Reda: Paola y Olga.		Simas: Manuel y Diego.
Ucraniano			Kateryna: Cecilia, Margarita, Eadela, Sumina.			
Suiza			Cilgia: Maribel, Carmen, Manuel y Francisco.			
Francés				Eric: Juan Diego y Nadia.		Dubert: Alvaro G., Alvaro R., José- Francisco.
Ghana	Victoria: Laura, Tamara.					
Gambia						Yanicunda: María, Jana, Reda.
Senegal				Maria: Jatma.		

Fuente: elaborado por los autores. La similitud de nombres escritos de manera diferente, podría encubrir más asociaciones.

7.- CONCLUSIONES.

Nos encontramos en presencia del panorama educativo que va a dominar nuestro país en los próximos decenios: rico, pero también difícil. Panorama en el que los grupos étnicos a cuya formación asistimos, todavía se encuentran fraccionados, pero que sin duda van a ser el centro de la problemática educativa.

Es seguro que en cada provincia y municipio los grupos serán distintos, por lo que no es posible establecer recetas educativas. Lo que obliga a preguntarnos ¿quién o cómo se regula la creación de tales grupos étnicos? Sin duda, por la fuerza del mercado, ya que es la demanda de trabajo la que decide la presencia de los padres y permite la composición de una masa crítica de alumnos para formar identidades distintas (incluso nacionales en las ciudades mayores). Grupos que proyectando la situación actual tendrán una composición semejante a la siguiente: Europa del este (blanco), otro sudamericano (blanco y amerindio), un tercero árabe (norteafricano) y finalmente el subsahariano (negro). También surgirá una jerarquía étnica – próxima a la secuencia que acabamos de citar- que dominará las relaciones entre ellos y para con el resto del país.

Grupos que debido a que van perdiendo los lazos con su lugar de Origen en las segundas generaciones, y no tienen una posición clara en el lugar de llegada, se convierten en una especie de «desclasados». Surgiendo ante nuestros ojos una tercera sociedad a medio camino, que veremos ampliarse, evolucionar y tomar progresiva fuerza en los próximos años, y cuya integración es el reto educativo más importante del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA.

- BARBERÁ, V. (1981). *La Enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*. Madrid, Escuela Española.
- BARTOLOMÉ, M. (2001). «Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural», en Soriano, E. (coord.) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid, La Muralla, pp.75-107.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). «Educar para una ciudadanía intercultural», en Bartolomé, M. (coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la ciudadanía intercultural*. Madrid, Narcea, pp.131-162.
- BUENO, G. (2001). «Identidades y educación: La perspectiva de un filósofo», en Estepa, J. y otros. *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK y A.U.P.D. Ciencias Sociales
- CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda-Anaya.
- CARABAÑA, J. (2003). *Liberalismo «versus» multiculturalismo*. El País, 11-5, p.15
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1994). «La invención de lo clásico», en Cuadernos de Pedagogía, nº227, pp.7-8
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996). Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el *Programa de Educación en Valores* en los centros docentes de Andalucía. Junta de Andalucía, (BOJA, 20.01.1996).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2001). *Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. (Documentos para la reforma). Madrid, Alhambra Longman.
- MESTRES, A. (2000). ¿Qué productos nos sirven de alimento? Contenidos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Formación Inicial del Profesorado», en Pagés, J. Y otros. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de CC.SS*. Huelva, Universidad de Huelva, pp.303-310
- M.E.C. (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid, Servicio de Publicaciones.
- MORENO, M. (1993). «Los temas transversales: Una enseñanza mirando hacia adelante», en Busquets, M.D. y otros (1993). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid. Aula XXI, Santillana.
- SORIANO, E. (coord.) (2000). *Investigación en el aula*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- ZAPATA-BARRERO, Ricard (2003). EL País, 11-05, p.15.
- ZABALA, A. (1989). «El enfoque globalizador». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 68.

II
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y
MULTICULTURALIDAD

QUELLES FONCTIONS ÉDUCATIVES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS UNE SOCIÉTÉ MULTICULTURELLE ?

MOSTAFA HASSANI IDRISSE

Hassani.idrissi@menara.ma

Faculté des Sciences de l'Éducation – Rabat

*«A quoi ça sert l'histoire?
A comprendre pourquoi Mouloud, Dave, Pedro et Cyrille
sont différents de moi et que nous pouvons vivre ensemble»
(André Ségol 1987)*

Si chaque société est plus ou moins multiculturelle, certaines se ressentent en tant que telles du fait de l'arrivée massive d'immigrants aux multiples origines. Dans de telles sociétés, comme celles des Etats-Unis, du Canada, de l'Espagne, de la France, de la Belgique ou de l'Italie... l'immigration diversifie les cultures et suscite diverses mobilisations identitaires de l'histoire qui ne manquent pas de se télescoper en classe. Ces sociétés multiculturelles requièrent-elles, en matière d'histoire, des fonctions éducatives spécifiques ?

I - Société multiculturelle et mobilisations identitaires de l'histoire:
L'expression «société multiculturelle» est une expression paradoxale car:

- **Son premier terme évoque l'unité, la conformité et la congruité** car il n'y a pas de société vivable sans une certaine unité, sans un certain liant entre ses membres. Une société suppose que ses membres ont en commun un ensemble de traits communs et que la similitude culturelle entre ses membres, sans être totale, est au moins assez fédératrice pour former une base à laquelle tous adhèrent. Ce premier

volet de l'expression laisse entendre qu'il y a une recherche de l'*autre*, ce qui permet à un groupe culturel de s'intégrer et de se fondre dans un ensemble plus large.

- **Son second terme évoque au contraire la discordance et la dissonance.** Multiculturalisme suppose que dans un espace social donné, chaque culture évolue avec le souci de rester fidèle à elle-même, par exclusion de toute autre culture ou par refus et souci de ne pas se laisser assimiler par les autres cultures, de ne pas s'amalgamer ou se confondre avec elles. Chaque culture marque son individualité propre par une sorte de clôture. Ce deuxième volet laisse entendre qu'il y a une exclusion de l'*autre* qui permet au groupe culturel de s'affirmer par l'autonomie et la séparation.

Il y a d'abord la mobilisation de l'histoire entreprise par la majorité culturelle pour faire respecter les lois et les institutions du pays par le consentement au régime politique et pour développer la cohérence et l'union des consciences par le sentiment d'une appartenance commune et la soumission à une cause supérieure et idéale qui dépasse chaque groupe culturel, à savoir le cadre institutionnel. Cette norme transcendante vise à susciter loyauté, esprit de sacrifice et d'abnégation et permet la cohésion sociale et le dépassement des antagonismes internes à la société.

Pour atteindre de tels objectifs, la mobilisation de l'histoire par la majorité revêt un caractère idéologique pour remplir une fonction régulatrice.

L'idéologie unifie et cimente le bloc social. Elle assure sa fonction cohésive et coercitive, du côté du groupe comme du côté du sujet, en créant un rapport d'allégeance aux idéaux communs et en inhibant les divergences, les contradictions, les particularismes et les risques de fragmentation dans la société. Elle assure cette fonction également par l'occultation.

L'idéologie use, pour le maintien ou le renforcement de la cohésion sociale, de deux stratagèmes : l'omission et l'inflation du discours.

- La première évite toute prise de conscience nuisible à la cohésion du groupe. Exemple : la réalité de la division sociale et la domination de classe... En usant de l'omission, l'idéologie *«excelle dans l'art des suppressions et des trous de mémoire, dans l'amnésie collective et l'oubli de souvenirs perturbateurs et inquiétants»* (Legrand, 1980, p. 188).

- La seconde, tout en détournant l'attention de certains sujets, polarise et fixe la conscience sur tout ce qui peut reconstituer dans l'imaginaire l'unité de la société, ce qui peut signifier aux individus leur appartenance à un ensemble cohérent doté d'un projet collectif où se révèle le dénominateur commun qui unit, réellement ou illusoirement, les divers intérêts sociaux.

Les deux stratagèmes essayent *«d'imposer l'idée d'une unité et d'une unicité supérieures à toutes les appartenances particulières et capables de s'imposer à elles. En particulier, un Etat national fait appel à la citoyenneté et par conséquent au patriotisme contre les différences sociales, professionnelles et géographiques»* (Touraine, 1980, p.20). L'école se présente comme l'un des principaux cadres, où la majorité culturelle (pas forcément numérique) met en œuvre divers processus pour faire intérioriser aux enfants les schémas communs de pensée, de perception, d'appréciation qui sont les siens. Par ce processus d'inculcation de modèles collectifs, la majorité culturelle cherche à assurer la continuité et la *«reproduction»* de la société ainsi que l'intégration de l'élève dans cette même société, et ce en le sollicitant liturgiquement et en lui rappelant continuellement qui il est, en gravant dans sa mémoire un répertoire d'images et de représentations, créant ce que Robert Minder appelle *«une espèce de «dialecte moral»* au sein d'une même société/nation (1952, p.3). L'école contribue ainsi à *«faire de l'élève, enfant d'une famille, l'enfant d'une nation»* (Billard et Guibert, 1976, p. 14).

Du côté des minorités culturelles, la mobilisation de l'histoire est mue par les mêmes raisons que celles des majorités. Pour les unes comme pour les autres, il s'agit d'assurer l'identité. Mais pour les minorités, menacées de disparition, la mobilisation de l'histoire revêt un caractère existentiel. Christian Laville souligne que *«si les majorités ont surtout besoin de l'histoire pour gérer l'identité collective lorsque, agissant en majorités nationales, elles craignent une situation minoritaire, il n'en va pas de même des vraies minorités. Pour les minorités, la question de l'identité est une question existentielle. Il s'agit de constituer le groupe en amenant ses membres à se reconnaître et à se rapprocher, de cultiver des sentiments d'appartenance et de solidarité. L'objectif est d'assurer sa place et son pouvoir face à la majorité de référence, et, pour cela d'édifier une identité de groupe distincte de l'identité promue par la majorité»* (Laville,

1985, p.20). L'édification de cette identité peut employer l'histoire à des fins défensives ou offensives, ajoute Laville qui use de la distinction faite par Alain Touraine.

- Employée à des fins défensives, la mobilisation historique constitue un frein à la formation de tout mouvement social. Elle constitue de ce fait une résistance au changement et une valorisation de la tradition. Cette mobilisation est souvent liée à la défense des élites traditionnelles. Pour Alain Touraine *«les mouvements de défense régionale ne peuvent d'aucune manière être confondus avec des mouvements en faveur d'un développement régional et encore moins avec des mouvements de libération nationale»* (Touraine, 1980, p.24). La mobilisation historique défensive des minorités revêt un caractère plus culturel que politique ou économique et elle fonctionne selon *«les mêmes principes et de façon homologue à l'histoire de la majorité»* (Laville, 1985, p.21). Les deux types de mobilisation identitaire séparent la conduite défensive de toute conduite contre-offensive; elles ne remettent pas en cause l'ordre social. Quand elles ne cherchent pas à le reproduire, elles visent à l'aménager pour le rendre plus supportable ou plus avantageux.
- Employée à des fins offensives la mobilisation historique transforme l'appel défensif à l'identité en revendication et en *«contestation dressée contre le pouvoir qui détruit non pas l'identité mais la capacité d'intervention autonome de collectivités ou d'individus»*. Alain Touraine donne à ce propos l'exemple du mouvement des femmes *«qui commence par l'appel défensif à l'identité, à la différence, à la spécificité et à la communauté ne survit et ne gagne en influence que dans la mesure où il se transforme lui aussi en mouvement dirigé contre un type de pouvoir social, en une action menée par les femmes mais non pas seulement pour elles, contre le règne de la puissance et de l'argent identifiés au pouvoir mâle»* (Touraine, 1980, p.25-26). Avec l'emploi de l'histoire à des fins offensives *«il ne s'agit plus de conserver mais de renverser l'ordre social ou de le modifier substantiellement. L'histoire devient un support du changement désiré, la motivation de l'action, parfois même un instrument pour passer à l'action. Ses références sont beaucoup moins culturelles et beaucoup plus politiques, fréquemment économique aussi»* (Laville, 1985, p.22).

II – La classe d'histoire en contexte multiculturel :

Les mobilisations identitaires de l'histoire ne manquent pas de se télescoper en classe dans une société multiculturelle du fait des diverses préconceptions véhiculées par les élèves face à la version d'histoire relayée par les enseignants et face aux difficultés de communication que cela peut engendrer.

Les obstacles à la communication :

En Belgique, Anne Morelli, qui a travaillé avec ses collègues à l'aménagement des programmes d'histoire en classe multiculturelle, note que *«Le professeur d'histoire qui croit pouvoir donner dans ces classes le même cours qu'ailleurs est confronté à une série de problèmes spécifiques liés tant à l'origine géographique des élèves qu'à leur origine socioculturelle souvent frustrée. Le professeur a parfois l'impression de parler à un auditoire totalement indifférent aux problèmes qu'il tente de lui faire saisir. Beaucoup d'élèves étrangers «démissionnent» ainsi totalement tandis que d'autres se replient sur un intégrisme aux couleurs de leurs origines. Dans ce dernier cas, les élèves se renferment dans «leur» culture, font barrage à notre enseignement et contestent les faits que nous leur présentons...»* (Cité par Martineau, 1992). De cette démission et cette contestation par les élèves en classe multiculturelle, face à la version d'histoire relayée par les enseignants, découlent des difficultés de communication résultant d'un certain nombre d'obstacles d'ordre psychologique, culturel et linguistique.

Les élèves d'une classe multiculturelle, sont, comme les élèves de tout autre classe, des adolescents en période de recherche de soi faite d'opposition et d'identification aux valeurs des adultes. Ils se montrent hostiles et rebelles au milieu scolaire où ils ne se sentent pas chez eux.

Ce sentiment d'exclusion découle, d'une part des conditions d'accueil de ces élèves d'origine étrangère et, d'autre part, de *l'ameublement culturel* de base dont ces derniers sont porteurs. Cet *ameublement culturel* est constitué *«de perceptions, d'affects, de stéréotypes, de mythes et de préjugés»*. Les idées reçues dans le milieu familial à propos de l'histoire de la famille et celle de la collectivité dont cette famille est originaire sont jalousement conservées et entretenues dans la mémoire des élèves des minorités culturelles. Ce bagage culturel se transmet de génération en génération. Il véhicule *«un bagage de souvenir et de représentations*

construites dans (les) pays d'origine... Certaines de ces représentations peuvent être chargées d'affects potentiellement puissants particulièrement lorsqu'elles ont été construites dans des climats de misère sociale, de violence politique ou de guerre» (Martineau, 1992)

Ce sont ces schèmes de base, profondément enfouis dans la mémoire des élèves des minorités culturelles, qui «*interviennent inconsciemment et implicitement sous la forme d'automatismes dans le processus cognitif et les relations interpersonnelles, donc au centre même de ce qui se passe dans une classe» (Ibid.)*

Pour bon nombre de ces élèves, déracinés à un âge critique de leur développement personnel, la classe en contexte multiculturel représente un choc culturel source de beaucoup d'anxiété et d'enfermement accentués par les difficultés d'ordre linguistique : une langue de communication parlée dans leur communauté d'origine, et que la famille veut conserver, et une langue scolaire dont il faut assumer l'apprentissage (ibid.).

Les conflits de savoirs :

De ces obstacles à la communication découlent des conflits de savoirs en classe multiculturelle, entre élèves eux-mêmes et entre élèves et enseignants.

La relation d'enseignement en contexte multiculturel devient difficile du fait du clivage important entre la culture des élèves et celle du professeur et qui se manifeste particulièrement dans les interactions verbales : *»le vocabulaire, le sens des mots, les expériences linguistiques, les points de repère et les référents culturels n'étant pas les mêmes, professeurs et élèves accumulent parfois frustrations et méfiance au fil d'échecs répétés à communiquer. Quand la relation se limite à des consignes précises de travail, que les échanges verbaux, les perceptions mutuelles et tout le langage symbolique sont hypothéqués, les perspectives éducatives sont de beaucoup réduites» (Ibid.)*

D'autre part, l'apprentissage devient compromis quand les préconceptions des élèves développées dans des contextes culturels différents, ne sont pas prises en considération dans la construction du nouveau savoir et quand les programmes d'histoire, souvent perçus comme un palmarès des peuples et des cultures dans l'histoire, ne répondent pas de

façon satisfaisante aux attentes des élèves qui se sentent, selon les cas, ignorés ou perçus selon les catégories de la majorité culturelle.

III – Des fonctions éducatives spécifiques, pour la classe d'histoire, en contexte multiculturel ?

Disons-le d'emblée, la classe multiculturelle ne doit pas être perçue comme un cas spécifique qui requiert en matière d'histoire des fonctions spécifiques. Au contraire, toutes les classes d'histoire sont ou doivent être considérées comme des classes multiculturelles, préparant l'élève à comprendre et à reconnaître l'*autre* ainsi qu'à combattre les préjugés, les stéréotypes, la xénophobie, l'ethnocentrisme et le racisme. Pour atteindre un tel objectif, une double démarche s'impose : une refonte des programmes d'étude permettant de multiplier les focales d'observation et l'exercice à la pensée historique pour mieux se prémunir contre l'ethnocentrisme. Comme l'écrit G. Klopfer, «l'approche multiculturelle [ou plutôt interculturelle] doit être considérée comme un en-soi et non comme un accessoire imposé par la présence d'une clientèle ethnique» (cité par Martineau, 1992). Mobiliser l'enseignement de l'histoire pour la compréhension mutuelle est légitime, mais il ne faut pas que cette cause soit un «*prétexte pour encadrer, normaliser, forcer l'assimilation*» ni un tremplin pour «*dicter aux minorités leurs identités*» (Laville, 1985, p.29).

La refonte des programmes.

Y a-t-il une échelle plus adéquate qu'une autre pour l'étude de l'histoire à l'école de façon à pallier les excès particularistes, nationaliste et ethnocentrique, et préparer l'élève à la compréhension et à la reconnaissance de l'*autre* ? Serait-ce l'échelle locale (quartier, ville, village, région) ou l'échelle nationale ? L'échelle d'une aire de civilisation ou l'échelle de l'espace-monde ? En matière didactique, la combinaison des différentes échelles s'impose pour « Penser «nous» et penser «les autres», de façon raisonnée et croisée » (Lautier et Moniot 2004). C'est sur quoi se penchent aujourd'hui un certain nombre de didacticiens comme Henri Moniot (2000, 2001), Charles Heimberg (2004) ou Luigi Cajani.

Ce dernier a, depuis quelques années, entrepris un « *combat pour l'histoire mondiale* » (Cajani 2002) et explique, à l'occasion de colloques et de publications, la nécessité pour tous de se mettre d'accord sur les

« noyaux » de l'échelle mondiale, libre à chacun de décliner ces noyaux aux échelles suivantes, jusqu'à l'échelle locale (Cajani 2004). Mais toute la question est là. Comment faire correspondre ces « noyaux » de l'échelle mondiale avec « *l'intériorité nationale* » ? Jean Chesneaux a analysé comment « *chaque peuple, au niveau de l'Etat-nation, cherche à s'insérer dans l'histoire mondiale à travers son profil national original, à affirmer son identité nationale dans le temps long* » (Chesneaux 1976, p. 111).

Charles Heimberg, de son côté, appelle de ses vœux l'histoire scolaire à se soustraire à la pression nationaliste qui s'exerce sur elle pour en faire un récit de justification et de mise en exergue de l'Etat-Nation, le plus souvent du point de vue des vainqueurs. L'histoire scolaire, selon le même auteur, doit tenir compte de l'évolution récente de la science historique (devenue une histoire comparative, croisée et transnationale, voire mondiale) ainsi que de l'évolution de nos sociétés et leur caractère toujours plus multiculturel, afin que chaque élève puisse s'inscrire dans l'histoire qu'il apprend; elle doit, enfin, se libérer du récit traditionnel, linéaire et lisse, qui se développe à une échelle immuable. Ainsi l'histoire scolaire permettrait, selon Charles Heimberg, de « *voir la construction des identités, leur bricolage, la part de liberté dont chaque citoyen devrait jouir à leur égard* » se démarquant ainsi de celle qui aujourd'hui, très souvent, considère « *a priori l'existence d'identités déterminées et stables, à construire et à renforcer, plus proche, à l'égard des migrants, d'une perspective d'assimilation normative que d'une finalité de reconnaissance et de métissage* ». La prise en compte de la question de l'altérité par les programmes passe par une appréhension de l'*autre* d'ailleurs et d'ici, par la mise en valeur de la dimension plurielle et complexe des sociétés et par une « *histoire centrée non seulement sur les vainqueurs et les dominants, mais sur les catégories subalternes et dominées qui ne jouissent pas naturellement d'une place significative dans le récit traditionnel de l'histoire humaine* » (Heimberg, 2004).

Toutefois, pour arriver à une meilleure compréhension entre les cultures, il ne suffit pas de « *simplement dispenser des connaissances appropriées* ». La simple disposition de connaissances n'entraîne pas automatiquement des compréhensions et des reconnaissances. Ces connaissances sont nécessairement limitées et choisies. On ne peut pas voir à l'école toute la diversité des faits de culture, toutes les sociétés ni toutes les minorités; on

ne peut non plus aborder toutes les variations existantes du racisme, des préjugés et de l'ethnocentrisme. Ce qu'il faut souligner ici surtout, c'est que l'effet de ces connaissances en matière de compréhension mutuelle est peu probable et peu durable. Pour que la formation acquise débouche sur un outillage mental durable et transférable à d'autres situations, il faudrait qu'elle soit fondée sur l'acquisition d'une façon de penser et de raisonner. Aussi faut-il ajouter ici, qu'enseigner la *différence* avec pour objectif la *reconnaissance* de l'*autre* ne peut se faire par la simple transmission des connaissances, cela requiert l'exercice à la pensée historique.

L'exercice à la pensée historique :

Il ne suffit donc pas d'enseigner d'autres cultures pour s'assurer l'acceptation de l'*autre* et le respect mutuel. Il faut stimuler ces attitudes et ces valeurs par un certain nombre de dispositions intellectuelles. Depuis les travaux de Lawrence Kohlberg, il est désormais démontré que la progression dans l'échelle des valeurs et les principes du développement des facultés morales repose largement sur le développement des aptitudes intellectuelles : les préjugés et les incompréhensions s'expliquent souvent par des défauts de maturité intellectuelles (Laville, 1985, p. 28). Le remède contre l'ethnocentrisme ne réside donc pas uniquement dans le rééquilibrage des échelles dans la configuration de l'histoire scolaire. Il réside également et même essentiellement dans le recours à l'apprentissage de la démarche historique en classe d'histoire. Par sa démarche même, l'histoire est une protection envers l'ethnocentrisme.

La *différence* et son corollaire, la comparaison, sont au cœur du métier de l'historien. Comme la zoologie, l'histoire se doit de faire « *l'inventaire des différences* » préconise Paul Veyne (1976). Aussi, l'introduction d'une pédagogie de la *différence* fondée sur le raisonnement comparatif se base-t-elle sur le respect de la spécificité de la démarche historique, comme nous y invite André Ségol (1987).

Appliquée à l'histoire des autres, la démarche historique a des vertus spécifiques telles que la décentration, l'empathie, le relativisme des valeurs culturelles et donc la tolérance. Ces vertus ne sauraient jaillir directement du contenu des programmes. C'est par une action didactique appropriée qu'on peut prétendre décentrer l'élève par rapport à lui-même et à son environnement social, qu'on peut l'amener à comprendre avec empathie les *différences* et à déconstruire les stéréotypes et les jugements de valeur.

La compréhension de *l'autre* passe aussi par l'empathie, cette capacité de pouvoir se mettre à la place d'un autre, d'ici ou d'ailleurs, aujourd'hui ou hier. C'est cela qui permet de développer la notion de relativité, en ce sens que tout jugement historique est relatif à son objet; «*il n'a pas de portée universelle parce que chaque société est différente et se différencie d'elle-même par l'ensemble des changements qui l'affectent*» (Ségal, 1987, p. 41).

L'empathie s'effectue souvent par l'analogie. Si celle-ci s'avère pédagogiquement utile (Cariou 2003), il faut veiller à ce qu'elle ne fonctionne pas comme un écran qui rend difficile la compréhension des différences. C'est dans ce sens que Charles Heimberg souligne que la reconnaissance de l'autre doit éviter un double écueil : «*celui de projeter sur l'Autre, quel qu'il soit, un cadre de référence qui se voudrait universaliste, et mènerait de fait à l'exigence de son assimilation, et celui d'expliquer toute différence perçue dans la société en fonction de critères culturels et identitaires, en masquant par là toute autre possibilité de différenciation, en évacuant une dimension sociale qui peut dépasser ou contredire les divisions identitaires*» (Heimberg, 2004).

Pour comprendre les sociétés d'ailleurs et d'une autre époque, il est sans doute nécessaire de réduire la distance qui sépare leurs schèmes de pensée des nôtres. Cela exige de l'empathie, une ouverture d'esprit, une sympathie, voire une amitié envers *l'autre* comme le préconise Henri-Irénée Marrou (1975, p.93). Toutefois il faut se garder de s'installer dans une introspection qui efface toute distance et soumet les actions des hommes du passé aux catégories exclusives du présent. Il faut, dit encore Marrou, «*se mettre entre parenthèses*» (1961, p.1506), «*mettre sa pensée en vacances*» (Ibid. p.85), ou encore «*sortir hors de soi*» (Ibid. p.237). Mais, selon H-G. Gadamer, ce transport dans le point de vue de *l'autre* «*n'est ni transport empathique d'une individualité dans une autre, ni non plus soumission de l'autre à nos propres normes*». Cela nécessite un horizon historique qui, sans perdre de vue son propre présent, prête l'écoute à l'altérité de la voix du passé (Gadamer, 1976, p.146)

La compréhension de *l'autre* passe par un effort de décentration qui tient compte des cadres de références, des normes et des valeurs du contexte étudié. C'est en apprenant quelles étaient les fins des gens, leurs valeurs, que leurs actions et leurs conduites deviennent intelligibles.

La décentration permet à l'historien de ne jamais prononcer, en son nom, de jugement de valeur. Elle lui permet de rapporter quelles étaient les valeurs du temps, d'expliquer les conduites à partir de ces mêmes valeurs et d'ajouter que ces valeurs sont différentes des nôtres. Mais l'historien n'ajoute aucune appréciation sur ces valeurs (P. Veyne 1978, p.126).

La décentration, préalable à tout discernement de la différence, doit être une préoccupation didactique majeure pour que la rencontre de l'élève avec *l'histoire* et avec *l'autre* contribue à faire de l'enfant d'une famille et d'une nation, un citoyen du monde.

Conclusion:

Amener nos élèves à comprendre les différences en vue de pouvoir vivre ensemble aujourd'hui et demain, ici et ailleurs est, ou doit être, un des objectifs fondamentaux de l'enseignement de l'histoire dans toute société, car toute société est multiculturelle et a des rapports avec d'autres sociétés et d'autres cultures. Pour parvenir à cet objectif il faut œuvrer pour «*le renouvellement de l'enseignement de l'histoire, par la pluralité résolue de ses horizons*» (Moniot 2000). Il faut aussi et surtout exercer nos élèves à la pensée historienne qui recèle des vertus de dialogue et de tolérance découlant de l'empathie, de la relativité et de la décentration.

RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIQUES :

- BILLARD Claude et GUIBERT Pierre. *Histoire mythologique des Français* (Paris, Ed. Galilée, 1976).
- CAJANI Luigi. «Pour enseigner l'histoire mondiale dans l'école secondaire». Version française, inédite, en 13 pages, d'un texte publié en Italie «Per un insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria». Dans *Il Novecento E La Storia*, Ministero della Pubblica Istruzione, 2000, pp. 43-80.
- «Combat pour l'histoire mondiale : un projet pour l'école italienne». Dans *Le Cartable de Clio*, Lausanne, LEP, n° 2, 2002, pp. 97-113.
- «Pour un enseignement transculturel de l'histoire de l'humanité». Communication lors du Colloque co-organisé par la SIDH et l'Université Mohammed V-Souissi - FSE, Rabat, 22-25 Septembre 2004 : *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre : l'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel*. Texte en 13 p.
- CARIOU Didier. *Le raisonnement par*

analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves. Thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne, 2003.

CHESNEAUX Jean. *Du passé faisons table rase ?* Paris, Librairie François Maspero, 1976.

GADAMER Hans-Georg. *Vérité et Méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique.* Paris, Editions du Seuil, 1976.

HEIMBERG Charles. « L'histoire scolaire, un regard vers l'Autre à travers le temps et l'espace ». Communication lors du Colloque co-organisé par la SIDH et l'Université Mohammed V-Souissi -FSE, Rabat, 22-25 Septembre 2004 : *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre : l'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel.* Texte en 11 p.

LAUTIER Nicole et MONIOT Henri. « Penser «nous» et penser «les autres», de façon raisonnée et croisée, à toute échelle, dans l'écriture, dans l'enseignement et dans les pratiques de l'histoire : un défi intellectuel et social que notre temps propose, appelle et rend possible », communication lors du Colloque co-organisé par la SIDH et l'Université Mohammed V-Souissi -FSE, Rabat, 22-25 Septembre 2004 : *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre : l'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel.* Texte en 9 p.

LAVILLE Christian. « Minorités, compréhension mutuelle et usage de l'histoire » in *Cahiers de Clio*, numéro 84, 1985, pp.17-34.

LEGRAND Cyriaque, RANGERON François, VASSEUR Jean-François. « Contribution à l'analyse de l'idéologie »

in *Discours et Idéologie* (Paris, PUF, 1980, pp. 181-217).

MARROU Henri-Irénée. *De la connaissance historique.* Paris, Editions du Seuil, 1975.

MARTINEAU Robert. « Enseigner l'histoire en classe multiculturelle : notes de lecture » in CECM, Service des études, Octobre 1992 (18 p). <http://www.er.uqam.ca/nobel/r30254/publication.html>

MINDER Robert, « *Manuels d'histoire et inconscient collectif* » in *Centre Européen Universitaire*, (Nancy, 1952, fasc. III, pp. 1-29).

MONIOT Henri. « De l'histoire locale à l'histoire mondiale : le renouvellement de l'enseignement de l'histoire par la pluralité résolue de ses horizons ». Communication à la session de la SIDH, tenue au Congrès international des sciences historiques, Oslo, août 2000.

- « *Commentaire* ». Dans HOOCK-DELMARLE M. -C. et LIAUZU C. (dir.). *Transmettre les passés, Nazisme, Vichy et conflits coloniaux, La responsabilité de l'Université.* Paris, Ed. Syllepse, 2001, pp. 265-277.

SEGAL André. « Enseigner la différence par l'histoire » in *Mélanges René Van Santbergen*, numéro spécial des Cahiers de Clio, 1984, pp. 39-45.

TOURAINÉ Alain. « Les deux faces de l'identité » in *Identités collectives et changements sociaux*, sous la direction de TAP Pierre, Toulouse, Privat, 1980, pp. 19-26.

VEYNE Paul. *Comment on écrit l'histoire.* Paris, Editions du Seuil, 1978.

- *L'inventaire des différences.* Paris, Editions du Seuil, 1976.

SOBRE EL CONCEPTO DE IDENTIDAD: ALGUNOS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS DESDE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

RODRIGO HENRÍQUEZ VÁSQUEZ

rodrigo.henriquez@uab.es

Universidad Autònoma de Barcelona

1. Introducción

Dos hechos recientes han puesto en el tapete de la investigación en didáctica de las ciencias sociales el concepto de «identidad». Por una parte, el desarrollo de políticas de integración europea y de una identidad común han enfatizado que la construcción de dicha identidad europea se elaborará desde las diferentes «identidades» que la conforman y la modelan. El interés de promover una identidad europea ha tenido una fuerte repercusión en el debate de la didáctica de la historia que, a través de diferentes investigaciones, se ha aproximado a las formas en cómo los diferentes actores del proceso educativo (profesores, alumnos, curriculum nacionales y contenidos) se han hecho cargo del concepto de identidad y, de forma especial, del de identidad colectiva.¹ Por otra parte, la reciente incorporación

¹ Magne Angvyk & Bodo von Borries, *Youth and History, a comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung; Hamburg: Heinrich-Heine-Buchh, 1997, y Jörn Rüsen, «What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence.» Paper presented at Canadian Historical Consciousness in a International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001. [<http://www.cshc.ubc.ca>], François Audigier, «Un estudio sobre la enseñanza de la Historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas métodos y preguntas» en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2002, nº1, pp.3-16. También Nicole Tutiaux-Guillon «Identité, conscience historique et histoire scolaire: l'exemple français» En Karl Pellens (ed.) *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society*. Edit. Peter Lang, 2001. Asimismo parte de la investigación «Youth and History» trabajada en Francia se encuentra en Nicole Tutiaux-Guillon y Marie-José Mousseau, *Les Jeunes et l'histoire* INRP, Paris, 1998, Nicole Tutiaux-Guillon & Didier Nourrison, *Identités, Mémoires, Conscience Historique*, Publications de l' Université de Saint-Étienne, Saint-Étienne, 2003

de estudiantado inmigrante a las aulas españolas ha evidenciado la necesidad de buscar estrategias mediante las cuales acoger e integrar a los diferentes colectivos de estudiantes que llegan a los distintos niveles educativos. Esto ha reavivado el debate sobre la capacidad y/o el derecho que tiene la enseñanza de la historia, o no, de promover determinadas identidades colectivas.

En los dos casos señalados hay una utilización explícita del concepto de identidad. Como otros tantos conceptos de las ciencias sociales y de la historiografía, su uso masivo ayuda a caracterizar diferentes fenómenos sociales presentes actualmente en la sociedad europea –integración política, inmigración en las aulas-. El problema surge cuando el concepto de identidad empieza a ser una moneda de cambio para explicar fenómenos de distinta naturaleza (culturales, políticos, sociales, económicos), ya sea por medio de la agregación de prefijos (poli-identidad, multi-identidad, etc.) o por medio de la creación de explicaciones deductivas que, en teoría, pueden abarcar prácticamente cualquier acción social. Piénsese, por ejemplo, el uso que se le da al concepto de identidad cuando es utilizado para definir una «identidad nacional», o una «identidad colectiva». Su uso está prácticamente relacionado con la forma en cómo se construye su definición: enunciados que tratan de ser los más amplios posibles de forma tal que se pueda incluir a todas las formas de conciencia y de acción del individuo. El problema teórico comienza cuando, los que utilizan los conceptos emanados de la ciencia social (p.e. la didáctica de las ciencias sociales, la historiografía o las ciencias de la educación) no son capaces de diferenciar los distintos significados que ha ido tomando el concepto, ni las diferentes aproximaciones epistemológicas que ha tenido el concepto de identidad en los últimos años. Esto condiciona las posibilidades explicativas y de intervención educativa de la didáctica de las ciencias sociales en los dos contextos indicados al comienzo de esta introducción.

Nuestra intención no es hacer un recorrido histórico de las diferentes concepciones de lo que es y no es la identidad como concepto. La presente comunicación tratará de problematizar el uso del concepto mencionado en la didáctica de las ciencias sociales en España durante los últimos años, desde la perspectiva de la filosofía de la historia y desde la corriente historiográfica denominada «historia pos social», disciplinas que deberían estar en permanente diálogo con la didáctica de la historia.

2. Los problemas de un concepto.

El concepto de identidad es tan antiguo como los distintos significados que ha tenido. En el contexto específico de la enseñanza de la historia, la identidad ha sido uno de los términos sobre los cuales ha recaído siempre la mayor responsabilidad: la de aglutinar algún tipo de vínculo, sea este emotivo, cognitivo o espiritual con algún elemento que le dé cuerpo a dicha identidad. Estos pueden ser elementos políticos, territoriales, históricos o culturales. Bajo esta concepción, la descripción de lo llamado identitario puede abarcar diferentes ámbitos, destacando sobre todos ellos el elemento nacional como eje articulador. Una de las definiciones más usadas en este sentido es la dada por el sociólogo Manuel Castells. Dicho autor ve la identidad como «la fuente de sentido y experiencia para la gente» y como «un proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o a un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se le da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido».²

Para el caso de las identidades formadas entre varios actores o, como denomina la sociología, una «identidad colectiva», una definición complementaria a la proporcionada por Castells es la dada por el psicólogo social Pierre Tap. Este señala que las identidades sociales son «sistemas dinámicos de sentimientos axiológicos y de representaciones mediante las cuales el actor social, individual o colectivo, orienta sus conductas, organiza sus proyectos, construye su historia, busca resolver las contradicciones y superar los conflictos, en función de determinaciones diversas ligadas a sus condiciones de vida, a las relaciones de poder en las que se encuentra implicado, (y) en relaciones constantes con otros actores sociales sin los cuales no puede ni definirse ni reconocerse»³. En este sentido, la identidad se construiría tanto desde dentro del individuo, como fruto de la experiencia social y de las representaciones que en torno a ella se elaboran; y desde afuera, como una parte del campo de los discursos hegemónicos y contrahegemónicos presentes en la sociedad.

² Manuel Castells, *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen II el poder de la identidad*. Madrid, Alianza Editorial, 1999, pp. 28.

³ Pierre Tap, Introducción al libro compilado por él *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Editions Privat, 1986, pp. 11-12

En concordancia con las definiciones anteriores, el sociólogo Jorge Larraín propone diferenciar algunos puntos desde donde se constituye la identidad, que a continuación vamos a destacar.

A) Los individuos se definen a sí mismos, o se identifican con ciertas cualidades, en términos de categorías sociales compartidas hacia las cuales se manifiestan lealtades grupales tales como religión, género, clase, etnia, profesión, sexualidad, nacionalidad, etc. Para Larraín, la modernidad ha exacerbado la formación de identidades culturales a partir de las identidades de clase y de carácter nacional.

B) La estructuración de un elemento material que incluye el cuerpo y otras posesiones materiales capaces de entregar a los sujetos elementos vitales de autorreconocimiento. Es decir, a partir de la obtención, producción o posesión de objetos, se construye y se modela la percepción y la autopercepción de lo que soy o de lo que quiero llegar a ser.

C) La construcción del sí mismo necesita la existencia de «otros» en un doble sentido. Los otros influyen en la configuración del «uno mismo», pero también sirven como modelo de diferenciación frente a lo que quiero o no quiero hacer.⁴

Si revisamos la utilización que se hace del concepto de identidad en algunas investigaciones en Didáctica de la Historia, observamos que se relaciona directamente con la forma temporal que esta adquiere. La identidad para autores como Tutiaux-Guillon, Audigier y Rüsen, se construye gracias a la intervención decisiva de la conciencia histórica.⁵ La conciencia histórica, según esta concepción, le otorgaría un sentido específico al tiempo histórico y al tiempo vivido de los sujetos, generando en ellos una adhesión cognitiva y afectiva al pasado que, parafraseando a Tutiaux, les permitiría reconocer que la historia de sus antepasados es también propia historia y su propio proyecto. La idea de identidad, en esta perspectiva, está indisolublemente vinculada a lo nacional, idea que, por cierto, ha sido el énfasis de la mayoría de los currículos europeos durante el siglo XX.

¿Qué caracteriza estas definiciones de identidad? Si hacemos una mirada retrospectiva, veremos que detrás de cada una de las definiciones, el

problema de la identidad se encuentra situado en la perspectiva social: la identidad la definiría, en términos básicos, la estructura social que, por medio de innumerables mecanismos sociales, políticos y culturales, influirían en la manera en cómo el individuo se representa individual y colectivamente. Si asumiéramos esta definición, daríamos por sentado que la identidad humana no sería en ningún caso algo natural, propio de una naturaleza humana dada a priori al individuo frente a la cual no nos cabría ninguna salida. Por el contrario, si consideramos que la identidad individual y colectiva es un proceso que se construye histórica y socialmente, la formación de la identidad estaría circunscrita a la esfera social y, por lo mismo, esta esfera sería la que definiría la conciencia individual y colectiva de los sujetos. En consecuencia el papel de la enseñanza de historia sería el de indicarnos la forma en «cómo» se ha construido dicha identidad, señalándonos cómo los procesos políticos, económicos, sociales y culturales han conformado las diversas identidades; describiéndonos de paso la forma que adquiriría la experiencia humana según el tipo de identidad que posea el sujeto. Esto último, que probablemente sea aceptado por muchos historiadores y didactas de la historia, conlleva un problema: el suponer que toda acción humana está subordinada a la esfera social. Esto haría que se determinaran a priori las identidades, los intereses y las necesidades de los individuos según su posición social.

El problema definido como la subsunción de la causalidad social al resto de la esfera humana conlleva algunos inconvenientes epistemológicos. El primero y, para algunos, el más grave, es en lo relativo a la forma en cómo la historia social y la sociología se ha planteado hasta ahora el problema de la vinculación entre conciencia y realidad. Si entendemos que la estructura social determina, modela, dialoga, construye – o como se le quiera nombrar – la conciencia individual, inmediatamente caeríamos en la determinación a priori de la identidad que adquieren los sujetos y su modo de construcción histórica. Y no sólo eso, al adscribirse una determinada identidad a un sujeto, se determina también su forma de experimentar el mundo y con ello sus formas de relacionarse con la realidad. Uno de los mayores problemas de lo que se ha denominado como «causalismo social» es su consideración de que la realidad social constituye una realidad objetiva que posee significados intrínsecos. Por esta razón, las condiciones sociales de existencia de los individuos se proyectarían representacionalmente en su conciencia y determinarían su conducta.

⁴ Jorge Larraín, *Identidad Chilena*, Santiago de Chile, LOM, 2001, pp. 28-29.

⁵ Ver en la cita nº1 los estudios de Jörn Rüsen, Nicole Tutiaux-Guillon, y François Audigier.

Si consideramos, como gran parte de la historia social, que las categorías, conceptos o esquemas cognitivos de percepción mediante los cuales los individuos aprehenden y organizan significativamente la realidad, son un reflejo, representación o interiorización de la realidad social, supondríamos entonces que la identidad es algo que está condicionado desde afuera del individuo. Durante mucho tiempo diversas corrientes historiográficas han tomado este modelo del causalismo social para explicarnos cómo se «dan» las identidades en la historia.⁶ El problema es que con esto no se explica la forma en cómo se construye la identidad y su experiencia. El concepto de identidad operaría en consecuencia como un enunciado deductivo lleno de pequeños ejemplos que confirmarían lo que el enunciado nos predijo que sucedería. El problema es que las identidades no se comportan de esta manera. No es posible abarcarlas bajo enunciados deductivos que nos señalen que ante un referente social X es esperable que se produzca una identidad Z y, por lo mismo, tampoco lo serían las experiencias de un sujeto en función de su esfera social. Por tanto, el problema pasa a ser lo que queremos efectivamente explicar cuando hablamos de identidad y, por tanto, el significado que tiene dicha identidad para los actores. Tampoco el problema de la subsunción causal se resuelve volviendo al paradigma de la filosofía racional de la historia que puso el énfasis en que la identidad es un proceso de construcción racional e individual del sujeto. Esta sería otra reducción.

Volviendo al concepto de identidad utilizado en el contexto de la didáctica de las ciencias sociales, podríamos agregar que dicho concepto ha sido utilizado consecuentemente con la forma en cómo la historiografía lo ha empleado hasta ahora, esto teniendo en cuenta que la didáctica toma en cuenta y participa de los debates historiográficos recientes. Por tal razón, es muy posible que «lo identitario» se encuentre subsumido al interior de las finalidades curriculares de la historia a un único referente social (nación o etnia, o sistema social). Si la historiografía liberal intentó naturalizar la esfera de la intencionalidad humana, la historia social hizo más o menos lo mismo con la esfera social. Al naturalizar (y al subsumir explicativamente) la acción social, la identidad y los intereses de los individuos resultaría relativamente sencillo señalar como ha sido el proceso de construcción de

⁶ Miguel Angel Cabrera, Miguel Ángel Cabrera, *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Valencia, Frónesis, 2001, pp. 48.

una identidad. El modelo sería más o menos el siguiente: «como la estructura social determina la conciencia individual, bastaría con ‘concienciar’ a los individuos con una serie de contenidos para que estos se sientan y actúen como tales». A pesar de lo simplista que parece el ejemplo, y sin entrar en problemas del contenido de la identidad, observamos que este modelo se aplica en muchas definiciones que los didactas de la historia usamos en nuestras investigaciones.

Partamos por un caso cercano. En mi investigación de magíster⁷, estudié las formas que adquiere el discurso histórico en jóvenes inmigrantes sudamericanos. Analicé el contenido de algunas entrevistas buscando las posibles continuidades y discontinuidades históricas del concepto de identidad nacional. Una de las premisas de la investigación fue que los discursos de los jóvenes inmigrantes estaban a medio camino entre las historias aprendidas en sus países de origen y las historias aprendidas en el lugar de llegada (institutos de ESO de Barcelona). En el marco conceptual utilicé definiciones básicamente elaboradas por sociólogos y por didactas de la historia. Uno de los autores que más influenció dicho trabajo fue el historiador alemán Jörn Rüsen. Para este historiador la formación de la identidad personal y colectiva tiene directa relación con la formación de lo que él denominó conciencia histórica. La conciencia histórica es entendida como un proceso cognitivo y afectivo en el cual los individuos aprendemos a utilizar las narraciones históricas para conformar nuestra moral y nuestra identidad.

Para Rüsen, un papel esencial de la vinculación temporal del individuo lo juega la narración histórica. A través de ella, los seres humanos pueden utilizar la historia para la vida cotidiana y orientar juicios morales y como elemento que nos sitúa identitariamente.

No obstante, a la hora de buscar definiciones del concepto de identidad, me encontré con un listado enorme de títulos de los cuales casi todo enfatizaban algún aspecto en el cual se representaba la identidad. Como

⁷ Rodrigo Henríquez Vásquez, *Entre historias, vivencias y expectativas. Un estudio sobre la Conciencia histórica y las representaciones identitarias en jóvenes inmigrantes sudamericanos en Catalunya*. Tesina para optar al grado de Master en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona, 2003.

había definido a priori que estudiaría a jóvenes inmigrantes sudamericanos, el tipo de identidad a estudiar quedó resuelto al circunscribir el tema en lo nacional. Para ello recurrí a definiciones de la sociología, la historia y la ciencia política. El principal problema que tuve al utilizar dichas definiciones fue que todas o casi todas ellas partían del hecho que una identidad es algo definido en lo social o en la decisión racional individual, algo que Miguel Ángel Cabrera ha definido como «modelo dicotómico». Es decir un modelo donde existen dos polos de atracción que subsumen las explicaciones y todo el cúmulo de acciones e identidades que se desprenden de los individuos. Bajo esta concepción toda acción que sea generada por un determinado tipo de identidad tendría una explicación en un modelo que, «tensionado entre estructura y acción, y entre individuo y sociedad, queda reducido en última instancia a saber cual de las dos instancias se le concede la primacía causal.»⁸

Colocaré otro ejemplo al que no entraré a discutir su contenido, sino más bien la forma en como se subsume el concepto de identidad. En el mes de enero del 2004, la revista *L'Avenç* publicó un dossier sobre este tema, que se tituló «Identidad y Enseñanza». Uno de los artículos transcribe lo discutido por varios profesores de ESO bajo el tema «La identidad en las aulas». Uno de ellos, el profesor J.M.S. señaló:

«En el fondo, lo que pasa en las aulas es un reflejo de la sociedad, porque en definitiva, si hay unos problemas de identificación colectiva, que los tenemos, es porque la sociedad catalana los tiene. Hay una falta de poder político, por una parte, que dificulta esta identificación colectiva, como ahora el hecho de no tener selecciones deportivas propias. Hay un debate tan fuerte porque se sepa que es un tema de identificación colectiva muy importante. Hables castellano o hables berber, si tienes una selección es fácil identificarte con ella. Y (...) los curriculums con los cuales trabajamos dificultan esta identificación...»⁹

Independiente del juicio que tengamos acerca de su afirmación, su argumentación se basa en que la identidad de algo (en este caso de una nación) está definida a priori, objetivando y naturalizando además la esfera considerada por este profesor como lo social. Por lo tanto, a juicio de este

⁸ *Ibíd.* ídem pp. 113

⁹ «La identitat a las aulas» Dossier Identitat i ensenyament. *L'Avenç* n° 287, 2004 pp. 43

profesor, son las estructuras sociales las que deberían modificarse en este caso para que la identidad de las personas puedan ser cambiadas o ser expresadas libremente. Esta definición también está presente en uno de los clásicos referidos al tema de la identidad nacional. El sociólogo inglés Anthony Smith ha definido identidad nacional como un «...grupo humano designado con un gentilicio y que comparte un territorio histórico, recuerdos históricos y mitos colectivos, una cultura de masas pública, una economía unificada y derechos y deberes iguales para todos sus miembros.»¹⁰ Estas concepciones tan presentes en los debates sobre la identidad en las aulas no hacen más que confirmar nuestro diagnóstico: lo identitario se sitúa como producto de una construcción social naturalizada.¹¹

El problema que plantea la inmigración en las escuelas es precisamente este: ¿qué representa lo identitario conceptualmente para las ciencias sociales y para la historia?, ¿qué papel juega en esto la historia y la enseñanza de la historia? Estas preguntas no son sólo especulación de alguien que hace teoría sin práctica, sino que son preguntas indispensables si por ejemplo se plantean planes y políticas específicas de trabajo educativo y didáctico con población inmigrante en las escuelas de España.

3. Una salida en el lenguaje.

A pesar de que hemos indicado el problema teórico en torno al concepto de identidad, hasta ahora no hemos planteado ninguna salida al problema señalado. ¿Es posible considerar la experiencia humana desde un ámbito en el que no se determine a priori la intencionalidad de la acción? Para Joan Scott responder a la pregunta antes formulada implica «considerar los procesos históricos que, a través del discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias. No son los individuos los que tienen experiencia, sino que son los sujetos los que se constituyen a través de la experiencia. La experiencia (...) no pasa a ser el origen de nuestra explicación (...) que fundamenta lo que conoce, sino que pasa a ser aquello que queremos explicar.»¹² Frente a esto, las categorías utilizadas -en este caso la de

¹⁰ Cabrera, op. cit., pp. 39.

¹¹ Ver por ejemplo el n° 287 (2004) de la revista *L'Avenç*

¹² Joan Scott, «La experiencia como prueba» en Neus Carbonell y Meri Torras (eds.) *Feminismos literarios*, Madrid, Arco, 1999. pp.88.

identidad- no pueden significar la interiorización de valores interiorizados ni intereses exteriorizados. Por el contrario, como señala Margaret Sommers, las categorías utilizadas para describir la experiencia de las personas se desarrollan y cambian en una estructura social independiente pero no alejada de la vida social. Dicha esfera la conforman los patrones discursivos que ayudan a articular los diferentes significados que se le otorgan al contexto y a la posición social del sujeto, así como a las correspondientes formas de conciencia y de identidad, operando como marco causal de las acciones individuales y sociales.¹³

Desde hace varios años, algunos historiadores y sociólogos históricos como Patrick Joyce, Gabrielle Spiegel, Keith Baker, Geoff Eley, Margaret Sommers y Joan Scott, entre otros, han puesto de manifiesto la importancia de la variable «discurso» en la forma de entender, no sólo la forma en cómo se debe escribir la historia (que, sin duda, es un debate paralelo) sino en la importancia de considerar la forma en cómo se constituyen los patrones discursivos que le dan sentido a la experiencia de las personas.

Bajo esta perspectiva, la experiencia no es el resultado del impacto de la realidad sobre la subjetividad de los individuos y, en consecuencia, no puede ser el fundamento causal de la conciencia ni la que defina los intereses ni fije la identidad o la acción social.

Una de las maneras de salir del escollo del causalismo social es, a juicio de algunos de los historiadores antes mencionados, reconsiderar la experiencia humana, no en términos de construcción histórica objetiva o subjetiva, sino en los términos de una aprehensión discursiva de la realidad. Una experiencia se puede historizar, en estos términos, sólo cuando el historiador considere sus patrones discursivos de significado. De esta manera, se rechaza la separación entre experiencia y lenguaje y pone de relieve la constitución discursiva de la experiencia individual y colectiva.

El objetivo de toda historia que se quiera definir en torno al estudio de lo social debería, bajo esta perspectiva, reorientar la forma de reconstruir la experiencia. Si la historia social tradicional intentó explicar el origen de los significados y determinar la causa de las acciones a partir de un modelo de causalidad preestablecido, no hacía otra cosa que dotar a la experiencia de

los sujetos una conciencia y una identidad a priori; modelada y configurada en el diálogo de la acción entre la estructura de base objetiva y superestructura de base cultural y simbólica. Ante esta situación, la historia social debería poner atención en analizar cómo se construye la experiencia de los individuos, no desde su experiencia, sino analizando cómo esta se constituye y cómo esta se llena de significado; y eso se da, a juicio de los historiadores antes mencionados, a partir de la articulación discursiva de la realidad. ¿Cómo es posible conocer la forma en cómo se constituye la experiencia y la identidad de las personas? Para los autores antes mencionados, la respuesta pasa por considerar que las identidades se constituyen en otra esfera que no es social ni individual, sino discursiva. El término discurso no es algo nuevo para los científicos sociales ni para los historiadores. Lo novedoso, a juicio de Miguel Ángel Cabrera, es la concepción de considerarlo como una esfera en la que se construyen los sistemas de significado. No simplemente como un medio de transmisión de los significados históricos, sino como un componente activo en la construcción de dichos significados. Por lo mismo, «los significados que la realidad adquiere al ser conceptualizada [por los individuos] no están previamente *inscritos en* o están determinados por la realidad misma, sino que dependen del cuerpo categorial aplicado a cada caso». Por lo mismo «...el discurso no es ni un medio a través del cual la esfera social ejerce su determinación, ni es un instrumento en manos de sujetos racionales»¹⁴, operando pues como una variable independiente no de forma ahistórica ni irracional, pero con un grado de autonomía que permite que la conciencia individual y social no esté determinada por lo social y lo individual. En tal sentido la experiencia y la identidad se conformaría gracias a los diferentes patrones categoriales operantes en cada momento histórico. Dichos patrones categoriales ayudarían por una parte a darle sentido a la experiencia y a las acciones de los sujetos, como asimismo definirían significativamente la realidad circundante. Hay que señalar que son los significados de los fenómenos sociales los que son elaborados por los patrones categoriales y no los fenómenos históricos que sí tienen una existencia real. En este sentido, la expresión «conciencia» cobraría un nuevo significado pues esta ha «dejado de ser una expresión de la posición social en la que se encuentra el sujeto,

¹³ Cabrera, op. cit. pp. 63.

¹⁴ *Ibíd.* Ídem., pp. 51-52.

pues la conciencia no nace de un acto de toma de conciencia o de discernimientos experiencial de los significados de dicha posición social, sino que, por el contrario, nace de una operación de construcción significativa de esta»¹⁵

El problema en la enseñanza de la historia es que el concepto de identidad se ha identificado unívocamente con la esfera social, radicándose fundamentalmente en la historia nacional, adscribiendo de antemano las formas de identificación colectiva de los jóvenes a algo dado: a la *identidad española*, o a la *identidad ecuatoriana*, o *argentina*, etc.. Por lo mismo, el problema de la integración ha pasado a transformarse en una suerte de generación de políticas de concienciación de la «identidad» del lugar de llegada, teniendo para esto la historia un papel importantísimo en la concienciación de dichos objetivos identitarios.

Una vez problematizada la noción de identidad construida en la esfera social, habría que enfatizar que el foco de atención no está sólo puesto en los patrones discursivos que hacen significativa la realidad para los sujetos, sino que también en la historia de cómo esos patrones categoriales están conformados en una realidad social específica. La identidad se constituiría en una red de significados en permanente interacción con la realidad social y con la matriz de significados históricamente elaborada. Esto conllevaría a considerar que si la identidad se construye en torno a un objeto de identidad (lo nacional, lo político, lo territorio, lo histórico, etc.) dicho objeto de identidad también sería articulado desde el sujeto que lo hace a su vez algo significativo. Es decir, que tanto el sujeto como el objeto se construyen desde determinados patrones significativos.

Asimismo, algunas de las investigaciones educativas que han definido lo que es la identidad europea a través de la enseñanza de la historia, han asumido los mismos parámetros de causalidad social para entender lo identitario. Es decir, como algo radicado en la esfera social y donde la labor de la enseñanza de la historia es la de socializar dichos significados previamente construidos. Esto llevaría a pensar, por ejemplo, que los jóvenes inmigrantes –como los europeos– tendrían una identidad definida a priori, sea esta nacional, cultural o parte de alguna esfera objetiva. No negamos,

como se señaló anteriormente, que las condiciones sociales en las que se desenvuelven los jóvenes inmigrantes no sean reales, no influenciadas por lo social o algo meramente discursivo. Lo que señalamos es que el adscribir un determinado tipo de identidad a un determinado colectivo por su posición social, es insuficiente para desarrollar políticas que, en el caso de la didáctica de la historia, permitan desarrollar cuestiones como la ciudadanía u otros temas de interés político y educativo.

Las implicaciones de considerar la identidad como una red de significados y de patrones discursivos hace que, como señalamos más arriba, su significado sea revisado tanto en su uso en la enseñanza como también en la investigación en la didáctica de la historia. Especialmente si fenómenos como la inmigración han generado toda una serie de discursos mediáticos que en vez de enfocar el fenómeno como una situación normal en la historia de la humanidad, lo desenfocan a partir de la consideración de que la sociedad tiene significados socialmente construidos en torno a la objetivación de la esfera social. En el caso de nuestra investigación anteriormente citada, nos encontramos con jóvenes que se habían incorporado recientemente a las aulas españolas. La forma en cómo estos jóvenes están construyendo su identidad social y colectiva, no es producto sólo de la concienciación o del paso de una identidad nacional a otra identidad nacional. Es posible que las cuestiones nacionales tengan, como condicionantes sociales, un fuerte peso en la configuración de determinados patrones discursivos utilizados en la comunidad educativa. No obstante, darle a la enseñanza de la historia la labor de socializar la memoria de algo naturalizado sería alejarse demasiado de una discusión epistemológica que recién comienza y a la cual tanto los historiadores como los didactas de la historia llegamos con algún retraso.

¹⁵ *Ibíd.* *Ídem.*, pp. 58

EL USO DE LAS TIC EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO: RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

FRANCISCO JAVIER TRIGUEROS CANO
javiertc@um.es
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN.

En esta Comunicación se realiza un trabajo empírico con alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria, concretamente con alumnos/as de 5º curso, sobre las posibles ventajas del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Área de Conocimiento del Medio en un entorno multicultural, es decir, en una zona donde los componentes del grupo-clase, el resto de compañeros del colegio, los habitantes del pueblo, vecinos y amigos provienen de culturas diversas, pero conviven en una misma sociedad.

En esta experiencia se ha partido de la siguiente hipótesis: Las TIC como recurso en Educación Primaria, ¿ayudan, benefician y favorecen la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en concreto del área de Conocimiento del Medio en la sociedad de hoy? ¿Su introducción en el currículum permite mejoras sustanciales para el aprendizaje de nuestros alumnos en la actualidad? O por el contrario, ¿perjudican, entorpecen, ralentizan y no aportan nada positivo en ese proceso?

CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA.

En primer lugar, se realiza un estudio del municipio y del centro educativo en el que se va a realizar la experiencia. De entre todos lo posibles, se elige uno que cuenta con un alto porcentaje de población inmigrante y de diversas culturas.

• **Análisis del entorno: Aspectos socioeconómicos y familiares de Alguazas**

El municipio de Alguazas (Murcia) es el más meridional de la Comarca denominada Vega Media del Segura. Limita al norte con los municipios de Lorquí y Ceutí, al sur con el de Las Torres de Cotillas, al este con el de Molina de Segura y al oeste con los de Villanueva del Río Segura y con el de Campos del Río.

Su extensión es de 23,7 km², o sea, que ocupa un 0,21% del total del territorio regional. Queda dividido por la vía del tren en dos zonas mal comunicadas, la parte del pueblo, propiamente dicha y una segunda zona, donde se ubica nuestro centro, que desde el siglo pasado es conocida como «las Barracas», actual Barrio del Carmen, zona de nueva creación donde acuden para establecerse vecinos de las localidades colindantes. El Barrio, como va a ser nombrado coloquialmente, era sólo una agrupación de viviendas que con el tiempo fue ganando en población y recursos.

La población de Alguazas está cifrada en 7281 habitantes en el año 2002, según datos del INE, experimentando en los últimos años una trayectoria ascendente, como se puede observar en la siguiente tabla. Este crecimiento repercute especialmente en el Barrio del Carmen donde acude población para trabajar en las industrias derivadas de las transformaciones hortofrutícolas.

	ALGUAZAS					R. MURCIA
	1998	1999	2000	2001	2002	2002
Población de derecho	6.933	7.021	7.052	7.156	7.281	1.226.993
Hombres	3.440	3.490	3.513	3.574	3.651	616.236
Mujeres	3.493	3.531	3.539	3.582	3.630	610.757
Densidad de población	292,5	296,2	297,6	301,9	307,2	108,4

Fuente: INE. Rectificación del Padrón Municipal de Habitantes. Instituto Geográfico Nacional.

• **Nivel socioeconómico y cultural.**

El nivel económico y cultural de la población del Barrio del Carmen es medio-bajo, esto se debe a que la mayor parte de los trabajadores pertenecen a los sectores primario y secundario, con un alto índice de obreros de baja cualificación, pocos empresarios y bastantes profesionales autónomos. Un elevado número de padres tienen un nivel de estudios bajo, primarios o carecen de ellos.

	ALGUAZAS	REGIÓN DE MURCIA
Total	5.724	970.549
Analfabetos	4,7	3,2
Sin estudios	22,8	15,9
Primer grado	24,0	21,7
Segundo grado: ESO, EGB, Bachillerato Elemental	25,2	29,7
Segundo grado: Bachillerato Superior	7,0	10,7
Segundo grado: FP Grado Medio	6,2	4,0
Segundo grado: FP Grado Superior	4,1	3,9
Tercer Grado: Diplomatura	4,3	6,0
Tercer Grado: Licenciatura	1,6	4,6
Tercer Grado: Doctorado	0,1	0,3

(*) Avance de resultados. Fuente: INE. Censos de Población y Viviendas. 2001

La actividad industrial en los distintos periodos del año tiene necesidad de abundante mano de obra, y al ser insuficiente la autóctona, es preciso compensar el déficit con población inmigrante (especialmente femenina). Esta población inmigrante decide fijar su residencia especialmente en el Barrio del Carmen. En las dos tablas siguientes podemos comprobar la procedencia de los inmigrantes y emigrantes correspondiente al año 2001 y los saldos migratorios entre 1997 y 2001.

	INMIGRANTES	EMIGRANTES
De la misma Comunidad Autónoma	201	194
De otras Comunidades Autónomas	42	50
Del extranjero	100	..
Españoles	2	..
Extranjeros	98	..

Fuente: CREM. Movimientos migratorios de la Región de Murcia.

SALDOS MIGRATORIOS TOTALES (*). 1997-2001

	ALGUAZAS	REGIÓN DE MURCIA
1997	-82	3.120
1998	9	4.215
1999	-15	5.679
2000	67	21.306
2001	99	18.510

(*). Saldos migratorios obtenidos a partir de los movimientos migratorios incluyendo los extranjeros. Fuente: CREM. Movimientos migratorios de la Región de Murcia.

- **Población existente. Culturas minoritarias presentes.**

- o Etnia gitana:

Está presente desde principios del siglo XX. La mayoría de las familias están bien integradas en la Comunidad, tienen vivienda estable, pero siguen manteniendo costumbres y hábitos propios de su etnia, como por ejemplo: poca valoración del estudio, debido al alto grado de analfabetismo y trabajos eventuales y temporeros fuera del municipio, lo que provoca altos índices de absentismo escolar.

Al ser una cultura cerrada, ocasiona que sus únicas salidas profesionales sean trabajos poco cualificados: venta en mercados, limpieza, economía sumergida, temporeros, etc. Presentan también problemas de tipo social,

como ambientes agresivos y hostiles, familias con miembros en prisión, graves carencias económicas, abuelos con nietos de diversos hijos a su cargo, drogadicción y, a veces, carencias en la vivienda y en el uso de medidas higiénicas y alimentarias.

- o Población inmigrante:

De origen magrebí, con el problema de la distinta cultura, religión y lengua. En general se integran bien, aunque el lenguaje es un hándicap importante.

De origen sudamericano: ecuatorianos y colombianos, de más fácil integración pero con un bajo nivel educativo.

De origen eslavo: rusos y bielorrusos, con un alto nivel de estudios, aunque desconocen el idioma.

- **Análisis del Centro y alumnado.**

El centro se denomina C.E.I.P. Nuestra Señora del Carmen. Su titular es la Consejería de Educación y Cultura y está sostenido con fondos públicos. Respeto todas las creencias e ideologías y es aconfesional. Se encuentra ubicado al NW del municipio de Alguazas, en el Barrio del Carmen, junto al Parque Municipal y al Polideportivo. Cuenta con 6 unidades de Ed. Infantil y 12 de Ed. Primaria. Está dotado con una sala de Informática para profesores y alumnos o «Aula Plumier», compuesta por 12 ordenadores en red, un scanner y una impresora. Todos con conexión a Internet. Entre las notas de identidad del centro, destacan:

- Valores relacionados con el aprecio de las expresiones culturales que aseguren un procedimiento democrático en el tratamiento del pluralismo cultural
- Igualdad que no dé cabida a exclusión alguna por causa de procedencia, religión, etnia, sexo, nivel económico, capacidad...

El alumnado en general, viene al colegio de buen grado, relacionándose bien con los compañeros y el profesorado. Desde el punto de vista académico, presenta varios niveles: un numeroso grupo alcanza los objetivos con aprovechamiento bastante bueno; otro nivel consigue los objetivos mínimos y otra parte del alumnado presenta un retraso curricular significativo. Las causas principales de este desfase curricular son:

- * Absentismo, originado por desinterés hacia la escuela y el hecho escolar; por motivos de trabajos temporales de las familias en otras regiones;...
- * Desventaja socio-cultural (sexismo, minoría étnica, higiene...)
- * Inmadurez y bajo nivel del Coeficiente Intelectual, entre otros.
- * En los inmigrantes, el idioma, como es el caso de alumnos de origen magrebí y ruso, el cambio cultural; etc.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.

1. Características específicas del grupo donde se ha desarrollado.

El grupo escogido para realizar la experiencia está compuesto por 10 alumnos y 9 alumnas, teniendo las siguientes características sociales: hay tres alumnos y una alumna pertenecientes a Educación Compensatoria, coexisten alumnos de etnias diferentes y con distintas culturas; algunos tienen problemas de convivencia familiar por separación de los padres por malos tratos, consumo de drogas de alguno de ellos o sobreprotección de los progenitores; hay otro que fuma desde los cuatro años; hay un alumno diagnosticado por el E.O.E.P. El resto de componentes del grupo entraría a formar parte de lo que denominaríamos «comportamientos y entornos familiares normales».

2. Aspectos que han motivado la elección de este centro, selección de la unidad didáctica y elaboración de la programación correspondiente.

Se realiza una reunión previa con la dirección del centro y se explica el motivo de la investigación. Se solicita autorización para llevarla a cabo, obteniendo el visto bueno. Pasamos a continuación a explicar la experiencia a los equipos de ciclo y de nivel, así como al tutor del curso en el que se va a desarrollar. En el diseño del trabajo se han estructurado las sesiones de forma que las Tecnologías de la Información y la Comunicación incidan y estén presentes en la mayor parte del trabajo de los alumnos y alumnas, al tiempo que intentamos utilizar aspectos variados y recursos de estas tecnologías, tales como software educativo elaborado por un grupo de

maestros, Internet para la realización de la webquest, el procesador de textos, la impresora, la fotografía digital, el vídeo, etc.

Después, el tutor comenta en clase que se va a trabajar una unidad didáctica de las que componen el currículo del curso de otra manera, utilizando más los ordenadores del aula Plumier, realizando actividades con dichos ordenadores, navegando por Internet, utilizando programas educativos, etc. Como se ha expuesto anteriormente, nos centramos en 5º nivel de Educación Primaria y seleccionamos la unidad didáctica que lleva por título «LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA Y SOCIAL DE LA REGIÓN DE MURCIA». A continuación, destacamos algunos de los objetivos, criterios de evaluación y contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales y transversales) trabajados:

Objetivos Didácticos

1. Conocer la organización social y política de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
2. Identificar la división territorial y política de España mediante el uso del Programa Educativo «España y sus Comunidades Autónomas».
3. Reconocer el Estatuto de Autonomía como la ley más importante de la Región de Murcia a través de una webquest.
4. Valorar las instituciones de la Región de Murcia visitando páginas relacionadas en Internet.
5. Conocer algunas manifestaciones culturales de la Región de Murcia a través del software «Murcia y sus Municipios».
6. Utilizar Internet como herramienta para conocer aspectos relacionados con nuestras

Instituciones: La Asamblea Regional, El Presidente y el Consejo de Gobierno.

Criterios de Evaluación

1. Conocer y diferenciar los conceptos de «Comunidad Autónoma» y «Región».

2. Relacionar las instituciones de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia con sus funciones.
3. Localizar la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en un mapa de España.
4. Identificar las Comarcas en que se divide esta Región.
5. Conocer y localizar los municipios más importantes y característicos de nuestra Comunidad (incluyendo Alguazas).

Contenidos

Conceptos

- División político-administrativa del territorio español.
- La organización política de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: sus principios e instituciones básicas.
- Las tradiciones en la Región de Murcia: cultura, fiestas, ferias, folclore, artesanía...

Procedimientos

- Localización de las comarcas y municipios más importantes en un mapa de la Región de Murcia (incluido Alguazas).
- Manejo y uso adecuado de programas educativos relacionados con la U.D.
- Búsqueda y selección de información en Internet sobre nuestra C. A.

Actitudes

- Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y de los deberes que corresponden como miembro de una Comunidad.
- Respeto por las tradiciones y cultura de la Región de Murcia e interés por conservarlas.
- Valoración de las infraestructuras, relacionadas con las TIC, de las que está dotado el Centro.

- Colaboración con los compañeros para los trabajos en pequeños grupos cuando desconozcan aspectos relacionados con las TIC.

Contenidos Transversales

Los contenidos transversales de la unidad se centran en la **Educación cívica**. Se presentan las actitudes del ciudadano democrático que son imprescindibles para la convivencia. Estos valores son: solidaridad con los otros, el respeto a las diferencias culturales y a las tradiciones de la Comunidad.

3. Temporización y sesiones de trabajo.

El desarrollo de la experiencia se ha realizado atendiendo a esta división temporal:

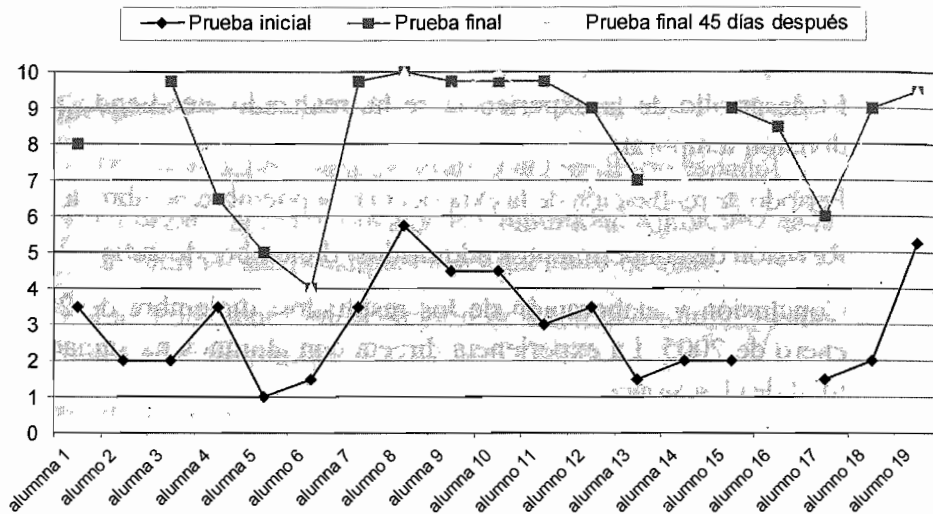
- Periodo de realización de la experiencia: septiembre/octubre de 2004
- Revisión de conocimientos adquiridos: diciembre de 2004
- Conclusión y elaboración de los resultados: diciembre de 2004 / enero de 2005. La experiencia directa con alumnos ha sumado un total de 11 sesiones:

1. SESIÓN

- Evaluación inicial. Se utiliza la técnica llamada «Torbellino de ideas». Algunas de las preguntas formuladas al grupo de clase son:
 - ¿Qué es la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para ti?
 - ¿Qué significa comunidad? ¿Qué significa autónoma?
 - ¿Quiénes gobiernan la Región de Murcia? ¿Cómo se gobierna?
 - ¿Localidades o municipios más poblados de nuestra región y menos poblados?
 - ¿Qué es un Censo de población?
- Sondeo de ideas previas
 1. ¿Cuál es la capital de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia?

2. Cita los tres municipios más importantes de la Región de Murcia
3. La C. A. de la Región de Murcia está junto a un mar ¿cómo se llama ese mar?
4. Colorea en el siguiente mapa de España la C. A. de la Región de Murcia

A continuación corregimos las preguntas y evaluamos la sesión inicial, estableciéndose el punto de partida.

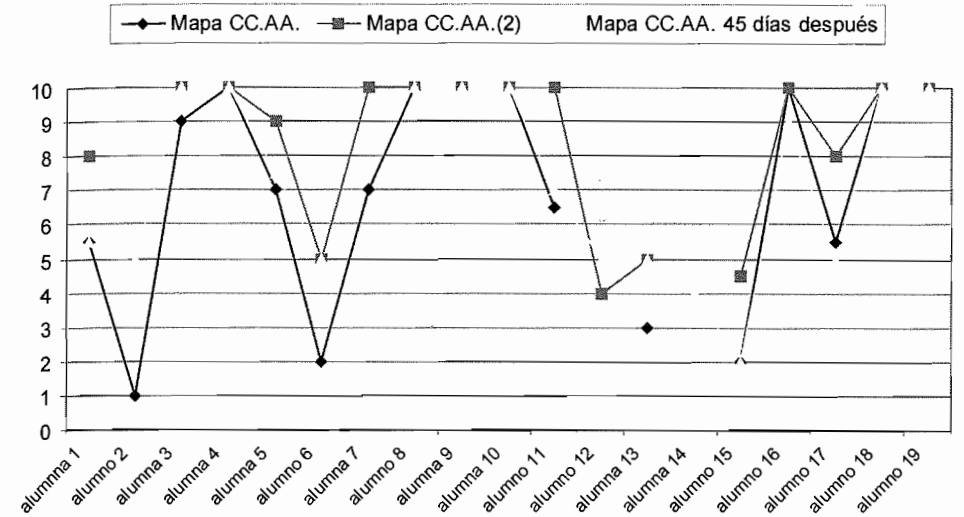


2. **SESIÓN.** Es la primera de las cinco sesiones destinadas al trabajo con Software Educativo, que a su vez han quedado divididas así: una para las comunidades y ciudades autónomas, dos para las comarcas y municipios y otras dos para tradiciones, oficios, rutas, etc.

Esta sesión se inicia con un trabajo previo por parte del profesorado, que consiste en la instalación en todos los ordenadores de la sala Plumier de los programas educativos con los que se va a trabajar. Estos programas son: *España y sus Comunidades* para trabajar las Comunidades y Ciudades Autónomas y *Murcia y sus Municipios* para estudiar las Comarcas Murcianas, los Municipios, la gastronomía, regional y nuestras costumbres y oficios tradicionales.

3. **SESIONES 3ª A LA 6ª.** En estas sesiones se continúa con el trabajo comenzado en la sesión anterior. Se imprimieron dos mapas mudos

que incorpora la aplicación: uno sobre las Comunidades y Ciudades Autónomas de España y otro sobre la Región de Murcia para que los alumnos los cumplimenten.



4. **SESIÓN.** Esta sesión se inicia con un trabajo previo por parte del profesorado, que consiste en la instalación en todos los ordenadores de la sala Plumier de los archivos, documentos y enlaces necesarios para poder contestar a las preguntas que se le hacen a continuación. La actividad es una Webquest o búsqueda guiada en Internet. Se explica en qué consiste y se pone un ejemplo resuelto por el profesor. A continuación comienzan a trabajar los alumnos. Algunas de las preguntas son:

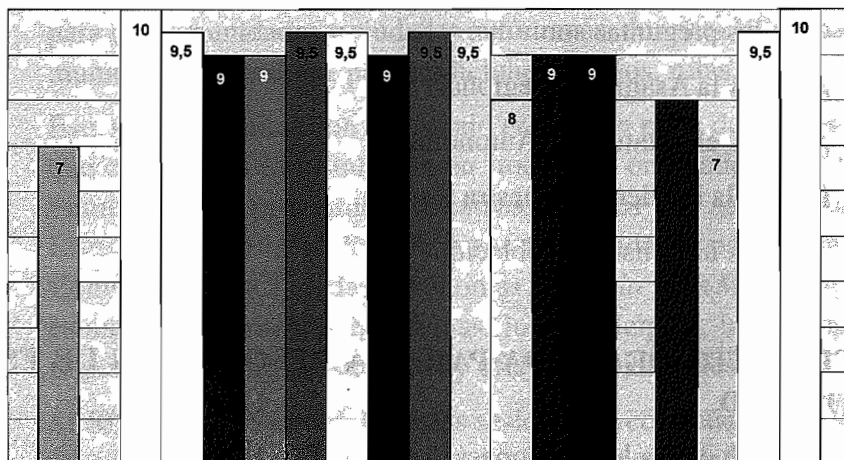
1. ¿Qué es la Asamblea Regional?
2. ¿Qué es el Estatuto de Autonomía?
3. Dibuja la bandera de nuestra Región.
4. ¿Qué es un censo de población?

DOCUMENTO DE AYUDA PARA LA RESOLUCIÓN DE ESTA ACTIVIDAD

— Nuestras Instituciones:

- o Asamblea Regional <http://www.asambleamurcia.es/> <http://www.carm.es/carm/instituciones/asamblea/asamblea.jsp>
 - o Consejo de Gobierno <http://www.carm.es/carm/instituciones/consejogob/gobierno.jsp>
- El Estatuto de Autonomía
- <http://www.carm.es/carm/simbolos/estatuto/estatuto.jsp>
- o Deberes y Derechos de los ciudadanos murcianos (Art. 9 del Estatuto de Autonomía) <http://www.carm.es/carm/simbolos/estatuto/estatuto.jsp>
- o
5. SESIONES 8ª Y 9ª. Continuación con el trabajo iniciado en la sesión anterior. En la última sesión se entrega la Webquest terminada. Posteriormente se procede a su corrección
 10. SESIÓN. Repaso de la unidad didáctica con preguntas diversas. Entre otras actividades se localiza en mapas, se realizan orientaciones espaciales y otras actividades que permiten afianzar los conceptos, procedimiento y actitudes correspondientes a esta unidad.
 11. SESIÓN. Realización de las dos pruebas finales para evaluar la U.D., análisis y elaboración de conclusiones de la experiencia en general.

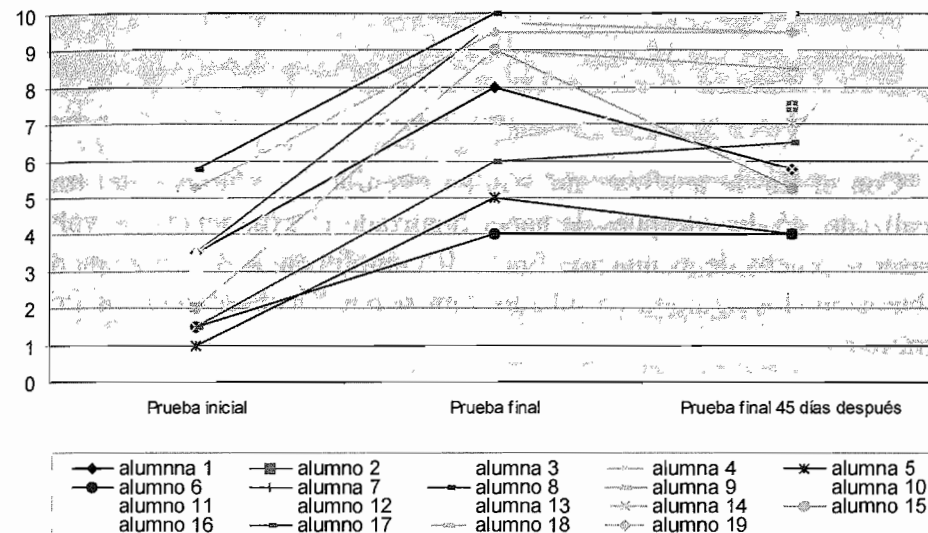
Webquest



CONCLUSIONES.

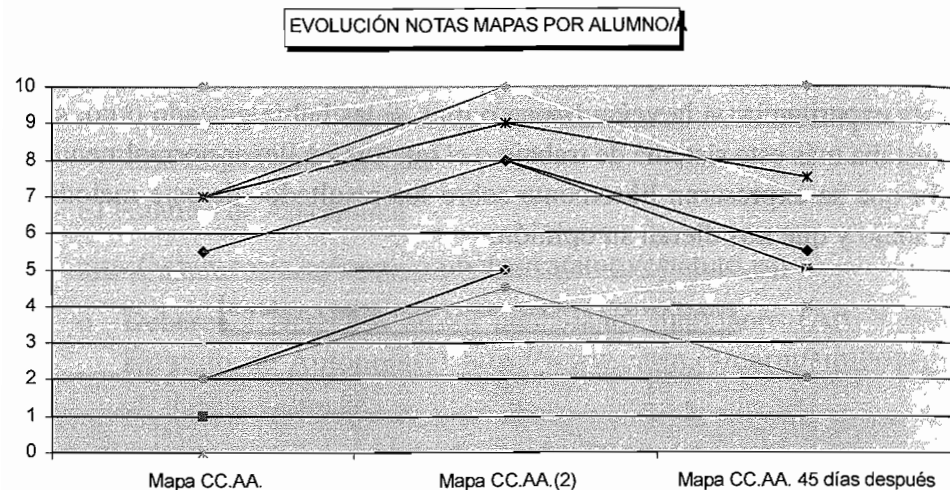
Destacamos las preguntas libres sobre lo que había supuesto para ellos esta experiencia, si la veían buena o mal, si les había gustado o no, si les gustaba más este sistema de trabajo o el que suelen llevar normalmente, en fin que se expresaran libremente sobre los resultados de este método de trabajo y que nos dieran su opinión.

EVOLUCIÓN NOTAS PRUEBA INICIAL POR ALUMNOS Y ALUMNAS



Otra de las características de la evaluación final fue el volver a realizar las preguntas de la evaluación inicial para observar el progreso de los alumnos a lo largo de las tres semanas que ha durado la experiencia con resultados muy satisfactorios, donde el 94,75% de los alumnos y alumnas superaron la prueba, apreciándose una evolución muy positiva. Los resultados por alumnos son:

Otro aspecto a destacar es que los alumnos más díscolos y que suelen presentar problemas de comportamiento y adaptación en clases tradicionales, estaban muy motivados e interesados por las sesiones en el aula de informática, en las que cada alumno realizaba las actividades a su ritmo. Al finalizar la Unidad Didáctica han pedido volver a trabajar así con otras unidades didácticas porque se lo han pasado muy bien.



Con el fin de analizar qué habían retenido los alumnos del trabajo realizado, 45 días después de haber finalizado la experiencia, se volvió a pasar la prueba de evaluación final y la cumplimentación del mapa mudo obteniendo los siguientes resultados (que se pueden observar en los últimos gráficos):

- La prueba inicial/final general sobre la Unidad Didáctica fue resuelta satisfactoriamente por el 89,5% del total de los alumnos/as de la clase.
- La cumplimentación del mapa obtuvo idénticos resultados, siendo superada positivamente también por un 89,5% del total de alumnos/as.

Es conveniente destacar, que los alumnos/as que no superaron ambas pruebas en esta última parte del trimestre, obtuvieron una nota numérica de 4 sobre 10. Al contrastar los datos obtenidos con la hipótesis del inicio de la Comunicación, efectivamente comprobamos que los alumnos de diversas culturas que conviven en un mismo municipio, barrio o centro educativo aprenden más y mejor con la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación. El fomento del trabajo corporativo (en parejas), la participación en clase, el uso de elementos más motivadores para los alumnos, el trabajar cada uno a su ritmo, el conocer algunas de las posibilidades educativas de las TIC (Internet, Software educativo, utilizar la red del centro,...), aprender conociendo las distintas

costumbres y formas de vida de nuestra comunidad, junto con la configuración de nuestro espacio regional y de nuestras Instituciones ha facilitado la comprensión y el respeto entre estos compañeros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

REPÁRAZ, C., SOBRINO A. y MIR J. (2000), *Integración curricular de las nuevas tecnologías*, Barcelona, Ariel.

VV. AA. (2002), *Proyecto Educativo Compensador del CEIP N^a S^a del Carmen de Alguazas*, Murcia, inédito.

CENTRO REGIONAL DE ESTADÍSTICA (2003), *Anuario Estadístico de la Región de Murcia*, Murcia.

PASTOR, A., RUÍZ, F. y HERVÁS, R. M. (2002), *Conocimiento del Medio, 5º curso. Proyecto «Un mundo para todos»*, Madrid, Ediciones S.M.

INTERNET.

<http://www.carm.es/>

<http://www.carm.es/econet/>

<http://www.cesmurcia.es/>

<http://www.cesmurcia.es/publicac.htm>

<http://www.asambleamurcia.es/>

<http://www.educarm.es/>

<http://www.cartomur.com/>

<http://www.murciaregion.es>

<http://www.murciaturistica.es>

EDUCAR CON OTRA MIRADA. UNA PROPUESTA FORMATIVA EN TORNO AL USO DIDÁCTICO DEL CINE AFRICANO

MANUEL GALIANO LEÓN

sociales@centrodeprofesorado.com

Asesor de Formación del CEP «Campo de Gibraltar»

«... África está a punto de hundirse sobre sí misma, roída interiormente, no sólo desde el exterior, por ciertas realidades políticas, ciertas prácticas políticas, ciertas confrontaciones sociales comunitarias que operan a través de la exclusión, el odio... Esto tiene, forzosamente, consecuencias sobre la expresión y la práctica cultural africana. En última instancia, también el cine africano es directa o indirectamente una víctima de esta realidad. De esta especie de realidad de confinamiento, de esta realidad de un África marginada respecto al resto del mundo».

David-Pierre Fila.

Cahiers du Cinéma, nº 551, noviembre de 2000.

1. INTRODUCCIÓN.

En este año de fastos quijotescos al cumplirse el IV centenario de la publicación de la genial obra cervantina, queremos ser más «Panza» que nunca. Reservamos sueños y anhelos utópicos como referentes finales y ponemos los pies en el suelo. Así, desde los límites que nos posibilita la terca realidad, esta comunicación sólo pretende compartir reflexiones en torno a ciertas propuestas formativas que el Centro de Profesorado Campo de Gibraltar ha planteado sobre el uso didáctico del cine como espacio de encuentro práctico entre el área de Ciencias Sociales y la educación que

denominamos intercultural y que valoramos como el planteamiento idóneo en una realidad social cada vez más multicultural.

Ante las dificultades conceptuales habituales en las ciencias sociales no sólo por cuestiones epistemológicas y paradigmáticas sino también por meras presiones o incluso manipulaciones ideológicas, precisamos que caracterizamos la educación intercultural con aquellos rasgos que le atribuye Martine Abdallah-Preteceille (2001, 59):

- «Nuestras sociedades son multiculturales.
- Cada cultura tiene sus especificidades, como tales respetables.
- El multiculturalismo es potencialmente una riqueza.
- Debe existir una interpenetración de todas las culturas, velando para que el movimiento multicultural no borre las identidades específicas de cada cultura en juego».

En definitiva, **el interculturalismo ha de ser un viaje de mestizaje a través de la alteridad** realizado con el esfuerzo de todos y desde todas las esferas sociales.

Las propuestas a las que nos referiremos estaban destinadas al profesorado no universitario que trabaja en la zona de adscripción del citado CEP, preferentemente del área de Ciencias Sociales y de educación secundaria obligatoria, por ser ésta la etapa educativa que, a la vez que presenta las mayores dificultades, por razones de sobra conocidas, posee el carácter más abierto a experimentaciones curriculares.

No pretendemos ser originales. Acomodar los condicionantes de la práctica con las finalidades del CEP de promover entre el profesorado la reflexión sobre la diversidad cultural y sus implicaciones educativas, exige unas propuestas, no simplistas, pero sí sencillas; y demanda, además, propiciar vías prácticas para el trabajo de aula. Todo cambio en la enseñanza ha de ser muy realista con los condicionantes de la práctica, ya que cómo señalaba en 1986, Coombs:

«En los últimos veinticinco años se han trazado muchos objetivos de la educación... pero la mayoría de ellos resultaron ser poco más que sueños políticos. La brecha entre su retórica y lo que las escuelas han conseguido realmente ha ido creciendo.

Una de las razones es que los objetivos se formularon y proclamaron sin considerar seriamente los pasos necesarios para llevarlos a la práctica»¹⁶.

Consideramos que uno de esos «pasos necesarios» que señala Coombs es la valoración adecuada de los contextos escolares existentes, con especial hincapié en las características del profesorado llamado a ser agente ejecutor de aquello que la sociedad actual demanda. Por tanto, los procesos de formación del profesorado, tanto inicial como permanente, serán determinantes para que existan docentes que sean capaces de abordar la definición de un modelo curricular abierto a la nueva realidad multicultural. Ni es ni será un camino fácil. Tantos son los factores y obstáculos existentes, que nos atrevemos a sugerir que, aún siendo fundamental, no basta con el análisis teórico, las grandes declaraciones o la plasmación legislativa para lograr ese modelo educativo que propicie *«el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica por el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad»¹⁷*. Creemos que sólo se hará realidad si facilitamos caminos y materiales al profesorado para acometer el trabajo cotidiano de aula, así como tiempos y espacios de encuentro e intercambio de experiencias y reflexiones. Tales preocupaciones han marcado las pautas de actuación en los planes formativos del CEP «Campo de Gibraltar» junto al criterio de que todo pequeño avance es mejor que nada.

La experiencia que describimos está aún en pleno desarrollo. Por ello, esta comunicación se centra en la génesis inicial y sobre todo, en los diversos factores que la han condicionado.

2. CONDICIONANTES DEL CAMBIO CURRICULAR.

Existe unanimidad plena a la hora de resaltar los constantes cambios que caracterizan a esta sociedad sometida a una aceleración histórica jamás vivida. Y por ende, la absoluta necesidad en personas e instituciones de un

¹⁶ Citado por PÉREZ JUSTE, R. (1999): Perfil del docente en el siglo XXI, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 27

¹⁷ SALES, A. y GARCÍA, R. (1997): Programas de educación intercultural, Bilbao, p. 46

continuo proceso de adaptación a esas nuevas realidades. La institución escolar, como microsistema o subsistema social que es, sufre constante distorsiones ante la nueva situación pero sigue faltándole la flexibilidad suficiente para acomodarse a ella.

Numerosos son los factores que inciden en esa dificultad de la escuela para alcanzar los cambios necesarios y superar los distintos condicionantes que intervienen como tenaces obstáculos. Creemos que afectan, igualmente, a la respuesta que el profesorado otorga a las diversas propuestas formativas que se le ofrecen desde los CEPs. Sin ánimo de resultar exhaustivo, entresacamos los siguientes condicionantes:

2.1. Un primer obstáculo lo encontramos en la propia **formación del profesorado**. La formación inicial no ha asumido aún la idea de que para enseñar no basta con saberse la asignatura. Por supuesto, el dominio teórico y metodológico de la disciplina es absolutamente necesario, pero insuficiente para afrontar la labor docente en la escuela actual con las exigencias educativas de obligatoriedad y universalidad que demanda la sociedad.

Autores muy diversos han valorado como problema la formación de los docentes. Para Neri¹⁸, la formación es un problema; para Pérez Juste¹⁹, la formación del profesorado es un grave problema. Iber dedicó el número 42 a la formación del profesorado de Geografía e Historia en secundaria con interesantes aportaciones por parte de Isidoro González²⁰ y Pilar Benejam²¹ denunciando la difícil situación. La problemática de la formación ha sido tema recurrente en los trabajos de autores tan distintos como Pagés²², dentro

¹⁸ NERI, R. (1998): *Insegnare la storia nella scuola media: una proposta*, Firenze

¹⁹ PÉREZ JUSTE, R. (1999): *Perfil del docente en el siglo XXI*, Madrid, p. 33

²⁰ GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2004): «La formación inicial de los profesores: tener y no tener», *Iber*, 42, IV-2004, pp. 8-43

²¹ BENEJAM, P. (2004): «La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática», *Iber*, 42, IV-2004, pp. 44-67

²² Incluimos como mera muestra PAGES, J.: «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia», en <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf> [Consultado el 21-10-2004] y PAGES, J.: *La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia*, en <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines/articulo3.htm> [Consultado el 23-10-2004]

²³ De la amplísima bibliografía de este autor destacamos ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid; Los profesores ante el cambio social. (1995), Madrid; *El malestar*

de la didáctica específica de ciencias sociales y de Esteve Zarazaga²³, desde la didáctica general. Incluso ocupa buena parte de los informes del Consejo de Europa quejándose de las «lagunas históricas que ocasionan los modelos formativos centrados en lo pedagógico y, a su vez, de los «vacíos» pedagógicos que originan los que privilegian sólo lo histórico»²⁴. Apreciamos, por tanto, independientemente de las áreas, que determinar las competencias socio profesionales de los docentes de secundaria resulta un complejo ejercicio cuya resolución es casi siempre insatisfactoria. Pues bien, añádase ahora un factor de complejidad más. A las dificultades indicadas hay que sumar las necesidades formativas referentes a otras culturas y las derivadas de las dificultades comunicativas que implican lenguas y culturas diferentes entre los distintos agentes del proceso educativo²⁵. E indicar esta realidad, no significa dejar de compartir la idea de «... aquellos que argumentan que la experiencia de los alumnos debería estar considerada como una forma legítima de conocimiento; y aquellos que afirman que las diferencias de raza, clase, género y etnia amplían, más que amenazan los principios más básicos de una sociedad democrática»²⁶.

Álvaro Marchesi²⁷ también apunta dentro de las propuestas para reducir el fracaso escolar la «transformación de la formación inicial de los profesores de secundaria» y añade la importancia de que éstos desarrollen

docente. (1987, 1989, 1994, 1997) Madrid; *La formación inicial de los profesores de secundaria*. (1997), Barcelona y *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. (2003), Barcelona.

²⁴ GONZÁLEZ MUÑOZ, M^o C. (2002): *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, p.358

²⁵ Como ejemplo de esa dificultad añadida proponemos la tercera conclusión de la sección quinta (Formación del profesorado en contextos multiculturales) del XIII Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Valencia del 13 al 16 de septiembre de 2004. Dice así: «*La diversidad cultural y lingüística de la Unión Europea exige sistemas de formación de profesores que puedan atender las siguientes demandas: el conocimiento y el dominio de otras lenguas, mayoritarias en la Unión Europea, distintas de la propia; el conocimiento y el dominio de las lenguas oficiales de cada Comunidad Autónoma; el conocimiento y el dominio de las principales lenguas de las regiones de procedencia de los alumnos inmigrantes*». En <http://www.uv.es/soespe/XIIIcongreso.htm> [Consultado el 29-12-2004]

²⁶ GIROUX, H. (1994): *La enseñanza, la alfabetización y la política de la diferencia*. En GIROUX, H. y FLECHA, R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, p. 17

²⁷ MARCHESI ULLASTRES, A. (2003): *El fracaso escolar en España*. Documento de trabajo 11/2003. En <http://www.fundacionalternativas.com/fundacion/publicaciones/elfracasoescolarenespaa/docsfinallaboratorio112003.pdf> [Consultado el 29-11-2004]

un nuevo estilo de enseñanza y la reorganización del tiempo de los profesores.

2.2. Un segundo bloque de condicionantes que obstaculizan la transformación de la escuela y la respuesta del profesorado a las propuestas formativas que se les realiza, los encontramos en los **desajustes y desfases de los sistemas educativos**. Así, las instituciones escolares están marcadas por actuaciones dominadas por lo formativo frente a lo educativo, por lo intelectual frente a lo emocional, por lo homogeneizador frente a la atención a la diversidad. Y con ello, prima el desarrollo de unas actuaciones que satisfacen insuficientemente las expectativas de los alumnos y las demandas de la actual sociedad. A. Hargreaves afirma «*que nuestras estructuras básicas de la escolarización y de la enseñanza se establecieron en otros tiempos y con otros fines*». (Hargreaves, 1999:20). Así, la decimonónica institución «escuela» debe acomodarse a una nueva situación caracterizada por una fuerte desideologización, el declive del etnocentrismo occidental, la enorme influencia de los medios de comunicación, la presencia creciente de las nuevas tecnologías, la llegada de alumnos inmigrantes; en definitiva, redefinir su papel, que limitándonos a lo multicultural, supone atender por un lado la riqueza potencial de la diversidad y por otro, gestionar la problemática que esto genera en las aulas. J. Gimeno (1999), en un trabajo titulado *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*, reflexionaba, también, sobre las disfunciones que la modernidad ha abierto en las políticas culturales y en las prácticas en las escuelas y exponía que la plataforma de valores de la que se partía en el paradigma clásico como referente para pensar el currículum, ya no es válida hoy.

De hecho, los distintos desajustes se manifiestan, especialmente, en la incapacidad para dar el salto desde el paradigma educativo tradicional a un nuevo paradigma educativo que responda adecuadamente a las realidades sociales y educativas del momento. La necesidad de ese tránsito es especialmente aguda ya que tal como nos advertía E. Morin, «*un paradigma privilegia algunas relaciones en detrimento de otras, lo que hace que él controle la lógica del discurso*».²⁸ Y con ello, por ejemplo, asumir que la

²⁸ MORIN, E.(1997): Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, p. 73

escuela tiene la obligación moral y cívica de inculcar valores de tolerancia, antirracismo, solidaridad, entendimiento cultural... en definitiva, que las dimensiones factuales y procedimentales deben completarse con una poliaxiología compleja en un delicado equilibrio aún no resuelto.

2.3. Un condicionante que no podemos dejar de mencionar es el **dominio de lo impreso y la escasa relevancia que se otorga a lo audiovisual** en una Escuela que vive de espaldas a la atmósfera que respira la sociedad actual: publicidad, medios de comunicación de masas, TV, cine, música, Internet, etc. Vivimos inmersos en un mundo informativo donde la manipulación de los medios es conocida por todos pero aún así sigue sin hacerse realidad que la institución escolar asuma esa necesaria alfabetización audiovisual que necesita todo sujeto. La tiranía del libro de texto, al que se profesa mayor seguidismo que al propio marco curricular que establece la legislación, y el desprecio a lo icónico reduce tales aprendizajes, en el mejor de los casos, a un apéndice de las «asignaturas importantes». Pensamos que desarrollar de manera real el sentido de área de Ciencias Sociales, valdría para desmoronar en buena medida el radical rechazo existente a lo audiovisual. Pero es que..., limitándonos al campo de nuestras preocupaciones, aunque de «ciencias sociales se vista, Geografía e Historia se queda».

El monopolio del libro de texto y de la voz única del profesor está estrechamente relacionado con la concepción transmisiva propia del paradigma educativo clásico. Una simple y modesta propuesta formativa en torno al cine, sin resultar novedosa, supone una alternativa a las inercias dominantes, y mucho más, si es cine africano.

2.4. Tampoco podemos olvidar la peculiar **situación curricular actual**, con procesos de cambios que no terminan de completarse para dar pasos a otros que prácticamente ni siquiera inician su andadura. Esto genera incertidumbres, muy propias de la postmodernidad que vivimos, pero que complican extraordinariamente los procesos de innovación y por supuesto, no constituyen la mejor ayuda para el fomento de prácticas que acometan las necesarias experimentaciones curriculares. Y todo ello, sin dejar de agradecer la seguridad curricular perdida ya que aquello que dejamos atrás con la fugaz LOCE era acertadamente descrito en un manifiesto que encabezaban Pilar Maestro, J, M, Souto y el Grupo Kairós como un «temario

inabarcable...obsoleto tanto en su concepción como en sus contenidos... que no tenía en cuenta la necesidad de atender a la diversidad de los alumnos»²⁹

Sin un marco curricular lo suficientemente abierto y flexible jamás podrá atenderse adecuadamente las nuevas exigencias de la educación actual. Con respecto a la realidad multicultural, el currículo de Ciencias Sociales es especialmente sensible y controvertido. No podemos olvidar el papel instrumental a nivel político que le fue asignado en los sistemas educativos nacionales para crear ciudadanos de esa nación que férreamente defendía las historias nacionales que se impartían por las diversas escuelas de toda Europa, y que casi rescita el Real Decreto de Humanidades y la LOCE.

Martín Rodríguez Rojo va más lejos y llega a afirmar: «...la implantación de un currículo homogéneo que no contempla el multiculturalismo y, menos aún, el interculturalismo. [...] estamos propiciando el ataque de la cultura mayoritaria a las minorías étnicas, a través del diseño y su implantación de los planes de estudio, repletos de la historia de los vencedores y vacía de la historia de quienes atraviesan, vencidos, nuestras fronteras»³⁰.

Reconocer la diversidad cultural como una riqueza exige romper el etnocentrismo europeo y potenciar la habilidad empática suficiente como para ponerse en el lugar del otro. Un currículo que apueste por la interculturalidad debe recogerlo, facilitarlo y propiciar que se haga realidad en la cotidianidad de aula.

2.5. Otro conjunto de obstáculos al cambio curricular lo encontramos en el **contexto**. Interpretamos ese concepto en el sentido más extenso. Así, contexto son los distintos condicionantes de la práctica y especialmente, aquellos derivados de unos procesos formativos que se desarrollan por y para la institución escolar desde otra institución como son los Centros de Profesorado. La **naturaleza institucional** condiciona las actuaciones y limita las respuestas. Es de sobra conocido que la institución escolar cuenta con diversas reglas y hábitos que coartan muchas posibilidades de cambios curriculares cuando siguen manteniéndose las tradicionales distribuciones

²⁹ En http://boj.cnice.mecd.es/~ahig0004/debates/deb_4a.htm [Consultado el 18-11-2004]

³⁰ RODRÍGUEZ ROJO, M. (2002): Aprender a convivir en una sociedad aterrorizada, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 44, agosto 2002, pp. 115-137, p. 123

de espacios y tiempos que consolida ya no sólo una dañina fragmentación del conocimiento sino también la imposibilidad de modelos prácticos que superen esquemas nacidos desde el relevo sucesivo en periodos de clases de una hora con profesores que imparten materias totalmente desconectadas.

Igualmente, los procesos de formación organizados desde los CEPs están mediatizados por la naturaleza de la institución que los desarrolla. Así, aunque cuenta con importantes márgenes de autonomía, deben, obviamente, responder a la administración que los ha creado y los financia con unos propósitos determinados. Pensamos que la Junta de Andalucía, desde que asumió las competencias educativas, resaltó la importancia de la formación permanente del profesorado y esto se ha concretado en distintos planes formativos. En la actualidad, se desarrolla el II Plan³¹ y en torno a sus finalidades se aúna el trabajo a desarrollar por los distintos centros de profesorado repartidos por las ocho provincias andaluzas. En el caso de Cádiz existen cuatro CEPs, de los cuales, uno se ubica en las comarcas de La Janda y Campo de Gibraltar, habiendo adoptado el último topónimo como denominación.

Condicionantes importantes en los procesos de formación que desarrollan los CEPs pueden ser el hecho que en contraste al Plan formativo anterior, el actual haya optado por un modelo generalista para el asesor de secundaria con las distintas luces y sombras que ello genera. Otros condicionantes importantes son el hecho de que la formación permanente sea voluntaria y que deba realizarse fuera de las horas lectivas.

El último factor contextual relevante es el **territorio**. La experiencia que describimos se ubica en la comarcas de La Janda y del Campo de Gibraltar, dentro de la provincia de Cádiz. Ambas son zonas relativamente aisladas y con una problemática socioeconómica donde el atraso cultural es un factor que incide especialmente en lo escolar. Así, carente de tradición universitaria, es zona de paso para el profesorado de secundaria que presenta

³¹ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ANDALUCÍA (2002): II Plan andaluz de formación permanente del profesorado, Sevilla. La regulación legislativa se encuentra en el Decreto 110/2003, de 22 de abril, el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y el principal instrumento en su desarrollo normativo, en ORDEN de 9 de junio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

una movilidad extraordinaria, sobre todo en los centros de determinadas barriadas que prácticamente ven renovarse en cada curso la casi totalidad del claustro.

Las especiales características geográficas de la última zona la convierten en un auténtico puente de todo tipo de tránsitos entre África y Europa. A ello, se añade la peculiaridad de mantener la última colonia en suelo europeo representado por Gibraltar. Hablamos, por tanto, de una zona multifronteriza donde tradicionalmente ha existido contactos entre culturas diversas, no obstante, sólo en los últimos años se está produciendo convivencia real entre personas con la llegada de inmigrantes africanos en unas condiciones generalmente lamentables. En unos primeros momentos, el Campo de Gibraltar fue sólo zona de paso, pero en la actualidad, está viviendo la sedimentación de esa población que antaño sólo era de tránsito. Con ello, se está creando una población donde a los antiguos habitantes gitanos y payos se estén uniendo colectivos de culturas marroquíes, subsaharianas, saharauis, etc.; además de chinos, latinoamericanos y europeos del este, que han venido a engrosar las poblaciones extranjeras existentes anteriormente (ingleses, alemanes, holandeses, etc.) con características socioeconómicas muy diferentes. De hecho, la percepción de la diversidad, o más exactamente, de la problemática escolar que conlleva, se ha producido posiblemente más por la situación socioeconómica de los recientemente llegados que por cuestiones netamente culturales, sin desdeñar el papel de estas últimas. No obstante, compartimos la opinión de Martucelli cuando afirma que:

«La sociedad contemporánea se caracteriza por la exclusión social y la diversidad cultural, que provocan necesariamente nuevas tensiones y dan lugar a nuevas formas de desigualdad y marginación. Aunque tiendan a separarse, la interrelación entre fenómenos es intrínseca, y ello debe tenerse en cuenta para avanzar hacia su comprensión»³²

Obviamente, hay que esperar la configuración de unas sociedades cada vez más multiculturales ya que la migración continuará inevitablemente en

³² MARTUCELLI, D. (2002): «¿El problema es social o cultural?», Cuadernos de Pedagogía, 315, 2002, p. 12

un planeta donde el 18 % de la humanidad posee el 80 % de los recursos tal como afirma Mayor Zaragoza³³ o donde «muchos países deben destinar el 80 % y a veces incluso el 100 % de sus presupuestos generales a pagar la deuda externa, lo que les impide dedicar dinero a construir infraestructuras imprescindibles como escuelas, hospitales o carreteras»³⁴. Por tanto, la constante histórica de la migración va a persistir y con ella, la diversidad de gentes y culturas que vivan en los diferentes lugares. En el Campo de Gibraltar, por la situación geográfica que ocupa, la mayoría de esos emigrantes son y serán magrebies, fundamentalmente marroquíes, y subsaharianos. En definitiva, personas que proceden de África, el continente condenado a la periferia y la exclusión por la globalización.³⁵

Creemos que ese carácter de continente excluido debe ser un acicate más para introducir aspectos de su cultura en el currículo y promover el conocimiento y la comprensión de las realidades africanas. Para ello, el cine africano es un instrumento valioso. Es una ventana abierta que nos muestra otras maneras de mirar el mundo desde una dura realidad, y por donde asoma una sensibilidad especial.

2.6. No puede dejar de señalarse como importante condicionante en cualquier cambio curricular orientado a la interculturalidad, la **propia realidad axiológica del profesorado y particularmente sus actitudes**, ya que primarán sobre aptitudes y capacitaciones profesionales de todo tipo. Así, resulta prioritaria la necesidad de promover un cambio en la percepción mayoritaria del profesorado que identifica al alumnado diverso culturalmente como alguien que añade un problema más a la hora de atender la diversidad y superar, además, el extendido pesimismo por la escasa preparación y la impotencia al afrontar esta nueva realidad. Para ello, las apuestas de atención a los alumnos inmigrantes que se pongan en marcha han de ser ostentosas y especialmente visibles para el profesorado ya que facilitarán un cambio necesario en sus actitudes que pasa por considerar las dificultades que están surgiendo como retos profesionales y no como

³³ MAYOR ZARAGOZA, F. (2000). «Cultura de paz». *El País*, sábado 9 de diciembre de 2000.

³⁴ RAMONET, I. en www.revista.consumer.es N° 46, julio-agosto, 2001

³⁵ FORRESTER, V. (1996): El horror económico, Fondo de Cultura Económica. La autora caracteriza a la globalización como un sistema económico equivalente a una factoría que fabrica excluidos, tanto entre personas como lugares.

problemas irresolubles. Los profesores, obviamente, vivimos en una sociedad con prejuicios y estereotipos etnocéntricos que, aun en los casos de personas sensibilizadas por el tema, nos influyen en gran manera. Hargreaves ha confirmado como en el desarrollo profesional de los docentes resulta difícil deslindar lo personal de lo profesional. Y ello es especialmente relevante en una formación orientada a que el profesorado pueda contribuir en la eliminación de prejuicios y tópicos hacia lo desconocido y lo estereotipado. Por tanto, debe conseguirse que el profesorado tenga una actitud positiva e incluso esté dispuesto a cambiar sus propias concepciones del mundo y de la vida. Compleja tarea en un colectivo especialmente expuesto a la esquizofrenia que supone vivir un doble papel en su misma piel. Así, como miembro de la sociedad, participa de la articulación de valores, costumbres, estereotipos, actitudes, e incluso, de aquellos complejos y patologías sociales, que conforman la carga cultural específica del periodo socio histórico en el que el individuo vive; y como profesional de la educación, debe cumplir el rol social y profesional que se le asigna de transmisor diario de aquellos valores y conocimientos que la sociedad ha situado en la posición más relevante. Por tanto, resulta necesario que los docentes puedan y deban explicitar aquel mapa axiológico que vaya a orientar su práctica educativa.

Al igual que el ejercicio anterior debe extenderse al colectivo docente en su conjunto, la Educación Intercultural también tiene que estar presente en todos y cada uno de los centros educativos, ya que supone un planteamiento global que jamás debe reducirse aquellos donde existe una marcada identidad multicultural ni por supuesto dentro de éstos, a su alumnado de origen foráneo. La interculturalidad es cosa de todos, ya que la configuración de la identidad cultural, la forma de construir el conocimiento y las actitudes, afectan a la comunidad completa.

2.7. Un último condicionante lo encontramos en la **respuesta del sistema educativo a las nuevas personas y culturas**. La creciente preocupación por el fenómeno de la multiculturalidad está directamente relacionada con el incremento progresivo en nuestro país de inmigrantes procedentes de diversos puntos del planeta. España ha pasado de ser país de emigrantes a convertirse en región receptora en estos albores del siglo XXI. Sólo 40 años separan este cambio radical que muchos olvidan con excesiva facilidad.

La presencia de miembros de otras culturas en la escuela ha despertado

tal interés que la literatura que aborda el tema se ha multiplicado en muy poco tiempo y diversos eventos científicos han abordado el problema reuniendo a los estudiosos e interesados en el tema. En 2002, en Mérida, se celebraba el congreso denominado «Interculturalidad y Educación». En Andalucía, ese mismo año, se desarrollaba en Almería el «I Congreso Nacional sobre Educación Intercultural» y la misma ciudad, llegó en 2004 a organizar sus «IV Jornadas de Educación Intercultural». En 2003, Carmona vivió un «Congreso Internacional Intercultural» y Granada, dedicó las «IV Jornadas de Psicopedagogía a la «Intervención psicopedagógica en contextos multiculturales»». Ceuta ha alcanzado en el 2004 su cuarta edición en los congresos nacionales sobre «Inmigración, interculturalidad y convivencia» y Madrid, en 2003, organizado por la UNED, el «Congreso Nacional sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación». La importancia de estas cuestiones es tan manifiesta que el XII Congreso Nacional de la Sociedad Española de Pedagogía, celebrado en Valencia durante el mes de septiembre del último año, se centró en «La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad».

En esa proliferación de encuentros y debates ante el problema de la multiculturalidad hay que integrar este evento que nos reúne ahora. Se aborda desde un área y una didáctica específica un problema que ha venido siendo tratado desde las didácticas generales que han promovido una diversidad de programas tutoriales y de acogida, así como de convivencia, paralelamente al esfuerzo de capacitar en la lengua española a los alumnos que no la dominaran. Obviamente, la preocupación primera fueron las personas y el esfuerzo se centró en la integración de los niños emigrantes en las escuelas. Probablemente, a ese interés por las personas, debe seguirle una preocupación por las culturas. Y en ese campo, la didáctica de las ciencias sociales debe tener voz y protagonismo especial. Por ello, este Simposio tiene una especial importancia. Debemos, no obstante, asumir que ese primer estadio de interés por las personas no ha conseguido superarse y sigue siendo la gran preocupación desde la práctica y desde las diferentes administraciones. Un buen ejemplo a nivel europeo es la publicación en 2004 por parte del Directorate General for Education and Culture de EURYDICE del «Integrating Immigrant Children into Schools in Europe»³⁶,

³⁶ En <http://www.eurydice.org>

donde se analizan las políticas educativas de los distintos países para alumnos inmigrantes, sus derechos educativos y las medidas de integración así como la diversidad de situaciones respecto a la lengua y la cultura de origen.

Esa primera y especial atención a las personas, a los inmigrantes, se plasma en Andalucía en el Plan Andaluz de Educación para Inmigrantes³⁷ denominado «En la Escuela Andaluza tenemos todos los colores», elaborado por la Junta a raíz de la Ley de Solidaridad que fue aprobada por el Parlamento Andaluz en diciembre de 1999. Es un plan ambicioso que quiere ir más allá tal como afirma la propia consejera Cándida Martínez:

«... recoge entre sus objetivos el de potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y el respeto a la diversidad cultural, lo que debe traducirse en la elaboración por parte de los centros educativos de Proyectos de Centro basados en la atención a dicha diversidad y al intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas representadas por el alumnado escolarizado en el centro»³⁸.

La situación andaluza más generalizada, no obstante, nos sigue situando en la atención al alumno inmigrante con el recurso de las ATALs y los mediadores interculturales como hechos más relevantes. Y es que resta mucho para superar los diversos problemas de integración que presentan estos alumnos tal como acertadamente enumera Montón Sales: *«la escasa escolarización anterior, la poca competencia lingüística, la desorientación cultural, los conflictos religiosos (comida, horario, calendario...), las condiciones de vida precarias y el escaso material de uso propio»³⁹.*

Obviamente, la escuela no puede hacerlo todo ni tampoco puede hacerlo sola pero debe asumir *«tres tipos de responsabilidades, de necesidades y*

³⁷ Mientras que muchas Comunidades Autónomas simplemente integran la atención a los alumnos inmigrantes en sus programas de compensatoria (Madrid, Castilla-León), otras han completado el marco legislativo con un plan integral de atención a los alumnos inmigrantes como es Andalucía, Murcia (Plan regional de solidaridad) o Navarra (Plan de Integración y Acogida Población Inmigrante) y otras están elaborándolo como Cantabria, Galicia, Castilla-La Mancha,

³⁸ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ANDALUCÍA (2001): Plan andaluz de educación de inmigrantes. Presentación, p.3

³⁹ MONTÓN SALES, M. J. (2003): La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar, Barcelona, p.32

de acciones, ligadas al fenómeno migratorio y a la realidad pluricultural que de él se desprende:

- *los que corresponde a la acogida y a la inserción de los alumnos recientemente inmigrados;*
- *los que corresponden a la aceptación de la pluralidad de las culturas (europeas y no europeas) de los alumnos y al abanico de sus competencias sociales y lingüísticas sobre todo;*
- *los que corresponden a la educación en los derechos humanos y la promoción de estos derechos, en la misma comunidad escolar, en la comunidad social, local e internacional»⁴⁰*

Micheline Rey escalona unas respuestas que van desde las personas a la educación para la ciudadanía pasando por las culturas. Pensamos que tales responsabilidades escolares demandan unos complejos compromisos a las Ciencias Sociales y sitúan al área ante un reto importante que ocasiones como ésta deben servir para poderlo afrontar adecuadamente.

3. LA PROPUESTA FORMATIVA.

Los Centros de Profesorado disponen de diferentes modalidades formativas. Algunas se orientan a la atención individual del profesorado como los cursos, jornadas, etc. Otras, tienen un sentido colectivo y dirigen su atención a un grupo de docentes o al centro educativo en su conjunto: grupos de trabajo, planes de mejora, formación en centros, proyectos de innovación, etc. En estas últimas dominan los procesos de autoformación. Tales actividades son vías «regladas» en el sentido de que con la lógica voluntariedad de participación del profesorado, conllevan una acreditación y una certificación de utilidad diversa en lo profesional y por tanto, suponen o al menos poseen un componente de motivación extrínseca.

Dentro de las líneas prioritarias en la formación del profesorado de la zona del CEP «Campo de Gibraltar», se ha considerado la Educación Intercultural como un instrumento fundamental para dar respuesta a la nueva situación social de las aulas campogibaltareñas. Otra línea de actuación ha

⁴⁰ REY, M.(1992): La escuela y la migración en Europa: complejidad y perspectivas en SIGUAN, M. (coord.): La escuela y la migración en la Europa de los 90, Barcelona, p.17

sido la de primar la formación en el manejo e integración didáctica de una amplia gama de recursos didácticos de todo tipo, resaltando la importancia de algunos como la TV y el cine por su fuerza mediática en el mundo actual. Combinando cine y educación intercultural se gestó la actuación formativa que damos cuenta en esta comunicación.

En una primera fase, durante el curso pasado, quisimos reducir la actividad al profesorado animado por una exclusiva motivación intrínseca. Por ello, no la canalizamos mediante las vías previamente descritas sino que optamos por organizar un ciclo de cine abierto a todo el profesorado. Las proyecciones se hicieron evitando la fórmula «telecine» mediante el empleo del cañón de video o videoprojector, que permite una proyección en pantalla de gran tamaño con una magnífica calidad, especialmente si se realiza desde un DVD. Se invitaron a distintos compañeros para que hicieran una presentación previa de cada película prestando especial atención a la potencialidad didáctica y educativa de cada título. Tras la proyección, se abrió un debate y se animaba a la elaboración de unos materiales didácticos por niveles y áreas mediante grupos de trabajo así como una evaluación de los resultados en caso de haberse empleado en el aula. La selección de títulos del ciclo respondió, básicamente, a la búsqueda de aquellos que pudieran tener un claro sentido formativo junto al desarrollo de unos contenidos que reflejasen vivencias de contrastes culturales. Eran películas, por tanto, que inducían a la reflexión sobre cuestiones sociales e interculturales y podían emplearse didácticamente como sustento conceptual, ideológico y cultural ya que asumen la interpretación de la vida (Martínez-Salanova, 2002). Creemos que la selección final tuvo el acierto de contar con películas capaces de facilitar, en el más hondo sentido, la «comprensión humana» tal como sugiere E. Morin:

«La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana... Percibimos a las demás personas no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y uno identifica en sí mismo, un ego alter que se vuelve alter ego. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección.

*Siempre intersubjetiva, la comprensión demanda apertura, simpatía y generosidad».*⁴¹

Optamos por películas españolas porque su perspectiva cercana y creíble, multiplicaba su potencial educativo. El ciclo quedó definitivamente constituido con la siguiente lista: SAID (1998) de Llorenç Soler, LAS CARTAS DE ALOU (1990) de Montxo Armendáriz, LEJOS (2001) de André Techiné, BWANA (1996) de Imanol Uribe y ALMA GITANA (1996) de Chus Gutiérrez.

Independientemente de la asistencia a la proyección de la película y la participación en el debate o mesa redonda posterior, las verdaderas intenciones eran la constitución de grupos de trabajo que elaboraran los materiales didácticos adecuados para su integración curricular en los niveles y áreas que cada grupo hubiera determinado. El trabajo en tales grupos permitiría al docente «...crear una nueva comprensión de los problemas a base de reestructurarlos y, por consiguiente, un elemento de análisis retrospectivo que le ayudará a distanciarse de las dificultades, reflexionar sobre ellas y establecer unas hipótesis sobre lo que sucede»⁴². Lamentablemente, hemos de reconocer que nuestra estrategia no alcanzó los resultados esperados. La asistencia a las distintas proyecciones fueron mínimas, con una media de 12 profesores por sesión, y un total de 72 para el conjunto de las películas. Los grupos de trabajo nunca llegaron a formalizarse y sólo algunos profesores realizaron experiencias aisladas.

Este año hemos variado la estrategia y se ha propuesto una actividad formativa que forma parte de las «regladas» en el sentido de que conlleva una certificación y por ende, un componente extrínseco de motivación. Así, se abrió una solicitud de integración en un grupo de trabajo sobre el uso didáctico del cine africano con el título de *Educación con otra mirada*. Supondrá para el profesorado participante un itinerario complejo que incluirá, junto a la convivencia física en el visionado de varias películas y documentales, un espacio virtual de encuentro en la plataforma educativa del CEP donde contarán con la colaboración de Víctor Amar, profesor de la

⁴¹ MORÍN, E (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Barcelona, p. 115

⁴² O'BRIEN, T. y GUINEY, D.(2003): Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje. Principios y práctica, Madrid, p.82

Universidad de Cádiz y autor de una reciente e interesante obra⁴³ sobre el cine como instrumento didáctico. En ella, defiende la absoluta necesidad de la integración curricular del cine conforme a una serie de principios: el cine, como un recurso de debate; el cine, como estrategia educativa; el cine, como proceso de enseñanza-aprendizaje en el que deben intervenir los discentes. Tales principios aplicados al cine africano se adecuan perfectamente para trabajar, por ejemplo, los conceptos claves transdisciplinares⁴⁴ que planteaba Pilar Benejam o los bloques de problemas que el grupo Cronos⁴⁵ establecía a la hora de seleccionar contenidos superando los moldes disciplinares tradicionales.

Los propósitos de este grupo de trabajo son propiciar momentos de encuentro y reflexión, además de generar materiales audiovisuales para algunas unidades didácticas sobre temáticas variadas como las relaciones norte/sur, la emigración, la identidad cultural, el colonialismo, los estereotipos y prejuicios culturales, etc. Estos materiales deberán estar compuestos por material audiovisual procedente de escenas de películas africanas así como de algunos cortometrajes.

El itinerario formativo continúa con la aplicación en las aulas del material elaborado y la asistencia con alumnos a algunas proyecciones de la II Muestra de cine africano de Tarifa. Ello es posible porque esta actividad cuenta con la colaboración del Centro de Divulgación Cultural del Estrecho Al-Tarab, organizador de la muestra referida y gestor de la cinemateca africana⁴⁶. El potencial educativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje

⁴³ AMAR, V. (2003): *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*, Huelva.

⁴⁴ Estos conceptos claves son el resultado de la selección de un amplio equipo investigador coordinado por la Universidad Autónoma de Barcelona y han sido expuestos por la autora en diversas publicaciones. Entre ellas, BENEJAM, P.(2002): *La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales*, en BENEJAM, P Y OTROS: *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*, Barcelona, pp.11-19

⁴⁵ GRUPO CRONOS (2002): *El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas*, en BENEJAM, P Y OTROS: *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*, Barcelona. Pp. 31-38, p.35

⁴⁶ La Asociación Al-Tarab dispone de un fondo de películas de ficción y documentales cuya temática es el continente africano. Su función es divulgar mediante préstamos a instituciones educativas y socioculturales españolas el cine que se realiza en África o por africanos en otros lugares. Dada la ausencia casi absoluta de cine africano doblado al castellano, la apuesta de esta cinemateca es conseguir el subtítulo de todos sus fondos.

alcanza siempre el mayor nivel posible cuando se hace vivencial por el especial impacto que llega a tener entre el alumnado y el profesorado. La celebración de la Muestra de Cine Africano de Tarifa (MCAT), permitirá acudir a profesores y alumnos a la sala de proyección para ver una película, en sesión matinal, en el entorno de una verdadera sala cinematográfica y con un público formado por otros alumnos de centros docentes de la comarca y alumnado marroquí procedente de centros educativos de Tánger y Tetuán. Un encuentro en torno al cine que, sin duda, facilitará la superación de los injustificados celos que despiertan los estereotipos y el desconocimiento cultural, y permitirá encontrar los múltiples nexos comunes que compartimos todos los seres humanos.

La opción del cine se debe a distintas razones. Una de ellas es su carácter de arte colectivo y su orientación a la colectividad de manera más intensa que en cualquier otra manifestación artística. Esto le ha reportado críticas diversas y la acusación de haber sido un elemento determinante en la nivelación de valores y homogeneización cultural tan propios de la sociedad globalizada actual. Sin negarlo ni tan siquiera dejándolo de compartir, sí deberíamos precisar que el cine además de arte, es industria y objeto de consumo en esta sociedad donde el usar y tirar representa la fugacidad propia de unos tiempos en continuo estado de cambio, donde la moda impone un sucesivo trajín de búsqueda de lo novedoso. Adoptar el cine como recurso didáctico es, por tanto, hacer educación para el consumo cuando abrimos a las retinas de nuestros alumnos productos que carecen del marketing y la distribución del mundo cinematográfico más extendido. Y también es, dotarle de la necesaria alfabetización en las imágenes ya que resulta una capacidad absolutamente necesaria cuando los medios de comunicación imponen una realidad mediada y por ende, fácilmente manipulable. En ese sentido, la capacidad de mentir es mayor en TV y cine porque tienen más posibilidades de dar viso de verdad a la mentira cuando se realiza una sustitución acrítica de la imagen por la realidad. La alfabetización digital que pensamos, más allá de teclas y ratones⁴⁷, debe promover la capacitación para la comprensión y la crítica y por tanto, compete directamente al área de ciencias sociales.

⁴⁷ Es la expresión que usa A. Gutiérrez como subtítulo en una interesante obra. GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003): *Alfabetización digital. Mas allá de teclas y ratones*, Barcelona.

El creciente número en nuestra aulas de alumnos procedentes de otros referentes culturales y la mayor multiculturalidad de nuestra sociedad exigen una integración curricular de elementos de esas otras culturas. En nuestra comarca, el origen mayoritario de estas personas es África, el continente que dentro del esquema de la globalización se ha convertido, probablemente, en la región periférica de mayor exclusión con una terrible condena a la inexistencia y el olvido. El cine africano viene a ser un reflejo de todo ello. Por ejemplo, sus películas se ven más por Europa que en el mismo continente de origen salvo los momentos de los grandes festivales africanos de Cartago en Túnez, los egipcios de El Cairo y Alejandria y FESPACO en Burkina-Fasso que sobreviven en buena parte con ayudas occidentales, tanto europeas como canadienses. Existen otros festivales menores como el de Marrakesh, Zanzíbar o el Internacional del Sahara que se lleva a cabo en el campo de refugiados de Tindouf. De todas formas, la mayoría del cine africano es cine de festivales europeos (Amiens, Milán, Barcelona y Tarifa ahora) y americanos (Montreal). Quizás por ello, se le acusa de atender más a este público que al propio. Esto explica en parte que sea poco visto en su tierra. Independientemente de ello, es un cine comprometido que junto a la frustración por su desigualdad promueve la autoestima y una continua lucha entre dicotómicas posturas como ciudad y agro o tradición y modernidad con respuestas muy diversas.

El gran problema es la escasez de títulos no ya sólo doblados, sino incluso subtítulos, con lo que la barrera idiomática se convierte en un obstáculo difícil de superar. En esa tesitura, y desde los esquemas imperantes de tiempos y espacios, la propuesta trataba de un uso parcial de escenas seleccionadas de distintas películas y el uso completo de una película cuya duración es de 45 minutos. Nos referimos a «*La petite vendeuse de soleil*», (La pequeña vendedora del Sol), la última película que dirigió el senegalés Djibril Diop Mambety antes de su muerte en 1998. También se pretende hacer una especial parada en el cine marroquí, con proyecciones completas de algunos cortos

El conocimiento de otros referentes culturales es imprescindible para llegar a respetar esas culturas y superar posturas etnocéntricas que tienden a mirar por encima del hombro otras realidades. El uso didáctico del cine africano que planteamos es una propuesta para un profesorado que asuma

la reflexión sobre la función de las ciencias sociales por encima de esquemas rutinarios y repetitivos, que asuma la importancia de educar la mirada y proponer imaginarios cinematográficos diferentes a los dominantes para así hacer realidad el ejercicio de cultivar la capacidad crítica del alumnado dando cabida a otras muestra culturales que no sean las dominantes. Otras intenciones eran no sólo acercarse al cine para aprender a mirar e interpretar los mensajes construidos desde otras miradas, sino también potenciar otras sensibilidades y el disfrute de unos productos alternativos a los que la industria del cine tiende a imponernos.

Los mecanismos de integración curricular quedan en manos del profesorado participante en esta actividad que sigue aún desarrollándose. Esperamos que esta experiencia haga posible aquello que **Valérie Pannis, administradora de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, manifestó durante el Foro de Barcelona: «... los sistemas educativos deben explicar a las nuevas generaciones que hay más cine que el europeo o el norteamericano».**

4. CONCLUSIONES.

Los condicionantes que obstaculizan el cambio escolar y curricular, limitan también las respuestas del profesorado a las propuestas formativas que se realizan desde los Centros de Profesorado. Conocerlos, permite abordar mecanismos que los superen, o simplemente, darnos razones para comprender el escaso eco de algunas propuestas y las limitaciones que las prácticas reales imponen a determinadas intervenciones formativas.

Entendemos con Feldman que la didáctica es un disciplina generadora de «principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas» enfocadas al «campo práctico de la enseñanza». (Feldman, 1999:25). Superar una formación marcada por lo transmisivo, debe traducirse en unos procesos, al menos en la formación continua del profesorado, donde el verdadero éxito está en proponer temas y habilitar contextos, espacios y tiempos para el encuentro de docentes donde éstos «generen los componentes de la didáctica». Sin olvidar, por otro lado, que la interculturalidad exige ir más allá puesto que las «soluciones» no están tanto en la formación en nuevos conocimientos y metodologías como en la modificación de comportamientos y actitudes. Sólo un nuevo modo de estar, llevará a otra manera de hacer.

Se habla de interculturalidad pero se sigue actuando como si la ausencia de homogeneidad fuera una fuente de dificultades y disfunciones. No en vano la escuela tiene una larga tradición homogeneizadora. Por ello, las actuaciones no han superado la atención a los niños inmigrantes, ni se han extendido al conjunto de la población escolar; los currícula siguen incólumes y en las episódicas aproximaciones a otras culturas priman las miradas folklorizantes y el abuso de las comparaciones que acentúan los estereotipos y las diferencias desde un paternalismo etnocéntrico. De hecho, las pocas intervenciones de naturaleza intercultural, los archipiélagos de lo intercultural en palabras de Martine Abdallah-Pretceille, se limitan a los tratamientos educativos de las lenguas, los intercambios escolares y educativos y la educación cívica (Aballah-Pretceille, 2001).

La propuesta formativa que exponemos no está exenta de tales defectos, pero los asume y pretende ir un pequeño paso más allá. Superando lo lingüístico, plantea que África ha de ocupar una parte significativa del currículo ya que la aceptación de la pluralidad de las culturas sólo puede venir desde un conocimiento adecuado de las mismas. Igualmente, establece la premisa que enseñar es comunicar y propiciar una cultura de diálogo donde se tenga en cuenta lo verbal y también lo no verbal. Para ello, pensamos que el cine resulta un buen instrumento didáctico, un valioso mecanismo facilitador de procesos de enseñanza-aprendizaje donde la comunicación es horizontal y el alumno, el protagonista principal.

BIBLIOGRAFÍA.

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001): La educación intercultural, Barcelona.
- AMAR, V. (2003): Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo, Huelva
- BENEJAM, P Y OTROS (2002): Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos, Barcelona
- FELDMAN, D. (1999): Ayudar a enseñar, Buenos Aires.
- GIMENO, J. (1999). «Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna», en *Heuresis. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*. Universidad de Cádiz. www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2.html.
- GIROUX, H. y FLECHA, R.: Igualdad educativa y diferencia cultural, Barcelona,
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M^o C. (2002): La

- enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones, Madrid
- HEARGREAVES, A.(1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado, Madrid.
- KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, R.S. (2000): Repensar el multiculturalismo. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E.(2002): Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine. Huelva.
- MONTÓN SALES, M.J. (2003): La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar, Barcelona.
- MORALES PUERTAS, M.(2000): Convivencia, tolerancia y multilingüismo. Educación intercultural en Secundaria, Madrid.
- MORIN, E.(1997): Introducción al pensamiento complejo. Barcelona
- MORÍN, E (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Barcelona
- O´BRIEN, T. y GUINEY, D.(2003): Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje. Principios y práctica. Madrid
- PÉREZ JUSTE, R.(1999): Perfil del docente en el siglo XXI, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2002): Aprender a convivir en una sociedad aterrorizada, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n^o 44, agosto 2002
- SALES, A. y GARCÍA, R(1997): Programas de educación intercultural, Bilbao
- SIGUAN, M.(coord.) (1992): La Escuela y la migración en la Europa de los 90, Barcelona.
- VARIOS (1999): Perfil del docente en el siglo XXI, Madrid

UN CURRÍCULUM EN TORNO A PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES COMO MARCO PARA EL TRATAMIENTO DE LA MULTICULTURALIDAD

FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
ffgarcia@us.es ndealba@us.es
Universidad de Sevilla

Multiculturalidad, problemas sociales y enseñanza de las Ciencias Sociales.

El fenómeno de la multiculturalidad está cada vez más presente en nuestras sociedades. Y es éste un asunto que, como la mayor parte de las cuestiones sociales, se nos presenta como ambivalente: en muchos aspectos la convergencia de distintas culturas en un mismo territorio constituye una cuestión problemática, conflictiva; pero, sin duda, en otros aspectos, la confluencia de culturas es una oportunidad para el mestizaje social, para el intercambio de valores, para la asunción de una perspectiva más relativista del mundo, una oportunidad, en definitiva, para el desarrollo humano, ampliamente entendido. En cualquier caso, es evidente que este tipo de cuestiones han de ser tratadas en la escuela, y más concretamente desde el ámbito de las Ciencias Sociales.

De hecho, los objetivos de la educación escolar expresan inequívocamente la necesidad de formar a nuestros alumnos y alumnas para entender mejor los problemas de nuestro mundo y para afrontarlos desde actitudes de participación y compromiso. Pero con demasiada frecuencia el desarrollo real del currículum deriva por otros caminos que se alejan de las metas que, incluso oficialmente, se proponen.

En efecto, los enfoques tradicionales de la enseñanza de las Ciencias

Sociales pretenden transmitir, en la escuela, contenidos tomados del cuerpo disciplinar de algunas ciencias sociales (la Historia y la Geografía fundamentalmente) para que con ese bagaje, supuestamente asimilado, los alumnos puedan abordar «luego», en la vida, los problemas sociales. Sin embargo, los resultados de este tipo de intentos son francamente frustrantes; por lo que la búsqueda de alternativas ha sido, asimismo, una constante en las propuestas escolares innovadoras. Esas alternativas han seguido, básicamente, dos vías: una de carácter más activista y paidocéntrico, que parte de una crítica ideológica al modelo tradicional, y otra de carácter más tecnológico, que parte de una crítica racionalista al citado modelo. Pero también se mantiene abierta una tercera vía: un modelo de enseñanza de las Ciencias Sociales que aborda directamente en la escuela los problemas de la realidad y los trabaja para favorecer su comprensión y la actuación en relación con ellos «desde ahora». Esta vía pretende integrar las dimensiones cognitiva, procedimental, actitudinal, axiológica y comportamental de los contenidos, en contraste con otros modelos en los que se aprecia un sesgo acentuado hacia alguna de esas dimensiones.

Pero es evidente que la tradición escolar dominante no da respuestas adecuadas al tratamiento de los graves problemas de nuestro mundo, como puede ser el caso de los relacionados con la multiculturalidad. Y esta constatación ha de ser un punto de partida obligado para mantener el realismo y fundamentar adecuadamente cualquier propuesta innovadora. De hecho, el currículum de Ciencias Sociales -en cualquiera de las etapas educativas- corre el riesgo de irse convirtiendo en un cuerpo anquilosado de conocimiento, que se valida en el contexto cerrado de la escuela y se autojustifica mediante un discurso internalista que difícilmente soporta el contraste con los problemas reales, haciéndose palpable el desajuste entre las propuestas escolares y las realidades a las que se pretende dar respuesta. Así, por ejemplo, en una sociedad globalizada, como la nuestra, la escuela no acaba de integrar el análisis de lo local y lo global en torno a problemas que se dan en distintos territorios; en una sociedad de la información, la escuela sigue manejando básicamente las informaciones procedentes de la cultura académica tradicional, sin integrar otras informaciones de diversas fuentes en nuevos modelos de conocimiento escolar; en una sociedad con una grave crisis ambiental, los problemas ambientales (con sus profundas raíces sociales) ocupan un lugar muy secundario -generalmente como

«añadidos»- en la enseñanza; en una sociedad en la que el poder adopta nuevas modalidades y en la que el dominio del pensamiento único es abrumador, la escuela sigue manteniendo una pretendida neutralidad, sin asumir el compromiso de educar para la construcción de un mundo diferente, pues parece darse por supuesto que no es función de la escuela educar para desear «otra realidad». Y sin embargo resulta imprescindible afrontar esos retos (vid. a este respecto, por ejemplo: Cuesta, 1999; Morin, 2001; Gil, Vilches y González, 2002; García Pérez y De Alba, 2003).

Es evidente, pues, que los problemas de nuestro mundo exigen otro tipo de respuesta desde la educación; algo que, por lo demás, no se está planteando solamente desde proyectos innovadores, sino que constituye incluso una prioridad de organismos como la propia ONU, con iniciativas como los *Objetivos del Milenio* (PNUD, 2003), y más concretamente la *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas, 2002). En ese sentido, para nosotros la alternativa pasa por la organización del currículum de Ciencias Sociales en torno a problemas sociales y ambientales relevantes. Esta alternativa implica un replanteamiento radical del conocimiento escolar de las Ciencias Sociales, que, de una u otra forma, supondría asumir, frente a la tradicional parcelación disciplinar, una perspectiva más integrada de los contenidos. Ello conecta, a su vez, con la idea de trabajar dichos problemas mediante la investigación escolar. A estos aspectos vamos a referirnos en los apartados que siguen.

Un currículum integrado organizado en torno a problemas sociales.

Los intentos de búsqueda de algún tipo de «currículum integrado» o «globalizado», entendido en un amplio sentido⁴⁸, tienen una larga tradición. La integración se ha buscado en torno a tópicos o temas, en torno a problemas de la vida cotidiana, en torno a conceptos clave (como causa, cambio...), en torno a etapas históricas o a espacios geográficos determinados, en torno a proyectos de trabajo... En todas estas propuestas se puede ver un nexo común: la idea de enseñar a los alumnos a partir de problemas relacionados con situaciones de la vida real (Hernández, 1997; vid. también Cañal, 1998 y Pozuelos, 2001). Dicho con otras palabras, se toma en consideración el conocimiento que solemos llamar cotidiano, de forma que el currículum no se limite a los contenidos que la tradición escolar ha venido arrastrando,

sino que rompa los muros de la escuela y ésta se abra a la vida, al mundo en el que los alumnos realmente aprenden a desenvolverse.

Una modalidad frecuente de intento integrador del currículum es la interdisciplinariedad, concebida habitualmente como un bienintencionado proyecto de llegar a un conocimiento escolar más completo sin renunciar, de entrada, a fundamentarlo en las aportaciones de las disciplinas. En relación con la interdisciplinariedad se suelen presentar diversas posiciones, según la menor o mayor distancia con respecto a la organización disciplinar. Así, la multidisciplinariedad se basaría simplemente en una coordinación entre las disciplinas en orden a trabajar sobre una misma cuestión u objeto de estudio, pero sin que ello implique exactamente renuncia a la lógica y a la autonomía de cada disciplina. Un paso más puede ser lo que, con mayor frecuencia, se denomina interdisciplinariedad, modalidad en la que se delimita un problema común (asumido como tal por todas las disciplinas), se establecen unas fases definidas del proceso de trabajo y se aproximan las conclusiones en torno al problema trabajado. Con los planteamientos de transdisciplinariedad se pretende ya trascender el marco de las disciplinas, con apoyo en conceptos básicos de las disciplinas implicadas (Calvo y Cascante, 1999).

En este último campo se puede situar la perspectiva de la transversalidad, por su enfoque de «atravesar» las disciplinas con determinados contenidos comunes, contenidos que se refieren, sobre todo, al ámbito de los valores y de los procedimientos. La perspectiva de la «transversalidad», o de los «temas (o ejes) transversales», cobró especial vigencia a partir del nuevo marco que ofrecía el sistema educativo regulado por la LOGSE (1990), al plantearse la incorporación al currículum de una serie de contenidos -de indudable relevancia social y con una gran carga valorativa (vid. González Lucini, 1993; Yus, 1997)- no contemplados en exclusividad por las diversas disciplinas académicas, sino asociados a todas (o a muchas de ellas), como es el caso de la Educación Moral y Cívica, la Educación para la Salud, la Educación del Consumidor, la Educación Vial, la Educación Sexual, la Educación Ambiental, la Educación para la Paz, la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos, etc.; y aquí, lógicamente, entraría también la educación en relación con la multiculturalidad (vid. Essomba, 1999).

Realmente las dimensiones contempladas en los ejes transversales no son -como recuerda A. Bolívar- realmente novedosas, pues apuntan al debate básico acerca de cuál es o deba ser la cultura de la escuela. En ese sentido, el planteamiento de la transversalidad no hace más que recoger la tradición innovadora que va desde Rousseau a la Escuela Nueva de principios del siglo XX (y en España hasta los Movimientos de Renovación del último tercio de dicho siglo) en relación a la finalidad de la escuela como verdadera «preparación para la vida» (y no sólo para la misma escuela). Esa preparación para la vida podría ser interpretada como utilitarista, pero «en la tradición educativa progresista siempre significó reclamar una escuela abierta a la vida, donde enseñar fuera aprender a vivir» (Bolívar, 1996, 24). En todo caso, la incorporación al currículum de los temas transversales vendría también a compensar ese «déficit de socialización» en la formación de la ciudadanía, de que habla Tedesco (1996), al haberse debilitado progresivamente la tradicional capacidad socializadora de la familia y haber irrumpido en escena los nuevos medios de comunicación, a su vez con una nueva y poderosa capacidad de socialización (vid. también Gutiérrez Pérez, 2003).

La perspectiva de la transversalidad supone, sin duda, un avance en la reflexión didáctica acerca de un conocimiento escolar más integrador, pues plantea una manera específica de entender las relaciones entre el conocimiento disciplinar y los «problemas socioambientales», según la cual los contenidos de las diferentes áreas curriculares habrían de ser analizados y formulados teniendo en cuenta las finalidades educativas, especialmente de carácter procedimental y actitudinal, que se desprenden de determinadas preocupaciones socioambientales (Porlán y Rivero, 1994). En ese sentido, la transversalidad ha quedado asociada, fundamentalmente, a la educación en valores. Pero ¿cómo garantizar el noble propósito escolar de educar en valores si los temas transversales o no se llegan a contemplar en el desarrollo real del currículum, o constituyen un añadido artificioso de los contenidos verticales, o quedan diluidos en el marasmo de informaciones académicas (en vez de «impregnar» todo el contenido escolar)? En efecto, si se analizan los resultados, muchas propuestas genéricamente consideradas como transversales se han quedado casi exclusivamente en el nivel del diseño curricular (a veces incluso en el de las puras intenciones educativas) sin generar suficientes aplicaciones prácticas; y cuando, de hecho, se han llevado

al aula, con demasiada frecuencia se han convertido en propuestas tipo «cajón de sastre», en las que parecían caber todos los contenidos interesantes que se pudieran imaginar, o bien han terminado derivando en un añadido a las demás asignaturas, generalmente en forma de «trozos de temas transversales» incorporados al final de algunas de las lecciones o unidades didácticas de determinadas asignaturas. Este es, por tanto, el riesgo que puede correr el tratamiento de la multiculturalidad si no se inserta en un adecuado marco general de referencia en relación al conocimiento escolar.

Desde nuestro punto de vista, basado en el Proyecto IRES -«Investigación y Renovación Escolar»- (García Pérez y Porlán, 2000), habría que ir hacia una alternativa más radical en la concepción del «conocimiento escolar» (García Díaz, 1998; García Pérez, 2001), pues la perspectiva de la transversalidad, por lo general, tampoco llega a cuestionar de raíz la lógica disciplinar ni acaba de hacer un análisis suficiente de la lógica y estructura interna del conocimiento cotidiano, conocimiento, por otra parte, tan vinculado precisamente a los temas transversales.

En el área de Ciencias Sociales, los intentos de proponer un currículum integrado han seguido, básicamente, dos vías: estructurarlo en torno a grandes conceptos clave u organizarlo en torno a problemas sociales (y ambientales) relevantes. Esta segunda opción⁴⁹ presenta, como más arriba hemos expresado, un mayor interés educativo, pues mientras que los problemas proceden directamente de la realidad social (y son estudiados por las distintas ciencias sociales), los conceptos clave forman parte de constructos teóricos que han elaborado dichas ciencias para tratar esos problemas. Bien es verdad que ambas vías pueden complementarse, pues tanto conceptos clave como problemas sociales relevantes pueden ser considerados como «organizadores curriculares» que facilitan la integración. Más concretamente, los conceptos clave suelen plasmarse, en el proceso de concreción curricular, en problemas que nuclea las propuestas y se materializan en unidades didácticas concretas (Tribó, 1999).

Por lo demás, optar por una organización de la enseñanza de las Ciencias Sociales en torno a problemas sociales y ambientales relevantes no significa tener que prescindir del currículum como referente para la programación de los contenidos, antes bien supone adoptar otra mirada que pone los contenidos curriculares al servicio de las finalidades educativas de un

proyecto, finalidades que se buscan trabajando problemas verdaderamente relevantes para la educación de los alumnos y alumnas. Por tanto, la selección de dichos problemas es una cuestión decisiva.

Los problemas sociales en la enseñanza escolar.

Pero, ¿cómo han de ser esos problemas que estructurarían las propuestas de enseñanza de las Ciencias Sociales?; ¿deben ser los mismos problemas sobre los que trabajan las disciplinas de Ciencias Sociales (adaptados, en todo caso, a los alumnos)?; ¿deben ser los problemas que los propios alumnos se planteen acerca de asuntos sociales diversos?; ¿podemos trabajar cualquier tipo de problemas o debemos elegir algunos por su mayor relevancia educativa?; pero, si elegimos esos problemas, ¿no estaremos coartando la iniciativa de los alumnos?... Son, todas estas, cuestiones de un gran interés didáctico (Merchán y García Pérez, 1997).

Los problemas que se trabajen en el contexto escolar deben ser problemas peculiares (no reductibles a problemas científicos ni a problemas cotidianos), cuyas características habría que determinar teniendo en cuenta diversos referentes o criterios. Ante todo, según lo que se viene postulando, habrían de ser problemas sociales y ambientales de nuestro mundo de carácter verdaderamente relevante; asimismo, deberían ser susceptibles de ser analizados mediante aportaciones de distintos campos del conocimiento (y concretamente desde la óptica de diversas ciencias sociales); pero, al mismo tiempo, habría que mantener la vinculación de dichos problemas con las ideas e intereses de los alumnos; por fin, la selección, organización y formulación de los problemas debería estar garantizada desde una determinada perspectiva educativa, que habría de responder a la visión del mundo y de la educación presente en el proyecto educativo en el que se trabaje.

En ese sentido, en el Proyecto IRES se propugna un currículum organizado en torno a «problemas socioambientales relevantes», en correspondencia con nuestra concepción integradora del conocimiento escolar. Esta opción guarda coherencia con las tres perspectivas fundamentadoras del proyecto (García Pérez, 2000). En efecto, desde una perspectiva sistémica y compleja, los problemas constituyen un planteamiento más abierto (y lleno de posibilidades; por tanto más complejo)

del conocimiento; desde una perspectiva constructivista, trabajar en torno a problemas es el planteamiento coherente con los supuestos de interrogarse acerca del conocimiento y de irlo construyendo en la interacción; desde una perspectiva social crítica, son los problemas sociales (y ambientales) los que deben ser objeto de enseñanza y no el conocimiento como producto supuestamente valioso legado por las tradiciones disciplinares, estando dicho conocimiento, en todo caso, al servicio del tratamiento de los problemas.

Más concretamente, en el IRES se ha intentado garantizar la vinculación de los problemas relevantes con el conocimiento escolar a través de una especie de organizadores curriculares o unidades amplias de programación, que denominados «ámbitos de investigación escolar» (García Díaz, 1998; vid. también Travé, Cañal y Pozuelos, 2003). Estos ámbitos serían a modo de «conjuntos de problemas socioambientales», relacionados entre sí y que tendrían la característica específica de que, desde la perspectiva de los alumnos, son relevantes para la comprensión de la realidad, al tiempo que permiten, también, relacionar e integrar conjuntos de contenidos bajo la lógica del conocimiento escolar deseable. Estos «ámbitos» constituyen un contexto organizativo que facilita la conversión del conocimiento escolar y de los problemas objeto de estudio en unidades didácticas, centros de interés, módulos de trabajo, etc., que constituirían las diversas unidades de un posible proyecto curricular de carácter abierto. En cada ámbito, asimismo, se irían incorporando, como a una especie de «archivo didáctico», propuestas de actividades para trabajar los problemas citados (siguiendo diversos itinerarios posibles), estudios de ideas de los alumnos en relación con el contenido del ámbito, análisis de experiencias del desarrollo de unidades didácticas realizados por sus protagonistas (profesores, alumnos, formadores de profesores...), ejemplos de tratamiento didáctico de los mismos problemas en otros proyectos, etc., etc. Se trata, en definitiva, de disponer de un instrumento didáctico potente para facilitar la experimentación curricular de un proyecto y su continua revisión.

Pues bien, la multiculturalidad podría ser contemplada como uno de estos ámbitos de investigación escolar, en el que se podrían tratar problemáticas relacionadas con la inmigración, la segregación social, la convivencia y choque de culturas, el propio carácter intercultural de los centros escolares, etc. En dicho ámbito se podrían recoger, asimismo, conclusiones de la

diversidad de experiencias innovadoras llevadas a cabo por los docentes, lo que constituiría un valioso material para la formación del profesorado.

Tratamiento de problemas mediante investigación escolar.

En cuanto a la forma de trabajar los problemas, parece que el método didáctico más adecuado sería, precisamente, el que se basa en el «trabajo en torno a problemas», realizado desde una perspectiva de investigación - escolar- del alumno (García Díaz y García Pérez, 2000), un concepto en torno al cual suele haber ciertos equívocos. Desde nuestra perspectiva, la investigación escolar no es un mero proceso de descubrimiento espontáneo por parte del alumno, pero tampoco un mero procedimiento de aplicación de instrucciones proporcionadas por el profesor; es algo más interactivo y más complejo.

En efecto, desde el Proyecto IRES se propugna una «investigación escolar» concebida como una peculiar forma de trabajar en el contexto escolar orientada por la «idea de investigación», que da sentido tanto al trabajo de los alumnos como al del profesor⁵⁰. Dicho proceso parte del planteamiento de problemas y se desarrolla mediante una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de dichos problemas; secuencia en la que los alumnos interaccionan con el conocimiento propuesto (que se halla abierto y con posibilidad de adoptar diversas formulaciones), y en un contexto que no ha de ser neutro sino activo favorecedor del aprendizaje. Todo ello propiciaría la construcción del conocimiento manejado en el propio tratamiento de los problemas. Los problemas, desde esta opción son explícitamente de carácter social y ambiental, lo que hemos querido sintetizar en la idea de «problemas socioambientales», antes citada. Asimismo, estos problemas se definen y desarrollan en ese contexto organizador del conocimiento que son los «ámbitos de investigación escolar», a los que asimismo nos hemos referido más arriba.

Por lo demás, esta metodología se guiaría por un conjunto de pautas básicas (García Díaz y García Pérez, 2000), pautas que deben impregnar, a modo de principios orientadores, la actividad profesional al trabajar en torno a problemas. Serían, en síntesis, las siguientes: partir del planteamiento y delimitación de algunos problemas sociales y/o ambientales relevantes; contar con las ideas o concepciones de los alumnos y ponerlas en juego a lo

largo de todo el proceso; trabajar con nuevas informaciones en relación con las cuestiones o problemas que se estén tratando; elaborar conclusiones y definir posibles líneas de actuación.

La incorporación de este tipo de metodología a las experiencias escolares no es, sin embargo, tarea fácil, dada la tradicional resistencia del sistema escolar a la introducción de novedades que pudieran, a la larga, poner en peligro su estructura básica. De ahí la existencia de un conjunto de bloqueos o dificultades relacionadas tanto con el profesor como con el alumno, como con la organización escolar. Efectivamente, los profesores y profesoras mostramos una comprensible tendencia al uso de planteamientos metodológicos que faciliten una compacta exposición de los contenidos previstos y, en todo caso, una rápida realización de las actividades correspondientes, sin que resulte, en principio, fácil y apetecible seguir unas pautas metodológicas más centradas en los procesos de aprendizaje del alumno por investigación. También los alumnos y alumnas suelen tener dificultades para asimilar y madurar estrategias y técnicas de trabajo propias de una metodología basada en el trabajo sobre problemas, por resultar ajena a las pautas que suelen ser más habituales en su educación académica y por la carencia de confianza en su propia capacidad para plantearse problemas y trabajar con ellos. La organización escolar y el contexto social, por su parte, favorece poco, por diversos motivos (horario, rutinas escolares, presión de los padres respecto a lo que creen que deben hacer los niños en la escuela...), la aplicación de esta metodología.

En todo caso, pese a dichas dificultades, una organización curricular en torno a problemas sociales relevantes, tratados en el aula mediante una metodología basada en la investigación escolar, se nos presenta como el marco más adecuado para el tratamiento de cuestiones problemáticas de nuestro mundo, como es el caso de la multiculturalidad.

BIBLIOGRAFÍA.

- BOLÍVAR, A. (1996): *Non scholae sed vitae discimus*: límites y problemas de la transversalidad. *Revista de Educación*, 309, 23-65.
- CALVO, A. y CASCANTE, C. (1999): Algunas cuestiones sobre la polémica currículum disciplinar o currículum integrado. *Investigación en la Escuela*, 37, 99-108.
- CAÑAL, P. (1998): El origen de la investigación escolar: una alternativa de síntesis frente a la enseñanza tradicional. En G. Travé y F. Pozuelos (Eds.), *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 15-60.
- CUESTA, R. (1999): La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.
- ESSOMBA, M. A. (Coord.) (1999): *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura*. Barcelona: Graó
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada, 6ª ed.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000): Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000). En <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2001): El conocimiento escolar en una didáctica crítica. En J. Mainer (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, pp. 119-139.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2003): La escuela ante las nuevas desigualdades. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 85-88.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y PORLÁN, R. (2000): El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000). En http://www.ub.es/geocrit/b3w_205.htm
- GIL, D.; VILCHES, A.; GONZÁLEZ, M. (2002): Otro mundo es posible: de la emergencia planetaria a la sociedad sostenible. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, 57-81.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya/Alauda.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003): Ciudadanía planetaria. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó, pp. 133-155.
- HERNÁNDEZ, F. (1997): De Ícaro a Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar. *Investigación en la Escuela*, 32, 33-42.
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (1997): El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- NACIONES UNIDAS (2002): *Resolución 57/254 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Diciembre de 2002*. En: <http://www.mma.es/educ/ceneam/10documentos/otros/decada.htm>

POZUELOS, F. J. (2001): La investigación escolar: Una alternativa para innovar en el aula. En F. J. Pozuelos y G. Travé (Eds.), *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 113-151.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1994): Investigación del medio y conocimiento escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 28-31.

MUSURGIA, UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR PARA UNA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

MARÍA DEL CONSUELO DíEZ BEDMAR

mcdiez@ujaen.es

Universidad de Jaén

Este trabajo presenta una propuesta de cambio en el curriculum de Ciencias Sociales, utilizando la música como elemento integrador de culturas. A través del Proyecto de Innovación Docente⁵¹ subvencionado por la Universidad de Jaén, y conjuntamente con algunas profesoras del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical⁵², estamos desarrollando propuestas que sirvan para establecer elementos de puente y enlace con profesionales de la enseñanza en ejercicio y desarrollar el interés de éstos por continuar su formación dentro del ámbito universitario haciéndoles partícipes del proceso de cambio. Partimos del establecimiento de conexiones interdisciplinares entre estas áreas de conocimiento para conseguir una mayor calidad educativa realizando programas y actividades integrales que den coherencia a la formación del alumnado de la Diplomatura de Maestro para conseguir una educación multicultural.

Introducción.

Carl María von Weber ya decía que la música es el verdadero lenguaje universal. Esta idea, que ha estado y está latente en todas las culturas, nos sirve como hilo conductor en una escuela multicultural.

⁵¹ Este proyecto ha sido aprobado dentro de la primera convocatoria de Proyectos Interdepartamentales por Titulaciones de Innovación Docente de la Universidad de Jaén (2004-2005), con el número de orden PID03A.

⁵² Estas profesoras son: D^a Mercedes Castillo Ferreira (que además es la responsable del proyecto), D^a Virginia Sánchez López y D^a Isabel M^a Ayala Herrera, las tres, profesoras del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Área de Música.

En un contexto social en el que la realidad educativa es cambiante y evoluciona con una rapidez mayor de lo que el sistema puede absorber creemos que la interdisciplinariedad es una herramienta básica para desarrollar las capacidades del alumnado universitario, más aún si cabe, cuando estamos hablando de personas que van a dedicarse a formar a otras personas.

Por esta razón pensamos que la Universidad tiene que ofrecer programas innovadores que se adapten a las nuevas exigencias del mercado laboral, y a las demandas del alumnado, favoreciendo el desarrollo de las competencias profesionales que les exige la sociedad. El proyecto Musurgia pretende una inmersión en el sistema educativo para el que el alumnado universitario se está formando y genera una formación bidireccional que favorece a todos los elementos implicados en la formación integral.

El proyecto Musurgia.

Fruto de esta reflexión un grupo de profesoras que impartimos docencia en la especialidad de Maestro Educación Musical de la Universidad de Jaén, decidimos ponernos en marcha para dar respuestas a los problemas de convivencia entre culturas que nuestro alumnado detectaba durante la realización de las prácticas de especialidad.

Entre los principales problemas detectados podríamos señalar:

- Los problemas de expresión y comunicación que detectaban en un aula con estudiantes de otras culturas
- La dificultad de llevar a cabo un aprendizaje significativo cuando la realidad que conocen estos estudiantes no es la misma que la que aparece como mayoritaria en el aula.
- La impronta eurocentrista en los contenidos que están presentes en los libros de texto utilizados mayoritariamente en los centros de destino.

Como puede apreciarse, estos elementos y otros muchos entraban en confrontación directa con la teoría educativa que estábamos analizando y desarrollando en las aulas de la Universidad.

El alumnado de esta especialidad es, principalmente, el que estudia en los conservatorios de la capital y la provincia, y viene a la Universidad para

completar su formación didáctica y pedagógica. Es un alumnado con un nivel alto en la práctica musical, con ganas de experimentar y llevar la música a otros niveles educativos. No obstante, esta misma realidad hace que, aparentemente, no encuentre necesaria la interdisciplinariedad con otras áreas de conocimiento que no solo les forma como profesionales, sino que al mismo tiempo facilitan su práctica profesional una vez obtenido un puesto de trabajo, por lo que, en un principio, se encontraban desmotivados para abordar otras materias formativas.

Aprovechar el potencial musical de este alumnado para el desarrollo de otras áreas de conocimiento, especialmente la del «Medio Natural, Social y Cultural», es otro de los objetivos de este proyecto, ya que podrán poner sus conocimientos al servicio de otras materias como el Arte, la Historia o la Geografía, la Cultura, el Patrimonio, dentro del marco de una escuela intercultural volcada en el desarrollo de una educación desde los valores democráticos en el respeto y la igualdad.

No obstante, y para realizar un proyecto en el que se intentaba dar respuesta a una problemática cercana a nuestro alumnado, nos planteamos que uno de los principales propósitos de este proyecto consistiera en fomentar el intercambio de experiencias entre nuestros estudiantes, antiguos alumnos y alumnas de esta especialidad en nuestra universidad que ya estuvieran en ejercicio y nosotras mismas; buscábamos, por tanto, que la actualización del sistema sea una constante para que la Universidad y sus estudiantes se beneficien de la experiencia real en las aulas.

Los **objetivos** que nos marcamos fueron:

- Retroalimentación (*Feed back*) entre la realidad laboral-enseñanza universitaria
- Aprovechar las especiales características del alumnado de la Universidad de Jaén en cuanto a sus capacidades musicales, y dotarlo de recursos y competencias en estrategias educativas.
- Establecer elementos de puente y enlace con profesionales de la enseñanza en ejercicio y desarrollar el interés de éstos por continuar su formación dentro del ámbito universitario haciéndoles partícipes del proceso.
- Crear conexiones interdisciplinares entre el Área de Conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales y la de Didáctica de la Expresión

Musical, para conseguir una mayor calidad educativa realizando programas y actividades que den coherencia a la formación integral del alumnado.

- Desarrollo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y análisis de su viabilidad en el desarrollo práctico dentro del marco laboral.
- Promover la investigación educativa como práctica común en la actividad diaria del educador.
- Sentar las bases para la formación de grupos de investigación y de trabajo en la que se sientan partícipes todos los estamentos educativos para favorecer el desarrollo de la calidad en la enseñanza.
- Evitar que el profesorado universitario pierda el contacto con la realidad social y pueda responder a las demandas sociales que cambian de una manera más dinámica que las teorías y los paradigmas establecidos.

Metodología.

Tres son los pilares sobre los que se articula este proyecto:

Seminarios en los que el alumnado universitario tiene la oportunidad de intercambiar información con los profesionales en activo.

Diseño de Talleres didácticos (Workshops), que se idean por el alumnado de la universidad y se llevan a cabo en aulas de Educación Primaria de la provincia de Jaén. Ejemplos temáticos de estos talleres son:

- Taller de músicas del mundo. Utilización de músicas de diferentes parte del mundo como forma de expresión social y cultural y análisis de las mismas para el establecimiento de valores democráticos dentro del contexto de un aula intercultural. Preferentemente se tiene en cuenta la diversidad cultural representada en cada aula.
- Taller Hyperscore (nuevas tecnologías), un programa de licencia gratuita con el que los niños y niñas pueden crear su propia música a través de la combinación de colores. Estos cuadros pictóricos se convierten en verdaderas composiciones musicales que incentivan las capacidades musicales y creativas del niño.
- Taller de Ópera. La ópera es un género en el que confluyen todas las artes. Por ello es un medio ideal para crear una experiencia estética

completa y ayudar a sensibilizar al niño ante la obra de Arte. Mediante este taller el alumnado tiene la oportunidad de elaborar, en conjunto con su clase, su propia representación operística. Analizar el medio social, natural y cultural, comprender conceptos de espacio y tiempo histórico, trabajar valores y actitudes, analizar situaciones sociales distintas, desarrollar técnicas como el Rol-Play o el Rol-Talk e integrar la música dentro de la formación integral del alumnado de educación primaria.

- Taller de conciertos didácticos. No es fácil escuchar música en directo, y sin embargo hasta hace poco en la Historia de la Humanidad el único medio para acercarnos a la música era si se producía en el acto. Para que la música sea apreciada en su justa medida se hace imprescindible educar al oyente en escuchar la música en vivo. Con este taller el alumnado universitario aprende a diseñar e interpretar conciertos didácticos para el aula de primaria. Al mismo tiempo, la música se convierte en un elemento de análisis histórico y de interpretación de sociedades del pasado, del presente y del futuro.
- Taller de construcción de instrumentos musicales. En este taller se analizan distintos instrumentos musicales utilizados en el mundo, prestando especial atención a las materias primas a partir de las cuales se elaboran y a los sonidos que emiten así como su relación con el paisaje y el medio físico que les rodea.
- Taller de cuentos musicales, donde se analizan los valores y las actitudes sociales transmitidas con los cuentos. El alumnado aprende a elaborar cuentos musicales en los que los conceptos de paz, convivencia, respeto e igualdad estén presentes, contextualizándolos en el espacio y tiempo histórico que les corresponda.
- Taller de Música y Ciencias Sociales, donde se utiliza la música como elemento útil para interpretar obras de arte. Se analizan obras escultóricas, pictóricas y arquitectónicas, tanto de manera individualizada como integradas en la realidad urbana. De esta manera se pueden establecer pasarelas de atención a la diversidad educativa para el alumnado con deficiencias de visión. Así mismo se presenta la música como elemento descriptor del medio espacial, social y urbano.

Plataforma virtual.

Para establecer una red de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje continuos, dentro de la plataforma de formación virtual de la Universidad de Jaén se establecerá un módulo que permitirá el intercambio de información constante entre todos los miembros de la experiencia educativa. En dicho módulo, además de aparecer actividades, propuestas didácticas, preguntas, sugerencias, y cualquier experiencia educativa que se esté realizando, se establecerán una serie de foros de debate que nos ayudarán a evaluar el proceso de la actividad y que serviría de apoyo al alumnado universitario que, acabados sus estudios, se encuentren realizando ya labores docentes. Además se creará un laboratorio de resolución de problemas educativos, en el que fomentar la investigación educativa. El laboratorio se encargará entre otros aspectos de buscar, crear y evaluar materiales didácticos.

Como puede apreciarse, en todos y cada uno de los talleres están presentes estas dos áreas de conocimiento aportando, de una manera interdisciplinar, sus métodos de análisis y comprensión del mundo.

Taller Músicas del Mundo.

Por eso decidimos que el primer taller fuera el de Músicas del Mundo que hemos estructurado de la siguiente manera:

1ª Parte: Introducción

- La música como medio de expresión humana
- La comunicación intercultural a través de la música
- La música étnica y cultural

Ritmos sociales y ritmos musicales

- Música, pensamiento y cultura
- Historia de la música versus la música en la Historia
- La música como expresión artística: etapas
- Música y ritos de paso
- Escalas, tonos y estados anímicos

2ª Parte: Introducción

Música por continentes: ¿Cada continente tiene una música determinada?

Música y medioambiente

- Músicas de los ámbitos costeros, del interior, del área mediterránea, montañosa...
- Instrumentos musicales: El medio natural y urbano y sus sonidos.
- La fabricación de instrumentos en función de los recursos naturales
- Sonidos y ruidos

3ª Parte: Introducción

- ¿Cómo diferentes culturas expresan lo mismo a través de diferentes músicas?
- Intervención de invitados de otras culturas para tocar sus instrumentos y expresar sus emociones a través de su música.

Las fusiones musicales y la globalización

- Intercultural versus intermusical.

Para abordar este taller comenzamos por contactar con nuestros antiguos alumnos y alumnas para plantearles esta propuesta de trabajo. Hemos de señalar que, aunque todas las personas se mostraron entusiastas, finalmente por cuestiones de desplazamientos y distancias, decidimos contar sólo con aquellas cuyo centro de trabajo o de residencia no distara más de una hora de la ciudad de Jaén, de manera que tanto ellas como nosotras o nuestro alumnado pudiera desplazarse sin mayores problemas de tiempo. El grupo de profesorado en ejercicio quedó reducido a 7 personas, curiosamente todas ellas mujeres. Por eso tenemos que hacer constar que éste no fue, en ningún momento, un factor que tuvimos en cuenta.

A estas profesoras se les pasó un cuestionario, entre otras cosas, y por lo que respecta directamente al proyecto Musurgia, en el que les preguntábamos por el país de origen del alumnado inmigrante en su centro; los ciclos, grupos y cursos en los que se encontraban, así como del alumnado que compartiera otras culturas (como la gitana); las dificultades de integración que habían detectado; el grado de conocimiento de la cultura de estos niños por parte del alumnado autóctono y viceversa, o cualquier otro dato que, sobre este tema pudiera interesar (desde su punto de vista) para el trabajo que se pensaba desarrollar a través de este proyecto.

El resto de los apartados del cuestionario estaban enfocados a conocer

sus datos personales y los datos del centro educativo en el que están desarrollando su trabajo (especialmente para poder conocer los diferentes contextos educativos en los que íbamos a intervenir), otro grupo de preguntas iban encaminadas a conocer el desarrollo de las clases de música en el centro, de manera significativa las que ellas imparten, así como las de Conocimiento del Medio, así como su propia experiencia educativa.

A partir de los resultados de estas encuestas detectamos que en las aulas de estos centros había alumnado de etnia gitana y estudiantes que procedían de Rusia, Argentina, Colombia, Ecuador, Rumania, Marruecos, Francia, Pakistán e Italia.

Para no caer en los tópicos culturales, queremos contar en este taller con la presencia de distintas personas invitadas de otras culturas. Por medio de la Asociación Jaén Acoge, contamos con la presencia de personas procedentes de Rumania, norte de África y Colombia. En este caso son personas que han llegado a nuestro país de forma ilegal y que presentan unas características psicoemocionales determinadas, por lo que nos acercan, también, a la realidad que han vivido y siguen viviendo algunos de los estudiantes de educación primaria que aparecen ya escolarizados en los centros de procedencia de nuestro profesorado en ejercicio.

Por otro lado, contamos con una profesora argentina que está trabajando en nuestro país desde hace cinco años. Ella es arqueóloga, por lo que su acercamiento a la cultura será eminentemente patrimonial. Además, una doctora en Geografía física, de origen ruso, nos hablará del los paisajes y la música de su país. Ella llegó a nuestro país tras su matrimonio con un español hace tres años. Una compañera francesa representa a su país y su cultura principalmente a través de los problemas de comunicación lingüística ya que es filóloga. La Asociación Sinando Kalí, representa a la cultura gitana.

Por la respuesta de estas personas invitadas, la ilusión con que han recibido este proyecto y sus ganas de participar en él, podemos decir que uno de los propósitos del mismo ya se ha cumplido. Hemos creado un abanico multicultural durante una serie de sesiones en el que podremos compartir música y cultura.

Nuestro alumnado universitario espera con muchas ganas esta experiencia. No obstante, como este taller se desarrolla durante los meses de Enero y Febrero de 2005.

LA MULTICULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL DESAJUSTE ENTRE INTENCIONES EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES: LOS RETOS DEL PRESENTE Y DEL FUTURO INMEDIATO

RAFAEL VALLS MONTÉS
Rafael.Valls@uv.es
Universidad de Valencia

Introducción.

El problema actual de las sociedades occidentales europeas, y el de España en particular, ya no es el de si se quiere o no vivir en unas sociedades multiculturales, pues éstas ya lo son en realidad, se acepte ésta de mejor o peor gana, sino que el problema reside en la forma en que se quiera vivir conjuntamente. Estamos en el inicio de un nuevo tipo de sociedades que, con toda seguridad, incrementarán cada vez más su grado de multiculturalidad en el conjunto de las escalas existentes entre lo local y lo mundial. Esta nueva situación hace que las cuestiones relacionadas con la interculturalidad deban ser ineludiblemente uno de los puntos de atención prioritarios de la reflexión escolar y educativa, especialmente en los centros en donde estas cuestiones ya estén presentes en la propia aula, pero también en aquellos otros lugares en los que estas situaciones aún no sean las más cotidianas de manera directa.

El grado de interculturalidad de las sociedades desarrolladas del presente, entendiendo esta expresión como presencia y simbiosis de diferencias culturales cada vez más amplias sobre un mismo territorio, irá en aumento mientras no se logre unas condiciones aceptables de vida para el conjunto de las sociedades humanas.

La configuración de una enseñanza basada en los valores de la justicia,

la solidaridad, la aceptación positiva de las diferencias culturales y el impulso de la paz, a través de la superación de las desigualdades en las posibilidades reales de desarrollo humano, son las que deben estar a la base de las distintas, pero totalmente complementarias, dimensiones de la enseñanza en general y, en particular, en la de las Ciencias Sociales. Todas ellas forman parte de los llamados ejes transversales de la educación, de aquellos valores que deben modelar la formación cívica, personal y social de los alumnos como ciudadanos responsables en las diversas dimensiones de su existencia, como ciudadanos de un país determinado, también de Europa en nuestro caso, y del mundo. Sólo de esta manera, y desde esta perspectiva mundialista, la dimensión europea merece ser objeto prioritario de atención y puede suscitar la dedicación y el esfuerzo de los docentes en cuanto éstos estén interesados en la construcción de una sociedad más abierta y tolerante para las generaciones futuras.

De la multiculturalidad europea a la mundial: su posible y deseable complementariedad.

La configuración y el impulso de la dimensión europea y multicultural en la educación supone un cambio, o al menos una ampliación muy importante, en las tradicionales finalidades de la enseñanza de la historia (y de la geografía). Estas disciplinas escolares han desempeñado un papel primordial en la configuración de las identidades nacionales, a las que se añadía, sin demasiada convicción práctica, una denominada dimensión mundial que, en función de los intereses nacionales, era valorada de una manera u otra.

El proceso de integración y de impulso de una identidad europea, que en España se complementa con el de las renovadas identidades regionales y de las nacionalidades históricas, plantea unas nuevas y diversificadas formas de identidad. En el caso europeo, esta situación de las distintas identidades es especialmente compleja tanto por el enorme empeño desarrollado por las distintas instituciones estatales, fundamentalmente en el siglo XIX y la primera mitad del XX, en la construcción de los imaginarios nacionales respectivos como por la gran variedad de las culturas que han persistido entre las poblaciones europeas.

Una de las más destacadas tendencias de la trayectoria de los Estados-

nación durante los siglos XIX y XX ha sido la de impulsar la homogeneización cultural de los distintos grupos sociales y culturales que quedaron incluidos dentro de sus fronteras. Para ello se utilizaron todos los medios disponibles, entre ellos los de la escolarización, dedicada fundamentalmente, en la medida en que les fue posible, al impulso, entre otras medidas, de una sola lengua, una sola religión, un solo derecho, una sola nación o una sola manera de entender la historia.

Sin embargo, la pluralidad de culturas persistió en estas sociedades configuradas por los Estados-nación y han vuelto a reaparecer, en tiempos recientes, con mayor o menor ímpetu. De ahí que actualmente se hable de dos procesos que, aparentemente contradictorios, pueden ser considerados también como plenamente complementarios. Nos referimos, por una parte, al llamado proceso de globalización, que aunque se refiera fundamentalmente a un proceso de tipo económico-financiero, tiene también derivaciones de tipo globalizador u homogeneizador en la vertiente propiamente cultural. Por la otra, a la denominada regionalización del mundo occidental que, de similar manera, viene definida también principalmente por ambas dimensiones, la económico-financiera y la cultural, a las que se puede añadir, en función de múltiples variantes, la dimensión más estrictamente política.

A la hora de hablar de las posibles relaciones entre las culturas suelen usarse distintos tipos de conceptos, sobre los que no hay un acuerdo definido ni estable, pues su significado varía según países y autores. Las dos variantes más utilizadas son las de interculturalidad y multiculturalidad. El primero de ellos, el más ideal, destaca la idea de la interacción entre los agentes de las distintas culturas, a la par que pone de manifiesto la capacidad personal y social de remodelar, al menos parcialmente, tales culturas. El de multiculturalidad, por el contrario, se centra, posiblemente de manera más realista, en las situaciones de coexistencia cultural, incluso de su tolerancia mutua, pero sin destacar su interacción, su puesta en contacto y la posibilidad de sus influencias recíprocas.

La dimensión europea en la enseñanza, por tanto, no debe ser entendida, de forma reduccionista y simplificadora, como un intento de crear consenso exclusivamente en torno al proyecto político de la unificación europea. La dimensión europea no debe significar, en este sentido, la creación de un

nuevo etnocentrismo, eurocentrismo en expresión más exacta, ni la sustitución de los patriotismos nacionales tradicionales por un nuevo nacionalismo europeísta, sino que comporta igualmente una básica dimensión intercultural, abierta al conjunto de culturas existentes, en la que los ideales de comprensión, respeto y valoración recíprocos, tanto de los aspectos comunes como de las diferencias culturales, sean asumidos de manera clara y decidida (Comisión Europea y del Consejo de Europa, 1986 y 1995).

El concepto de dimensión europea no es idéntico al de dimensión intercultural, puesto que se relacionan con presupuestos geopolíticos, culturales o étnicos diferentes, pero su intencionalidad más profunda sí que es coincidente, o al menos complementaria, dado que ambas se están refiriendo a la aceptación positiva de la convivencia pacífica entre distintas identidades culturales o nacionales, aunque sea a diferentes escalas. La dimensión europea está referida obviamente a una escala preferentemente intraeuropea, aunque en ella se pueda diferenciar escalas de distinto tipo según nos estemos refiriendo a dimensiones más locales, regionales, nacionales o internacionales. Todas estas escalas forman parte, en función de su mayor o menor diversidad, de la dimensión intercultural, aunque lo más específico de esta última sea su escala mundial, planetaria.

Todo este conjunto de diferentes escalas requiere la atención de la enseñanza, especialmente de la obligatoria, tal como ha sido reconocido en los denominados ejes educativos transversales, pues esta institución es la que debe preparar e impulsar, entre otras, una cultura de la paz, en su sentido más amplio y profundo y no simplemente en su consideración contrapuesta a la beligerancia, esto es, una cultura que supere, o al menos aminore, los prejuicios existentes al respecto (Aja et al, 1999). Estamos en el inicio de un nuevo tipo de sociedades, que, con toda seguridad, incrementarán cada vez más su grado de multiculturalidad en el conjunto de las escalas previamente enumeradas.

La inclusión de los inmigrantes dentro de la dimensión europea en la enseñanza y la potenciación de la dimensión intercultural en la misma, a través del estudio tanto de las causas globales que motivaron sus desplazamientos como de las dificultades de todo tipo respecto de su inserción en las sociedades receptoras, pueden permitir, de manera

didácticamente muy adecuada, la apertura de las mismas a una educación para el desarrollo, entendida ésta última como un análisis crítico de las desigualdades e injusticias existentes en un mundo económicamente globalizado, pero profundamente dualizado en las condiciones de vida de sus habitantes.

Algunas referencias cuantitativas básicas.

Según los datos referidos a finales de 2004, los escolares inmigrantes en los centros escolares españoles suponían en esas fechas un 7,2 por ciento del conjunto del alumnado (unos 500.00 sobre el total de 8, 5 millones), repartidos de forma bastante diferenciada en las distintas Autonomías españolas y, dentro de ellas, también en los distintos tipos de centros, públicos y concertados. La procedencia de sus familias se dividía, grosso modo, en cuatro grandes grupos: los europeos, que hasta poco antes eran los mayoritarios, con un 25,2 por ciento (15% de los países de la Unión Europea y el 10% de los otros países); los iberoamericanos, convertidos ahora en el grupo mayoritario y que suponían un 50,5 por ciento del total; los africanos, que sumaban un 18,9 por ciento y, finalmente, los asiáticos que representaban el 4,4 por ciento. El porcentaje de los provenientes de la América del Norte significaba solamente un 1,1 % (todos los datos provienen del Ministerio de Educación y fueron publicados en el periódico *El País*, 15-9-04, página 26).

Estas cifras, más allá de proporcionarnos una información básica sobre la realidad de la inmigración en nuestro país y en nuestras escuelas, también pueden servirnos para hacer algunas consideraciones sobre la diferente presencia de algunas de sus referencias históricas y culturales en nuestras aulas y, por tanto, para tener una idea inicial sobre los conocimientos que nuestros alumnos pueden haber generado sobre las principales características de las diversas culturas de origen de los inmigrantes. Para ello nos serviremos de los datos que los actuales manuales de geografía y de historia de la Educación Secundaria Obligatoria proporcionan sobre sus áreas geográficas de procedencia:

La distinta presencia cuantitativa de los países y regiones europeas, y del resto del mundo, en los manuales de historia y geografía de la Educación Secundaria Obligatoria (en porcentajes).

Editorial	Resto del mundo	Europa general	Países europeo-occidentales	Este y Sureste europeos	España
Santillana	11'3	35'2	19'5	5'2	27'8
ECIR	16'7	41'7	10'8	8'3	22'5
S.M.	10	41'3	10'6	5'6	32'5
Vicens-Vives	16'6	44'4	14'8	5'6	18'6
Anaya	11'2	38'8	7'2	3'8	38

La diferente importancia concedida por los manuales a las dos partes en que habitualmente se ha dividido Europa, especialmente en el siglo XX (la Europa occidental, que frecuentemente queda poco diferenciada de la actual Unión Europea, y la Europa oriental) queda profundamente reflejada en el porcentaje de páginas dedicado a cada una de ellas en los temas históricos. El desequilibrio existente entre estos distintos porcentajes es, obviamente, muy importante. Otro tanto ocurre, de forma aún más exagerada, respecto de la presencia de los otros ámbitos mundiales. Al conjunto del continente americano se le dedica en estos manuales de historia un muy escaso 4,4 por ciento, que se divide en dos partes prácticamente idénticas entre América del Norte e Iberoamérica, que es el caso de mayor desproporción entre presencia en los manuales escolares y tasa de inmigrantes. Un porcentaje muy similar (4,2%) es el que recibe el conjunto de los países asiáticos y aún menor es la presencia de las sociedades y culturas africanas, presentes tan sólo en un 3 por ciento de los contenidos de estos manuales. La presencia de Oceanía es mínima: el 0'1 por ciento.

Los actuales manuales escolares han incrementado muy considerablemente los contenidos relacionados con Europa, tanto en una consideración general de la misma como en lo referido a la presencia particularizada de distintos países europeos. También es constatable, de manera inmediata, que los estereotipos negativos respecto de los países europeos han desaparecido de los manuales. Se puede afirmar, en este sentido, que los textos

escolares españoles actuales son los más europeístas que han existido hasta el presente, aunque aún perdure de manera muy patente un esquema bipolar o bloquista de Europa que privilegia abiertamente su ámbito occidental, considerado el europeo básico, y posterga, tanto cuantitativa como cualitativamente, al oriente europeo, que es visto como una Europa más bien añadida a la Europa fundamental, que es la occidental.

Dada la dificultad de ampliar los contenidos informativos de los actuales manuales, pues su incremento normalmente redundaría en una menor profundización en los mismos, así como en una menor atención a las preguntas y cuestiones planteadas al alumnado, parece ser necesario equilibrar la presencia de los distintos países y regiones europeos (y del resto del mundo) en los temas históricos. Una posible solución a este problema es la de ampliar el enfoque paneuropeo (y mundialista) de los temas históricos de forma que en ellos aparezca más destacada el carácter mundial de los fenómenos estudiados, aunque sea con los evidentes desfases temporales en los que la cuestión analizada llegó a ser una realidad en toda Europa (y en las otras partes del mundo).

El problema de más difícil solución posiblemente sea el de ir avanzando en un estudio escolar de Europa y del mundo en el que la abundante información suministrada por los manuales y los docentes al respecto logre entrar en contacto e interactuar con las vivencias, emociones, sentimientos y opiniones del alumnado con el fin de conseguir un conocimiento más razonado y, por tanto, menos convencional o estereotipado del habitualmente presente en gran parte de la sociedad. Este es, como veremos posteriormente, un reto para el conjunto de la enseñanza, pero en cuestiones tan actuales como la del proceso de multiculturalización de la sociedad española, la necesidad de formar actores conscientes de este proceso y no sólo meros espectadores es de una urgencia mayor. Los manuales analizados son conscientes de este difícil problema y, de hecho, incluyen numerosas cuestiones y preguntas que el alumnado debe de contestar, pero el enfoque mayoritario de las mismas aún sigue estando muy centrado en los conocimientos factuales que el alumno debe de aprender, mientras que las posibilidades ofrecidas para que este alumnado haga aflorar sus propios sentimientos y opiniones, y pueda transformarlos mediante la discusión y el debate argumentados, es aún muy escaso. En este sentido, algún autor ha

calificado a la mayor parte de los manuales del conjunto de la educación obligatoria española como poco eficaces para una educación intercultural organizada y planificada que afronte el reto de superar estereotipos negativos y prejuicios (Lluch, 2003).

La diversidad cultural en la escuela.

¿Cuál es el tratamiento predominante que se da a tal diversidad cultural en las escuelas españolas? Es muy difícil dar respuestas suficientemente documentadas a estas preguntas, ya que esta problemática no ha sido objeto de un debate amplio y continuado en nuestro país (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003). Tal vez la experiencia que ha contado con una mayor continuidad haya sido la realizada, especialmente en la escuela pública, con los jóvenes de la comunidad gitana. Y los resultados no parecen ser optimistas.

Desde una perspectiva teórica se ha distinguido cinco posibles actitudes u opciones del conjunto de la comunidad educativa ante esta cuestión, que van, en sus extremos más opuestos, desde el rechazo de los diferentes culturalmente hasta los impulsores de la denuncia y de la lucha contra el conjunto de los mecanismos generadores de prácticas racistas o discriminatorias (Colectivo IOE, 1999).

Una primera actitud es la del rechazo a los diferentes. La diversidad es percibida como un peligro que conviene eludir (dentro de la ancestral concepción de los extranjeros, e incluso de los extraños, como objetos de sospecha, frente a la de los vecinos o conocidos que, por el contrario, gozan habitualmente de presunción de inocencia). Consiguientemente se opta por poner trabas y dificultarles su acceso a la escuela y, si esto no es posible, se intenta reducir al mínimo los contactos con ellos. Esta actitud puede darse tanto entre los directivos o responsables de las escuelas como entre los padres de los alumnos, que aconsejan a sus hijos el evitar la proximidad con los diferentes y que, en caso de que su presencia sea considerada excesivamente numerosa, deciden trasladar de centro escolar a los mismos.

La segunda opción es la ignorar a los diferentes. Desde esta representación se considera que el conjunto del alumnado es homogéneo y que existe tanto un modelo único de alumno como de curriculum. Puede incluso que, desde perspectivas pretendidamente universalistas, se justifique esta opción desde

la no discriminación, en el sentido de que todos los alumnos son iguales y que, por tanto, no deben ser objeto de un trato diferenciador o que atienda a sus peculiaridades culturales específicas. El programa y la práctica escolares, en esta opción, deben seguir las propias pautas establecidas con carácter general, a las que los alumnos deben de adaptarse. Este modelo puede recordar, de manera bastante patente, aunque posiblemente inconsciente, la vertiente autoritaria y homogeneizadora de la escuela tradicional nacionalizadora.

La tercera variante es aquella que ya parte del reconocimiento explícito de la necesidad de educar a los diferentes culturalmente, aunque no por ello modifique los planteamientos generales de la escuela, pero sí abre los espacios y posibilita las condiciones suficientes para que los alumnos diferentes, mediante una atención particularizada, puedan adaptarse al funcionamiento general del conjunto de los alumnos del grupo. Esta opción es la que se plasma habitualmente en la defensa de una educación compensatoria para los alumnos que presentan algún tipo de dificultad, sea ésta de carácter cultural o de cualquier otro. Es también la actitud que actualmente parece contar con más apoyos por parte de los docentes, al menos por lo que se refiere a las enseñanzas infantil y primaria.

La cuarta opción es la identificada habitualmente como la propia de una educación multicultural (o intercultural, según otros autores). En ella se parte de la adaptación del curriculum en función del conjunto del alumnado e incorporando elementos provenientes de diferentes perspectivas socioculturales. Este enfoque es relativamente reciente en la escuela española y cuenta aún con pocos materiales didácticos y experiencias docentes, sea por causa de la escasa presencia de diversidades culturales reconocidas por la propia escuela, sea por el peso de una tradición escolar homogeneizadora hasta tiempos bastante recientes.

La quinta variante, identificada habitualmente en distintos ámbitos europeos como educación anti-racista, es muy similar a la educación intercultural, pero le añade una importante componente de tipo económico y sociopolítico a la hora de analizar la exclusión de determinados grupos socioculturales, que, en su consideración, están ausentes de la opción intercultural. Desde la perspectiva anti-racista se considera que la escuela, incluso cuando ésta desarrolla actitudes multiculturales y genera valores

compartidos, no es el lugar donde las posibles exclusiones se puedan obviar o limitar, sino que la marginación y la exclusión tienen su origen en otras instancias más directamente políticas y económicas y que, por tanto, es en estos últimos centros reales de poder en donde hay que actuar, más allá de la conveniencia indudable, pero también de los claros límites, de una educación de características multiculturales.

Como habrá podido comprobarse, de las cinco variantes reseñadas sólo las dos últimas abordan el tratamiento de la diversidad desde una perspectiva no etnocéntrica, dado que asumen la existencia de un pluralismo cultural e intentan proponer modelos educativos con los que superar las posibles discriminaciones resultantes.

La principal diferencia entre las dos últimas reside en que el planteamiento intercultural acepta, en sus rasgos más generales, el sistema sociopolítico existente y considera que éste puede ser mejorado, entre otras posibilidades, a través de la elaboración de valores culturales compartidos entre los diversos grupos. En este sentido se parte del convencimiento de que tanto el racismo como la xenofobia son fenómenos con una importante componente de índole psicológica y de que están basados en la ignorancia o el desconocimiento y que, por tanto, pueden ser superados, o al menos paliados, mediante una educación adecuada, que esté centrada en la consecución de una valoración no discriminatoria de las distintas concreciones culturales coexistentes. Por el contrario, la variante anti-racista parte de la consideración de que una educación en valores no es suficiente para hacer frente a los fenómenos racistas o xenófobos, ya que estos responden a las características propias de una organización social basada en la dominación y en la explotación, que persistirán mientras no se consiga una auténtica igualdad de oportunidades para todos los grupos culturales o étnicos.

Estas importantes diferencias analíticas que hemos esbozado no suponen, sin embargo, que ambas variantes no puedan colaborar estrechamente en la configuración de una nueva educación intercultural, que tome como punto de partida la diversidad y la pluralidad realmente existentes en las aulas, para intentar establecer o potenciar el mayor número posible de valores culturales compartidos. Otra cosa distinta es la repercusión que estas propuestas han tenido en los manuales escolares más usados en los centros educativos o la actitud mayoritaria del profesorado con respecto a las

cuestiones interculturales aquí abordadas (Pingel et al, 1994 y 2003; Prats et al, 2001).

Las posiciones mayoritarias de los docentes españoles parecen estar orientadas hacia las variantes segunda y tercera, esto es, hacia los posicionamientos que intentan evitar los tratamientos desiguales respecto del alumnado, pero sin abordar positivamente el trato de la diversidad, lo que con el tiempo, si no se asume de manera más consciente y efectiva, puede provocar el rechazo por parte de los «diferentes» y su sentimiento de exclusión, a la par que actitudes de violencia de distinto tipo y procedencia como respuesta a tal marginalización o al sentimiento de inseguridad y de peligro frente al diferente.

En la actualidad, los materiales curriculares existentes sólo suelen abordar, en el mejor de los casos, el tratamiento compensatorio de las diferencias observadas en las aulas, entendidas éstas como deficiencias de algún tipo de conocimientos o de habilidades básicamente lingüísticas, lo que es, evidentemente, un aspecto muy importante de esta cuestión. Pero el problema que aquí planteamos es distinto, pues partimos de que una cultura homogénea, la del grupo dominante, no es la respuesta democráticamente más adecuada a las diferencias existentes en el conjunto de la sociedad.

Los conocimientos de los escolares sobre la historia (y la geografía) de Europa y del mundo.

Son muy escasos los estudios relativos a la relación entre los conocimientos manifestados por los jóvenes y los contenidos estudiados durante su escolarización. Las investigaciones específicas, hasta tiempos muy recientes, se centraron casi exclusivamente en los contenidos presentes en los manuales escolares. Algunas fueron promovidas por el Consejo de Europa y tenían como objetivo eliminar de los mismos aquellos estereotipos, expresiones o enfoques que resultasen inaceptables, insultantes o descalificadores respecto de otros países o sociedades. Esta es una práctica que tiene antecedentes importantes ya desde principios del siglo XX, aunque su mayor desarrollo se dio a partir del final de la II Guerra Mundial y ha continuado hasta la actualidad, contando incluso con centros especializados en esta labor de análisis comparado de manuales y de propuesta de mejora de los mismos.

Los principales resultados obtenidos sobre los alumnos españoles ponen de manifiesto que estos jóvenes escolares tienen escasos conocimientos sobre algunos aspectos geográficos básicos como, por ejemplo, los de la localización cartográfica de los países europeos y del resto del mundo con sus respectivas capitales. También indican que estos conocimientos son aún menores en lo que respecta a los principales acontecimientos de la historia de Europa. Asimismo señalan que la presencia de los estereotipos tradicionales sobre los distintos países europeos siguen vigentes en la mente de estos estudiantes, a pesar de que, como se ha comprobado en diversas investigaciones, tales prejuicios y descalificaciones no tengan ninguna relación con los manuales escolares dada su total ausencia en los mismos.

Un reciente estudio sobre los escolares franceses ha mostrado, por su parte, la escasa relación existente entre los conocimientos adquiridos a través de la enseñanza escolar y el uso que de los mismos hacen los escolares franceses (y lo mismo puede afirmarse en relación con los españoles) a la hora de pronunciarse sobre los problemas o las cuestiones relacionadas con la actual construcción de una Europa unida, con la evolución reciente de la ciudadanía europea y también con respecto a sus vivencias y representaciones de la multiculturalidad. Según esta investigación, el estudio de Europa en las aulas no se apoya suficientemente en la experiencia y en las preguntas de los jóvenes, por lo que éstos, a la hora de manifestar sus opiniones, suelen recurrir a sus propias vivencias y al sentido común dominante en la sociedad, pero no a los conocimientos que reciben en las aulas. La conclusión principal de este estudio es que si lo que se pretende con la enseñanza es hacer reflexionar a los alumnos, hacer que se planteen preguntas y que pongan en tela de juicio sus representaciones iniciales y sus estereotipos culturales y sociales, entonces es totalmente necesario un nuevo tipo de enseñanza en la que tengan entrada las representaciones de los alumnos, sus imaginarios, sus afectos y emociones y no sólo el pretendido carácter neutro de la ciencia, que ellos aceptan como tal, pero que no incorporan a sus vidas ni les ayuda a superar los estereotipos y simplificaciones socialmente más aceptados (Tutiaux-Guillon, 2001). Algunas recientes investigaciones españolas dan resultados muy semejantes a las otras investigaciones europeas (Estepa Giménez et al, 2001; Prats et al, 2000; Valls et al, 2002).

En general, todos los estudios coinciden en la semejanza existente entre las visiones de los alumnos y las de la sociedad de sus respectivos países de procedencia, ambas de un marcado carácter convencional respecto de Europa. Es muy común, en todos los trabajos reseñados, la alta aceptación que tienen de Europa como lugar de nacimiento de los valores fundamentales de la modernidad (la democracia, la ilustración y el progreso), así como la consideración de la integración europea como el único camino para la paz y para la solución de los problemas económicos y sociales existentes en los distintos países.

Las actitudes de los jóvenes estudiantes españoles respecto de la dimensión europea y multicultural.

Con los datos obtenidos mediante los estudios previamente reseñados (especialmente Prats et al. 2001, realizado sobre los alumnos de 16 años) se puede establecer con suficiente claridad dos niveles de identidad socio-geográficos, políticos y culturales: uno más local e intenso y otro más internacionalizado, de menor intensidad y extensión, y ambos mediados por la identidad española que es la determinante. desde esta identidad básica, en la que perciben a sus compatriotas españoles como los mejores en muchos aspectos, los jóvenes valoran a los otros europeos y a los ciudadanos de otros países. estos datos confirman lo que se viene señalando de manera reiterada: la europa que más se conoce, que más se valora y que suscita más sentimientos (en ocasiones encontrados) es la más occidental. es decir, los países más próximos, de los que tienen referencias más conocidas, o los que son considerados más parecidos a españa, en los que, según su visión, debe ser más fácil adaptarse y además están suficientemente cerca para regresar con frecuencia a sus casas. estos son los países más elegidos si las circunstancias les hicieran cambiar de residencia. el resto de países europeos y sus ciudadanos reciben valoraciones más variadas. así, por ejemplo, los holandeses son valorados muy bien y los rusos muy mal, aunque también es cierto que a más lejanía el grado de indefinición es mucho más alto.

Como valoración de contraste, los jóvenes muestran una gran aceptación e identificación respecto de los estadounidenses a pesar de que sus sentimientos hacia ellos son contradictorios. esta actitud contrasta con la poca aceptación que les suscitan, por ejemplo, los marroquíes. para los estudiantes, los estadounidenses son ricos y poderosos y, seguramente, estas

características los hacen más atractivos. los marroquíes, contrariamente, son percibidos como pobres y con una lengua, cultura y religión muy distintas y ello, probablemente, los hace menos deseables.

De los datos manejados en estas investigaciones parecen desprenderse cuatro conclusiones generales. la primera es que la mayor preocupación de los jóvenes españoles está en su futuro; por ello estarían más de acuerdo en permitir la llegada de inmigrantes si perciben que su entrada no les va restar posibilidades laborales y sociales. la segunda es que están menos de acuerdo que los adultos en atribuir a los inmigrantes comportamientos sociales negativos (delincuencia, marginación o peligrosidad). en tercer lugar debe señalarse que aquellos jóvenes que ven su futuro de forma menos segura, bien por su posición social o por los problemas que han visto en sus familias, apoyan las medidas más restrictivas respecto de la inmigración. y, finalmente, es destacable que ven con normalidad la llegada de europeos de la unión a ocupar puestos de trabajo en España y que tienen alguna mayor reticencia respecto de los otros extranjeros no comunitarios, aceptando mayoritariamente que ocupen un puesto de trabajo si éstos están más preparados para realizarlo. en esta misma línea, los jóvenes españoles no tienen recelos destacables hacia los europeos de la unión en el terreno de los derechos civiles, políticos o de otro tipo, sintiéndose más próximos a éstos que al resto de los extranjeros, sean éstos europeos o no.

En este sentido podríamos decir, ya para concluir, que los datos de los que disponemos actualmente nos hacen pensar que la enseñanza de la historia y de la geografía (al menos en lo que los manuales escolares la definen y en lo que los alumnos manifiestan) no ha logrado despegarse suficientemente de sus características etnocéntricas tradicionales, aunque haya avanzado en una dirección más europeo-occidental-céntrica, y que la configuración de una dimensión tanto europea como mundial y plenamente multicultural aún son tareas pendientes, además de ser urgentemente necesarias.

BIBLIOGRAFÍA.

- AJA, E. ET AL (1999): *La immigració estrangera a Espanya: els reptes educatius*. Barcelona, Fundació La Caixa.
- COLECTIVO IOE (1999): *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia, Universitat de València-Patronat Sud-Nord.
- CONSEJO DE EUROPA (1986): *Contre les stéréotypes et les préjugés. Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire (1953-1994)*. Strasbourg, Consejo de cooperación cultural.
- CONSEJO DE EUROPA (1995): *The european content of the school history curriculum*. Strasbourg, Consejo de Europa.
- ESTEPA GIMÉNEZ, J; FRIERA SUÁREZ, F. Y PIÑEIRO PELETEIRO, R (eds) (2001): *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, Krk Ediciones.
- HABERMAS, J. (1983): *Reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid, Taurus.
- LLUCH, Xavier (2003): «Multiculturalidad: invisible en los libros de texto», *Cuadernos de Pedagogía*, 328, pp.82-86.
- PÉREZ-DÍAZ, V. y J.C. RODRÍGUEZ (2003): *La educación general en España*. Madrid, Fundación Santillana.
- PINGEL, F. ET AL. (1994): *L'Immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*. Torino, Fundación Agnelli.
- PINGEL, F. ET AL. (2003): *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*. Torino, Fundación Agnelli.
- PRATS, J. (DIR.); TREPAT, C. (COORD.); PEÑA, J. V.; VALLS, R.; URGELL, F. (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- TUTIAUX-GUILLON, NICOLE (2001): *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*. Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique.
- VALLS, R. Y LÓPEZ, A. (EDS.); BROTAT, J; DEL MORAL, C.; PÉREZ, C.; PINGEL, F.; RUEDA, F. (2002). *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

ENCARNA SORIANO AYALA

Esoriano@ual.es

Grupo de Investigación «Investigación y Evaluación en Educación Intercultural»

Universidad de Almería

Factores sociales y educación.

Si miramos críticamente la realidad que nos rodea podemos apreciar que el respeto por el hombre cada vez es menor. Acciones terroristas, dentro y fuera de nuestras fronteras, ponen en peligro continuamente el futuro de la convivencia en espacios geográficos que se suponen y parecen Estados de Derecho. Lo grave es que como indica Gimeno (2001:12) *«en la Europa actual se asesina y se muere por proyectos políticos que sirven a causas que se amparan en motivos religiosos culturales»*, y lo más duro es que la población parece acostumbrarse, insensibilizarse y percibirlo como un fenómeno irremediable ligado a la forma de vivir. El 11 de septiembre de 2001, la acción terrorista conmocionó al mundo entero, ocurría el ataque a las Torres Gemelas de Nueva York, y el 11 de marzo de 2003 un nuevo ataque terrorista vuelve a sesgar la vida de más de 192 personas y familias en la estación de Atocha de Madrid. Estos y más actos terroristas, junto a todas las violaciones de la integridad de las personas (de cualquier etnia, raza o cultura), en cierta medida, nos invita a revisar los procesos sociales, también como señala Tedesco (2001:91) nos obliga a *«adoptar mucha más seguridad y firmeza con respecto al carácter no negociable de ciertos valores y principios»*.

La protección del medio ambiente es otro de los factores que últimamente, y con razón, preocupa a un importante sector de la sociedad (el sector menos relacionado con el ámbito económico), y que a través de diferentes organizaciones, e incluso instituciones pretenden hacer una llamada de

atención para acabar con el deterioro ambiental que afecta directamente a la vida del hombre. La «Cumbre de la Tierra» celebrada en Johannesburgo en 2002, pone en conocimiento del mundo que unos 1000 millones de personas carecen de agua y el 80% de la población mundial pasa hambre. Todos estamos viviendo y sufriendo, cada vez con más intensidad, el cambio de hábitat. El hombre está contaminando diariamente la atmósfera por lo que es necesario tomar medidas rápidas y urgentes. Pero, a pesar de estas evidencias algunos políticos no las perciben lo suficientemente importantes como para haber acudido a esta cumbre; un ejemplo lo tenemos en el presidente de EE.UU.

La potencia y la rapidez que en los últimos años han adquirido los medios de transporte que permiten realizar grandes trayectos en periodos pequeños de tiempo y la universalidad de las nuevas tecnologías de la información, han hecho más fáciles las relaciones y la comunicación de las personas de diversas lenguas y culturas que habitan en uno o distintos continentes. La circulación de información casi instantánea en el tiempo (no diríamos sólo de información sino de lenguas y culturas) a través de la tela comunicativa de Internet o la propia televisión por satélite, entre los distintos lugares del planeta, hace que se transmitan estilos y formas de vida distintos, desde situaciones de denuncia (no olvidemos la mujer afgana que en época de los taliban se jugaba la vida revelando al mundo, a través de la red, la situación de marginación y de indefinición que sufría la mujer en este país) hasta aquellas que tienen que ver con situaciones de auténtico estado de bienestar. Este conocimiento que hoy poseen las personas de cualquier lugar, unido a las grandes sequías que están asolando partes de la tierra; las guerras interminables por distintas razones, pero siempre provocadas por el no reconocimiento del «otro» (por motivos religiosos, económicos, culturales, etc); territorios empobrecidos por el despotismo de sus gobernantes que desinteresándose de su pueblo sumergen a éste en la más pura miseria; los problemas, enfrentamientos y las crisis políticas y económicas que están afectando a muchas naciones que han gozado de prosperidad en otros momentos, etc; dan lugar a desplazamientos de personas en espacio y tiempo, buscando un lugar dónde asentarse con dignidad; lo que ha dado y da lugar a sociedades cada vez más multiculturales.

No podríamos continuar haciendo un barrido por los factores que afectan

a la sociedad actual, para algunos en el segundo modernismo para otros postmoderna, sin hacer referencia a los movimientos de globalización, que dan lugar a manifestaciones diferentes con relación al fenómeno. Nos indica Gimeno (2001) que este término es impreciso porque *«hace referencia a fenómenos, procesos en curso, realidades y tendencias muy diversas que afectan a diferentes aspectos de la cultura, las comunicaciones internacionales, la política, el mundo laboral, las formas de entender el mundo y la vida cotidiana»* (p.126). En el mes de septiembre de 2002 en una entrevista que realizan a Stiglitz sobre el capitalismo y la globalización, este premio nobel de economía señalaba que la globalización podía ser una oportunidad en el momento que las instancias internacionales que la dirigen fuesen democráticas y estuvieran enmarcadas por reglas de juego justas y equitativas. Sigue este autor señalando que los movimientos antiglobalización han desempeñado un papel positivo en la toma de conciencia de los problemas, porque hay en ellos personas con sentido común que han comprendido que tal como se estaba estableciendo era injusta y no podía ser duradera. Pero la globalización no es sólo económica, aunque es el aspecto que más interesa a los estados, hay otros aspectos que deben ser considerados, por ejemplo el cultural. En esta dimensión como señala Bolívar (2001:268) *«una perspectiva de un mundo cosmopolita cambia el paradigma del pensamiento reimaginando un orden de comunidades políticas postnacionales. La clave de este cambio estaría en una desterritorialización de lo social, desvaneciéndose la imagen territorial fija...»*. Como señala este autor al hacer referencia a la cultura como construcción social de significados, articulados y asumidos, el mismo proceso de globalización (extrae la idea de Featherstone, 1995) sugiere dos imágenes a la vez de cultura. Una se refiere a la cultura a escala planetaria en la que las culturas heterogéneas son integradas e incorporadas en una dominante, considerada también común. La otra imagen nos hace comprender cómo interactúan las culturas, se yuxtaponen o luchan por defender su singularidad, en esta imagen las distintas culturas luchan por reafirmarse y sobrevivir.

A todos los anteriores factores queremos sumar la crisis de valores (objeto quizá del individualismo generado por el postmodernismo) y la búsqueda irremediable de otros universales o propios de un grupo cultural que puedan dar sentido a nuestra vida. Y un largo etcétera más, que para situar el tema que nos ocupa creemos que es suficiente.

Si tuviéramos que definir en pocas palabras la situación actual de la sociedad en la que esta inmersa nuestras escuelas y las familias, habríamos de decir que se caracteriza porque existe gran inestabilidad e inseguridad, incertidumbre en los procesos sociales contemporáneos y cambios que podemos calificar de vertiginosos.

Cultura, diversidad y contextos educativos.

¿Qué entendemos por cultura? ¿Hay algún acto o hecho humano que no tenga connotación cultural? ¿cómo la reinventamos en el ámbito educativo? Ya en 1871 Tylor definía la cultura como el complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, derecho, moral, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad. Esta definición incluye los instrumentos materiales junto a formas de conocimiento y de relación social. En nuestros días Bolívar (2001) dice que la cultura puede ser entendida como la construcción social de significados, articulados y asumidos.

Ianni (1994), refiriéndose a la cultura puntualiza diciendo que «La cultura no es inocente. Todas las expresiones culturales, comprenden valores y patrones de conducta, maneras de pensar y decir, modos de vivir y trabajar, crearse y recrearse en la trama de las relaciones sociales. Las diversidades y los antagonismos sociales, políticos y económicos se manifiestan también en el ámbito de la cultura» (p. 143).

Arvazu y Snider (1978), hacen una distinción entre qué es y qué no es cultura. Para estos autores la cultura es dinámica, no es algo fijo ni estático, es un proceso continuo y acumulativo que se aprende y se comparte por un grupo humano. Se manifiesta a través de conductas y valores exhibidos por un grupo de personas y constituye algo creativo y valioso para sus vidas. La cultura se representa simbólicamente a través de la lengua y de las interacciones que se dan entre los individuos de un grupo y posee la peculiaridad de guiar a las personas (de un grupo) en sus pensamientos, sentimientos y actuaciones. Estos autores también señalan lo que no debe entenderse por cultura. La cultura no es un mero artefacto de materiales usados por un grupo de personas. No es, simplemente, un listado de rasgos y de hechos que poseen las personas de los grupos. Tampoco se ha de entender dentro de la cultura los rasgos biológicos como la raza, ni el ideal,

ni la herencia romántica de un pueblo, como son las simples manifestaciones musicales, danzas o fiestas. No es el estatus de la clase alta derivado del conocimiento del arte, de los modales, de la literatura, etc. Por supuesto la cultura tampoco es algo que se compra o se vende.

Fermoso (1992) defiende la existencia de dos tipos de cultura: una expresiva y otra instrumental. La cultura expresiva es la que se refiere a la tradición, las costumbres, las peculiaridades, la conservación de la propia identidad colectiva y los aspectos generales como: arte, literatura, folklore, etc. La cultura instrumental se concibe como instrumento de supervivencia siempre en evolución, basado en la adaptación y permite a los grupos sociales enfrentar los problemas de la vida en un contexto particular. En este sentido, la cultura sería un «programa» para la supervivencia y la adaptación de un grupo a su ambiente.

En esta dirección, Touraine (2000) dice que hoy estamos más enfrentados a un diferencialismo excesivo que a un universalismo que tiene carácter etnocéntrico. Además, señala este autor, que en todas las culturas de todas las partes del mundo se está apreciando un proceso de descomposición de las mismas.

«El mundo cultural, en lugar de definirse como interpretación del cambio técnico, económico, material, se desvincula de la otra vertiente de la experiencia humana y se encierra en sí mismo, y en lugar de definirse como interpretación, se define como identidad, como esencia (...). Hay gente que a veces dice, de una manera muy superficial y apresurada, que estamos viviendo en una sociedad globalizada; es exactamente lo contrario. Estamos en un mundo donde redes –networks- a escala mundial se van desarrollando muy rápidamente, pero al mismo tiempo, en cada país se observa una subjetivización de las culturas (...) El problema es que (...) las culturas van desapareciendo y son reemplazadas, por un lado, por mercados y, por el otro, por identidades. (Touraine, 2000:18,19).

Lo cierto, como dice Touraine (2000) es que en el mundo actual la gran tendencia no es la comunicación intercultural sino la separación de las culturas, por ejemplo, estamos en una situación en la que las mujeres hablan

por las mujeres, los musulmanes por los musulmanes ... una etnia por una etnia. Nadie se refiere a un proceso de comunicación, sino más bien a un proceso de afirmación, y en cierta medida lo que parece estar agonizando es la conciencia de ciudadanía, una definición política que permita reunirlos.

En el ámbito educativo, los educadores críticos interpretan la cultura como una fuente vital para el desarrollo de una política de identidad, comunidad y pedagogía. Por esto, Giroux (1994:153) hace hincapié en que *«la cultura no es considerada como monolítica o invariable, sino como un emplazamiento de los límites múltiples y heterogéneos donde las distintas historias, lenguajes, experiencias y voces se entremezclan con distintas relaciones de poder y privilegio. Dentro de esta zona fronteriza cultural pedagógica, conocida como escuela, las culturas subordinadas atacan y penetran los supuestos límites homogéneos y sin problemas de las formas y prácticas culturales dominantes»*.

Probablemente la escuela pueda ser un lugar de apoyo en el que logremos reconstruir o recomponer todas las culturas y permitir una comunicación entre las mismas. Sabemos que para llegar a esto es necesario abrir el mundo económico, pero la escuela no tiene suficiente capacidad para hacerlo, aunque sí puede cumplir con una segunda condición, abrir el mundo de las identidades o el mundo comunitario. Para ello la escuela debe de dejar de estar anclada y de seguir respondiendo a una sociedad modernista y dar respuesta al tiempo y sociedad en la que le ha tocado vivir. La escuela es posible que en su quehacer pueda ayudar a romper el mundo de las identidades culturales, en el sentido de lograr que las creencias, leyes y costumbres, estos tres niveles de normas se separen y no estén vinculadas. Por ejemplo, nos referimos a la idea como indica Touraine (2000) de no confundir una religión con un código de leyes, y de no confundir un código de leyes con costumbres que siempre están muy definidas en el espacio y en el tiempo.

En este sentido Pimentel (2002), al referirse a la integración de la persona inmigrante en la sociedad de acogida, dice que la integración no debe perseguir que nadie abandone su religión o costumbres, pero *«tampoco debe basarse en distintas varas legales de medición según los colectivos (...) la inmigración debe entenderse dentro del marco de nuestras leyes, con todos sus derechos y obligaciones. Así, si nuestra legislación contempla*

la igualdad de géneros, la obligatoriedad de escolarizar a todos y todas los niños y niñas, o prohíbe las mutilaciones, es evidente que todos los inmigrantes tendrán que cumplir nuestras leyes mientras convivan con nosotros» (p.14). Pero al mismo hay que enseñar (y que aprenda) a la población que acoge a respetar las costumbres de los que llegan (siempre que estas no estén prohibidas), su religión o su forma de vestir. Por esto coincidimos con Touraine en señalar que para que verdaderamente se produzca una comunicación entre las personas de diferentes culturas, etnias o razas que convivan en un mismo espacio geográfico, es necesario que se aprenda a diferenciar y se separen la religión de los códigos de leyes, y estos de las costumbres.

Por otra parte, pensamos que recogiendo algunas características en las que coinciden los distintos autores con relación al término cultura, se han ido contextualizando, adaptando y adquiriendo en el lenguaje de la calle ciertas connotaciones semánticas particulares, de esta forma hoy oímos hablar de la cultura del tiempo libre, cultura culinaria, la cultura empresarial, en Almería se habla ya de una nueva cultura la del invernadero, en los ámbitos educativos de la cultura escolar, etc.

La diversidad es otro concepto del que nos hemos de ocupar. El término diversidad tiene diferentes connotaciones, si nos referimos al ámbito de la vida y la participación, hablar de diversidad es plantearnos la convivencia entre personas de diferentes etnias, religión, cultura, género, minusvalía física e intelectual, etc. A lo largo de estas páginas nosotros haremos referencia a la diversidad favorecida por la convivencia en un mismo espacio de personas pertenecientes a determinadas minorías étnico-culturales provenientes de las nuevas migraciones, la minoría étnica gitana y el grupo mayoritario.

La sociedad es, pues, multicultural y el hecho de convivir personas de diferentes culturas, no tiene que desencadenar conflictos, al contrario, hemos de aprovechar esta situación para crecer personal y socialmente. Como dice Cortina (1999), la sociedad no debe asimilar a la cultura dominante otra que es distinta a ella, sino que tiene que posibilitar que conserven su unión a identidades culturales diversas, tampoco *«es la meta recrearse en la diferencia por la diferencia, sino asegurar una convivencia auténtica (...) no toda diferencia es respetable (...) para respetar una posición no es preciso*

estar de acuerdo con ella, pero sí comprender que refleja un punto de vista moral, que yo no comparto pero respeto en otro; mientras que las posiciones no respetables son aquellas que considero simplemente inmorales y denunciables» (p. 186,187).

La diversidad se hace presente a través de reivindicaciones, movimientos, presencias, lo que nos lleva nuevamente a reconocernos, a buscar espacios de diálogo, de encuentro desde la diferencia y generar marcos de convivencia que permitan el reconocimiento y la valoración cultural, para construir espacios de encuentro.

En nuestra sociedad nos encontramos con personas que por sus características físicas, ideológicas, religiosas, culturales, sociales, etc., nos resultan diferentes; y aunque a veces esto es obvio podemos no apreciar estas diferencias o bien que, esta heterogeneidad social y culturalmente, provoque tensiones.

Hablar hoy de diversidad es lo políticamente correcto, pero aunque está en los discursos y a través de ellos expresamos lo deseable, a la hora de llevarlo a la práctica aparecen dificultades y debates en torno a los límites y surgen ciertas dificultades para hacerla concreta.

Nuestra gran aspiración como educadores es formar a los estudiantes en la pedagogía de la diversidad, es decir, preparar al alumnado para relacionarse en mundos diferentes al propio, participando de la igualdad de oportunidades y de las capacidades. Nos estamos refiriendo a la interculturalidad en el campo educativo, basada en el «vivir con», el convivir personas de diferentes etnias, razas y culturas implica la oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento del otro, el compartir espacios y experiencias, y construir un lugar en el que se potencie la interacción y el reconocimiento mutuo. Pero la interculturalidad en el terreno escolar y social, se sustenta en principios como la democracia, justicia, equidad, respeto, reconocimiento, aceptación, convivencia armónica, la solución de conflictos por la vía de la negociación, el favorecimiento del pensamiento crítico entre todos los sujetos, la cooperación y la solidaridad. Sin estos principios, sin la manifestación de esta ideología, asumidos como propios por el profesorado y por las familias, y forma de vida a través del curriculum (oculto o no oculto), la escuela

seguirá sin cambiar los patrones generales para acoger a la diversidad, y ocurrirá lo que dice Stenhouse (1984:27) «*Una cosa es el currículum considerado como una intención, un plan o una prescripción que implica lo que desearíamos que sucediese en las escuelas, y otra lo que existe en ellas, lo que realmente sucede en su interior*»

El profesorado y el cambio de cultura en la institución escolar, la influencia familiar y local.

En el año 2001 realizamos un estudio para el Consejo Económico y Social de Andalucía acerca de la escolarización del alumnado inmigrante en los centros educativos de Andalucía. A comienzos del año 2002, también se llevó a cabo un trabajo para el IMSERSO-FETE en el que se pretendía detectar centros educativos con buenos hábitos en educación intercultural. Estos dos trabajos nos han dado la posibilidad de determinar las actuaciones y el nuevo papel que está desarrollando el profesorado en los centros educativos caracterizados por la diversidad cultural.

Tenemos que comenzar diciendo que los centros educativos, en general, están cambiando, se están adaptando a la sociedad y están dando respuesta a la diversidad cultural de sus aulas. Deberíamos decir que la cultura escolar no permanece estable, la escuela caracterizada por estar anclada y desfasada en muchos aspectos del tiempo que le toca vivir, está sumida, aunque sí con lentitud, en un cambio. Todo esto nos lo confirma los resultados de las investigaciones que exponemos de forma resumida en los siguientes párrafos. Entre las respuestas que oímos del profesorado en las entrevistas, se demuestra el interés por lograr la integración de todo el alumnado que asisten a sus clases. Un ejemplo lo encontramos en palabras de uno de los profesores entrevistados: «*Esto hay que montarlo de otra manera, todos juntos*».

La estructura organizativa desarrollada por los centros como respuesta a las nuevas situaciones de diversidad cultural ha experimentado cambios, aunque no podemos decir que sea de forma homogénea en todos los centros educativos. El cambio más importante se refiere a los criterios que se han adoptado para la agrupación del alumnado, en este sentido el 72,3% del profesorado avala dicha modificación. Consideramos que también es significativo señalar que el 58,4% del profesorado expresa que la

convivencia entre dos o más grupos de culturas diferentes en el mismo espacio escolar, ha producido la apertura del centro educativo a la sociedad. Prácticamente la mitad del profesorado manifiesta que han tenido que reestructurar los horarios (50,5%), que ha cambiado el aspecto de los centros educativos al incorporar carteles informativos en las lenguas maternas del alumnado que recibe, y decorar las paredes de los pasillos y de las aulas con murales ilustrativos de las diferentes culturas (42,6%).

Podemos precisar que en el estudio que hemos realizado, las escuelas andaluzas y las de Almería, en particular, han llevado a cabo cambios en la estructura organizativa de los centros educativos en todos los niveles de la escolaridad obligatoria, siendo más destacados unos cambios que otros, lo que demuestra una inquietud e interés del profesorado por atender de forma adecuada la diversidad cultural que conviven y comparten un mismo espacio geográfico.

Desde que en los centros educativos es una realidad la presencia de alumnado de origen extranjero y español participando juntos de la dinámica escolar, el profesorado ha observado transformaciones en los diferentes aspectos del centro. Hemos de destacar que las modificaciones aludidas conciernen a aspectos *tradicionalmente curriculares*. Así, elementos como las actividades de recuperación y apoyo, las adaptaciones curriculares, los materiales didácticos y los programas de diversificación curricular se encuentran en un grado significativo de transformación. Apreciamos también que la educación en valores ocupa un lugar destacado en los objetivos del profesorado. Se percibe la importancia de la acción tutorial y el papel fundamental que juega el Departamento de Orientación como apoyo a la Educación Intercultural.

Si nos centramos en la formación del profesorado en educación intercultural, oímos entre el profesorado diferentes respuestas, uno de los profesores entrevistados en nuestras investigaciones nos dice: *«Me parece no sólo interesante, sino una obligación por nuestra parte acoger alumnos inmigrantes, pero necesitamos gran ayuda y preparación para hacerlo con decencia, de otra manera creo que añadimos más frustración a nuestra tarea de enseñantes y educadores, y creo que ya tenemos mucho más de lo que podemos soportar»*.

El profesorado está concienciado a que para dar respuesta a la nueva situación necesita formación, que es otro elemento que nos informa de los cambios que se están llevando a cabo en los centros. La modalidad formativa predominante entre el profesorado ha sido hasta ahora la de cursos, pero esta modalidad, desde nuestro punto de vista, presenta una serie de dificultades: el curso es estándar, no se programa para paliar las necesidades de un grupo docente en concreto y se basa sobre todo en contenidos de tipo teórico. Defendemos la formación en centros porque su objetivo es unir teoría y práctica en un acto de reflexión, en la que el profesorado se implica en su formación y se sumerge en una amplia red de relaciones con sus compañeros. A través de su formación va creando una autoconciencia de la realidad social, se capacita para tomar decisiones que le lleven a mejorar esta realidad y a transformar el entorno.

No obstante, aunque el profesorado que ha formado la muestra de nuestra investigación, destaca porque en los últimos dos años la asistencia a cursos ha sido más elevada que otra modalidad formativa (61,4%). Las *experiencias de formación en el centro* que constituyen una estrategia idónea de investigación y formación del profesorado está adquiriendo también una importancia fundamental, sobre todo porque es una modalidad elegida a iniciativa del profesorado y nos confirma su grado de motivación y su deseo por innovar.

Apreciamos, pues, como el profesorado empieza a sensibilizarse y a realizar una formación más adecuada a sus intereses. Está convencido el profesorado de que la situación que estamos viviendo no es pasajera, que los inmigrantes que llegan no retornaran a sus países de origen, sino que se quedarán en España y, por tanto, están muy interesados en favorecer una buena convivencia entre los diferentes grupos étnicos y culturales, y llegar a una auténtica educación intercultural. En palabras de uno de los profesores entrevistados *«Creo que estos alumnos vienen con muchas carencias puesto que algunos no habían estado escolarizados jamás. Además de que su cultura no les permite manifestaciones de afecto y cuando se les trata con cariño responden porque lo necesitan. Estas carencias, ya mencionadas, se suavizan mucho aquí, en la escuela, donde se les da de todo sin apenas esfuerzo por su parte. Pero es bueno que sepan que todo en la vida tiene un valor, y merece un esfuerzo personal (para que no se equivoquen)»*.

Aunque el profesorado está realizando una labor adecuada y que merece reconocimiento, la lleva a cabo con gran esfuerzo y con poca ayuda. En este sentido, de forma casi generalizada, denuncia la falta de atención adecuada por parte de las administraciones educativas. De forma similar, es demandada la presurosa necesidad de un material suficiente y adecuado para la atención individualizada del alumnado de origen extranjero. Nos dice uno de los profesores: *«La Administración y en nuestro caso la Consejería de Educación y Ciencia debe tomarse en serio el problema de la inmigración, dotando a los centros de los recursos necesarios para poder integrar y sociabilizar a los inmigrantes en nuestra sociedad. Si queremos que en las próximas décadas no surjan problemas graves de racismo y xenofobia. Asimismo, también deberemos educar a los alumnos españoles fomentando los valores y la tolerancia»*.

Es importante señalar que la inmensa mayoría del profesorado (93%) opina que la educación intercultural es una cualidad que debiera ostentar todo centro educativo, y no una mera modalidad especial de educación dirigida a los alumnos y alumnas inmigrantes.

Apreciamos en esta síntesis que las escuelas, con su profesorado, comienzan a dar respuesta a las necesidades sociales, y probablemente sea el espacio más concienciado para potenciar un cambio y formar en los valores que hagan posible la convivencia entre todos y en el que todos ocupen un lugar, en el que sean respetados, reconocidos y aceptados.

Pero la escuela, además de estos cambios que hemos visto, debe favorecer otros planteamientos para lograr ese fin importante que es saber «vivir juntos» y no sólo en el ámbito escolar, sino lograr una ideología que permita estos comportamientos también en el plano social. Aunque sea una meta que esté en la mente de todo educador, la escuela también necesita del apoyo y la colaboración de la institución familiar. La cultura, los valores, etc., que favorece la escuela debe estar en consonancia con los valores y la cultura que se transmite en el seno de la familia, si no se establece una articulación entre estas dos instituciones, puede que la educación esté destinada al fracaso. Son dos instituciones que deben trabajar juntas y tener un mismo ideario.

Escuela y familia, en colaboración, han de educar a sus alumnos y alumnas e hijos e hijas en la convivencia, en la valoración y validación del

otro en la relación, en la interacción, que debe hacerse a través del mutuo reconocimiento, valoración y a través de la posibilidad de dialogar democráticamente, distinguiendo y aceptando las diferencias (que sean respetables) como lugar de crecimiento y refuerzo mutuo. También hay que favorecer el pensamiento crítico y lograr que las personas adquieran la capacidad de decidir libremente sin hacerlas víctimas de la presión social.

Para ejercer de forma democrática y posibilitar el desarrollo sobre la base de las diferencias se hace necesario alternar con el «otro», en su cultura, en su etnia, en los modos de conocer y de incorporar el mundo, en la construcción de identidad, como sujetos de derecho en el reconocimiento de necesidades y satisfactores diversos, de identidades propias. Para ello, nos dice Avaria (2000), se necesitan ajustes sociales, educativos, institucionales que hagan posible la interacción social en la diversidad. Entendemos que los centros educativos deben trabajar conjuntamente con las familias (autóctonas e inmigrantes) en la educación de los chicos y chicas. Deben lograr que las familias se acerquen al centro, explicar a las familias extranjeras como funciona la institución escolar e informar de las diferentes acciones en las que deben colaborar, para que puedan interpretar la relación de la institución educativa española con la que han dejado en su país de origen y a la que asistían sus hijos e hijas. Favorecer «escuelas de padres» para los padres inmigrantes y españoles es otro cometido que debe asumir la Administración educativa. Hemos de lograr abrir el mayor número de frentes educativos, no sólo la familia y la escuela, las instituciones locales deben también incorporarse y favorecer la educación de los ciudadanos.

Las instituciones locales deben potenciar la participación ciudadana de todas y todos sus miembros convirtiéndose en verdaderas escuelas de ciudadanía. Hay que potenciar ciudades educadoras, entendidas en el sentido que le da Trillas (1990:45) como aquella que *«atesora los mejores atributos que se pueden imaginar tanto en el ámbito de la ciudad como en el de la educación»*.

BIBLIOGRAFÍA.

- ARVIZU, S.F. Y SNIDER, W.A (1978). *Demystifying the Culture: Theoretical and Conceptual Tools*. Sacramento, CA: CSU.
- AVARIA, A. (2000). *Hacia la interculturalidad, propuesta de acercamiento a la competencia cultural*. Chile: CIDE
- BANKS, J. (1994). *Multiethnic education: Theory and practice*. Needham Heights, MA: Ally and Bacon.
- BOLIVAR, A. (2001). Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura. *Revista de Educación*, número extraordinario, 265-288.
- BUENDÍA, L. Y SORIANO, E. (1999). A comparative study of human values between immigrant students of african origin and native students from almería. ECER99. Finlandia.
- CORTINA, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- FEATHERSTONE, M. (1995). *Undoing culture: Globalization, postmodernism and identity*. Londres: Sage.
- FERMOSO, P. (org.) (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- GIMENO, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-142.
- GIROUX, H. (1994). Hacia una pedagogía en la política de la diferencia. En H. Giroux y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- IANNI, O. (1994). *La Idea de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense.
- PIMENTEL, M. (coord) (2002). *Procesos migratorios, economía y personas*. Almería: Instituto Cajamar.
- SORIANO, E. (1997). Análisis de la Educación Multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 43-67.
- SORIANO, E. (Coord.) (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.
- STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- STIGLITZ, J.E. (2002). El capitalismo ha perdido la cabeza. *El Semanal*, 777, 21-23
- TEDESCO, J.C. (2001). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. *Revista de educación*, núm. Extraordinario, 91-99.
- TOURAINÉ, A. (2000). El fin de la cultura instrumental. *Cuadernos del Mediterráneo*, 1, 17-24.
- TRILLAS, J. (1999). La ciudad educadora. *Cuadernos de pedagogía*, 278, 44-50.
- TYLOR, E.B. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.

ACTUACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA MULTICULTURAL: ENTRE EL SABER Y EL HACER

JUAN FERNÁNDEZ SIERRA

jfsierra@ual.es

Grupo de Investigación «Asesoramiento, perfeccionamiento y calidad de la enseñanza»

Universidad de Almería

El crecimiento acelerado, aunque de forma desigual, de la población inmigrante en nuestra Comunidad Autónoma y especialmente en Almería, nos permite contar en la actualidad, como consecuencia del gran número de hijos e hijas de inmigrantes que se han incorporado a nuestro sistema educativo, con una amplia experiencia individual de muchos profesores y profesoras con estos alumnos y alumnas. No obstante, la situación escolar, modos de trabajo y alternativas pedagógicas no están siendo suficientemente conocidas y analizadas, desde la perspectiva didáctica, por lo que se observa desconocimiento y desaprovechamiento de esas experiencias, y «miedos» y expectativas a menudo erróneas ante este hecho.

La característica más destacada del profesorado que va encontrándose con alumnado inmigrante en sus clases es el desconcierto y la desorientación, en tanto que introduce factores nuevos en el clima de relaciones sociales de sus clases, de los que a los docentes les preocupa especialmente el idioma, la cultura y «el saber» escolar previo del estudiante en relación a los niveles pre-programados por él y/o presumiblemente solicitados por el sistema. Ante esto, el profesorado reacciona pedagógicamente de tres modos:

- a) Un sector importante de docentes que consideran «un problema» la incorporación de estos alumnos y alumnas a los centros, pero que, explícita o tácitamente, «piensan» que no tiene nada que ver con ellos salvo «la molestia» o disrupción que les supone el que se les matricule o asigne a algunos de ellos en sus clases. Asunto que,

especialmente en secundaria, tratan de «resolver» alegando que no pueden seguir los niveles, por lo que de alguna forma procuran que estén fuera de clase el mayor tiempo posible (apoyo, etc.) o los mantienen en ella pasivos, siempre que no «interrumpan», como hacen con otros chicos autóctonos, observándose en algunos casos actitudes poco educativas.

- b) Otro sector, pensamos que mayoritario, que percibe el hecho como «problema instructivo». O sea, el profesorado que tiene asumido un estilo docente y una concepción clásica de la enseñanza obligatoria y de su función profesional, por lo que se encuentra desbordado y preocupado ante esta nueva situación por la gran posibilidad de que se conviertan en «fracasos escolares», o sea, que no puedan seguir los niveles académicos estándar que ellos creen esenciales. Son docentes preocupados por los resultados académicos de su labor que solicitan apoyo, ven el gran problema diferencial en el idioma y suelen estar de acuerdo en la clasificación por niveles o agrupamiento específico en concordancia con su pensamiento práctico instructivista.
- c) Por último, encontramos una minoría que interpreta el fenómeno de la inmigración como una nueva situación social a la que el sistema de enseñanza ha de dar respuesta desde una visión «educadora», respetuosa con la diversidad que, incluso, puede aportar riqueza cultural y nuevos retos docentes. Son profesionales que intentan innovar y renovar la escuela, no sólo para los inmigrantes, sino para adecuarla a todos y cada uno de los niños y niñas.

Evidentemente, cada uno de estos profesores y profesoras pensará en soluciones y estrategias docentes distintas para atender esta nueva situación, como fruto de sus diferentes concepciones educativas, y por tanto, en parte, pondrán en marcha modos diversos de actuación.

Desde la perspectiva didáctica podemos señalar tres problemas o asuntos primordiales en cuanto a lograr una adecuada atención educativa a los hijos e hijas de inmigrantes:

- a- El primero es el asunto del idioma, en un doble sentido. Por un lado como instrumento que incide en la posibilidad y calidad de la comunicación y por otro, como vehículo primordial y a menudo único en la transmisión del saber escolar.

- b- En segundo lugar, el desajuste entre la cultura de procedencia, la del contexto social en el que desarrollan su vida cotidiana y la cultura académica hegemónica.
- c- En tercer lugar, la escasez de alternativas didácticas innovadoras que intenten dar respuesta a la nueva situación, mediatizadas por las concepciones hegemónicas sociales y profesionales, las rutinas, la formación docente, el descompromiso profesional, etc.

Atendiendo a estos tres ejes, nuestro Grupo de Investigación viene analizando, entre otros temas, las creencias, actitudes y actuaciones docentes, así como el apoyo institucional y social que aquellos reciben para llevar a buen fin su tarea educativa. En esta línea, apoyándonos en los trabajos llevados a cabo respecto a dichas dimensiones didácticas esenciales para la educación de estos niños y niñas, podemos sintetizar:

A. En cuanto al idioma y la escolarización de estos chicos y chicas:

- Existe una creencia bastante extendida entre el profesorado en el sentido de que el idioma es la principal barrera para lograr el éxito escolar de los niños y niñas inmigrantes. No obstante, una minoría de maestros y maestras manifiestan una inquietud menor por este asunto, estando más preocupados por el establecimiento de condiciones sociales y didáctico-organizativas para atender adecuadamente a estos alumnos y alumnas.
- El sector del profesorado que manifiesta mayor «obsesión» por las deficiencias en el dominio del idioma, son los más proclives a entender la educación en una dimensión más instructiva y academicista, llegando a preocuparse en exceso por cuestiones como la dificultad de chicos del Magreb para pronunciar o distinguir algunos fonemas (p.e. e-i) o de los hispanoamericanos por utilizar algunos términos diferentes a los de «aquí» o con distinto significado, viendo en esto un elemento casi insalvable para el «éxito escolar» de estos muchachos y muchachas. Es más curioso este asunto, cuando constatamos esto desde y en las escuelas andaluzas, con la «variedad» léxico-semántica que nos caracteriza.
- En esa línea se proyectan dos concepciones ideológico-educativas sobre el idioma. Por un lado, una perspectiva «pseudoimperialista»

del español o castellano, que ve como inconveniente la riqueza que al idioma le da su dimensión internacional (especialmente Hispanoamérica). Por otro, una visión academicista de la enseñanza y aprendizaje de la lengua autóctona, aunque se disfraza de «medio imprescindible», para el resto de aprendizajes escolares.

- Unida a estas concepciones, existe la idea de que la responsabilidad de aprender es intrapsíquica a los individuos, por cuanto se considera que en el momento que tienen un nivel adecuado del idioma autóctono, las dificultades en su aprendizaje se deben a «cualidades» personales y/o a cuestiones familiares más o menos unidas a las culturas oriundas. Se aparca así, más o menos conscientemente, por este sector del profesorado toda responsabilidad profesional que lleve implícito el cambio de paradigma educativo o de planteamiento curricular (contenidos, estrategias docentes, finalidades educativas, etc.).

B. En relación al doble «desajuste» cultural:

- Los currícula oficiales no recogen la cultura de las clases pobres, ya que siguen, en mayor o menor grado, aferrados a la cultura académica. En consonancia con ello, la mayoría de los centros y docentes andaluces ponen en escena un currículum en acción academicista y distante de la las capas sociales más desfavorecidas, entre las que se encuentran la mayor parte de los inmigrantes que en la actualidad viven en nuestra comunidad autónoma. Esto dificulta su «adaptación» a la escuela, como le sucede a los autóctonos de capas sociales deprivadas.
- Estos niños y niñas provienen de culturas diversas y de ambientes socio-culturales-económicos distintos y diferenciales de los autóctonos, con lo que la reconstrucción del saber vulgar para llegar a la cultura crítica o alta cultura que pretende el sistema educativo, encuentra una desconexión mayor que con los chicos autóctonos. El profesorado, presionado por la rigidez, real y virtual, del currículum oficial y su propio pensamiento profesional inductivista (sobre todo en secundaria), se ve incapacitado en demasiadas ocasiones para dar respuesta a esta nueva situación.

- La sensación de recibir «intrusos», fomentada por el modo de acceder al país y el eco multiplicador que los medios de comunicación producen, se filtra en los centros educativos, dando lugar a que algunos sectores sociales (incluido alumnado y cierto profesorado) aborde este asunto desde la mentalidad de la diferencia despectiva.
- Sensación de desprecio que se complica por la «competitividad» entre minorías, cuyo ejemplo más visible, por ahora, es la sensación que experimentan los gitanos de disputa por el espacio vital y laboral con los inmigrantes. Esto, además de un factor social preocupante, complica el trabajo docente en las zonas tradicionalmente difíciles.
- La utilización de la religión como agrupamiento paralelo de los niños y niñas inmigrantes es otro factor de selección. Incluso en algunos casos, con rezo obligatorio en actividades como el comedor, lo que supone, además de una falta a la legalidad vigente, una afrenta a los de credos no católicos y una presión sutil hacia los alumnos y alumnas inmigrantes de otras tradiciones religiosas recordándoles su diferencia y «no pertenencia» a la sociedad mayoritaria.

C. Respeto a las, aún escasas, alternativas didácticas:

- El profesorado andaluz sabe cuáles son las acciones o principios básicos que han de regir la acción docente para abordar la educación de los niños y niñas inmigrantes, como lo han demostrado tanto en los debates y conversaciones como con sus respuestas al cuestionario. Entre el 85 y 95% de los profesores y profesoras manifiesta que es necesario para atender adecuadamente a estos alumnos y alumnas poner en práctica un currículum basado en problemas, situaciones y experiencias sociales, trabajar los valores de respeto, solidaridad y entendimiento, potenciar la metodología participativa, buscar nuevas estrategias didácticas y organizativas, potenciar la acción tutorial y conocer las expectativas de estos chicos respecto a su educación.
- Este conocimiento teórico y experiencial no lo pone en práctica en sus aulas y centros, salvo minorías, el profesorado andaluz. Según nuestros datos, por las siguientes razones:
 - El trabajo docente individualista que sigue siendo hegemónico en

nuestros centros educativos, produciendo una contradicción constante entre el reconocimiento, por los profesionales, de la necesidad de trabajo en equipo y la dificultad para llegar a planteamientos colegiados.

- No hay suficiente memoria para convertir los elementos del portapapeles. La mentalidad homogeneizadora del sistema educativo y de sus profesionales, confundiendo la atención al individuo con la estandarización de los conocimientos académicos, con lo que tácita o explícitamente, según los casos, tratan de «normalizar» al alumnado inmigrante.
- El no menos extendido pensamiento profesional de la responsabilidad individual del aprendizaje, obviando en la práctica las dimensiones sociales y políticas que teóricamente reconocen son esenciales en la educación de las personas, especialmente cuando parten de situaciones desventajosas como el tipo de inmigrantes a los que nos estamos refiriendo.
- La excesiva dependencia del profesorado de materiales curriculares clásicos (el 29,4% utiliza como base de su actuación el libro de texto) que, aparte de las grandes limitaciones que presentan para un trabajo escolar innovador, en el caso de los chicos y chicas inmigrantes ignoran (cuando no desprecian aunque sea tácitamente) su cultura, experiencia, costumbres, saberes, etc.
- Las presiones políticas, que se trasladan social y profesionalmente a través de los discursos sobre la calidad entendida como eficacia academicista y, por tanto, seleccionadora y discriminatoria. Presión que sienten los centros públicos y sus profesionales cuando no perciben apoyo suficiente de la administración (recordamos que el 78% del profesorado encuestado dice no recibir apoyo de la inspección y el 74% tampoco de la administración en general). Tampoco ven claro lo que les aportan servicios de apoyo como los EOE (nada o poco el 57%), Departamento de Orientación (nada o poco 21%-24%, respectivamente), o CEP (un 31 % contestó «Nada» y un 35 % contestó «Poco»), y además tienen la impresión de que los niños y niñas autóctonos se desplazan al sistema privado, como efecto de la concentración del alumnado inmigrante en el sistema público y en determinados centros.

- El, a menudo, poco efectivo aprovechamiento de los recursos aportados por el mismo sistema, especialmente los humanos, por la desconexión, descoordinación o poca colaboración real entre los diferentes profesionales que actúan con el mismo alumno o grupo de ellos (ATAL, docente, apoyo, orientador, mediador, etc.).
- La ausencia o pobreza de estrategias y planteamientos educativos para que el alumnado inmigrante se sienta miembro de las aulas y los centros en los que se les escolariza, como consecuencia de esas actuaciones profesionales descoordinadas y faltas de perspectiva humanística y educadora.
- El problema de falta de alternativas didácticas en los centros se agrava conforme ascendemos en los niveles educativos pasando de casi una ausencia de problemática, por el esfuerzo y concepción del profesorado, en Infantil, hasta una situación que llega a ser claramente discriminatoria en muchos casos en secundaria (tanto por la pobre atención en los centros como por la ausencia de estos jóvenes en aulas de ese nivel).
- La competencia desleal de la enseñanza privada-subsuencionada, seleccionando a los niños y niñas, alejando de sus centros y aulas, de forma tosca o sutil, a los hijos e hijas de inmigrantes pobres, al tiempo que desarrolla un discurso de niveles academicistas y de disciplina decimonónica, vendiendo como calidad educativa lo que es selección, clasismo, sectorización y marginación social encubierta.

A pesar de ello, una parte significativa de nuestro profesorado, especialmente en infantil y primaria, pone en acción prácticas docentes con las que consiguen gran éxito educativo con estos chicos y chicas. Actuaciones que tienen en común, características o principios como los siguientes:

- Concepción curricular y educativa comprensiva.
- Valoración de la educación en valores por encima del academicismo.
- Experiencia previa y compromiso profesional con alumnado de clases sociales deprivadas y, especialmente, con niños de minorías étnicas.
- Costumbre y capacidad para el trabajo en equipo y la colaboración profesional.

- Cambios en la organización de los centros y aulas para responder a las necesidades de los grupos heterogéneos.

Algunos esbozos para avanzar en el hacer

Aunque sea obvio, hemos de recordar que la escuela y el sistema educativo no puede suplir todos los déficits sociales ni convertirse en el remedio para todo tipo de problemáticas, luego lo primero que hace falta es un planteamiento político-social adecuado sobre la inmigración, con leyes justas, mentalización empresarial, mediática y social, relaciones internacionales, etc. Luego podremos pedirle a la escuela que desarrolle discursos y prácticas creíbles sobre promoción educativa, igualdad de oportunidades etc. En esta línea, partiendo de los datos de este estudio, ofrecemos algunas líneas de acción en el ámbito de la didáctica:

- Impulsar el conocimiento mutuo entre alumnado inmigrante y profesorado allana barreras. Es, pues, importante activar los procesos de información y mentalización en los docentes, fomentar la reflexión colectiva los maestros/as, mantener debates públicos en los centros cuando se les presentan estos –u otros- problemas a fin de tomar decisiones profesionales colegiadas, etc.
- Organizar la escolarización de estos chicos y chicas de forma equitativa, dando participación y responsabilidad a los centros y comunidad educativa, evitando la burocratización y la actuación por «oficio».
- Preparar al profesorado para que trabaje con grupos heterogéneos, pues a pesar de la dificultad, lo contrario es pensar en una sociedad y una escuela virtual.
- Difundir y promover el conocimiento de las experiencias, entre los centros interesados y favorecer la innovación y extensión de iniciativas de ese tipo.
- Establecer en las aulas y los centros estrategias activas de participación e intercambio. Cuando los grupos de alumnos inmigrantes, por pequeños que sean, alcanzan cierta entidad, se diluye el impulso de asimilación a la mayoría y crece el de cohesión interna. Si en ambos

casos no se practican estrategias de intercambio y participación se producirán situaciones en uno u otro sentido, de falta de identidad o de afirmación de una identidad aislada u opuesta frente a otras.

- Mejorar la coordinación entre los servicios educativos. Coordinación entre el profesor de apoyo y el tutor; el ATAL itinerante con el profesorado de los centros que visita; el ATAL con su Equipo de Orientación Educativa o viceversa; el Equipo Provincial con lo de sector; la Inspección con los Equipos y con los centros... Estas situaciones las perciben mucho más aquellos centros cuyo número de inmigrantes no es todavía excesivo, y aquellos otros que ya se encuentran desbordados y las soluciones no llegan o llegan tarde.
- A pesar de que la voluntad manifiesta de la Junta de Andalucía es la de que no se formen guetos de alumnos inmigrantes, estos se forman, aunque sean por causas económico-sociales que la administración educativa no puede controlar (ej.: la elección de la vivienda por parte de los inmigrantes etc.). Pero lo que sí puede y debe prevenir es dónde puede suceder, y tomar medidas para que en esos centros no se deteriore la posibilidad de llevar a cabo un trabajo educativo adecuado, evitando la concentración de niños y niñas inmigrantes (aunque la razón sea la existencia de determinados recursos -ATAL, apoyos...- buscando la 'rentabilidad'), etc y favoreciendo que los docentes tengan un planteamiento claro y global sobre la educación del alumnado inmigrante (y autóctono); se mantenga por el tiempo conveniente la estabilidad de la plantilla y el equipo profesional.
- Muy relacionado con la tendencia a la concentración de alumnos/as inmigrantes en determinados centros, está también el hecho de que algunas familias autóctonas prefieren llevar a sus hijos a colegios e institutos en los que haya pocos inmigrantes -normalmente centros privados o concertados- lo que no hace sino agudizar esta «guetización». En este sentido es importante el trabajo de concienciación que desde las administraciones y los propios centros, se realiza con las familias autóctonas. La profundización en temáticas relacionadas con la inmigración, y la creación de comunidades educativas donde se potencie el respeto, la convivencia y la

interculturalidad sólo será posible si se trabaja con el entorno. La colaboración con las asociaciones de padres y madres de alumnos/as es fundamental.

- Aprovechar desde la escuela la experiencia de otras instituciones y asociaciones en el trabajo con personas inmigrantes. La coordinación con otros servicios y colectivos sociales (ayuntamientos, ONG, etc.) se hace más necesaria que nunca al hablar de la atención al alumnado inmigrante.
- El desplazamiento de las clases de Religión en los centros escolares del horario general a fin de que no constituya, como a menudo está pasando, un criterio segregador para la formación de grupos de alumnos desfavorecidos.
- Se hace imprescindible un trabajo de información y sensibilización con la comunidad educativa de acogida (madres y padres, profesorado y alumnado, personal de administración, etc.) para potenciar actitudes no racistas, no paternalista y no segregadoras con el alumnado y las familias inmigrantes.

III

EL CURRÍCULO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA MULTICULTURALIDAD

⁴⁸ Las ideas de globalización y de integración podrían ser consideradas como similares, si bien pueden distinguirse más bien por su historia y gestación: la globalización, con mayor tradición en la enseñanza primaria y con una historia más ligada a la investigación del medio, pone el énfasis en proporcionar a los alumnos un currículum con una lógica lo más parecida posible a la manera de comprender el mundo que tienen los niños; la integración parece destacar más el complejo proceso de elaborar unas propuestas con distintos componentes, que se ensamblan adecuadamente, siguiendo un mecanismo determinado. En nuestro caso -en consonancia con el Proyecto IRES (vid. García Pérez y Porlán, 2000), hemos optado por la denominación de integración, pues parece menos equívoca y responde mejor a nuestra concepción del conocimiento escolar deseable.

⁴⁹ Una opción seguida, por ejemplo, por algunos de los proyectos curriculares que se están desarrollando por parte de grupos pertenecientes a la «Federación Icaria» (*Fedicaria*). En *Fedicaria* se integran diversos grupos de Didáctica de las Ciencias Sociales que desarrollan proyectos curriculares con un enfoque crítico e innovador. Puede consultarse al respecto su página web: <http://www.fedicaria.org>

⁵⁰ El Proyecto IRES elabora un modelo de referencia para el currículum del alumno y para el currículum del profesor: el «Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela», en el que «la idea de investigación» constituye el principio didáctico central (vid. García Pérez, 2000).

CAMBIOS CURRICULARES EN CIENCIAS SOCIALES PARA RESPONDER A LA MULTICULTURALIDAD

RAMÓN GALINDO MORALES.

rgalindo@ugr.es

Universidad de Granada

«El multiculturalismo no debe servir de excusa para formar unos grupos culturales «tolerados» y con tendencia a ser estigmatizados. El objetivo fundamental de la escuela es la identidad ciudadana, construida no a partir de una política de reconocimiento de las especificidades, sino de una concepción de la transmisión de los valores de razón, igualdad y tolerancia. La escuela debe difundir unos saberes para una identidad compartida» (Sami Nair, 2003).

1. INTRODUCCIÓN.

Escribimos este trabajo desde Ceuta, ciudad que, oficialmente, tiene a gala ser un espacio de «convivencia» entre cuatro culturas, cuestión convertida, incluso, en reclamo turístico por los responsables políticos a través del slogans «Ceuta, cuatro mundos por descubrir». Estos mundos serían el occidental o europeo (conocido coloquialmente como la comunidad cristiana), el magrebí (la comunidad musulmana, como se dice en la ciudad), el hebreo o judío y el hindú (estos dos últimos, cada vez más escasos). Esta situación, con una importante historia detrás, se está viendo complementada, en los últimos años, con la llegada de numerosos inmigrantes que utilizan nuestra ciudad como cabeza de puente para llegar a la península y al resto de Europa. Es cada vez más habitual cruzarnos por las calles con subsaharianos, magrebíes (argelinos y marroquíes, fundamentalmente) y otros inmigrantes de lugares tan alejados como Pakistán o la India.

Presentamos este trabajo en Almería, cuya provincia ha pasado, en el margen temporal de dos o tres generaciones, de ver cómo sus habitantes cogían trenes hacia Madrid, Barcelona o allende los Pirineos, a convertirse en tierra de inmigrantes de distintos orígenes, atraídos por Eldorado europeo y que están incorporando, a los pueblos y ciudades almerienses, costumbres, creencias y comportamientos multiculturales.

Y esta es la realidad que nos envuelve y en la que vivimos. Por tanto, vengo de un contexto multicultural y me encuentro en otro que también lo es, pero, debemos preguntarnos, ¿hay alguno que no lo sea?, ¿no es la diversidad un rasgo cada vez más característico de las personas, de los grupos humanos?, ¿dónde está el límite a partir del cual la diversidad cultural se convierte en un fenómeno que requiere respuestas, entre ellas la educativa?. La multiculturalidad se ha instalado entre nosotros con vocación de quedarse.

En nuestra opinión, consideramos un gran acierto la elección de esta temática para nuestro simposio anual. La Didáctica de las Ciencias Sociales, preocupada y ocupada tanto por la formación del profesorado como por plantear propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, no podía quedarse ajena a un tema tan importante en nuestro presente y con gran proyección de futuro, como es el de la diversidad cultural, cuestión que podríamos encuadrar en lo que consideramos los retos de la sociedad actual. Tanto en la formación del profesorado, como en el diseño y desarrollo del currículum, nuestra área de conocimiento puede y debe decir mucho, porque así se lo exige la propia naturaleza del conocimiento social, y porque, implícita o explícitamente, lo está demandando el profesorado, el alumnado y, en definitiva, la sociedad a la que servimos y nos debemos.

Queremos que este trabajo vaya dirigido, de manera especial, además de, por supuesto, al profesorado del área, al profesorado de Primaria y Secundaria que, diariamente, enseña Ciencias Sociales en sus aulas y tienen que dar respuestas a situaciones que, entre otras cosas, están marcadas por la diversidad cultural. Ell@s deben ser, junto con sus alumn@s, l@s destinatari@s de nuestro trabajo, a ell@s nos debemos y justifican nuestra razón de ser como área de conocimiento.

Nuestro trabajo lo hemos estructurado en cuatro apartados, tendentes todos a intentar responder a la cuestión que da título al mismo: qué podemos

y debemos cambiar en el currículum de Ciencias Sociales para responder a la diversidad cultural. El primero de los apartados lo dedicamos a realizar una aproximación conceptual a términos que están estrechamente relacionados con lo que tratamos: Cultura, diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad. En el segundo establecemos un diagnóstico de la situación sobre el tema que nos ocupa; diagnóstico social, por una parte, pronunciándonos sobre cómo se percibe en la sociedad el fenómeno de la multiculturalidad, y diagnóstico educativo, centrándonos, fundamentalmente, en cómo se responde, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, a la diversidad cultural implantada en las aulas. A partir de este diagnóstico, y en tercer lugar, establecemos unas «ideas fuerza» para avanzar hacia un currículum intercultural en Ciencias Sociales. En el cuarto y último apartado concretamos nuestra propuesta sobre los cambios a introducir en el currículum de Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad.; tras unas consideraciones generales nos centramos en las intenciones educativas (objetivos y contenidos) y en su desarrollo (modelo metodológico y materiales didácticos).

2. NECESIDAD DE UNA CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL.

Una de las dificultades y obstáculos para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje respetuosos con la diversidad cultural radica, precisamente, en la variedad de términos asociados y derivados de cultura, y que no todos significan lo mismo ni son utilizados en un mismo sentido.

En torno al concepto de cultura consideramos que se han ido configurando una serie de términos utilizados de forma poco precisa, tanto en el lenguaje científico como en el coloquial y en el educativo, es por ello que se considera necesaria realizar una clarificación conceptual previa a nuestra propuesta. Vamos a limitarnos a plantear qué entendemos por cada uno de los términos, y en qué sentido los utilizamos en el presente trabajo.

Los términos sobre los que vamos a realizar la clarificación conceptual son los siguientes: Cultura, diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad.

2.1. Cultura.

«Las culturas de origen no europeo no son culturas, sino

ignorancias, a lo sumo útiles para comprobar la impotencia de las razas inferiores, para atraer turistas y para dar la nota típica en las fiestas de fin de curso y en las fechas patrias» (Galeano, 1998, p. 54).

Desde un punto de vista tradicional, la cultura se ha venido entendiendo como un conjunto de creaciones generadas por el ser humano a lo largo del tiempo, como un capital que puede poseerse o no, que puede adquirirse o acumularse. La calidad de la cultura vendría dada por el número, la naturaleza y el carácter de las creaciones que han ido incorporándose en distintos momentos históricos. Desde esta perspectiva, habría una especie de «ranking cultural» según el cual unas culturas son superiores a otras; el carácter academicista sería el criterio a seguir para otorgar el rango de cultura a determinadas manifestaciones humanas.

El concepto de cultura que planteamos en nuestro trabajo se refiere a la manera de ser de una determinada comunidad humana, a sus creaciones, sus creencias, sus valores, sus costumbres, y sus comportamientos (Besalú, X. 2002); la cultura sería el conjunto de significados compartidos que nos permiten dar sentido a los acontecimientos, a los fenómenos, a las conductas propias y de los demás, integra nuestras expectativas, intereses y formas de ver el mundo, que compartimos con otras personas (Aguado, T., 2003).

Malgesini y Giménez (1997) establecieron unas características relevantes del concepto de cultura, que consideramos muy pertinentes desde el punto de vista educativo:

- Se aprende a través del proceso de socialización, de la relación de cada individuo con el medio en el que se desarrolla.
- Las culturas no son sólo comprensibles en los libros, sino también a través de vivencias reales y prolongadas.
- Tiene un carácter dinámico, adaptándose a los cambios y transformaciones del medio.
- Da sentido y significado a la realidad, constituyendo un filtro a través del cual la percibimos, la interpretamos y la comprendemos.
- Es un todo integrado, cada uno de sus elementos se explica en relación a los restantes, algunos son fácilmente detectables y observables, otros

más abstractos y difíciles de observar. Entre los primeros estarían la gastronomía, el folclore, las viviendas, la música, el arte, la literatura, los vestidos... Los segundos son más profundos, determinando nuestra manera de ser y de comportarnos (percepciones, visiones, creencias, sentimientos...).

- El contexto en el que se generan y desarrollan es indisoluble al concepto de cultura.
- Todos pertenecemos a un ámbito cultural, todos somos cultos por el hecho de ser seres humanos, aunque cada sujeto tiene una visión particular de la cultura a la que pertenece. En este sentido, la cultura ni se tiene ni se deja de tener, forma parte de nuestro ser, nos acompaña en todos nuestros actos, sin que podamos prescindir de ella.

2.2. Diversidad cultural.

«El problema del siglo XXI es conciliar los valores universales con la diversidad de culturas. La glorificación de la diferencia ha conducido al comunitarismo en plural, al regionalismo agresivo, a las afirmaciones de clan» (Daniel, 2004).

Entendemos que la diversidad cultural es la constatación de un hecho que no es nuevo, sino que ha estado presente a lo largo de la historia, pero que en los últimos tiempos se está manifestando y lo estamos percibiendo con más intensidad que en otros momentos históricos. La diversidad cultural es un rasgo estructural de nuestra sociedad, de tal manera que no podemos entenderla sin tomar en consideración dicho rasgo, que se presenta interrelacionado con otros como la inmigración, la globalización o la distribución de recursos, teniendo un carácter supranacional y necesitando de un enfoque pluridisciplinar para su conocimiento; además, es caleidoscópico, en el sentido que es interpretable desde diferentes perspectivas.

Del análisis de nuestras sociedades se deduce que todos somos diferentes y que las diferencias constituyen la realidad. Los seres humanos somos diversos y plurales a partir de distintos factores y variables; en nuestra sociedad occidental, junto a categorías tradicionalmente asumidas de diversidad cultural (etnia, lengua y religión), se hace cada vez más necesario

tomar en consideración otros factores, tales como la edad (jóvenes-adultos-ancianos), las discapacidades, el género (hombre-mujer-homosexualidad-heterosexualidad), el hábitat (campo-ciudad-barrio) o, incluso, las profesiones. Lluch y Salinas (1996) establecieron una serie de categorías generadoras de diversidad cultural:

- Estructura social: Sistema de relaciones sociales, estratificación social, grupos sociales...
- Estructura política: Relaciones de poder, formas de elección de los representantes... cultura democrática frente a cultura autoritaria.
- Estructura económica: Formas de obtención de recursos, distribución de los mismos, relaciones laborales..... el mundo del trabajo.
- Estructura comunicativa: Lengua.

Desde un punto de vista educativo, entendemos que los rasgos o factores que más condicionan la diversidad cultural son los derivados de la etnia, la lengua, la religión y el país de origen.

La diversidad cultural puede manifestarse de dos formas distintas en una sociedad, como multiculturalidad o como interculturalidad.

2.3. Multiculturalidad.

«... no se trata de borrar las diferencias ni de construir un sistema totalitario. Pero una sociedad sólo es viable a partir del momento en que lo común triunfa sobre la expresión de las divisiones; en caso contrario, se camina hacia la lógica de la balcanización» (Kepel, 2004, p. 5).

Este término está siendo objeto de numerosos estudios que van desde el campo antropológico (Azurmendi, 2002a) al político (Sartori, 2002), pasando por el sociológico (Giménez, 2003) y el educativo (por ejemplo, Besalú, 2002). Una buena síntesis de los estudios realizados la encontramos en el trabajo de Kincheloe y Steinberg (1999), concretamente en su capítulo primero, dedicado a clarificar las distintas posiciones teóricas desde las que se ha abordado el multiculturalismo.

Tal y como nosotros la entendemos y consideramos en este trabajo, constituye una de las formas, la más extendida y primaria, en que se

manifiesta la diversidad cultural en una sociedad determinada. El término, básicamente, sirve para describir una situación de hecho referida a la existencia en un mismo espacio socio-geográfico de grupos humanos diversos culturalmente.

La cuestión importante radica en si la existencia de diversas culturas, que pueden ser muy heterogéneas, se traduce en convivencia e integración, o se limitan a coexistir, con escasa interacción entre ellas. En esta situación, el multiculturalismo generaría una situación de estática social, que podría llevar a la fragmentación cultural de un espacio determinado; su traducción educativa sería una escuela específica para cada grupo social.

Sobre los riesgos de esta formulación del multiculturalismo han advertido distintos especialistas, así, Sartori (2002), señala que las identidades de adscripción (nacionalidad, lengua, raza o religión) del multiculturalismo, pueden crear guetos cerrados que impiden a sus miembros atravesar fronteras interculturales; cuando de forma obsesiva se tiende a hacer visibles las diferencias, avanzamos hacia la balcanización. Azurmendi (2002b) alude a que el multiculturalismo, en su respeto escrupuloso a culturas diversas, puede llevar a que coexistan en un mismo estado de derecho unas culturas democráticas con otras u otra no necesariamente democráticas, en este sentido, el multiculturalismo sería una gangrena fatal para la sociedad democrática; para superar esta situación, el mismo autor apunta que la relación entre culturas debe estructurarse sobre la base de nuestros valores democráticos, reconociendo el derecho de todos a vivir según la misma ley para todos, la que nos facultará a cada cual a ser ciudadanos todo lo diferentes que queramos. Cortina (1999) señala que es importante distinguir entre diferencias respetables, y las que no lo son, por inmorales, no todo aspecto de la diversidad cultural es respetable. Para finalizar, queremos señalar que, en nuestra opinión, los límites de la multiculturalidad deben estar en el respeto a los derechos humanos y a los valores democráticos.

2.4. Interculturalidad.

«El diálogo no es una confrontación entre dos realidades para dirimir quien tiene razón y quién está equivocado. El diálogo es un intercambio del que sale una verdad nueva que no es ninguna de las dos que entraron en confrontación... La verdad puede ser una construcción compartida» (Daniel, 2004).

Coincidimos plenamente con este pensador francés. En nuestra opinión, el interculturalismo implica un diálogo permanente entre culturas diversas, realizado desde la crítica a la propia y a las demás, eliminando los prejuicios y estereotipos que cada cultura ha ido generando en relación con las otras, cambiando la mentalidad según la cual unas culturas son superiores a otras, en cualquier caso, unas serán preferibles, erradicando la idea de que hay culturas enemigas a la nuestra, o que representan amenazas para el desarrollo propio, reconociendo que nuestros valores no son los únicos.

Como señala T. Aguado (2003), los contactos entre grupos culturales diversos deben entenderse como espacios de negociación, de cooperación y no de confrontación e imposición; la interculturalidad subraya la importancia de la comunicación y el intercambio entre formas culturales diversas.

Básicamente, la interculturalidad es una actitud ante la diversidad cultural que busca y practica la convivencia entre distintas culturas que coexisten en un mismo espacio socio-geográfico, partiendo del profundo respeto por las diferentes a la autóctona y mayoritaria, adoptando una visión crítica y huyendo de actitudes paternalistas, victimistas, de desprecio o de menosprecio. Por tanto, el interculturalismo presupone una visión dinámica de la diversidad cultural, haciendo del diálogo y la interacción los motores del cambio. Maalouf (1999, p. 55) lo manifiesta de forma clara:

«...a los unos les diría: <<cuando más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis impregnarlo de la vuestra>>; y después a los otros, <<cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país de acogida>>».

En nuestra opinión, el interculturalismo es el camino que tenemos que recorrer para avanzar hacia una sociedad y una educación más justas e igualitarias, menos discriminatorias. La interculturalidad, en la sociedad y en la escuela, es el mejor antídoto contra el racismo y la xenofobia.

3. DÓNDE ESTAMOS. UN DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL.

Cualquier propuesta de intervención didáctica debe partir de un diagnóstico de la situación sobre la que se pretende intervenir; ello constituye una condición necesaria para la eficacia de las medidas a adoptar. Por

consiguiente, nos parece obligado aproximarnos a cómo se percibe, cómo se plantea y cómo se responde a la diversidad cultural instalada en nuestra sociedad y, por tanto, en nuestras aulas.

Este diagnóstico lo vamos a realizar a dos niveles: En primer lugar, a un nivel general, intentando aproximarnos a cómo se percibe, se contempla y se responde a la diversidad cultural en nuestra sociedad. En segundo lugar, a un nivel educativo, que constituye nuestro ámbito de actuación; nos preocupa, especialmente, como no podía ser de otra manera, cómo se plantea y se responde a la diversidad cultural desde la enseñanza de las Ciencias Sociales.

3.1. La diversidad cultural en nuestra sociedad. El repliegue identitario.

Es innegable que la diversidad cultural se ha instalado en nuestra sociedad con vocación de quedarse. Esta diversidad constituye un rasgo cada vez más característico y básico de la realidad que nos ha tocado vivir. Nuestras ciudades, nuestros barrios, nuestras comunidades de vecinos, nuestras familias, nuestras aulas, en definitiva, nuestro medio, son cada vez más diversos, más complejos, más heterogéneos, y ello constituye un proceso que no tiene marcha atrás.

A nuestro entender (Galindo, R. 2004a y 2004b), la diversidad cultural constituye un reto estructural de la sociedad, que coyunturalmente se está manifestando en nuestro tiempo de una forma más evidente que en tiempos anteriores, y ello, en gran medida, porque se presenta de forma interrelacionada con otros retos como la inmigración, la globalización, la desigual distribución de los recursos, o los conflictos armados localizados en distintos lugares del planeta.

Ante esta situación, ¿cómo reaccionamos en cuanto que sociedad?. Si echamos una mirada al pasado podemos apreciar cómo nuestra sociedad ha ido configurando una cultura identitaria, en buena medida contraria a la diversidad. Los que no se identificaban con esa identidad han ido siendo progresivamente excluidos, segregados, cuando no reprimidos, esgrimiendo cuestiones religiosas (herejes), socioeconómicas (pobres), étnicas (gitanos) o de género (mujeres)¹

¹ Es muy recomendable la lectura de la obra de A. Maalouf «Identidades asesinas».

En la actualidad, esta situación se ha visto agravada por el proceso inmigratorio, que ha traído a nuestras sociedades a numerosas personas provenientes de países subdesarrollados, portadoras de usos, costumbres, mentalidades, y, especialmente, de un nivel socioeconómico muy inferior al nuestro; en definitiva, personas con culturas muy distintas a las nuestras. La actual situación internacional, con el unilateralismo impuesto por Estados Unidos, y el pretendido choque de civilizaciones (Huntington, 1997) al que nos están arrastrando, representa un grave obstáculo para superar nuestro pasado, imponiéndose un cierto racismo cultural, que responde a intereses políticos y económicos. El neoliberalismo imperante en nuestra sociedad, por encima de vaivenes políticos coyunturales, considera al ser humano más como «cliente» que como ciudadano, y en esta concepción economicista la diversidad cultural vende poco, más allá de lo meramente folclórico o turístico; el «diferente» sólo es útil en cuanto que potencial consumidor. Los medios de comunicación entendemos que tienen una gran responsabilidad en esta situación, en cuanto que actúan como mediadores entre la realidad y los ciudadanos (ver, por ejemplo, Yuste, C., 2004).

La diversidad cultural se percibe como algo extrínseco a nuestras sociedades, algo que viene de fuera, es un fenómeno que no se corresponde con nuestras señas de identidad, es un rasgo que aplicamos a los «otros», a los que llaman a las puertas de nuestras fronteras, las «diferencias» que traen consigo son vistas como amenazas para nuestra identidad y como consecuencia, vamos generando recelos y malentendidos que son la antesala de prejuicios y estereotipos. La diversidad cultural es percibida socialmente como un riesgo para la convivencia, para nuestro bienestar. Con mucha frecuencia utilizamos las características culturales como etiquetas con las que clasificar y seleccionar a personas y grupos, como coartadas para justificar discriminaciones, como medios para justificar nuestros prejuicios (Aguado, T. 2003). La actitud predominante la podemos definir como «tolerante», pero en el sentido etimológico de la palabra², que lleva implícita una idea de jerarquía, de superioridad respecto del diferente; estamos asistiendo a lo que podemos calificar como «repliegue identitario»,

² Del latín «tolerare»: Política practicada por el Imperio Romano en relación con los pueblos que conquistaban. Les permitían continuar con sus usos y costumbres siempre y cuando no interfirieran a las de la cultura romana.

consistente en un «atrincheramiento» en posiciones culturales que consideramos como un patrimonio que hay que preservar de las influencias de los otros. La coexistencia se va imponiendo frente a la convivencia. Este movimiento creemos que es de ida y vuelta, pues, en buena medida, distintos grupos de inmigrantes de los que están llegando, tienden, también, a constituirse en especie de «guetos» culturales.

En definitiva, en nuestra opinión, la imagen y percepción instaurada en nuestra sociedad, en relación con la diversidad cultural, ayuda poco a que, desde la escuela, demos una respuesta adecuada, respetuosa y positiva.

3.2. Diversidad cultural y enseñanza. No más allá de una respuesta compensatoria.

De un modo general podemos afirmar que la diversidad cultural en las aulas se percibe y se contempla más como un problema, como un foco de indisciplina, como un factor que distorsiona la dinámica «normal» de la enseñanza, que como la constatación de un rasgo social al que hay que dar una respuesta. Como mal menor, es considerada una dificultad de enseñanza y aprendizaje. Nuestro sistema educativo responde de modo poco adecuado a las necesidades derivadas de la coexistencia de grupos socioculturales diversos, esta deficiente respuesta contribuye a generar desigualdad de oportunidades en los miembros de las minorías culturales.

Parece existir un cierto consenso en los estudios realizados (Besalú, X. 2002; Aguado, T. 2003; Díaz-Aguado, M^a J. 2002 o Colectivo Amani, 2004) a la hora de señalar los rasgos que caracterizan el tratamiento educativo a la diversidad cultural:

- Inadecuada conceptualización que de ella tiene una mayoría del profesorado (no debe modificar su práctica educativa, corresponde al profesorado de apoyo, afecta sólo a las Ciencias Sociales, debe limitarse a incorporar algunos temas, debe desarrollarse al margen del resto del currículum...).
- Falta de recursos y preparación para llevarla a cabo (Banks, 1997 o Jordán Sierra y otros, 2004).
- Vaguedad e indefinición de las propuestas, con ausencia de fundamentación antropológica.

- Gran distancia entre lo que sucede en las aulas y las reflexiones teóricas sobre los objetivos y las condiciones de una educación intercultural (Díaz-Aguado, M^a T. Baraja, A. y Royo, P. , 1996).
- Escasa toma en consideración del aprendizaje experiencial o vivencial a la hora de desarrollar el aprendizaje escolar.
- Carácter folclorista, deformando y estereotipando las culturas minoritarias.

La concepción tradicional de la enseñanza, presente con fuerza en nuestro sistema educativo, considera a la escuela como depositaria del saber, con un sentido casi de monopolio, y, por tanto, transmisora fundamental de una información que se encarga de seleccionar y organizar a partir de criterios básicamente logocéntricos. Es una escuela con una fuerte tendencia a la homogeneidad, orientada hacia el alumnado «medio». El modelo metodológico imperante (Galindo, R. 2001), basado en el libro de texto, la exposición y el examen, con un gran currículum oculto³ condicionándolo, constituye un importante obstáculo para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje respetuosos con la diversidad cultural, pues impide adaptar la enseñanza a las características de un alumnado que es cada vez más diverso; a ello hay que añadir unos inadecuados contenidos curriculares, unos criterios en la selección y agrupamiento del alumnado discriminatorios y una escasa vinculación entre la escuela, la familia, la comunidad y el entorno en general.

El conocimiento transmitido por la escuela responde al patrón sociocultural hegemónico, el alumnado identificado con el mismo tiene ventajas evidentes frente a los que están más alejados de ese patrón, ante ello, el modelo imperante podemos caracterizarlo como «asimilacionista» o compensatorio (Besalú, X. 2002), según el cual la solución a los problemas generados por la pertenencia a minorías culturales se dará en la medida en que el alumnado afectado se adapte a la cultura hegemónica, renunciando a la propia, se trata de un modelo muy alejado de la integración.

³ En esencia, implica el carácter no explícito de todas las decisiones que se toman en relación con la enseñanza y el aprendizaje. En la práctica se traduce en una gran monotonía, en una fuerte jerarquización y control por parte del profesorado, en un escaso protagonismo del alumno, en una evaluación clasificadora que lo preside todo... (Torres, 2000).

En las dos legislaturas anteriores a la actual hemos asistido a una importante regresión e involución en los planteamientos curriculares. La aprobación y desarrollo de la L.O.C.E. (M.E.C.D., 2002) es un paso más, muy importante, en el proceso de desmantelamiento de las corrientes innovadoras que, arrancando en los años setenta, se desarrollaron en los ochenta y buena parte de los noventa en nuestro estado. La política educativa desarrollada en los últimos años ha sido muy conservadora, blindando el currículum frente a un pretendido riesgo de empobrecimiento cultural que representa la presencia de culturas diferentes a la propia. En nuestra opinión, la denostada y criticada L.O.G.S.E., actitud alentada desde el propio ministerio de educación, ofrecía un buen marco para responder a la diversidad cultural, especialmente por el carácter abierto y flexible que otorgaba al currículum, por la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, por la importancia concedida a la cultura experiencial del alumnado y por la amplia autonomía concedida a los centros, a través de los proyectos educativos y curriculares. Estas posibilidades se han visto cercenadas por la falta de voluntad política de los responsables ministeriales, que han ido descapitalizando paulatinamente la L.O.G.S.E., tanto de recursos humanos y materiales como en cuanto a su prestigio y consideración.

A partir de lo dicho anteriormente, podemos concluir que el planteamiento educativo oficial ha asociado diversidad cultural en las aulas, marginación social y educación compensatoria. Según esta asociación, una pretendida educación intercultural sólo tendría sentido en aquellos centros con alumnado diferente por el color de su piel, por su país de origen o por el idioma que hablan.

En la actualidad nos encontramos en un momento de «indefinición curricular»; habrá que esperar de los responsables políticos la consideración de la diversidad cultural como un valor, como la constatación de un rasgo de nuestra sociedad. Una educación de calidad es aquella que educa en la diversidad, y que ofrece iguales oportunidades a todo el alumnado, independientemente de su cultura de origen.

3.3. Enseñanza de las Ciencias Sociales y diversidad cultural: Un largo camino por recorrer.

En nuestra opinión, el currículum actual de Ciencias Sociales es muy poco respetuoso con la diversidad cultural presente en nuestra sociedad,

constituye una herramienta poco eficaz para dar respuesta a los retos derivados de la misma, no capacita al alumnado para comprender el mundo que le ha tocado vivir, generando desigualdad en lugar de servir de instrumento de integración social.

En un trabajo anterior (Galindo, 2004b) defendíamos la idea de que la presencia de las Ciencias Sociales en el marco curricular actual, establecidas como Geografía e Historia, responde a un planteamiento netamente neopositivista (Benejam, 1997); los rasgos que caracterizarían al currículum en vigor, y que condicionan negativamente el tratamiento de la diversidad cultural serían los siguientes:

- Reducción de la compleja realidad social, pasada y presente, próxima y distante, a una estructura artificialmente objetiva.
- Imposición de una visión simplista y homogénea de la realidad social, poco acorde con los retos que esta nos plantea.
- Establecimiento de teorías y modelos generalizables que tipifican y clasifican a las diferentes sociedades históricas y espacios geográficos, anulando la diversidad consustancial a la realidad social.
- Conocimiento de marcado carácter academicista y culturalista, primando enfoques etnocéntricos y eurocéntricos. El componente conceptual es hegemónico y prácticamente único. Los contenidos procedimentales aparecen de forma difusa, centrados en los más genéricos, renunciándose a la potencialidad formativa que ofrecen otros muchos procedimientos.
- Es un currículum desarmado de valores democráticos y socializadores. Se nos presentan unas Ciencias Sociales asépticas. Los valores, cuando aparecen, se reducen a formulaciones genéricas.
- El planteamiento que se hace es marcadamente descriptivo y disciplinar. Los enfoques interpretativos, comprensivos, críticos, problemáticos y comprometidos, tienen poca cabida en el currículum establecido.

Es un currículum elaborado desde la perspectiva de una sociedad culturalmente homogénea, a partir del cual se puede elaborar un listado de culturas excluidas, que van desde la vejez a las mujeres, desde el mundo

rural a los pobres, desde las minorías culturales de origen étnico-religioso a los homosexuales, etc. (Besalú, 2002). Se transmite la idea de la existencia de dos culturas, la occidental, con toda una historia detrás, y la de los «otros», en la que la historia es sustituida por el folclore. Los grandes logros y avances de la humanidad se presentan como productos de nuestra cultura, la otra representa el subdesarrollo, el sometimiento a un cierto determinismo natural y cultural que les condiciona su desarrollo (Campani, 1998). El área parece pensada para desarrollar en el alumnado sentimientos de pertenencia nacional y cultural, formar personas poco críticas y reflexivas, dóciles ante el poder, poco participativas y dotadas de escasas herramientas intelectuales para interpretar la realidad.

Junto al currículum, los libros de texto constituyen otro referente muy importante a la hora de diagnosticar el tratamiento que la diversidad cultural recibe en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Distintos son los estudios que los han analizado desde la perspectiva que nos ocupa (Calvo, T., 1989; Alegret, J.L., 1993; García y Granados, 1998; Martín, Valle y López, 1996; Hernández, H., 2001 o Grupo E. Quintanilla, 1997). Tanto desde enfoques cuantitativos como cualitativos, se concluye que queda mucho camino por recorrer, no se observa a corto plazo una voluntad explícita de revisar a fondo estos contenidos. Los libros de texto reflejan un punto de vista de la realidad social y cultural sumamente sesgado, que se corresponde con la cultura mayoritaria; las formas más frecuentes de sesgos consisten en imprecisiones, estereotipos, omisiones, distorsiones y lenguaje sesgado. Se presenta, en una mayoría de materiales analizados, una información poco respetuosa con las culturas diferentes a la nuestra, y ésta se presenta de forma poco crítica, muy complaciente con el tiempo y el espacio propios.

El modelo metodológico más extendido⁴ para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales es, en nuestra opinión, el expositivo, tradicional, y responde a una concepción técnica de la enseñanza y del aprendizaje (Benejam, 1997a). Según este modelo (Galindo, 2001) el profesorado explica el contenido planteado en el libro de texto, normalmente al hilo de la lectura del alumnado, este subraya el libro, realiza las actividades

⁴ Las generalizaciones nunca son acertadas, pero ayudan a diagnosticar situaciones. Los planteamientos que recogemos son el fruto de nuestra experiencia en formación inicial y permanente del profesorado, así como de investigaciones efectuadas y revisadas.

que en él se proponen, elabora un resumen y/o esquema, memoriza el conocimiento trabajado y se examina del mismo. El material didáctico utilizado se limita, fundamentalmente, al libro de texto, a la pizarra y al cuaderno del alumnado, a ese material acompaña, coyunturalmente, alguna lámina mural (mapa, etc.) o incluso algún vídeo o diapositivas. El profesorado asume el protagonismo fundamental en el aula, es el que decide qué se enseña, cuándo y cómo⁵, así como todo lo relativo a la evaluación; el alumnado tiene un papel muy pasivo, limitándose a intervenir cuando es requerido por el profesorado, responde a las preguntas cuando se le indica, realiza las actividades que se le presentan... La memoria se erige en la «herramienta intelectual» a utilizar, el razonamiento, el debate, la discusión, pasan a un segundo plano, hay poco tiempo para ello. Esta percepción nos lleva a concluir que las Ciencias Sociales no se enseñan ni se aprenden en condiciones psicopedagógicas y didácticas adecuadas, y menos cuando de lo que tratamos es de responder a la multiculturalidad de nuestra sociedad con una enseñanza intercultural. Las Ciencias de la Educación en general, y la Didáctica de las Ciencias Sociales en particular, han ido construyendo alternativas a la enseñanza y aprendizaje que hemos descrito, y que se desarrolla en las actuales aulas de Secundaria y, en menor medida, de Primaria.

Afortunadamente, contamos con distintos trabajos que tienen como eje vertebrador responder a la diversidad cultural, y que pueden servirnos como referencias para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje respetuosos con esta, así, podemos citar a Buxarrais, M. R. (1993); Lluch, X. (2000), Colectivo Amani (1994) y (2004); Fuentes, M. y López, M. J. (2002); Soler, M^a L. y otros (2002); Pastor, L. y otros (1995); Rega, M^a H. y otros (1993); V.V.A.A. (1998) o Calvo, T. (2003).

3.4. El profesorado, su formación y la diversidad cultural.

Hemos dejado para el final de nuestro diagnóstico al profesorado, conscientes del trascendental papel que le corresponde en los procesos de enseñanza y aprendizaje respetuosos con la diversidad cultural. Los profesores y profesoras compartimos con el resto de la sociedad prejuicios,

⁵ Y todo ello muy mediatizado por las editoriales de libros de texto.

estereotipos, actitudes, percepciones, creencias e ideologías, pero, a diferencia de otros sectores sociales, tenemos atribuida una importante labor social, la de formar a los futuros ciudadanos, y de ello se deriva la importancia que, en nuestro caso, adquieren nuestros planteamientos. En un reciente trabajo sobre el tema, el profesor Besalú afirmaba:

«... son quienes con sus palabras y sus conductas, con sus miradas y sus gestos, con sus creencias y prejuicios, promueven y estimulan el aprendizaje, quienes pueden legitimar la prevalencia de la cultura hegemónica, profundamente discriminadora y sesgada o quienes pueden dar carta de naturaleza a una cultura más amplia y más representativa, más funcional y más justa» (Besalú, 2004 p. 13).

Distintos son los estudios que se han ocupado del tema que tratamos: Jordán, J. A. (1994); Lluch, X. (1993); Colectivo Ioé (1995); Besalú, X. (2002); Jordán, J. A. y otros (2004). De estos trabajos podemos extraer una serie de conclusiones:

- Desasosiego, impotencia e incapacidad para dar respuesta en las aulas a los profundos cambios sociales que está experimentando la realidad, y entre los cuales la diversidad cultural ocupa un lugar destacado.
- Profunda contradicción que sufren entre una retórica grandilocuente y vacía que ensalza su responsabilidad social y predica su autonomía, y unas prácticas que menosprecian su formación, ningunean su relevancia social y ejercen un control cada día más desprofesionalizador.
- Aunque parten de una consideración de la igualdad de todos los seres humanos y de la lógica universalista de los derechos humanos, establecen un cierto cosmopolitismo etnocéntrico, que considera que el problema no son las personas, sino las culturas, algunas de ellas profundamente distantes de la nuestra, casi incompatibles.
- La incompatibilidad cultural sólo puede resolverse con la asimilación de la cultura superior o con la renuncia explícita en la esfera de lo público de los planteamientos culturales propios.
- Predomina un cierto nacionalismo difuso, según el cual la prioridad

debe ser siempre para los autóctonos, aunque hay que dar muestras de permisividad y tolerancia.

- La formación inicial del profesorado se considera escasa, difusa y poco sistemática. Prácticamente inexistente en la del profesorado de Secundaria.
- Las actitudes y los valores deben recibir un tratamiento sistemático, partiendo de la toma de conciencia y clarificación de los propios.
- La formación permanente responde a iniciativas específicas en zonas de mayor incidencia de población inmigrante, asociadas a programas de educación compensatoria, buscando soluciones rápidas y puntuales a situaciones complejas.
- Se considera fundamental una formación interdisciplinar para hacer frente a los retos que plantea la realidad multicultural.

4. IDEAS FUERZA PARA AVANZAR HACIA UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL EN CIENCIAS SOCIALES.

Nos hemos permitido tomar prestado el término «ideas fuerza», del gran pedagogo brasileño Paulo Freire, para establecer unas bases de partida a partir de las cuales proponer los cambios que estimamos necesarios introducir en un currículum de Ciencias Sociales que sea respetuoso con la diversidad cultural presente en nuestra sociedad y dé respuesta efectiva y positiva a la misma.

Entendemos estas ideas fuerza como una plataforma teórica a partir del cual pueden desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que nos ayuden a dar respuestas a los retos que la sociedad actual nos plantea, y entre los cuales la diversidad cultural ocupa un lugar destacado:

- Consideramos la diversidad cultural como una realidad cada vez más habitual y legítima, presente en nuestras aulas y en nuestro entorno. Es algo que puede y debe enriquecer la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones sociales. Constituye un patrimonio de nuestro tiempo que debemos respetar y preservar. Desde las aulas debemos trabajar para que la actual multiculturalidad instalada en la sociedad se convierta en interculturalidad.

- La diversidad cultural no podemos comprenderla ni tratarla de forma aislada, sino como una manifestación de la realidad fuertemente interrelacionada con otras, como la inmigración, la globalización o la desigual distribución de los recursos; es un componente más de lo que venimos denominando retos de la sociedad actual (Galindo, R. 2004a y 2004b).
- Estos retos deben constituir un referente obligado a la hora de establecer un currículum intercultural. El área de Ciencias Sociales, por la propia naturaleza de su conocimiento, puede y debe adquirir una especial relevancia, ofreciendo respuestas a los mismos, tanto en la formación del profesorado como en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de Primaria y Secundaria.
- La diversidad cultural es un rasgo intrínseco a nuestras aulas, no es algo que afecta sólo a determinados centros. Diversos son todos los alumnos y alumnas, no sólo los que pertenecen a grupos étnicos, lingüísticos o religiosos distintos al nuestro, que generalmente son considerados problemáticos y con dificultades de enseñanza y aprendizaje. Atender a la diversidad tal y como aquí la entendemos es desarrollar una educación de calidad, consistente en que todo el alumnado puede desarrollar al máximo sus capacidades, recibir la atención que precise para compensar sus posibles desequilibrios y déficits y aprender los conocimientos necesarios para convertirse en ciudadan@s de una sociedad democrática y plural.
- Los centros docentes deben tener como eje vertebrador de su labor enseñar al alumnado a convivir superando los rasgos que son utilizados con frecuencia en la sociedad como elementos de exclusión: raza, religión, origen, género y clase social.
- Es necesario modificar aspectos estructurales de la vida en las aulas, básicamente los que fomentan la sumisión y la heteronomía; hay que superar el currículum oculto, gran obstáculo para una enseñanza respetuosa con la diversidad cultural, explicitando todas y cada una de las decisiones que vamos tomando y otorgando un mayor grado de protagonismo entre el alumnado.
- La respuesta educativa a la diversidad cultural es una condición

necesaria, pero no suficiente para hacer frente a los retos y desafíos que la misma implica. Es necesario un tratamiento holístico, global, que afecte a todos los ámbitos en que se desarrolla la vida del alumnado. En este sentido, es fundamental la colaboración entre los centros docentes, la familia y el resto de la sociedad.

- El contexto en el que se desarrolla la enseñanza adquiere un papel fundamental. Hay que avanzar hacia una enseñanza que supere la fractura existente entre el aprendizaje académico-escolar y el experiencial o vivencial, entre lo que se aprende en las aulas y fuera de ellas, acercar la vida del aula a la realidad vivida por el alumnado. El aprendizaje académico debe estar al servicio de la reflexión y explicación de la realidad, la enseñanza debe servir para que el alumnado reconstruya sus conocimientos experienciales utilizando el conocimiento científico.
- No se trata tanto de «inventar» nada, didácticamente hablando, como de recuperar y revitalizar planteamientos y supuestos de la mejor tradición didáctica, la educación liberadora de P. Freire, la educación para los últimos de L. Milani, la educación cooperativa de C. Freinet, la educación democrática de J. Dewey, la educación crítica de Apple o Giroux, las aportaciones de Vygotski y Ausubel sobre el aprendizaje, etc. Todos estos planteamientos deben ser puestos al servicio de una educación respetuosa con la diversidad cultural.
- La actitud del profesorado se considera fundamental en el desarrollo de un currículum intercultural. Su formación debe prestar una atención especial a esta dimensión. En este sentido, nuestra ocupación como didactas de las Ciencias Sociales debe reservar un lugar destacado a ello.

5. UN CURRÍCULO INTERCULTURAL DE CIENCIAS SOCIALES.

El apartado clave de nuestro trabajo lo vamos a estructurar en dos partes. En primer lugar estableceremos unas consideraciones generales sobre lo que entendemos por currículum intercultural, desde la perspectiva de nuestra área de conocimiento, y en segundo lugar, propondremos orientaciones, líneas de trabajo a seguir para la concreción de las intenciones educativas

(objetivos y contenidos) y para el desarrollo de las mismas (metodología y recursos).

5.1. Consideraciones generales sobre un currículum intercultural en Ciencias Sociales.

La concepción de currículum que planteamos en nuestro trabajo⁶, necesaria para el enfoque intercultural que nos ocupa, va mucho más allá de entenderlo como la simple concreción de los objetivos y los contenidos a desarrollar en cada una de las etapas educativas. Tal y como hemos venido defendiendo en los apartados anteriores, la simple integración de contenidos relativos a las diversas culturas presentes en un espacio socio-geográfico, aunque necesaria, es insuficiente para una educación intercultural; es fundamental que, además, introduzcamos cambios cualitativos significativos en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en los materiales que utilicemos, en definitiva, en la forma de transmisión y construcción del conocimiento. La teoría curricular sociocrítica (Connell, R. W., 1997), promotora de un currículum más comprensivo, inclusivo y representativo, con prácticas educativas democráticas e igualitarias, constituye un buen referente para el enfoque curricular que planteamos.

El currículum del área debe asumir el pluralismo cultural de la sociedad, que, como manifestamos en el diagnóstico de la situación actual, tiende a presentarse de forma multicultural, más como coexistencia de culturas distintas, yuxtapuestas unas a otras, que como convivencia de las mismas, interrelacionándose e integrándose. Para contribuir desde los centros docentes a superar esta situación es preciso abrir nuestro currículum a las perspectivas, concepciones y visiones de las distintas culturas presentes en nuestra sociedad, imprimirle un enfoque más global, superador del eurocentrismo imperante, presente tanto geográfica como históricamente. Como señala Besalú (2002), no se trata tanto de incorporar un cierto «barniz multicultural» como de trabajar con temas que cuestionen la discriminación cultural, que proporcionen al alumnado argumentos para rechazarla. En este sentido, consideramos interesantes las aportaciones realizadas desde

⁶ En relación con esta cuestión, en un trabajo anterior (Galindo, R., 2004a), ya abordamos la concepción curricular necesaria para responder, desde el área de Ciencias Sociales, a los retos que la sociedad actual nos plantea.

los enfoques educativos centrados en la educación para la paz (Jares, 1991; Hicks, 1993o Rodríguez, 1995), la educación para el desarrollo (Grupo Entorno, 2001 o Vilchez, A. y Gil, D., 2001) o la educación en los derechos humanos (A.A..V.V., 1995; De la Herrán, A. y Muñoz, J., 2002 o Tuvilla, J. 1990;)⁷.

Un currículum intercultural va dirigido a todo el alumnado, no sólo a los que acuden a centros con presencia de minorías culturales; no es un currículum para los culturalmente diferentes, es un currículum para educar en la diversidad cultural. El currículum debe rechazar tanto la asimilación de las distintas visiones culturales a la cultura «oficial», la que se suele presentar como universal y válida para todos, como el aislamiento de cada cultura. Nuestro currículum debe contribuir a superar el «repliegue identitario-comunitario» que percibimos a nuestro alrededor.

Un currículum intercultural es el que posibilita el conocimiento de la multiculturalidad presente en la sociedad, es el que persigue la valoración de las diferencias culturales por parte del alumnado, el reconocimiento del derecho a la diversidad cultural, el que capacita al alumnado a convivir en una sociedad plural, el que estimula su autoestima y autonomía personal, evitando la desvalorización y la marginación por el hecho de pertenecer a una minoría cultural. Para ello, es importante la clarificación y crítica de los valores y creencias propios, la eliminación de prejuicios y estereotipos, el conocimiento de grupos culturales diferentes al nuestro, fomentar la comunicación y el diálogo entre personas provenientes de grupos culturales diversos utilizando técnicas didácticas cooperativas y socioafectivas, muy pertinentes para ello.

En definitiva, un currículum intercultural debe dar, desde nuestras aulas, una respuesta realista a los retos de la sociedad actual, afrontar los desafíos que presenta la sociedad multicultural, en nuestra opinión, ello contribuiría a resolver el fracaso escolar instaurado en el actual sistema educativo, y que está afectando, especialmente, al alumnado proveniente de minorías culturales.

⁷ En los últimos tiempos hay abierto un cierto debate en torno a la incorporación al currículum, «Educación Cívica o Educación para la ciudadanía». En nuestra opinión, no se trata de «inflar» más el currículum con una nueva asignatura, se trataría de reconstruir el currículum tomando en consideración estos planteamientos, incorporándolos a las áreas que se estime pertinente, y, en este sentido, la nuestra debe ocupar un lugar destacado.

5.2. Las intenciones educativas y su desarrollo en un currículum intercultural de Ciencias Sociales.

En este apartado queremos plantear una serie de orientaciones y propuestas a partir de las cuales concretar un currículum intercultural de nuestra área; en primer lugar intentaremos responder al para qué y qué enseñar, esto es, qué objetivos y contenidos desarrollar en las aulas; en segundo lugar abordaremos el cómo enseñar, estableciendo líneas de trabajo en relación con la metodología, esto es, con las estrategias de enseñanza y aprendizaje y con los materiales a utilizar, en definitiva, con las formas de transmisión y construcción del conocimiento en las aulas.

El eje vertebrador de los cambios curriculares a introducir para educar en la interculturalidad debe ser superar la finalidad, implícita y explícita, presente en los marcos curriculares actuales⁸, consistente en el fortalecimiento de las identidades nacionales y culturales (tanto autonómicas como nacional). Unos objetivos, contenidos y metodología interculturales deben alejarse de planteamientos homogeneizadores y esencialistas, orientándose hacia la diversidad y pluralidad de la realidad, teniendo como límite el respeto escrupuloso a los derechos humanos.

Objetivos para un currículum intercultural de Ciencias Sociales.

A continuación formulamos una serie de objetivos que, consideramos, deben ocupar un lugar destacado en un currículum intercultural de Ciencias Sociales⁹:

- Analizar, cuestionar y reconstruir las concepciones propias, a partir de las cuales el alumnado interpreta la realidad social y actúa en ella.
- Enseñar al alumnado a relativizar el significado que otorga a la realidad social, comprendiendo que sólo es una construcción propia, no la propia realidad y que este significado está fuertemente condicionado por la perspectiva desde el que se realiza.

⁸ Especialmente en el de Educación Secundaria Obligatoria (R.D. 3473/2000).

⁹ Es interesante la consulta de Malik, B. (2002): **Competencias interculturales**. También representa una referencia obligada el trabajo de Benejam, P. (1997): «Las finalidades de la educación social».

- Incrementar la comprensión crítica de las distintas culturas presentes en el entorno del alumnado, tanto la propia como las ajenas, identificando aquellos aspectos que atentan contra la dignidad e integridad de las personas.
- Tomar conciencia de la diversidad cultural como un rasgo básico de las personas, reconociendo su existencia y legitimidad, respetando las visiones culturales diferentes a la propia y valorando la diversidad cultural como un patrimonio a preservar.
- Desarrollar en el alumnado valores que respondan a una perspectiva global del conocimiento social (Nanni, A., 1994): sentirse parte de un todo humano, entendiendo el mundo más como una comunidad de pueblos que como una simple suma de estados o naciones, viviendo el presente con la conciencia de ser responsable del futuro, contribuyendo a un mundo más habitable para las próximas generaciones.
- Comprender que la realidad social en la que vivimos es el resultado de la interacción de distintos ámbitos espaciales (locales, nacionales e internacionales), temporales (pasado y presente) y personales (los otros y yo).
- Fomentar en el alumnado habilidades, destrezas y actitudes que les permitan mantener relaciones interculturales y participar activa y críticamente en su entorno, rechazando situaciones de desigualdad, adoptando un comportamiento comprometido, solidario y constructivo en relación con la problemática del ámbito en el que se desarrolla su existencia.
- Identificar y rechazar actitudes, estereotipos, prejuicios, comportamientos y pautas comunicativas que justifican y generan situaciones de discriminación.

5.2.1. Contenidos para un currículum intercultural de Ciencias Sociales.

Unos contenidos sociales, respetuosos con la diversidad cultural y, por tanto, al servicio de una educación intercultural, deberían, en nuestra opinión, tomar en consideración las siguientes orientaciones y propuestas a la hora de proceder a su concreción:

- Asumiendo la importancia y el carácter prioritario que deben tener los contenidos geográficos e históricos, entendemos que hay que plantearlos desde una perspectiva integradora y diversificada, abriéndolos hacia otras Ciencias Sociales, así, es preciso destacar cuestiones culturales, económicas, demográficas, jurídicas, o de relaciones internacionales.
- Los retos de la sociedad actual (Galindo, R., 2004) deben ser un referente obligado en la concreción de los contenidos. Un currículum intercultural debe reflejar un compromiso claro con la actualidad, planteando temas que expliquen y analicen la problemática actual. Los contenidos deben reflejar los problemas sociales que forman parte del entorno del alumnado, conectando con sus informaciones, inquietudes y experiencias.
- Hay que, al menos, equilibrar la importancia de los contenidos procedimentales y actitudinales con la que tienen los conceptuales, rompiendo la tradicional hegemonía de estos, desde el convencimiento de que aquellos tienen mayor importancia cuando de lo que se trata es de educar en la interculturalidad. Que el alumnado, por ejemplo, aprenda a recoger, interpretar y representar información de diversa procedencia y temática, o que sea crítico con situaciones de desigualdad, discriminación o exclusión, es fundamental desde la perspectiva que estamos tratando en este trabajo.
- En relación con los procedimentales, la empatía o explicación intencional, la explicación multicausal, la utilización de información diversa, divergente e, incluso contradictoria, la utilización del diálogo, de la comunicación, del debate, la negociación, cooperación y toma de decisiones, deben ocupar un lugar destacado.
- En relación con los actitudinales, la educación en valores debe tener una presencia destacada, haciendo frente al cierto relativismo ético de la actualidad, al repliegue, cuando no inhibición, de los agentes tradicionales de socialización (la familia, fundamentalmente) y a la emergencia de agentes formativos informales (medios de comunicación e internet) (Besalú, X., 2002). El respeto, reconocimiento y valoración hacia manifestaciones culturales distintas a las propias; la actitud crítica hacia los planteamientos culturales

propios, la autoestima, el pensamiento creativo y global... constituyen valores básicos a desarrollar.

- En los conceptuales, términos como interdependencia, desarrollo, conflictos, distribución de recursos, situaciones de discriminación, derechos humanos... señas de identidad, producciones y costumbres de los diversos grupos culturales presentes en la sociedad adquieren especial importancia.
- No se trataría tanto de introducir nuevos temas, como de replantear muchos de los que están presentes en los últimos marcos curriculares, asumiendo, tanto en los contenidos geográficos como históricos, perspectivas distintas al etnocentrismo y/o eurocentrismo imperante.
- En temas de contenido histórico, como por ejemplo la civilización romana, incorporar la visión de los pueblos ocupados, en la época de los descubrimientos geográficos, la visión de las culturas autóctonas, en las colonizaciones y los imperialismos, la situación de los territorios sometidos, en la expansión del Islam, destacando las aportaciones de la cultura islámica a occidente, en el proceso de descolonización, la precaria situación en que quedaron la gran mayoría de los nuevos estados y la responsabilidad de las naciones descolonizadoras...
- «Desarmar» los contenidos históricos a enseñar, en el sentido de poner más el acento en los procesos y momentos de entendimiento entre los pueblos y estados que en los de enfrentamiento y conflictos armados. Siguiendo a F. Mayor Zaragoza (1996 y 2003) se trataría de desplazar las guerras del lugar preeminente que suelen ocupar en la Historia y en su enseñanza, para dar protagonismo al hecho contrario, a las experiencias de entendimiento y convivencia pacífica
- En temas de naturaleza geográfica, tomar en consideración a diversas áreas espaciales que tradicionalmente han quedado relegadas en el currículum (África subsahariana, sudeste asiático, América del sur y central, el Magreh...) Prestar especial atención a la información demográfica (inmigración, superpoblación, envejecimiento de la población, políticas demográficas...), política (tipo de régimen), religiosa, socio-económica (distribución de los recursos, el mundo del trabajo –trabajo infantil, derechos laborales-, deuda externa,

dependencia económica, deslocalización industrial, globalización, economía sumergida... papel de la mujer...).

- Plantear distintos temas (por ejemplo, la inmigración, la globalización o distintos conflictos armados) desde una perspectiva global, relacionando variables políticas, económicas, sociales, de género, religiosas... conectando lo local con lo planetario y el pasado con el presente.

5.2.2. Metodología para el desarrollo de un currículum intercultural de Ciencias Sociales.

La metodología que planteamos para desarrollar un currículum intercultural debe superar lo que, entendemos, constituye y representa el modelo metodológico mayoritariamente utilizado en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y que ya comentamos en el diagnóstico de la situación del que partimos. Proponemos una forma de enseñar y de aprender que es deudora de distintos planteamientos teórico-prácticos: la teoría socio-cultural y constructivista (Ausubel y otros, 1986 y Benejam, 1997), los métodos interactivos (Quinquers, 1997), pedagogía de la autonomía (Freire, 1997) o los métodos de aprendizaje cooperativo y experiencial (Díaz-Aguado, 2002).

En nuestra concepción de un currículum intercultural, se trata de enseñar de una forma alternativa a la hegemónica a todo el alumnado, no sólo a los que pertenecen a grupos culturales minoritarios, lo que no excluye el que, con estos, más expuestos a manifestar dificultades de aprendizaje, desarrollemos actuaciones compensatorias cuando las situaciones lo requieran.

Por nuestra parte, queremos concretar nuestra propuesta metodología en una serie de principios didácticos, entendiéndolos como los fundamentos a partir de los cuales tomamos decisiones en nuestras clases sobre para qué, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Los principios que proponemos son los siguientes: Significatividad, socialización e interactividad, participación, diversidad y funcionalidad. Veamos a continuación unas consideraciones sobre los mismos:

- *Principio de significatividad:*

En esencia, este principio representa la capacidad del alumnado para

establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que ya sabe (conocimientos previos) y lo que va a aprender (nuevo conocimiento).

Las clases de Ciencias Sociales pueden y deben convertirse en ámbitos en los que el alumnado pueda replantear, cuestionar, analizar y reconstruir su visión de la realidad, pasada y presente, próxima o lejana, incluyendo no sólo sus conceptos e ideas previas, sino también, y esto es muy importante en el tema que nos ocupa, sus prejuicios. Es fundamental que en la enseñanza partamos de la naturaleza de estos conocimientos previos, de su carácter correcto, incorrecto o incompleto, de su correspondencia o no en relación con valores democráticos... Es preciso que en los procesos de enseñanza y aprendizaje conectemos el conocimiento académico-escolar con el vivencial o experiencial, en definitiva, con la realidad cotidiana del alumnado.

Esta relación entre conocimientos es especialmente necesaria cuando se trata de desarrollar un currículum intercultural y cuando trabajamos con alumnado de minorías culturales; este puede encontrar en las clases un ambiente cultural excesivamente discrepante del existente en su entorno socio-familiar y ello puede tener consecuencias que vayan más allá de lo meramente cognitivo (Díaz-Aguado, 2003), así, cuando el mundo escolar y el socio-familiar resultan dispares, puede llegar a identificarse el éxito escolar con el menosprecio o la renuncia hacia la cultura de origen y, por el contrario, el fracaso escolar puede entenderse como una actitud de resistencia de la cultura propia. Para superar esta situación se considera pertinente planificar en función de las características del entorno, priorizando objetivos y contenidos a partir del análisis realizado y de la exploración de los conocimientos y experiencias previos del alumnado, posibilitando la interpretación crítica del contexto en el que se vive y se aprende, analizando las contradicciones entre la vida escolar y la extraescolar. Buxarrais y otros (1993) proponen como estrategias la comprensión crítica, la discusión de dilemas ético-culturales, los juegos de rol o el psicodrama; debemos proponer actividades que cuestionen los valores, creencias, comportamientos y esquemas conceptuales del alumnado en relación con su realidad.

En definitiva, en coherencia con este principio, se trataría de seleccionar contenidos y diseñar actividades que se aproximen a lo que el alumnado vive fuera del aula, partiendo de experiencias lo más significativas posibles, que representen situaciones próximas a la vida cotidiana; a partir de ellas

podremos avanzar hacia realidades temporales, espaciales y culturales más alejadas del alumnado.

- *Principio de socialización e interactividad.*

En esencia, este principio implica la capacidad para aprender de y con los iguales -compañer@s-, de y con el profesorado, de y con personas ajenas al aula, de y con distintos materiales, de y con el entorno, en definitiva, de y con todo aquello que genere conocimiento y contribuya a su reconstrucción (Vygotsky, 1979).

En el contexto de un currículum intercultural de Ciencias Sociales consideramos fundamental desarrollar la enseñanza desde la interacción entre alumnado proveniente de distintos grupos culturales, tanto mayoritarios como minoritarios. El trabajo grupal y cooperativo produce efectos positivos tanto en unos como en otros (Aguado, 2003).

Se considera pertinente que alumnado proveniente de distintos grupos culturales proponga soluciones a diferentes problemas sociales, colaborando para alcanzar un objetivo común; el aprendizaje cooperativo, basado en la interdependencia entre iguales, en el reparto de papeles y tareas, representa un enfoque fundamental, pues como han puesto de manifiesto distintas investigaciones (Díaz-Aguado, 2003 y Aguado, 2003), ayuda a mejorar el rendimiento, la motivación hacia el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, las relaciones interétnicas, el respeto hacia planteamientos distintos a los propios...

La interactividad y socialización permite contrastar visiones propias de la realidad con las de otras personas, del aula o ajenas a ella, lo que es necesario para el respeto y la valoración hacia «los otros», para un aprendizaje de la convivencia, que no coexistencia, entre personas de diferentes grupos culturales.

- *Principio de participación.*

En esencia, este principio representa la capacidad del alumnado para ser sujetos activos, responsables de la reconstrucción personal del conocimiento, base a partir de la cual se progresará en la integración participativa y crítica en la sociedad.

La consideración del alumnado como sujeto activo en el aula, asumiendo

do un importante protagonismo, implica cambios cualitativos importantes en el papel del profesorado, debe dejar de ser un mero controlador y transmisor de la información para convertirse en un facilitador y potenciador del aprendizaje, un mediador en la construcción del conocimiento por parte del alumnado, ir creando un clima en el aula para que este asuma responsabilidades que vayan más allá de la realización de las actividades propuestas por el profesorado; en definitiva, debe ejercer un «poder referente» para el alumnado.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales deben favorecer la distribución del protagonismo en el aula entre el profesorado y el alumnado, estimulando la participación de este último, implicándolo tanto en aspectos organizativos y de gestión del aula (distribución espacio-temporal, agrupamientos, asambleas, rincones de trabajo, biblioteca de aula...) como de diseño y desarrollo del currículum (proponiendo y seleccionando temas, sugiriendo actividades, aportando materiales, implicándose en la evaluación...).

Benejam (1997a) considera la educación en la participación como uno de los valores democráticos que debe perseguir la enseñanza de las Ciencias Sociales, participación que debe basarse en la comunicación y el diálogo, en la suma de voluntades, en el consenso en la toma de decisiones, en la cooperación en la acción.

Este principio, tal y como lo entendemos, constituye una buena forma de vivir la democracia en las aulas, y, como afirmó Dewey (1971), para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación, debe ser, también, el medio.

En definitiva, si asumimos que una de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser formar ciudadanos interculturales, que se integren críticamente en la sociedad, educarlo en la participación, en la toma de decisiones colectivas, en la asunción de responsabilidades, representa una condición necesaria que debemos desarrollar en nuestra labor docente.

- *Principio de diversidad.*

Este principio implica la capacidad de identificar, analizar y comprender distintos tipos de conocimiento, diversas formas de interpretarlo, de

relacionarse con él, de construirlo, de utilizar diferentes recursos para aprenderlo, de desarrollar variadas destrezas, habilidades y estrategias, y de adoptar distintas actitudes y comportamientos ante el mismo.

Por su propia definición, este principio es fundamental en el desarrollo de un currículum intercultural, que debe basarse, como venimos defendiendo, en la convivencia de visiones culturales diversas y plurales.

En coherencia con este principio, debemos facilitar el análisis e interpretación de situaciones socio-culturales diversas, utilizar distintos recursos, prestando especial atención a los medios de comunicación y a internet, que son los que más conectan con la realidad actual; plantear temas desde perspectivas diversas, incluso discrepantes, poniendo el acento en las provenientes de minorías culturales marginadas y en riesgo de marginación (por ejemplo, temas económicos desde la óptica de la pobreza, movimientos migratorios desde la visión de los inmigrantes, cuestiones de género desde el punto de vista de las mujeres...); organizar de forma flexible el agrupamiento del alumnado, el espacio y el tiempo del aula; adaptando las estrategias de enseñanza a las formas y ritmos de aprendizaje del alumnado; proporcionando oportunidades adicionales de aprendizaje al que presenta dificultades de aprendizaje; asumiendo y tomando en consideración que el aprendizaje no sólo se produce en las aulas, sino que también se genera en una amplia diversidad de situaciones y ámbitos, no controlados didácticamente, relacionados con la familia, el barrio o medios de comunicación y que tenemos que facilitar su convergencia.

- *Principio de funcionalidad.*

Este principio representa la capacidad para que el alumnado utilice, el conocimiento adquirido en unas condiciones contextuales determinadas, a diferentes situaciones que puedan plantearse en su vida cotidiana. En el mismo es importante tomar en consideración los planteamientos de Vygotsky (1979) sobre las zonas de desarrollo de la estructura cognitiva del alumnado (zona de desarrollo efectivo, zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo potencial), buscando un equilibrio entre ellas.

Implica desarrollar una enseñanza que ponga de manifiesto la utilidad de lo que se aprende, dando sentido a lo que se trabaja en las aulas y por qué se trabaja, clarificando las razones de ello.

En el marco de un currículum intercultural, se trataría de que el alumnado aprecie el valor de lo que va aprendiendo para analizar críticamente sus creencias, valores y comportamientos, situándolas en un plano de igualdad con otras diferentes a las suyas, para relacionarse con personas de distintos grupos culturales, para poner en práctica competencias interculturales en el entorno en el que se desarrolla su vida.

Entendemos que este principio, al igual que ocurre con el de significatividad, contribuye a superar la fractura abierta entre el conocimiento académico-escolar y el extra-escolar, a derribar los muros mentales que, en ocasiones, se levantan entre ambos conocimientos, entre los intereses y motivaciones del alumnado y lo que se trabaja en las aulas. El desarrollo didáctico de la funcionalidad debe llevarnos a proponer actividades que impliquen la contrastación y aplicación del conocimiento trabajado en contextos espaciales, temporales y culturales distintos, a introducir en las mismas variables diferentes a las estudiadas. Los juegos de simulación, los juegos de rol, constituyen estrategias didácticas muy adecuadas para desarrollar este principio.

En definitiva, se trata de enfrentar al alumnado a situaciones en las que pueda comprobar que lo trabajado en clase sirve para la vida extraescolar.

5.2.3. Materiales didácticos para el desarrollo de un currículum intercultural.

Los materiales didácticos constituyen, sin duda, un componente fundamental en el desarrollo del currículum. La enseñanza de las Ciencias Sociales, por la propia naturaleza de su conocimiento, requiere la utilización de una amplia gama de materiales didácticos; la metodología que aquí proponemos también los convierte en un componente fundamental, pero, además de estas dos razones de peso, hay que añadir que, en el contexto que nos ocupa, los materiales didácticos adquieren especial relevancia, pues constituyen mediadores culturales básicos, que, en buena medida, condicionan la forma en que se explicitan el para qué y qué enseñar, además de influir, también, en el cómo enseñar. Efectivamente, la utilización de una gran diversidad de materiales se hace aún más necesaria cuando queremos desarrollar un currículum intercultural; en la enseñanza de unas Ciencias Sociales, asumiendo esta perspectiva, es una condición necesaria

utilizar diversas fuentes de información, transmitir, de una forma persistente, el mensaje de que el conocimiento no está sólo en el profesorado y en el libro de texto, sino que se construye a través de fuentes y enfoques diversos y en constante interacción con todo lo que nos rodea.

A continuación señalamos una serie de criterios para seleccionar, elaborar y utilizar materiales desde una perspectiva intercultural (Aguado, 2003), intentando evitar los sesgos culturales que, como pusimos de manifiesto en el diagnóstico inicial, están presentes en los materiales más utilizados, especialmente en los libros de texto

- Que reflejen de una forma completa y coherente la realidad social sobre la diversidad cultural.
- Que las costumbres, estilos de vida y tradiciones de las minorías culturales sean presentadas de manera que expresen los valores, significados y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de los diferentes grupos.
- Que los personajes y acontecimientos considerados como significativos por los grupos culturales sean presentados de forma positiva, destacando su influencia en la vida de dichos grupos.
- Que los procesos de los grupos culturales para conquistar y desarrollar su autonomía, sean presentados como valiosos y positivos y no como enfrentamientos con occidente, como actividades ilegales que deben ser reprimidas.
- Que el material didáctico promueva una imagen positiva de todos los grupos culturales, eliminando sentimientos de superioridad del alumnado perteneciente al grupo mayoritario o más influyente.
- Las ilustraciones deben evitar estereotipos, ofreciendo una imagen de personajes de diferentes grupos en las que se ponga de manifiesto el desempeño de roles activos y positivos.

En nuestra área de conocimiento contamos con interesantes propuestas en relación con los materiales didácticos a utilizar (García Ruiz, 1993 o Rodríguez Rodríguez, 1997); desde una perspectiva intercultural podemos consultar los trabajos de Besalú, (2002), Aguado (2003), Moreno (2002) o López Martínez (2002). Asumiendo la necesidad de utilizar una amplia y

diversa gama de materiales, hay una serie de ellos que adquieren una especial relevancia en el desarrollo de un currículum intercultural: el entorno, los planteamientos y visiones culturales del alumnado, internet y los medios de comunicación.

El **entorno** lo entendemos como el medio más cercano, espacialmente hablando, al alumnado, su ámbito vivencial, fuente de percepciones sensoriales directas y de experiencias. Su eficaz utilización didáctica requiere un profundo conocimiento del mismo por parte del profesorado, especialmente, y en el contexto intercultural que nos ocupa, de los aspectos socioculturales.

El entorno como material didáctico debemos poder utilizarlo en una triple perspectiva: En primer lugar, como fuente de la que extraer temas significativos y funcionales para el alumnado, que favorezcan la participación y la interactividad; en segundo lugar, como referente para avanzar hacia el conocimiento de otros ámbitos espaciales, realizando estudios comparativos, y, en tercer y último lugar, como marco en el que ejemplificar, concretar, contrastar y experimentar distintos contenidos trabajados en el aula, especialmente los de naturaleza actitudinal y procedimental.

En relación con los **planteamientos y visiones culturales del alumnado**, asumiendo la teoría socio-cultural y constructivista, consideramos fundamental utilizarlos como material, sólo su clarificación, su interpretación, su crítica, nos permitirá intervenir sobre ellos, constituyéndolos en referencias básicas para los objetivos a perseguir y los contenidos a desarrollar, representan tanto un medio de enseñanza como un fin de la misma.

Internet se ha convertido en una fuente de información fundamental en nuestros días, su acceso se está generalizando cada vez más, especialmente entre los adolescentes, convirtiéndose en un importante agente socializador, si a ello añadimos el alto grado de motivación que ejerce sobre estos, y la ingente y diversa información que alberga, justificamos la necesidad de considerarlo como un material básico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El gran reto que tiene que afrontar el profesorado en general, y el de Ciencias Sociales en particular, es enseñar al alumnado a navegar por la

red con criterios, a utilizarla en términos positivos. En un trabajo anterior (Galindo, 2004b) señalamos una serie de direcciones webs que consideramos interesantes para enseñar unas Ciencias Sociales interculturales; en Vera y Pérez (Eds.) (2004) podemos consultar distintas e interesantes reflexiones, propuestas y experiencias sobre su utilización en nuestra área de conocimiento.

Para el final dejamos a **los medios de comunicación**, la televisión, básicamente, aunque también la prensa; sin lugar a dudas, representan mediadores entre la realidad, la actualidad y los ciudadan@s, cubriendo diferentes ámbitos espaciales (local, nacional e internacional) como temáticos (sociedad, cultura, economía, política...), son filtros a través de los cuales nos seleccionan acontecimientos con sus interpretaciones, constituyéndose en condicionadores y configuradores de nuestra visión del mundo, contribuyendo a generar prejuicios, estereotipos y estados de opinión (Yuste, 2004); todo ello hace que deban convertirse no sólo en un medio para la enseñanza de las Ciencias Sociales, sino también en un fin de la misma; en nuestra opinión, una de más destacadas contribuciones del profesorado de Ciencias Sociales a la formación integral del alumnado consiste, precisamente, en enseñar al alumnado a relacionarse con los medios de comunicación, especialmente con la televisión, sin duda el medio de comunicación más influyente en el alumnado (Perpén y Moga, 1993), pero también con la prensa (Corzo, 1989).

Didácticamente, representan una herramienta básica para el conocimiento de la actualidad, para descifrarla, interpretarla y analizarla; constituyen fuentes para extraer temas y actividades, son especialmente indicados para la realización de debates, para aproximarnos a las percepciones, visiones y tópicos que nuestra sociedad va configurando sobre distintos temas, algunos de ellos muy relacionados con la diversidad cultural, como es la inmigración. En definitiva, la utilización de los medios de comunicación en el aula democratiza la enseñanza, en cuanto abre nuevas vías a la selección de contenidos, hace que las aulas sean más permeables a la realidad, que estén más abiertas a la actualidad, fomentan la participación e interactividad del alumnado, así como la funcionalidad del conocimiento a desarrollar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AGUADO, T. (2003): *Pedagogía Intercultural*. Madrid. McGraw Hill.
- ALEGRET, J. L. (1993): *Cómo se enseñan los otros*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (1995): *Educación en Derechos Humanos. Propuestas didácticas*. Toledo. Los libros de la catarata.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1986): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- AZURMENDI, M. (2002a): *Todos somos nosotros*. Madrid. Taurus.
- AZURMENDI, M. (2002b): *Democracia y cultura. El País. 23 de Febrero*.
- BANKS, J. (1997): *The dimensions of multicultural education: implications for policy and practice*. Lisboa. Secretariado Entreculturas.
- BENEJAM, P. (1997a): Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. y PAGÈS, J. (Coords.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. I.C.E. Universitat de Barcelona – Horsori.
- BENEJAM, P. (1997b): Las aportaciones de teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Benejam, P. y PAGÈS, J. (Coords.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. I.C.E. Universitat de Barcelona – Horsori.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid. Síntesis.
- BESALÚ, X. (2004): La formación inicial en interculturalidad. En JORDÁN, J. A. y OTROS: *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid. Catarata – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BUXARRAIS, M. R. y OTROS (1993): *El interculturalismo en el currículum. El racismo*. Madrid. M.E.C. – Rosa Sensat.
- CALVO, T. (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid. Popular.
- CALVO, T. (2003): *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural*. Madrid. Popular.
- CAMPANI, G. (1998): Currículum y multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura histórica. Aspectos del debate en Francia y en Inglaterra». En Besalú, X.; CAMPANI, G. y PALAUDÀRIAS, J. M. : *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- COLECTIVO AMANI (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid. Popular.
- COLECTIVO AMANI (2004): *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*. Madrid. Catarata-Ministerio de Educación y Ciencia.
- COLECTIVO IOE (1995): Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteralidad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación*, nº 307. pp. 17-51.
- CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid. Morata.
- CORTINA, A. (1999): *Ciudadanos del mundo*. Madrid. Alianza Editorial.
- CORZO, J. L. (1989): *Leer periódicos en clase*. Madrid. Popular.

- DANIEL, J. (2004): Entrevista. *El País Semanal*.
- DE LA HERRÁN, A. y MUÑOZ, J. (2002): *Educación para la universalidad*. Madrid. Dilex.
- Dewey, J. (1971): *Democracia y Educación*. Buenos Aires. Losada.
- DÍAZ-AGUADO, Mª J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid. Pirámide.
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Siglo XXI.
- FUENTES, M. y LÓPEZ, M. J. (2002): La educación intercultural. Después del 11 de septiembre, más necesaria que nunca. En SORIANO, E. (coord.): *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid. La Muralla.
- GALEANO, E. (1998): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid. Siglo XXI.
- GALINDO, R. (2001): Principios y modelos metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del medio. En GALINDO, R. y RAMÍREZ, S. (Coords.): *Constructivismo y conocimiento del medio*. Ceuta. Instituto de Estudios Ceutíes.
- GALINDO, R. (2004a) : La enseñanza de las Ciencias Sociales y los retos de la sociedad actual. En Herrera, F. Y otros (Eds.) (2004): *Inmigración, interculturalidad y convivencia. III*. Ceuta. Instituto de Estudios Ceutíes.
- GALINDO, R. (2004b): Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible. En Vera, Mª I. y Pérez, D. (Eds.) (2004): *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (1993): Materiales y recursos didácticos. En GARCÍA RUIZ, A. L. (coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Sevilla. Algaída.
- GARCÍA, F. J. y GRANADOS, A. (1998): Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria. En BESALÚ, X.; CAMPANI, G. y PALAUDÀRIAS, J. M. *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- GIMÉNEZ, C. (2003): *Qué es la inmigración. ¿Problema u oportunidad?, ¿cómo lograr la integración de los inmigrantes?, ¿multiculturalismo o interculturalidad?*. Barcelona. R.B.A.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1997): La diversidad cultural en los manuales escolares: vino viejo en odres nuevos. *Signos*, nº 22. Gijón.
- GRUPO ENTORNO (2001): *Ecología, desarrollo y solidaridad*. Madrid. CCS.
- HERNÁNDEZ, H. (2001): *Multicultural Education. A teacher's guide to linking context, process and content*. Columbus, OH. Merrill Prentice Hall.
- HUNTINGTON, S. (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona. Piados.
- JORDÁN, J. A. y OTROS (2004): *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid. Catarata – Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- KEPEL, G. (2004): Entrevista. *El País. 19 de Diciembre de 2004*.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999): Introducción: ¿Qué es el

- multiculturalismo?. En *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona. Octaedro.
- LLUCH, X. (1993): Qué entenem por educació intercultural?. *Documentos*, n° 8. pp. 18-30.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- LLUCH, X. (2000): *Plural. Educación Intercultural*, 12/16. ESO. Valencia. Tándem Ediciones.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. J. (2002): El uso crítico de los medios de comunicación: Una oportunidad para afianzar la educación intercultural. En SORIANO, E. (coord.) *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid. La Muralla.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Madrid. Alianza Editorial.
- MALIK, B. (2003): Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales. En REPETTO, E. *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. U.N.E.D.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. La Cueva del Oso.
- MARTÍN, G., VALLE, B. y LÓPEZ, M. A. (1996): *El Islam y el mundo árabe. Guía didáctica para profesores y formadores*. Madrid. Agencia Española de Cooperación Internacional.
- MAYOR, F. (1996): Entrevista. *El País*, 7 de Mayo.
- MAYOR, F. (2003): En pié de paz. *El País*, 17 de Febrero.
- M.E.C.D. (2002): Ley Orgánica de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid.
- MORENO, Y. (2002): La tarea de educar ciudadanos y la implicación de la ciudad como recurso. En SORIANO, E. (coord.) *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid. La Muralla.
- NANNI, A. (1994): *Educare alla Convivialità*. Bolonia. Editrice Missionaria Italiana.
- NAÏR, S. (2003): Educar para la integración. *El País*, 29 de junio.
- PASTOR, L. y OTROS (1995): *Xenofobia y Racismo. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El mundo actual (2º ciclo)*. Madrid. Popular.
- PERPÉN, A. y MOGA, V. (1993): Los medios de comunicación social. En GARCÍA RUIZ, A. L. (coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Sevilla. Algaida.
- QUINQUERS, D. (1997): Estrategias de enseñanza: Los métodos interactivos. En Benejam, P. y PAGÈS, J. (Coords.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. I.C.E. Universitat de Barcelona – Horsori.
- REGA, M. H. y OTROS (1993): *Área de Conocimiento del Medio. Xenofobia y Racismo*. Madrid. Popular.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (1997): Materiales y recursos. En GARCÍA RUIZ, A. L. (coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- SARTORI, G. (2002): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid. Taurus.
- SOLER, Mª L. y OTROS (2002): *Andalucía ¿tierra de emigrantes?*. Sevilla.

- Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- TUVILLA, J. (1990): *Derechos Humanos. Propuesta de educación para la paz basada en los derechos humanos y del niño*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- VERA, Mª I. y PÉREZ, D. (eds.) (2004): *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- VILCHEZ, A. y GIL, D. (2003): *Construimos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid. Cambridge.
- V.V.A.A. (1998): *Campaña de educación para el desarrollo. Materiales de Primaria*. Madrid. Federación de Enseñanza de C.C..O.O. Fundación Paz y Solidaridad Serafín Aliaga.
- YUSTE, C. (2004): El papel de los medios de comunicación en la construcción de la alteridad entre el mundo árabo-islámico y occidente. Comunicación presentada al *IV Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*. Ceuta. Instituto de Estudios Ceutíes.

ACTITUDES DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA Y ESTUDIANTES PARA MAESTRO ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ, CONSUELO DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ

jestepa@uhu.es cdomin@uhu.es
Universidad de Huelva

La estructura cada vez más multicultural de las sociedades desarrolladas del mundo actual y, en particular, de nuestro país, ha propiciado la publicación de estudios e investigaciones desde el campo de las ciencias sociales y de la educación, que intentan analizar el impacto que está provocando en la convivencia social y los retos que plantea a la educación para formar ciudadanos democráticos, tolerantes y solidarios. Algunas investigaciones en relación con esta problemática, se han interesado por explorar las concepciones y actitudes de niños y jóvenes ante los estereotipos nacionales, los extranjeros y los inmigrantes, cuestión esta última de tan rabiosa actualidad que las encuestas sociológicas y periodísticas a los ciudadanos empiezan también a multiplicarse.

La investigación que aquí presentamos se centra precisamente en la exploración de actitudes de alumnos de primaria y estudiantes para maestro en relación con dos aspectos del fenómeno de la diversidad cultural, que hemos considerado de interés por haber sido escasamente explorados en alumnos de estas edades y que hemos denominado *aceptación de la diferencia étnica y nacional* y *aceptación de la inmigración*. La relevancia que ha adquirido en nuestro país, tanto por su inserción en la UE como por los recientes flujos inmigratorios, el fenómeno del multiculturalismo, así como la que tienen en el mismo las actitudes y valores, muy vinculados a las identidades personales y colectivas, nos ha llevado a centrar nuestro estudio en único aspecto y desde una perspectiva más actitudinal que

conceptual. En este sentido, estimamos que el fenómeno de la inmigración puede constituir una temática que facilite la aproximación al conocimiento de las actitudes de los alumnos ante la diversidad cultural, alertando de la importancia de la xenofobia, racismo, discriminación, marginación y exclusión social y, por el contrario, del arraigo de valores como la tolerancia, la integración, la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural.

Esta investigación forma parte de un trabajo más amplio sobre concepciones de los alumnos de este nivel educativo acerca de los fenómenos políticos, sociales, culturales y sus cambios y permanencias, contenidos del Ámbito de Investigación Escolar de las *sociedades actuales e históricas* (Estepa, 2003), que hemos elaborado en el marco del Proyecto Curricular *Investigando Nuestro Mundo* (véase el número 51 de la revista *Investigación en la Escuela*).

Instrumentos de la investigación y selección de la muestra.

Para la exploración de las concepciones se han entrevistado a 174 alumnos de entre 7 y 12 años, de 28 colegios de la provincia de Huelva, seleccionando una muestra totalmente aleatoria compuesta por alumnos de 2º, 4º y 6º de Primaria, a razón de 58 por curso, de los distintos colegios en los que los alumnos de 2º de la especialidad de Maestro de Educación Primaria del curso 2001-2002¹⁰ han realizado sus *Prácticas de Enseñanza*. En cuanto a los maestros en formación, la muestra la componen 84 alumnos de la titulación de Maestro, especialidad de Educación Primaria, a los que se aplicó un cuestionario en febrero de 2003.

Del conjunto de técnicas e instrumentos de investigación para la exploración de las concepciones de los alumnos, hemos seleccionado la entrevista por sus ventajas de flexibilidad y menor dirigismo frente al cuestionario que además, al menos un tercio de la muestra (los alumnos de primer ciclo de Educación Primaria), tendría dificultades para cumplimentar por el escaso desarrollo de las habilidades de lectoescritura característica de estas edades. No obstante, la modalidad de entrevista seguida es la

¹⁰ Agradecemos a dichos alumnos la colaboración prestada, que sin duda ha sido muy importante para recoger la información de esta investigación. También muchos de ellos se han alegrado de participar y así lo han puesto de manifiesto, ya que les ha ayudado a conocer mejor el pensamiento de sus futuros alumnos, así como a iniciarse en tareas de investigación.

estandarizada y secuenciada, en la que el entrevistador sigue el guión estricto del cuestionario y anota las respuestas, si bien tiene un cierto margen para profundizar en la comprensión de las respuestas que aporten los sujetos. Sabíamos que optar por este instrumento implicaba que la muestra iba a ser mucho más reducida, ya que cada entrevista exige la dedicación de un tiempo determinado a cada sujeto, mientras que el cuestionario se pasa a un colectivo amplio en una misma unidad de tiempo, sin embargo consideramos que el valor de este estudio es más cualitativo que cuantitativo, interesando más que el obtener un elevado número de respuestas para su posterior tratamiento estadístico, el análisis del contenido de las mismas como indicador de las características y evolución de las concepciones de los alumnos.

En el proceso de elaboración de la entrevista hemos tenido muy presente contextualizar los items al nivel de comprensión lingüística de los alumnos de edades comprendidas entre 6 y 12 años, ya que al tratarse de un estudio sobre evolución de concepciones es necesario formular las mismas preguntas procurando evitar sesgos indeseables en las respuestas debidos a su incompreensión. Para la redacción del guión definitivo de la entrevista, se diseñaron previamente tres entrevistas piloto que se pasaron a un total de 27 alumnos de los mismos cursos y edades.

Se han realizado dos tipos de análisis complementarios de los datos obtenidos: por una parte, las diferentes respuestas de los alumnos a cada una de las preguntas permitirá confeccionar un catálogo descriptivo de todas las concepciones representadas, estableciendo el porcentaje de cada opción; por otra, un análisis de su contenido permitirá obtener una valoración de los niveles de complejidad de las respuestas de los alumnos. Para llevar a cabo este segundo análisis, se ha utilizado como instrumento los indicadores y descriptores que se han establecido para cada una de las subcategorías, clasificando las respuestas en tres niveles, según la *hipótesis general de progresión* elaborada en el proyecto IRES (García Díaz, 1995; García Pérez, 2003) en relación con la enseñanza-aprendizaje del medio socio-natural, que contempla la evolución de las ideas de los alumnos a modo de suposición de cómo puede ir progresando el conocimiento desde una visión más elemental y simple a otra más elaborada y compleja, evolución que se produciría, en general, con el desarrollo desde la infancia a la adolescencia. De este modo, el nivel I corresponde a las formulaciones más simples,

sencillas o sincréticas, en las que la realidad es entendida como un todo indiferenciado y homogéneo; el nivel II, a las respuestas de carácter aditivo o analítico, en las que la realidad se concibe como suma de partes, distinguiéndose y categorizándose diversidad de elementos, pero sin suficiente organización entre los mismos; y el nivel III, a aquéllas que se aproximan a una visión de la realidad como red de interacciones y jerarquía de sistemas imbricados unos en otros, si bien en la muestra de alumnos de primaria no llega a alcanzarse en toda su complejidad, si comparamos las respuestas con las de estudiantes para maestro.

Qué piensan sobre la diversidad cultural.

Además de las razones apuntadas anteriormente, es conveniente señalar que el fenómeno migratorio tiene especial trascendencia en la provincia de Huelva (territorio del que proviene la mayor parte de la muestra), debido principalmente a la plasticultura y los cultivos extratempranos, que ha convertido sobre todo la comarca de la costa, y en menor medida la del Condado, en un foco de inmigración fundamentalmente marroquí, pero también subsahariana y del Este de Europa. El alumno, pues, está en contacto con este fenómeno, bien a través de comentarios en el ámbito familiar y de amistades, bien por la convivencia en la escuela, todavía de forma poco significativa en número por su carácter temporal, con los hijos e hijas de estos emigrantes. Por todo ello la primera pregunta se centra en los marroquíes y europeos y en la figura del alcalde, con el fin de lograr cierta continuidad temática con las cuestiones precedentes de la entrevista.

¿Te gustaría que el alcalde de tu ciudad fuese marroquí o de otro país europeo?	2º Prim.	4º Prim	6º Prim	Total	2º Mag
Sí	6,9	6,9	1,7	5,2	0
Sí, porque son iguales que nosotros	5,2	6,9	19	10,4	7,1
Sí, si lo eligen entre todos	3,4	-	6,9	3,4	4,8
Sí, porque nos enriquece culturalmente	-	-	-	0	1,2
Me da igual si es europeo, pero no si es marroquí	1,7	10,3	10,3	7,4	0
No	29,3	20,7	8,6	19,5	0
No, prefiero los españoles	22,4	22,4	17,2	20,7	9,6
No, porque hablan otro idioma y no lo entiendo	8,6	5,2	1,7	5,2	0
No, porque quien mira más por el pueblo es quien es del pueblo	10,3	5,2	13,8	9,8	14,3
Me da igual	10,3	19	19	16,1	4,8
Me da igual, porque lo que importa son las ideas, no el origen	-	-	-	0	27,4
Me da igual, siempre que el elegido esté familiarizado con los problemas de la ciudad y de los ciudadanos	-	-	-	0	30,9
NS/NC	1,7	3,4	1,7	2,3	0

Tabla 1. Actitudes ante la diversidad cultural: aceptación de la diferencia (porcentajes). Elaboración propia

Los resultados pueden observarse en la tabla 1, en la que sobresalen como media de la muestra de los alumnos de primaria las respuestas negativas, en especial las que señalan sin más que no les gustaría que el alcalde de su ciudad fuese marroquí o europeo, y aquellos que se oponen argumentando que prefieren los españoles. Si agregamos a este 40% de respuestas negativas, las de aquellos que tampoco les gustaría porque, como

dice Vanesa (6º curso), «ninguno de los dos, me gusta uno de mi país para entenderlo mejor», o aquellos que afirman que «quien mira más por el pueblo es quien es del pueblo», el resultado es que un 55% de la muestra no aceptaría un alcalde que fuese de otro país. Sin embargo, en un análisis por edades puede apreciarse una cierta progresión, de modo que mientras en 2º curso las respuestas negativas suman el 70%, en 4º son el 53% y en 6º el 40%.

Entre 4º y 6º, por otra parte, no existen diferencias en el porcentaje de alumnos que contestan «me da igual» y «me da igual si es europeo, pero no si es marroquí»; en el primer caso, puede inferirse que no se practica ningún tipo de discriminación, aunque hubiera sido conveniente profundizar en la entrevista para poder valorar hasta qué punto se trata de una aceptación clara de la diferencia o más bien simplemente de una respuesta que indica indiferencia o falta de opinión. En lo que respecta a la aceptación del europeo y rechazo de nuestros vecinos norteafricanos, era una de las hipótesis de trabajo que barajábamos en el diseño de la pregunta ya que, en el cuestionario para alumnos de 4º de ESO elaborado por Prats y otros (2001), los resultados muestran que casi un 40% no aceptan a los marroquíes e incluso mantienen posiciones de hostilidad y discriminación hacia ellos.

En definitiva, partíamos de diferencias de consideración entre unos extranjeros y otros y, en particular en el caso de Marruecos, un país en vías de desarrollo, con una lengua, cultura, y en especial una religión (componente básico de su identidad y comportamiento), muy distintas. No obstante, el porcentaje de alumnos que establece esta distinción no es elevado, y en el caso de los alumnos de 2º es irrelevante (1,7 %), lo que debe estar relacionado con que la tendencia a pensar de forma estereotipada en relación con los extranjeros va aumentando de los 6 a los 10 años, momento en que empieza a consolidarse (Moreno y otros, 1988).

Finalmente, en cuanto a las respuestas afirmativas, no alcanzan en el total de la muestra el 20%, poniendo de manifiesto las dificultades en los alumnos de estas edades para la aceptación de la diferencia, apreciándose únicamente una progresión con la edad en los alumnos de 6º, que en más de un 27% manifiestan que les gustaría que el alcalde de su ciudad fuese marroquí o europeo, de ellos un 19% «porque son iguales que nosotros», lo que evidencia que no ve en la diferencia un motivo para la desigualdad.

En el caso de los estudiantes de maestro, por el contrario, dominan las actitudes de tolerancia y de aceptación de la diferencia, aunque un 23,9%

mantenga actitudes discriminatorias. Además no existe ni un solo caso que diferencie entre marroquíes y de otros países europeos y la respuesta «me da igual», que alcanza los mayores porcentajes, está en su mayoría argumentada desde posiciones que parten inequívocamente de la igualdad, valorando la importancia de las ideas, no del origen (27,4), o de estar familiarizado con los problemas de la ciudad y de los ciudadanos (30,9%).

Por otra parte, una segunda pregunta, muy directa y contundente, se interesa por conocer la actitud de los alumnos ante la llegada de inmigrantes a las poblaciones en las que viven. En este caso hemos mantenido a los marroquíes, en nuestra hipótesis de que son los que despiertan más rechazo y hostilidad, y hemos introducido a los sudamericanos que, frente a los europeos, pueden resultar más cercanos a los alumnos al hablar nuestro mismo idioma. Los datos se presentan en la tabla 2, en la que destaca entre los alumnos de primaria los elevados porcentajes medios de las respuestas que manifiestan estar en desacuerdo con que se echen a los emigrantes; si sumamos todas ellas, el resultado es que más del 57% de la muestra se opone a ello. Entre las razones de esta negativa destaca el pronunciamiento explícito sobre la igualdad: «no, porque todos somos iguales»; siguiéndole en porcentaje (20,1%) las respuestas que precisan que «ellos tienen las mismas necesidades que nosotros»; también alcanza más de un 12% las que simplemente se posicionan en contra, sin detenerse en explicaciones; sólo tiene una presencia testimonial la justificación de la negativa a la expulsión en que «ellos trabajan en lo que no queremos los demás», precisión que indica un grado de observación y reflexión poco extendido todavía entre alumnos de esta etapa educativa. Sin embargo, en un análisis por curso observamos una significativa progresión con la edad, así entre los alumnos de 2º las respuestas negativas suponen el 46%, en 4º curso el 61% y en 6º el 67%, siendo en este último curso donde las declaraciones sobre la igualdad de derechos alcanza un porcentaje relevante (32,7%).

Las respuestas que se pronuncian, sin ningún tipo de limitaciones, por la expulsión de los emigrantes alcanzan el 18,3%, aunque también hay un 17,2% que admiten una expulsión selectiva. Centrándonos en esta última, la respuesta de valor más elevado (12%) es la que pone de manifiesto una visión de los emigrantes como delincuentes: «porque son malos» (Raúl, 2º); «habría que meterlos en la cárcel para convencerlos de que no tienen que quedarse aquí» (David, 2º); «porque quieren guerra» (Antonio, 2º); no obstante la progresión con la edad es evidente. En segundo lugar se encuentra

los que creen que habría que expulsar a los emigrantes ilegales, el 19% de los alumnos de 6º curso, mientras que en 4º y, sobre todo en 2º, no se realiza esta distinción por falta de información sobre esta cuestión, por lo que es muy llamativa la evolución por ciclo.

<i>¿Tú crees que habría que echar de España a los emigrantes sudamericanos y marroquíes?</i>	2º Prim	4º Prim	6º Prim	Total	2º Mag
A los marroquíes sí, pero a los sudamericanos no	8,6	8,6	3,4	6,9	0
Sólo echaría a los que no tuviesen papeles y no se portasen bien	3,4	8,6	19	10,3	9,5
Sí	10,3	3,4	5,2	6,3	0
Sí, porque nada más que hacen robar y cosas que no deben hacer	19	12	5,2	12	0
Sí, sólo deben entrar los que hacen falta para trabajar	-	-	-	0	1,2
No	10,3	17,2	10,3	12,6	4,8
No, porque ellos necesitan de nuestra ayuda	19	19	22,4	20,1	10,7
No, porque ellos trabajan en lo que no queremos los demás	-	1,7	1,7	1,1	7,1
No, porque todos somos iguales y tenemos derecho a vivir donde queramos	17,2	24,1	32,7	24,7	28,6
No, pero deben cumplir los requisitos para ser legales	-	-	-	0	14,3
No, si respetan y cumplen las leyes	-	-	-	0	3,6
No, si se integran y no quitan puestos de trabajo	-	-	-	0	3,6
No, porque la inmigración nos beneficia	-	-	-	0	3,6
No, porque nosotros también fuimos emigrantes	-	-	-	0	3,6
No, pero habría que revisar la política de inmigración	-	-	-	0	5,9
No, porque nos enriquece culturalmente	-	-	-	0	2,4
NS/NC	12	5,2	-	5,7	1,2

Tabla 2. Actitudes ante la diversidad cultural: aceptación de la emigración (porcentajes). Elaboración propia.

Respecto a la discriminación entre emigrantes marroquíes y sudamericanos, el porcentaje es bajo, pero existe una progresión inversa a la que apreciamos en la pregunta anterior entre europeos y marroquíes, de modo que los alumnos de 6º son los que menos realizan esta discriminación, quizás la característica fijación en aspectos superficiales, como la forma de vestir o el idioma, de los alumnos de menor edad puede explicar esta diferencia. No obstante, en ninguna de las dos preguntas resulta significativa esta discriminación aunque, en cualquier caso, es manifiesta la actitud hostil hacia los marroquíes de muchas respuestas.

Si contrastamos estos datos con la encuesta realizada por Marchesi y Lucena (EL PAÍS, 19-11-2002), ante una pregunta semejante a escolares entre 12 y 18 años, podemos observar bastantes similitudes, ya que en este caso son el 37% de los alumnos los que ven la emigración como un problema u opinan que no deben venir. En el cuestionario elaborado por Prats y otros (2001) para alumnos de 4º de ESO, los resultados están en la misma línea, ya que el 39,8% está bastante o totalmente en desacuerdo en que se dejen entrar sin trabas a los emigrantes, si bien el 52,2% está totalmente o bastante de acuerdo con que los emigrantes deben gozar de los mismos derechos y deberes. Por ello, dichos autores concluyen que *la política restrictiva a la emigración es una medida que los jóvenes no ven demasiado mal. Es más: piensan que alguna restricción debe darse* (Prats y otros, 2001, 247). También señalan que éstos están menos de acuerdo que los adultos en atribuir a los emigrantes comportamientos sociales negativos y ven con mucha más normalidad la llegada de europeos de la Unión a ocupar puestos de trabajo que la de otros extranjeros no comunitarios. Asimismo constatan la poca aceptación que suscitan los marroquíes, hacia los que perciben algunos rasgos que recuerdan posturas hostiles con indicios de una incipiente xenofobia.

Del análisis de los datos de los estudiantes de maestro, sin embargo, se desprende la desaparición de las actitudes de rechazo a la inmigración, ya que no hay una sola respuesta que se pronuncie a favor de la expulsión. Dominan las contestaciones que la aceptan desde la igualdad de todos los seres humanos para elegir el lugar donde poder vivir (28,6%), o porque necesitan de nuestra ayuda (10,4%), aunque también, en la línea de los estudios comentados anteriormente, se alude a políticas restrictivas al po-

ner la condición de que cumplan los requisitos para ser legales (14,3%), se revise la política de inmigración (5,9%) o sólo se expulse a los ilegales y a los que cometan delitos (9,5%). En relación con los alumnos de primaria, se introducen nuevos argumentos para rechazar la expulsión, que indican un mayor conocimiento de la complejidad de esta problemática, como que «deben integrarse culturalmente –más como asimilación que como inserción- y no quitar puestos de trabajo» (3,6%), «nos beneficia» (3,6%), fundamentalmente en el aspecto económico, o «porque nosotros también fuimos emigrantes» (3,6%), dando muestras de empatía y conocimiento de nuestra historia más reciente. Por otra parte, tampoco en esta cuestión advertimos ningún tipo de discriminación étnica, ya que no existe ninguna respuesta que discrimine a los marroquíes frente a los sudamericanos o viceversa. En definitiva, podemos afirmar una continuidad con la tendencia advertida, sobre todo a partir de 6º curso, a aceptar la inmigración desde la igualdad y/o la legalidad.

4. Niveles de complejidad en las respuestas sobre la diversidad cultural.

En el caso de la primera pregunta, en un análisis de estas actitudes por grado de aceptación o tolerancia y, por tanto, por rechazo de la desigualdad, hemos considerado en el primer nivel las actitudes discriminatorias, es decir, las respuestas que sólo valoran lo propio («quien mira más por el pueblo es quien es del pueblo», «prefiero los españoles»), se centran en los rasgos externos («hablan otro idioma y no lo entiendo»), o aceptan a los de similar cultura, pero rechazan a los de culturas más diferenciadas («me da igual si es europeo, pero no si es marroquí»). En un segundo nivel, a los que no tienen actitudes discriminatorias, pero no podemos afirmar con contundencia, quizás por insuficiencias de la investigación, hasta qué punto está actitud está consolidada y reflexionada, son los alumnos que contestan «me da igual» o sólo «sí». Por último, al tercer nivel hemos adscrito las respuestas que aceptan la diversidad cultural afirmando que «son iguales que nosotros», o, que quien sea el alcalde de la ciudad es una cuestión política, electoral, depende no de qué país o cultura se sea, sino de que lo elija la mayoría de los ciudadanos.

	2º Prim.	4º Prim.	6º Prim.	Total	2º Mag.
Nivel I	74,1	67,2	53,4	64,9	23,9
Nivel II	17,2	25,9	20,7	21,3	4,8
Nivel III	8,6	6,9	25,9	14,8	71,3

Tabla 3. Niveles de respuesta de los alumnos sobre la aceptación de la diferencia étnica y nacional (porcentajes). Elaboración propia.

Los resultados de la tabla 3 ponen de manifiesto el elevado número de alumnos de primaria que no superan el primer nivel (64,9%), ello indica hasta qué punto las actitudes intolerantes y de no aceptación de la diferencia están arraigadas en nuestra sociedad y, por ende, en los alumnos de menor edad, egocéntricos o sociocéntricos. En el otro extremo, es decir, en el tercer nivel, el porcentaje también es muy bajo, pero el 25,9 % de alumnos de 6º que se ubican en él suben la media, lo que muestra una progresión con la edad, también significativa en los otros niveles.

Los datos de los maestros en formación revelan un importante salto hacia la tolerancia y la aceptación de la diferencia, ya que si todavía un 23,9% de esta población se ubica en el primer nivel, el 71,3% alcanza el tercero, si bien se trata de actitudes declaradas. Esta cierta polarización, y la cautela con la que debemos tratar las actitudes declaradas por sujetos con un mayor desarrollo intelectual, no impiden apreciar una importante progresión con la edad, que permite afirmar la influencia de la formación y la experiencia en la superación del egocentrismo y sociocentrismo.

En cuanto a la segunda pregunta, en un análisis evolutivo de estas actitudes desde el rechazo de la inmigración hasta su aceptación sin ambages «porque todos somos iguales», hemos adscrito al primer nivel aquellas respuestas a favor de la expulsión, las que la justifican porque identifican a los emigrantes exclusivamente como delincuentes y las que aceptan echar a los marroquíes, abogando por una expulsión discriminatoria. En un segundo nivel, hemos ubicado las respuestas que aceptan la emigración por motivos filantrópicos («porque ellos también necesitan trabajo, comida y vivienda»), pero que entendemos no consideran a los emigrantes como iguales; aquéllas que se manifiestan en contra de la expulsión sin dar ningún tipo de justificación, o las que se oponen porque «ellos trabajan en lo que no queremos los demás». Por último, en un tercer nivel, se han situado a los

alumnos que se pronuncian en contra de la expulsión en función de la igualdad y aquellos, lo que es más relativo en personas con un mayor desarrollo intelectual y autonomía moral¹¹, que sólo la justifican por razones de ilegalidad o delincuencia.

Los resultados de esta categorización pueden observarse en la tabla 4, en la que destaca una gran homogeneidad en la distribución de los porcentajes medios en los tres niveles, si bien los valores más altos, aunque por escasa diferencia, se sitúan en el tercer nivel. La progresión con la edad es bastante manifiesta, de modo que puede inferirse que las actitudes de tolerancia y solidaridad avanzan a medida que disminuye el egocentrismo y el reconocimiento de los extranjeros se centra en rasgos más profundos de la condición humana, al menos en algo más del 50% de los alumnos de 6°. Estas actitudes de solidaridad, tolerancia e igualdad se refuerzan con la edad, como puede apreciarse por los datos de los estudiantes de maestro, que en alrededor de un 70% se ubican en el tercer nivel.

	2° Prim.	4° Prim.	6° Prim.	Total	2° Mag.
Nivel I	50	29,3	13,8	31	2,4
Nivel II	29,3	37,9	34,5	33,9	28,1
Nivel III	20,7	32,7	51,7	35,1	69,5

Tabla 4. Niveles de respuesta de los alumnos sobre la aceptación de la emigración (porcentajes). Elaboración propia.

No obstante, como se observa en el estudio de Prats y otros (2001), se advierte en muchas de las respuestas que hemos ubicado en el tercer nivel la defensa de una política restrictiva hacia la emigración, muy centrada en la observación de la legalidad, que debe estar relacionada con la

¹¹ Malgesini y Giménez (2000) afirman respecto a los adjetivos «ilegal» e «indocumentado» que se aplican a los emigrantes, que no son simples epítetos, sino que tienen una connotación peyorativa muy fuerte. El énfasis en la ilegalidad dentro del mensaje que se transmite públicamente tiende a estigmatizar a los ciudadanos de origen extranjero, colocándolos dentro del arco delictivo, pero la consecuencia más grave que tiene esta forma de expresarse (propia de los Estados receptores y de los medios de comunicación) es la de despersonalizar, hacer desaparecer del discurso un tema clave, la condición humana, la cual instantáneamente conlleva una serie de derechos inalienables por definición; este «rapto» de la persona es el que permite diversos tipos de violaciones de los derechos humanos por parte de los organismos represivos de las sociedades receptoras.

preocupación por el futuro social y laboral de los estudiantes de la muestra, así como con la influencia del mensaje que se transmite por los Estados receptores y los medios de comunicación, aunque en cualquier caso se postula mayoritariamente la igualdad de derechos y deberes para los inmigrantes.

Conclusiones.

De los resultados anteriores se desprende la necesidad de una educación intercultural desde edades tempranas que contemple la diversidad humana como algo positivo, ya que se observa una lenta progresión con la edad desde la discriminación hacia la aceptación de la diferencia étnica y nacional, así como desde el rechazo hacia la aceptación de la inmigración, lo que está relacionado con la perspectiva egocéntrica, muy presente entre los alumnos de primaria e incluso entre personas adultas. El egocentrismo dificulta la comprensión de los demás y de sus acciones y, por lo tanto, de lo que ocurre en el medio social, ya que éste se analiza sólo a través del propio prisma, o en todo caso, del medio social más próximo (sociocentrismo). Ello implica que a los alumnos no les resulta fácil aceptar que su alcalde pueda ser marroquí o europeo y, en mayor medida, que los emigrantes vivan o vengan a trabajar a nuestro país, del mismo modo podemos interpretar que el alumnado es mucho más permisivo con la inmigración cuando ésta se dedica a trabajos de segunda clase, pero mucho más renuente en el supuesto de que ocupe cargos o puestos relevante como el del alcalde. No obstante, hay una evidente progresión con la edad y una gradación en las actitudes discriminatorias, así como los resultados de los estudiantes de maestro ponen de manifiesto la superación de la intolerancia y de la falta de empatía

Como afirma Aisemberg (2001 y 2002), tras la detección de frecuentes actitudes de marginación y desvalorización hacia compañeros de colegio inmigrantes en Buenos Aires, una condición para respetar la diversidad es conocerla y en consecuencia los aspectos actitudinales de los contenidos debieran sustentarse en los conceptuales. Es esta una línea de trabajo en el curriculum de Ciencias Sociales que consideramos muy necesaria si queremos que los alumnos de Primaria acepten la diversidad cultural, aprendan a convivir en ella, y se liberen de prejuicios, estereotipos y discriminaciones muy presentes en nuestra sociedad. Por ello, en el proyecto

curricular Investigando Nuestro Mundo, y en particular en el Ámbito de Investigación Escolar de las Sociedades Actuales e Históricas, hemos diseñado una propuesta de contenidos y actividades cuya finalidad básica es intentar abordar desde la escuela el conocimiento de las características de las sociedades multiculturales y de las estrategias para la resolución de los conflictos que subyacen en ellas.

BIBLIOGRAFÍA.

AISENBERG, B. (2001) Una experiencia de enseñanza sobre migraciones. Conocer la diversidad para respetarla, en Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (2001) *Identidades y territorios. Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK, pp. 465-476.

AISENBERG, B. (2002) Hacia una articulación entre aspectos conceptuales y procedimentales. Una experiencia de enseñanza sobre «las migraciones internas» en la Argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 97-106.

ESTEPA, J. (2003) Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela*, 51, 71-82.

GARCÍA DÍAZ, J. E. (1995) La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del

conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 27, 7-20.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003) *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla, Díada.

MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, Catarata- Consejería Educación Comunidad de Madrid.

MORENO y otros (1988) Ideas previas de los alumnos en Ciencias Sociales. Ciclo Inicial y Medio, en Sastre, G. y Moreno, M. (Dir.) *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, vol 1. Barcelona, Planeta.

PRATS, J. (Dir.), TREPAT, C.A. (Coord.) y otros (2001) *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona, Fundación «la Caixa».

EL CONCEPTO DE DIFERENCIACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES. EDUCAR PARA LA COMPRENSIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL

M^a. DOLORS BOSCH MESTRES Y MONTSERRAT CASAS VILALTA

montserrat.casas@uab.es

dolors.bosch@uab.es

Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción.

En la Conferencia General de la UNESCO de Septiembre de 2001, se aprobó la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. La presentación de esta Declaración viene encabezada por un título claro y significativo que invita a la reflexión, obliga a profundizar en su contenido y permite orientar la acción. Dice así: *La riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante*. Esta Declaración pretende ser un instrumento valioso y de reflexión y acción para preservar la diversidad cultural como un patrimonio común de la humanidad, para garantizar su supervivencia y conseguir un mundo más abierto, más creativo y más democrático, cuyo objetivo prioritario sea la defensa de los Derechos Humanos y el respeto a la dignidad de la persona.

Cada cultura constituye un universo complejo y único, lleno de significado en sí mismo, que es una adaptación particular y creativa ante los retos de la existencia humana. A través de su cultura, las personas confieren sentido a su vida. Toda cultura es fruto de interacciones con otras culturas. Su desarrollo se produce dentro de las relaciones interculturales, lo que le proporciona su carácter intrínsecamente dinámico y creativo.

En el marco de la globalización contemporánea y con el fenómeno migratorio generalizado, estas relaciones interculturales se ven incrementadas e intensificadas. Cabe preguntarse hasta qué punto la globalización abre

posibilidades y hasta qué punto consolida, cuando no incrementa, la asimetría entre comunidades culturales y sus perspectivas de desarrollo. Esta situación nueva crea la necesidad de un replanteamiento y una reflexión rigurosa acerca del sentido de la interculturalidad y de las relaciones interculturales.

Una verdadera comprensión intercultural sólo puede construirse a partir de un diálogo, a su vez intercultural, basado en la pluralidad de puntos de vista, en la variedad de expresiones y lenguajes y en las diversas maneras y formas de entender el mundo y de interpretar los hechos, situaciones y fenómenos sociales.

¿Qué es la interculturalidad o qué entendemos por interculturalidad?

El primer problema que se plantea cuando intentamos definir que es la interculturalidad es la diversidad de puntos de vista que existen para definir este concepto. A título de ejemplo recogemos algunas opiniones o percepciones de los asistentes al Encuentro Internacional sobre interculturalidad celebrado en Barcelona en el año 2001¹²

Respuesta 1. Defino interculturalidad como una relación entre grupos con identidades culturales distintas (étnicas, nacionales, etc.) en las que sus diferencias se ven catalogadas en aspectos significativos de la relación. Las relaciones interculturales están entretejidas en las relaciones de poder, en las que el Estado desempeña un papel relevante y a menudo le resulta difícil presentarse como árbitro legítimo. Percibo la interculturalidad como un proceso de cambio que transforma las relaciones de dominación entre culturas en relaciones de cooperación e interdependencia

Respuesta 2. Se podría definir lo intercultural (o la interculturalidad) como una ética para escrutar las relaciones entre los seres humanos. Lo intercultural puede representar una etapa

¹² Encuentro Internacional celebrado de Barcelona en noviembre de 2001, organizado por la Fundación CIDOB, el Centro UNESCO de Catalunya y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

nueva en las relaciones humanas, una etapa de toma de conciencia del hecho que la humanidad es un mosaico de culturas, constitutivo de su riqueza, que el avance hacia cualquier forma de universalismo no puede efectuarse a través del dominio de un pueblo, de un Estado, de un modelo, de una religión, o por el mero progreso científico y técnico o la mera comodidad individual. Lo intercultural puede ser considerado como un instrumento de consenso innovador, y como un medio para contestar al reto de las contradicciones actuales del mundo.

Respuesta 3. La interculturalidad es una forma de describir interacciones entre distintos grupos culturales dentro de una sociedad. Estas interacciones pueden ser de varios tipos. Pueden ser positivas, negativas o indiferentes. Sin embargo, un aspecto de la interculturalidad es que no todos los grupos son iguales en la sociedad. Las cuestiones de la exclusión y desigualdad estructurales e institucionales hacen que llevar a la práctica la interculturalidad resulte más complejo.

Independientemente que la interculturalidad se entienda como concepto nuevo, como una ética para las relaciones humanas, como proyecto de acción o como proyecto utópico, es sin duda, una de las grandes cuestiones que nos debemos plantear. Para ello recurrimos también al Encuentro Internacional, citado anteriormente. Los debates y las aportaciones de este Encuentro son los que tomamos como punto de partida para expresar nuestra percepción y nuestra comprensión del concepto y de la acción intercultural, entendiendo que la interculturalidad implica la interacción entre culturas, siendo insuficiente hablar de respeto, y en ningún caso se debe hablar de «tolerancia» ya que no se trata de «tolerar al otro», sino de «convivir con el otro».

Como dice Affaya, (2001, querer captar la complejidad y el carácter paradójico de la interculturalidad supone, de forma simultánea, la necesidad de analizar las situaciones sociales, políticas y culturales que favorecen o que obstaculizan su comprensión. Para poder comprender la acción intercultural se ponen de manifiesto básicamente dos tipos de trabas: las trabas intelectuales y las trabas de carácter político.

Desde el punto de vista intelectual, es necesario superar el paradigma del pensamiento único y cambiar el marco de análisis de los fenómenos interculturales, porque ninguna referencia exclusiva, absolutista y esencialista puede pretender ser universal sin tener en cuenta las visiones y las prácticas culturales de los pueblos. Así, el diálogo intercultural no puede ser fructífero y enriquecedor, sin tener en cuenta los mitos y los simbolismos que las comunidades y sus imaginarios acumulan.

Sólo el espíritu crítico permite evitar el pensamiento único o hegemónico, y sólo el pensamiento crítico permite promover una cultura basada en el diálogo y en el reconocimiento de la alteridad, integrando al Otro como dimensión real en nuestros esquemas de pensamiento y de acción.

Desde el punto de vista político, es asimismo necesario, abordar los complejos problemas derivados de la jerarquización de las relaciones culturales en la misma comunidad política, así como el impacto de las estrategias económicas de los países desarrollados, que convierten la cultura en un asunto comercial, en una estandarización de los gustos y de los sentimientos.

Así, el estatus de una cultura es inseparable del estatus del grupo que la representa o que la expresa. Sólo una verdadera democratización y una política de desarrollo dirigida hacia la integración de los diferentes grupos pueden evitar la exclusión política y cultural, la marginación o el peligro del repliegue identitario.

Independientemente de los propósitos en cuanto a la naturaleza y a las diferentes formas de ejercicio de la democracia, se pone de manifiesto la idea de que la democracia sigue siendo un proyecto inacabado en cuanto a la gestión de las culturas, incluso dentro de los estados democráticos, y que las sociedades civiles, los intelectuales, las diferentes fuerzas de justicia, tolerancia y libertad, están destinadas a hacerse cargo de las dinámicas interculturales intentando integrar «la interculturización» en el ámbito social cultural y también en el ámbito político. (Affaya, 2001)

Una mirada antropológica al concepto de interculturalidad. Del etnocentrismo complaciente al etnocentrismo crítico ¹³

¹³ CASAS, M., (2000) La diferenciación: diversidad y desigualdad. Concepto social clave en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria. En: BATLLORI, R., CASAS, M.. *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida. Milenio, pág.185-329.

El debate sobre la diversidad y convivencia intercultural hay que plantearlo a escala mundial; el problema principal no es la relación intercultural entre personas, sino los problemas de la economía y del orden político internacional, ya que la relación y la comunicación mundiales se llevan a cabo, de hecho, a través de las diferencias y de las desigualdades.

En esta situación, la relación cultural se debería plantear como una negociación entre iguales y así poder alcanzar el consenso político sobre los derechos negociados o, en caso contrario, existe el peligro de convertirla en una imposición del más fuerte sobre el más débil. Según Teresa San Román (1977) o Geertz (1996), los interrogantes a responderse para iniciar esta negociación deberían estar en el marco de cuestiones como: ¿es posible el diálogo, el entendimiento mutuo y la negociación?, ¿es posible encontrar materia común para negociar?, ¿es posible basar la convivencia en la negociación política, a través del diálogo? (Véase gráfico 1).

Desde el punto de vista antropológico, hay que distinguir los conceptos de igualdad y de diferencia. La igualdad se refiere a la igualdad de derechos específicos y la diferencia se refiere al derecho a la diversidad cultural o étnica. Las diferencias no comportan desigualdades, se entienden como una diversidad de opciones o de maneras de pensar o de actuar, y son enriquecedoras y positivas. La diversidad es una cualidad positiva, inherente a la humanidad, pero tiene el riesgo de convertirse en desigualdad cuando el sistema social utiliza principios discriminatorios.

Para aproximarnos a la comprensión de la convivencia intercultural parece conveniente llevar la reflexión hacia la reconsideración del concepto de etnocentrismo y de sus diferentes interpretaciones, que conllevan percepciones y prácticas también diferentes. Esta reflexión, nos obliga también a reconsiderar y a reinterpretar la estructura del diálogo entre culturas, con la finalidad de conseguir una negociación entre iguales que conduzca a la convivencia intercultural y a la renuncia de dominio de cualquiera de las partes.

Sintetizando las aportaciones de San Román (1977), las tipologías de etnocentrismo, se pueden concretar de la siguiente forma:

- El etnocentrismo autocomplaciente y particularista, que valora solamente el desarrollo de la propia cultura o de la propia y de la ajena separadamente pero que en ningún caso prevé el diálogo y la negociación entre ellas.

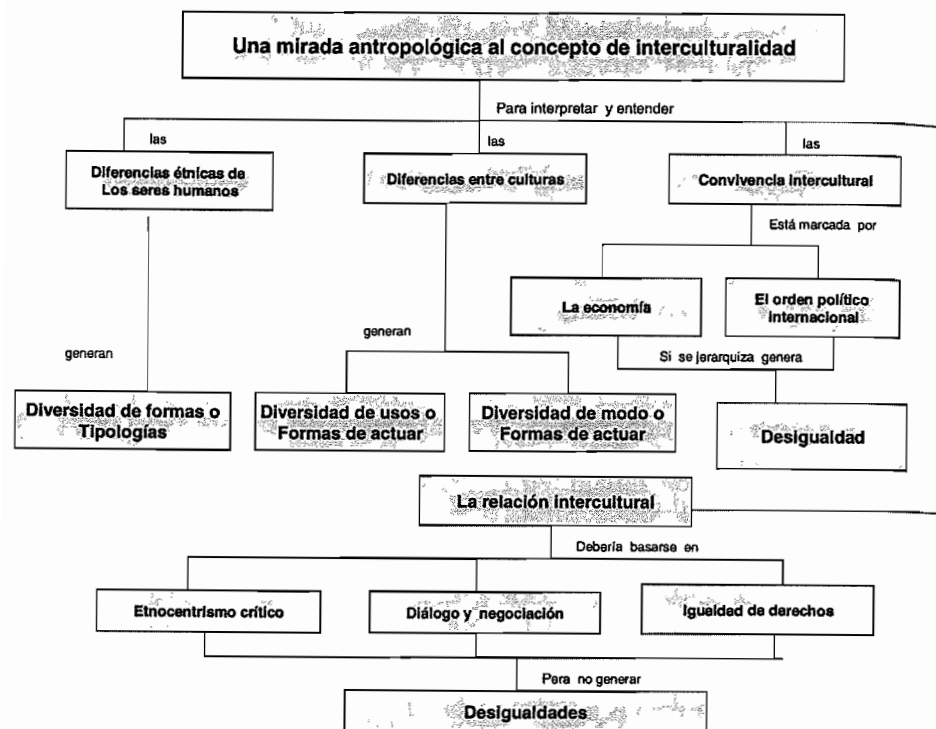


Gráfico 1¹⁴

- El etnocentrismo universalista, que pretende la imposición de la cultura occidental o que postula los valores de igualdad, libertad, solidaridad, dignidad y equidad de todos los seres humanos pero que lo impone mediante la dominación y la fuerza.
- El etnocentrismo cándido, que parte de la buena fe, que se da inocentemente y acríticamente; no resuelve ningún problema porque no permite llegar a acuerdos, ya que no conoce el pensamiento de los otros, ni parte de él, sino que parte del pensamiento propio y de su propia manera de actuar. Pretende entender a los demás desde la perspectiva de uno mismo.
- El etnocentrismo crítico, todavía muy poco común, que implica la

¹⁴ CASAS, M., (2000) La diferenciación: diversidad y desigualdad. Concepto social clave en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria. En: BATLLORI, R., CASAS, M.. *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida. Milenio, pág. 229.

búsqueda consciente del referente cultural propio, como punto de contraste para entender referentes culturales extraños, y que implica paridad entre uno y otro. Parte de una actitud de aceptación del punto de vista del otro y, por lo tanto, de la posibilidad de cambio, a partir de las argumentaciones del interlocutor.

- La diversidad cultural provoca, siempre, conflicto de valores, y, tanto los usos de la diversidad como su estudio, análisis y comprensión, no están en *nosotros* y *ellos* sino en definir el terreno de la razón entre unos y otros. Cuando los demás no están lejos y aislados sino que están entre nosotros, hay que cambiar la estrategia de estudio y también el código de valores. Se trata de conocernos mutuamente y vivir según este conocimiento,

Diálogo y negociación. Elementos básicos del etnocentrismo crítico.

La comunicación intercultural existe cuando se fundamenta en la comunicación, en el diálogo, en el acuerdo y en la negociación intercultural, aunque el sistema de pensamiento y la interpretación del mundo sean diferentes para cada cultura. La negociación es posible porque existen finalidades y objetivos comunes por encima de las diferencias de cada interlocutor.

Pero esa negociación habrá que interpretarla desde la integración; es decir, desde la convicción de que los derechos humanos y cívicos son universales (el derecho al trabajo, a la vivienda, a la educación, a la sanidad...) y de que las costumbres y normas de las culturas se aceptan y respetan, con un único límite, que es el respeto a la dignidad humana vista e interpretada en el contexto de la propia cultura. No sería válido hacerlo desde la perspectiva de la asimilación, porque eso implicaría la desaparición de cualquier connotación étnica y cultural de la cultura asimilada.

¿Cómo seleccionar los contenidos curriculares para educar en la comprensión de la convivencia intercultural? ¹⁵

Formar a ciudadanos capaces de valorar y de incorporar la diversidad a su manera de pensar y de actuar, de comprometerse para superar o disminuir

¹⁵ CASAS, M.; BOTELLA, J. (2003) *La democracia y sus retos en el siglo XXI*, Barcelona. PRAXIS,

las desigualdades y de comprender y potenciar la convivencia intercultural, son objetivos básicos de la enseñanza de las ciencias sociales y forman parte de la educación para una ciudadanía democrática.

Pretendemos formar ciudadanos con sólidas convicciones democráticas, capaces de asumir la diversidad como un valor positivo y enriquecedor de la sociedad; de adquirir hábitos de diálogo, de negociación y capaces, así mismo, de rechazar actitudes radicales, exclusivistas y marginadoras. Representa, también, activar la capacidad y el hábito de analizar e interpretar las desigualdades, cosa que es un requisito fundamental para poder actuar con responsabilidad, eficacia y con actitud consecuente y solidaria ante la injusticia y la desigualdad.

Estamos convencidas que la formación democrática de las generaciones más jóvenes se debe potenciar desde los mismos contenidos curriculares y para ello es necesario seleccionarlos con criterios claros y coherentes para conseguir que los estudiantes comprendan las características del mundo actual, y se empeñen en conseguir una sociedad más justa, más libre, más intercultural y más solidaria.

Todo ello nos facilitan las orientaciones y las directrices para seleccionar los contenidos, que se pueden sintetizar en tres grandes apartados: Los conceptos sociales clave para la selección de los contenidos conceptuales (véase gráfico 2), el discurso social basado en la justificación, interpretación y argumentación para los contenidos procedimentales y los problemas sociales relevantes para la articulación y concreción del temario.

A continuación se hace una breve referencia a los dos primeros aspectos:

1. Estructurar los contenidos a partir de los conceptos sociales clave¹⁶ facilita la selección y vertebración de los contenidos conceptuales, y permite a los estudiantes adquirir un esquema mental y conceptual adecuado para analizar e interpretar el mundo en que viven, y tener los instrumentos necesarios para ser miembros activos de una sociedad democrática.

¹⁶ BENEJAM., P. (2000) La selección de conceptos clave disciplinares en la enseñanza de las ciencias sociales. En: BATLLORI, R., CASAS, M.. *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida. Milenio, pág. 13-30

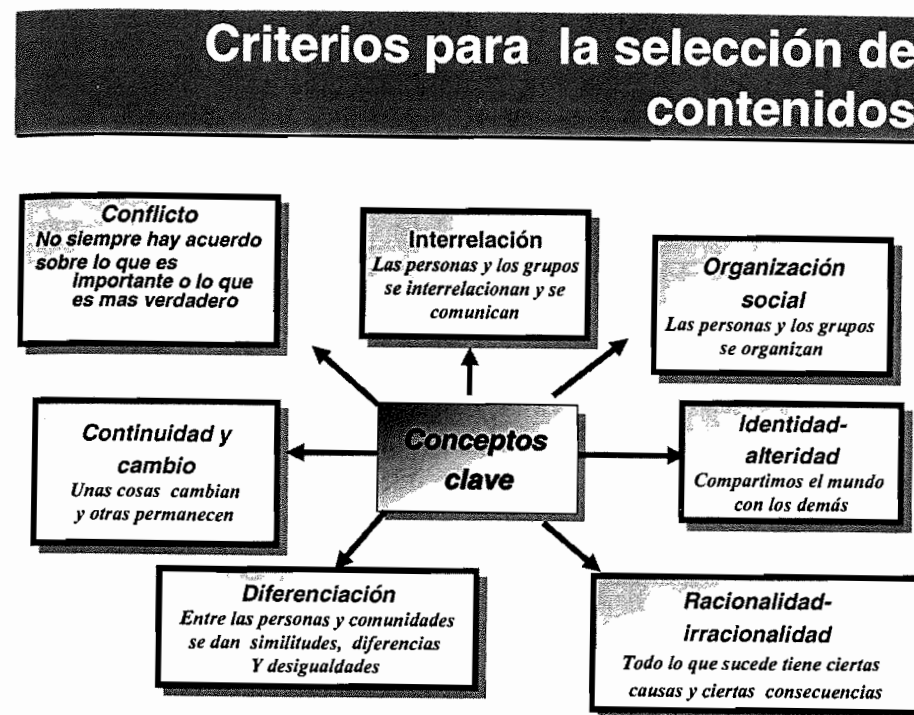


Gráfico 2

Si observamos el gráfico 2, podemos comprobar que la mayor parte de estos conceptos facilitan la comprensión de la interculturalidad, aunque quizá los más idóneos son los de identidad-alteridad, el de interrelación y el de diferenciación.

A título de ejemplo nos centramos en el concepto de diferenciación, ya que entendemos que el concepto de diferenciación, nos puede ser de gran utilidad (Véase gráfico 3).

Como se puede observar en el gráfico el concepto de diferenciación¹⁷ se concreta en dos conceptos básicos, que son el concepto de diversidad y el concepto de desigualdad. Continuando con el gráfico se observa que la diversidad puede tener distintas concreciones:

¹⁷ CASAS, M., (2000) La diferenciación: diversidad y desigualdad. Concepto social clave en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria. En: BATLLORI, R., CASAS, M.. *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida. Milenio, pág. 244..

MAPA GENERAL DEL CONCEPTO DE DIFERENCIACIÓN

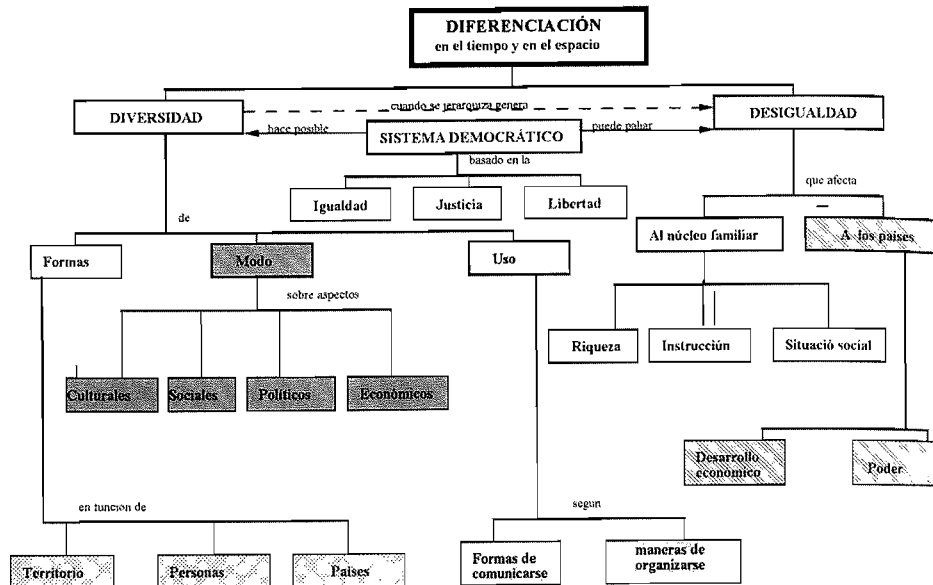


Gráfico 3

- Puede ser de formas o tipologías diferentes, que responden a la apariencia exterior de las cosas, a lo que es observable y comprobable.
- Puede ser de modos o maneras de pensar o de interpretar las cosas; responde a maneras de entender la vida, de ver el mundo o de emitir opiniones.
- Puede de de uso o maneras de actuar o a maneras de comportarse, como pueden ser las formas de comunicarse o de organizarse.

Así mismo la desigualdad, entendida como injusticia social puede afectar a personas, de forma individual o puede afectar a comunidades o a países

El desarrollo de estos conceptos, es decir el despliegue de lo que significa diversidad y desigualdad, facilita un esquema de análisis interesante para profundizar en la comprensión de la interculturalidad y para entender el significado de la convivencia intercultural. La diversidad es la cara amable y enriquecedora de la diferenciación, pero cuando la diversidad, desde cualquiera de sus formas, se jerarquiza y se pervierte, da lugar a la desigualdad. Cuando alguno de los elementos que configuran el universo

de la diversidad, cree ser el garante de esta diversidad, es fácil que aparezca la desigualdad, ya que las relaciones se jerarquizan y desaparece la relación entre iguales.

Solamente en un sistema democrático, basado en la igualdad, la justicia y la libertad es posible la diversidad y es posible la convivencia intercultural, y solamente en el marco democrático es posible paliar o disminuir la desigualdad, a pesar de las perversiones y dificultades que se pueden dar en algunas sociedades conocidas como democráticas El discurso social democrático en la comprensión de la convivencia intercultural. De la descripción a la argumentación

Para analizar la importancia del discurso social en la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia intercultural, se parte del convencimiento que el aprendizaje es un proceso esencialmente social, centrado en el diálogo, en la comunicación entendida como interacción entre el profesor y el estudiante y entre los propios estudiantes. Este convencimiento hace preciso dedicar una atención especial al lenguaje como instrumento de comunicación y considerarlo como el elemento básico para la estructuración del conocimiento y la comunicación de los saberes. Para ello, los estudiantes deberán adquirir las competencias lingüísticas o comunicativas que les permita:

- Procesar la información para saber que pasa en nuestra sociedad y cómo pasa; con ello se trabaja la **la competencia de describir**.
- Comprender los hechos, situaciones, actuaciones y fenómenos sociales a partir de establecer las suficientes relaciones de causalidad, La concreción lingüística es la **explicación**
- Profundizar en las razones y argumentos científicos para una mayor comprensión y una posible generalización a situaciones similares; Para ello utilizamos la **justificación**.
- Interpretar los distintos puntos de vista, opiniones o valoraciones que se puedan dar sobre un mismo hecho o fenómeno social, para llegar a tener opinión y valoración propias; su concreción es la **interpretación**
- Saber defender su punto de vista con argumentos coherentes, completos y pertinentes. Esta aprehensión de los hechos sociales

debería facilitar una responsable toma de decisiones y una actuación comprometida y democrática, para ello es necesario llegar a la **argumentación**

La adquisición de estas competencias lingüísticas, favorece la formación de un pensamiento relativo y complejo, crea actitudes de diálogo y negociación y rechaza cualquier forma de dogmatismo o de intransigencia, actitudes fundamentales para la convivencia intercultural en una sociedad democrática.

Es evidente que la educación del siglo XXI plantea un cambio de modelo didáctico porque la función de la escuela ha cambiado. Una de las funciones primordiales de la escuela de hoy es facilitar los instrumentos necesarios para seleccionar la información, para comprenderla e interpretarla y para convertirla en conocimiento. Por otra parte, la multiculturalidad presente en la sociedad actual exige nuevos parámetros curriculares para conseguir una estructura mental capaz de comprender la relatividad y la complejidad de las relaciones sociales y de adquirir unas actitudes sociales que hagan posible y viable la convivencia intercultural, que como ya se ha dicho, es uno de los retos más importantes del siglo XXI.

Aplicación al aula: Síntesis de la Unidad Didáctica realizada en dos grupos de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (curso 2004-2005)

Esta Unidad Didáctica se realizó en el IES Sant Cugat situado en la localidad de Sant Cugat del Vallés. Este Instituto hace cinco que se creó para dar respuesta a las necesidades de un municipio de población creciente, El Instituto ocupa unas precarias instalaciones provisionales en espera de disponer de un nuevo edificio definitivo.

Dos barracones, y dos edificios dispersos hacen que la **organización** se convierta en un punto clave a tratar en el centro.

En el segundo curso de ESO, hay dos grupos A i B, dinámicos, heterogéneos, diversos y efervescentes. Este curso (2004-2005) se ha creado una Aula d'acollida (aula de acogida) para atender a los alumnos inmigrantes. Llegamos a la conclusión con los propios alumnos que: **Necesitamos organizarnos.**

Las Ciencias Sociales de estos cursos se organizan en seis unidades estructuradas a partir de la selección de los contenidos siguiendo el esquema de los conceptos clave citados anteriormente. La primera unidad se articula alrededor del tema **organización social: Los grupos humanos nos organizamos**

Apostamos por una metodología basada en el diálogo, la interacción entre él yo y el otro y el trabajo cooperativo, evidentemente basado en el respeto mutuo. Las clases se organiza en grupos de trabajo heterogéneos, formados por cuatro compañeros con intereses, habilidades y preferencias distintas que juntos compartirán su aprendizaje, practicando el diálogo y el consenso. Se trabaja tres horas semanales, con sesiones de una de una hora o de dos horas.

El esquema de la Unidad Didáctica que presentamos es el siguiente:

Unidad Didáctica: Los grupos humanos nos organizamos

Finalidad

- Promover una mejor comprensión de las culturas de otras personas o grupos que viven en nuestro entorno.
- Propiciar la interacción entre los diferentes grupos culturales de nuestro municipio.

Objetivos: (entregados y comentados con los estudiantes)

Al final de la Unidad debemos ser capaces de:

- Describir el proceso de cambio desde una sociedad primitiva a una sociedad más compleja.
- Indicar en que ha consistido y en que consiste la estratificación social y describir los principales tipos de estratificación social: sociedad esclavista, sociedad estamental y sociedad de clases
- Elaborar una definición de cultura y conocer los elementos que la conforman.
- Observar las características propias de la sociedad moderna occidental: sociedad multicultural, sociedad intercultural
- Interpretar la realidad cultural a partir de la pluralidad.

- Analizar las causas que pueden ocasionar conflicto social.
- Aprender a buscar, a seleccionar, a comprender y a interpretar información procedente de diversas fuentes (escritas, orales, gráficas, audiovisuales...).
- Aprender a comunicarnos a partir del dialogo en el aula y de textos escritos para describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar.
- Potenciar actitudes de solidaridad, de tolerancia, de respeto y de conciencia democrática.
- Reconocer el dialogo coma un medio para resolver las discrepancias, en las opiniones y en los distintos tipos de conflictos, tanto interpersonales como sociales.

Organización de la Unidad a partir de los Conceptos Sociales Clave.

1. Organización social: Los humanos somos seres sociales y tenemos capacidad de organizarnos. Capacidad de los hombres y de las mujeres para asociarse, organizarse, cooperar... para sobrevivir y prosperar.

Tema: ¿Cómo se organizan las personas, las comunidades, los países,... para solucionar su día a día? Nosotros nos organizamos (2º. ESO. Grupo B)»

Descripción, explicación, justificación

2. Cambio y continuidad: Vivimos en un mundo que cambia, pero también algunas cosas perduran

Tema: ¿Siempre se han organizado igual los grupos humanos a lo largo de la historia ¿Qué ha cambiado y qué permanece? ¿Tenemos distintas soluciones para las mismas necesidades?

Descripción, explicación.

3. Identidad/ alteridad: Análisis de la identidad, conocer la propia cultura para poder hablar, conocer la de los demás para poder escuchar. Dando al «yo» y al «otro» el mismo valor.

Tema: ¿Que entendemos por cultura? Mi cultura es muy diferente a la de otras personas del mundo?

Definición

4. Diferenciación: diversidad/desigualdad

Entre culturas se dan semejanzas y diferencias. Diversidad por diferentes costumbres, desigualdad por diferentes oportunidades. Considerar la diferencia cultural como un bien en si misma, Respetar la heterogeneidad.

Tema : Gente de distintas culturas converge en un mismo territorio. ¿Por que hablamos de culturas diferentes? ¿Por que son diferentes?, ¿Se producen desigualdades?

Descripción, explicación, justificación, interpretación, argumentación.

5. Interrelación: Toda cultura es fruto de la interrelación con otras culturas. Hoy en un mundo global, se intensifican estas relaciones.

Tema: Los intercambios culturales en nuestra vida diaria. ¿ Cómo se relacionan las personas y los grupos?¿ Intercambio, apertura, ...interculturalidad ?

Descripción, explicación, justificación, interpretación.

6. Racionalidad/ irracionalidad: Comprender la complejidad de los hechos y de las situaciones. Todo sucede por unas razones y todo tiene unas consecuencias. Se favorece la relatividad y la capacidad crítica.

Tema: Un mundo plural y dinámico. ¿Por qué es así? Causas y consecuencias

Explicación

7. Creencias y valores:

Las diferentes maneras de pensar, de vivir, de comunicarnos, determinan distintas visiones del mundo. Podemos romper con los estereotipos. Interpretar la realidad cultural a partir de la pluralidad de todos sus elementos y no focalizarla únicamente en el aspecto religioso o en el étnico.

Tema: ¿ Hay muchas maneras de ver el mundo?. Ver el mundo desde perspectivas diferentes.

Descripción, explicación, justificación, interpretación.

Actividades

1 - Detección de ideas previas y comunicación de los objetivos.

Diálogo con todo el grupo clase, a partir de una preparación en pequeño grupo para ponerlo en común:

Cuestión: ¿Como nos organizamos en el instituto? Los humanos somos seres sociales y tenemos capacidad de asociarnos. Nosotros nos organizamos

2. ¿ Los grupos humanos siempre se han organizado de la misma manera?

Lectura de textos. Cada grupo tiene cuatro textos distintos de la misma época de la historia de la humanidad. A partir de la lectura de los textos asignados los estudiantes completan el cuadro adjunto (¿que ha cambiado? ¿Qué permanece?) y sitúan cada período histórico en el eje cronológico y en el lugar del planisferio correspondiente. Sobre el eje cronológico diferenciar con colores las sociedades pre-agrarias, agrarias y industriales

Se ponen en común las conclusiones respecto a cambio y continuidad de los distintos grupos y elaboramos un comentario conjunto sobre lo que ha cambiado y lo que permanece a lo largo de la historia.

Finalmente se trabaja la siguiente cuestión: ¿Que culturas se han desarrollado alrededor del mar Mediterráneo a lo largo de la historia? Lectura de mapas.

¿ Cómo se han organizado los hombres y mujeres para sobrevivir?	¿QUE PERMANECE?	¿QUE HA CAMBIADO?
- ¿QUIÉN? - ¿QUANDO? - ¿DONDE? - ¿Cómo obtenían los alimentos? - ¿Quien? - ¿Cómo obtenían el agua? - ¿Cómo se hacían los vestidos? - ¿Cómo solucionaron la vivienda? (¿como eran las casas?, ¿Cómo las hacían?,		

¿Eran todas iguales?, ¿Planificaban el territorio?) - ¿Se organizaban para defenderse?. ¿Como? - ¿Existían diferencias sociales entre las personas? - ¿Quien mandaba?¿Por que?Otros aspectos organizativos de esta sociedad que consideréis destacables		
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

3. ¿Mi cultura es muy diferente a la de otras personas del mundo?

Juntos intentamos definir el concepto de cultura y constatamos la dificultad de la tarea.

Buscamos definiciones de expertos, que dicen distintos historiadores y antropólogos Cada grupo de cuatro elaborará su definición y la presentará a sus compañeros (ver algunas definiciones en el cuadro adjunto, acordadas por los grupos de trabajo).

7 - Establecemos los elementos básicos de la cultura .Nos planteamos cuatro interrogantes:

- a. ¿Cómo vivimos? (Formas de vida)
- b. ¿Cómo resolvemos los problemas? (Estructura social)
- c. ¿ En qué creemos? (Creencias y religión)
- d. ¿ Cómo nos comunicamos?(Comunicación colectiva).

« La cultura es la suma de los hábitos, conocimientos, creencias, valores y costumbres vividos, transmitidos por la sociedad en que el individuo crece.»

(Maria, Marc, Gemma, Camilo)

« La cultura es un aprendizaje de las costumbres, tradiciones, creencias y conocimientos que forman parte del legado del pasado de nuestro territorio y que cada uno la vive de una manera diferente».

(Aaron, Fran, Cristina, Sílvia).

« Cultura es cada una de las diferencias que nos hace diferentes a otra sociedad. Se transmite a través de la familia, de la observación, de la comunicación y de la educación.

Las diferencias las encontramos en las costumbres, las tradiciones, las creencias y la manera de vivir.»

Melody, Esteve, Laura, Henry, Natalia.

« Concepto que significa educación, creencias, arte, lenguaje, moral, ética, derecho, costumbres, conocimientos biológicos y sociales, actividad creadora, normas artísticas y hábitos alimenticios.

La cultura se aprende, es dinámica y variable. Todo el mundo tiene una cultura, la cultura se vive.»

Angel, Patricia, Alex Coro, Hasna.

4. ¿Por que hablamos de culturas diferentes? ¿Por qué son diferentes?, ¿Se producen desigualdades?

¿Hoy en Sant Cugat conviven culturas diferentes?, ¿Cuales?, ¿Qué sabemos de ellas? ¿ las diferencias crean conflictos de convivencia?

Llega una carta de *SOS RACISMO* para los alumnos de segundo de ESO del instituto, se inicia un proceso de trabajo para poder responder a su demanda (de hecho, ya empezó con el inicio de la Unidad Didáctica).

Trabajo de conceptos como etnocentrismo, estereotipos, prejuicios, a partir de comentario de mapas, de imágenes, de artículos de prensa o textos como: «Nuestro día a día», «La ciudad intercultural», «Mezquitas y ciudades»...Estos materiales nos permiten contestar la carta a *SOS RACISMO*. Para ello es necesario reflexionar, dialogar y contestar cuestiones como:

- ¿Cómo se relacionan las personas y los grupos?, ¿se producen intercambio entre las distintas culturas?, ¿ hay actitudes de apertura, de respeto o de comprensión?, podemos hablar de interculturalidad ?
- ¿Por qué es así? Causas y consecuencias.

Se trabaja con mapas los grandes flujos migratorios a finales del siglo XX. Se estudian las principales religiones en el mundo y los grandes

espacios culturales con sus características culturales, económicas y de desarrollo.

Carta de *SOS RACISMO*

Hola!

Os escribimos esta carta desde SOS Rasismo. Somos una organización no gubernamental que trabaja para que nadie se sienta mal ni discriminada debido al color de su piel o por el hecho de formar parte de un grupo cultural o religioso determinado. No nos gusta la segregación, ni la violencia, trabajamos y luchamos para que haya una mejor convivencia entre las personas.

Hace ya tiempo que nos estamos dando cuenta que en algunos lugares de nuestro país se hacen comentarios y se producen acciones que dificultan esta convivencia y nos gustaría saber si vosotros creéis que alguna de las siguientes afirmaciones son ciertas. Aquí os damos algunos ejemplos:

«*Los inmigrantes nos invaden*»

«*Los gitanos son ladrones y sucios*»

«*Los inmigrantes nos quitan los puestos de trabajo*»

«*Las personas «diferentes» deben de hacer lo que haga la mayoría*»

Nos gustaría saber si pensáis que la gente que hace estas afirmaciones tiene razón, y por esto necesitamos vuestra colaboración para que nos ayudéis a descubrir si estas afirmaciones son o no ciertas, además, quisiéramos saber también si en vuestro barrio, pueblo o ciudad, las personas de distintas étnias son tratadas con respeto y si se entiende su forma de vivir, o bien son discriminadas.

Esperamos vuestra respuesta tan pronto como sea posible.

Hasta pronto!

SOS Racismo.

Respuesta colectiva de los estudiantes a la carta de SOS RACISMO

Hola,

Somos la clase de segundo de ESO del IES Sant Cugat. Hemos recibido vuestra carta donde nos pedís la opinión sobre la discriminación de las diferentes étnias y hemos pensado responderla, por eso nos hemos puesto a trabajar todos juntos.

Estamos en una sociedad en la que no se permiten ni se aceptan otras culturas y queremos imponer nuestra voluntad. Nosotros pensamos que todos tenemos derecho a tener la cultura que queramos en el sitio que queramos.

Si alguien quiere abrir una mezquita en el centro de la ciudad, puede abrirla, al igual que los católicos. Por que tal y como dice J.Borja «La convivencia y la integración se lleva a cabo en el espacio público de los ciudadanos, no en los márgenes».

Creemos que los inmigrantes no nos invaden ni nos quitan los trabajos, solo hacen lo que nosotros no queremos, trabajos que están mal pagados y sin contratos. En general están discriminados en los puestos de trabajo. Creemos que tanto los empresarios como los inmigrantes se necesitan mutuamente, y esta relación ha de ser justa para ambas partes. Creemos también que todos tendríamos que tener los mismos derechos.

Pensamos que el mundo ha de estar abierto para todos. Debe haber una igualdad entre las personas. Deberíamos acoger a los que llegan, de la misma manera que nos gustaría a nosotros que nos acogieran, ya que todos tenemos derecho a procurar una vida mejor.

Así pues, la cuatro afirmaciones que nos presentabais consideramos que no son ciertas, porque son generalizaciones, pero si que es cierto que en nuestros barrios, pueblos y ciudades encontramos comportamientos racistas. A nosotros nos gustaría poder convivir en el respeto mutuo.

Hasta pronto!

5. ¿Hay muchas maneras de ver el mundo?

Elaboración de un texto justificativo e interpretativo sobre: «¿Hay culturas superiores y culturas inferiores? ¿Por qué? ¿Cómo creéis que podrían mejorar las relaciones entre las diversas culturas que conviven en un mismo espacio territorial (barrio, ciudad o país)?»

Evaluación:

La evaluación está inmersa en el proceso comunicativo del aula y se elaboran mecanismos de regulación, especialmente de autorregulación.

Para concluir se recoge el primer artículo de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, por entender que sintetiza nuestros deseos y perspectivas de presente y de futuro:

«La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos humanos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras».

BIBLIOGRAFÍA.

- AFFAYA, N. (2001) La interculturalidad como horizonte de pensamiento y de acción. En: *Encuentro Internacional sobre interculturalidad* Celebrado de Barcelona en noviembre de 2001, organizado por la Fundación CIDOB, el Centro UNESCO de Cataluña y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- BENEJAM., P. (2000) La selección de conceptos clave disciplinares en la enseñanza de las ciencias sociales. En: BATLLORI, R., CASAS, M.. *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida. Milenio, pág. 13-30
- CASAS, M., (2000) La diferenciación: diversidad y desigualdad. Concepto social clave en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria. En: BATLLORI, R., CASAS, M.. *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida. Milenio, pág.185-329.

- CASAS, M.; BOTELLA, J. (2003) *La democracia y sus retos en el siglo XXI*, Barcelona. PRAXIS,
- GEERTZ, C. (1996) *Los usos de la diversidad*. Bellaterra. Paidós: ICE-UAB.
- MATSUURA, K. Presentación de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. En: *Encuentro Internacional sobre interculturalidad*. Celebrado de Barcelona en noviembre de 2001, organizado por la Fundación CIDOB, el Centro UNESCO de Catalunya y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)
- ONGHENA, Y. (2001) Líneas transversales de los debates. En: *Encuentro Internacional sobre interculturalidad* Celebrado de Barcelona en noviembre de 2001, organizado por la Fundación CIDOB, el Centro UNESCO de Cataluña y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- SAN ROMÁN, T. (1997) *Los muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía*. Bellaterra- Madrid. UAB-TECNOS.SA.
- UNESCO (2001) *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Aprobada en la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO.

NECESIDAD DE UN CURRÍCULO PARA LA INTERCULTURALIDAD Y DIFICULTADES PARA SU CONSECUCCIÓN

ÁNGEL LICERAS RUÍZ, FEDERICO RODRÍGUEZ RATIA
aliceras@ugr.es frratia@ugr.es
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN.

La globalización y sus efectos migratorios, más que crear un mundo uniforme, ha tendido a exagerar las diferencias que conducen a la desintegración social y política. Desaparecen las fronteras nacionales y la gente llega a ser absorbida en zonas nuevas y diferentes. El fenómeno conlleva lo que algunos llaman «identidades desplazadas» (Piastra, 2004), personas de muy diversa procedencia que inician un duro y penoso proceso de acomodación a una nueva tierra y a una nueva cultura, lo que, a su vez, les plantea problemas de identidad, de aculturación. Por otro lado, las sociedades de acogida se ven sacudidas por la presión de esos grupos étnicos que generan dinámicas económicas y sociales complejas. Se trata, pues, de un fenómeno en el que nos vemos implicados todos: inmigrantes y receptores.

El tema es complejo porque estamos ante una cuestión multidimensional, que no se puede concebir desde la simplicidad; que, para abordarlo e interpretarlo, se precisa considerar numerosas variables, porque no se debe responder a la diversidad con un discurso único e igual para todos, ya que, como dice Piastra, «desde la simplicidad no se puede ver la diversidad» y, como muestra la Historia, las concepciones unitarias y cerradas han sido siempre, en buena medida, responsables de la segregación, la exclusión, el racismo y el sectarismo.

La integración escolar del alumnado extranjero pasa a ser el instrumento

esencial del proceso de incorporación a la sociedad de destino de la migración a los hijos de los inmigrantes de un modo normalizado. En el plano educativo es preciso disponer de un currículum que ponga el acento en el interculturalismo, en lo que nos hace iguales a todos los seres humanos, como herramienta muy valiosa para conseguir una sociedad integradora e integrada.

2. LA INMIGRACIÓN Y LA MULTICULTURALIDAD EN LA ESPAÑA DE HOY.

2.1. La inmigración en España: una realidad incuestionable.

La inmigración que se produce en nuestros días en España recoge características de muchos otros procesos migratorios que en la Historia han sido, pero hoy tiene como escenario socioeconómico el fenómeno de la globalización, de la interdependencia planetaria, de la cual uno de los indicadores más visibles es el crecimiento de la circulación de personas entre fronteras, y estos flujos migratorios se han convertido en una constante estructural, un factor sistémico del mundo globalizado, de manera que a más globalización más migraciones, aunque a veces el proceso es selectivo en la medida en que las fronteras se abaten para un tipo de flujos y se alzan aún más fuertes para otros (J. de Lucas, 2003).

España ha sido históricamente un país de emigrantes, pero en estos momentos estamos superando un proceso de cambio, es decir, hemos pasado de país emisor a país receptor de una importante cantidad de personas y de una enorme diversidad de procedencias. Los datos del Ministerio del Interior muestran que en junio de 2004 el total de extranjeros con permiso de residencia en vigor en España era de 1.776.953. De éstos, el 54,29% eran hombres y el 45,71% mujeres. Los países africanos de los cuales proceden los inmigrantes no comunitarios asentados en nuestro país son, por un lado, Marruecos, Argelia y Túnez, y, por otro, Senegal, Nigeria, Costa de Marfil, Camerún, Sierra Leona y Ghana, principalmente. Los latinoamericanos proceden de Ecuador, Colombia, Perú y Venezuela. Destaca igualmente el número de personas procedentes de países del Este: Lituania, Rumania, Ucrania y Armenia. Los asiáticos, llegados de Filipinas, Pakistán y China, son un grupo importante en algunas zonas. Las mujeres son mayoría entre el colectivo latinoamericano, mientras que la migración procedente de África

y de algunos países asiáticos es predominantemente masculina. De este colectivo, el 13,04% son menores de 16 años.

En nuestro entorno inmediato, la provincia de Granada, la situación no es distinta. Según datos de la Delegación de Educación, en el curso 1999-2000 el número de de alumnos inmigrantes no alcanzaba el millar; durante este curso hay 4.955 alumnos foráneos escolarizados en la provincia, más varones (55% que niñas (45%), procedentes de 72 nacionalidades distintas, la mayoría de países latinoamericanos como Ecuador, Argentina, Colombia o Brasil, aunque también se da una notoria presencia de europeos de Gran Bretaña, Rumania, Alemania o Rusia, y de africanos de Marruecos, Senegal y Argelia. La emigración asiática es menos frecuente, pero cada vez hay más chinos y coreanos. En el curso 2005-2006 se prevé que el número de alumnos inmigrantes en la enseñanza obligatoria sobrepasará los 6.000.

2.2. Emigrantes necesitados, inmigrantes necesarios.

Resulta relevante clarificar las interpretaciones que se dan en torno al proceso de la emigración y la multiculturalidad, la presencia de inmigrantes y sus efectos sobre nuestra vida cotidiana y nuestras estructuras sociales, porque esta situación actual es percibida por muchos españoles con los mismos parámetros de análisis que se aplicaban a la comprensión de nuestra etapa de emigrantes hacia Europa, principalmente en los años 60 y 70 del siglo pasado. Pero hay características sustanciales que hacen diferentes ambos fenómenos. En términos generales, la emigración española a la que nos acabamos de referir era una emigración que, logrados los objetivos económicos, perseguía el retorno; por el contrario, la inmigración que recibimos hoy en nuestro país lucha por asentarse, y, aunque el proyecto inicial de algunos inmigrantes no sea éste, el fracaso total o parcial del logro de sus objetivos prolonga el periodo de permanencia, impulsa la reunificación familiar y a la larga convierte al país de acogida en lugar de residencia definitivo. Esta diferencia plantea situaciones complejas derivadas del necesario proceso de integración.

En los países ricos pensamos que les solucionamos sus problemas a los inmigrantes, y el rechazo a este colectivo se sustenta fundamentalmente en el miedo a perder el empleo o a ver reducidos los salarios ante la avalancha de mano de obra barata. Pero, en realidad, «estudios empíricos demuestran

que los inmigrantes producen un modesto impacto en el empleo y los salarios», asegura el último Informe Social y Económico sobre Migraciones de la ONU (2004), que señala también que los inmigrantes suelen ocupar puestos que desechan los nativos, y añade: «lo que los inmigrantes, en su conjunto, pagan en impuestos es más que lo que cuestan al Estado de bienestar».

Las aportaciones de los inmigrantes, en el caso concreto de España, resultan especialmente relevantes, puesto que el nuestro es uno de los países más amenazados por el envejecimiento de la población, y sólo la inmigración será capaz de aliviar parte de las cargas del Estado de bienestar. En 2050, dice la ONU, España tendrá la tasa más elevada (93) de personas inactivas, y «sin migración, la tasa sería de 100 por cada cien». Es decir, cada trabajador tendría que financiar a un menor o a un jubilado y sólo en el caso de que hubiera pleno empleo. En suma, «los inmigrantes no son parásitos; producen, consumen y pagan impuestos; no rebajan el nivel de bienestar, sino que cooperan a mantenerlo» (J. A. Cebrián y M. I. Bodeaga, 2000).

Más bien es en los países emisores donde la emigración provoca graves daños, porque no sólo pierden mano de obra joven y emprendedora, sino que, además, la política europea de facilitar principalmente la entrada sólo a los inmigrantes con altas cualificaciones está generando una fuga de cerebros, que agrava la pobreza de esos países. Así pues, los inmigrantes vienen por necesidades propias, y, a su vez, nosotros debemos acogerlos por nuestras propias necesidades, y desde esta perspectiva compartimos la idea de Bel (2002) de que la inmigración hoy no es un problema, es una *cuestión social* que se genera en la sociedad de salida y de entrada.

2.3. La multiculturalidad, un reto para la escuela.

Hasta no hace mucho tiempo, y en contraste con otros países de la Unión Europea, como Francia, Holanda y Gran Bretaña, la sociedad española tenía una gran homogeneidad cultural, la presencia de minorías culturales era muy reducida y apenas cuestionaban la estructura educativa de la mayoría de las escuelas. En el presente, este panorama ha cambiando hacia una sociedad multicultural compleja, que ha de adaptarse e integrar en su seno prácticas religiosas, creencias, formas de relación, sistemas de comunicación, etc. muy diversos. A la luz de los extremos expuestos anteriormente queda

claro que la multiculturalidad es un fenómeno imparable, una realidad, y la interculturalidad una posibilidad y una aspiración ineludible en el ámbito social.

Esta situación nueva en la sociedad española tiene su reflejo en el ámbito educativo, a cuyos centros deben incorporarse los niños y jóvenes venidos con la inmigración. Es el reto de nuestra sociedad del siglo XXI: superar los problemas suscitados por la diversidad cultural y preparar para una sociedad abierta, educando en la comprensión intercultural como capacidad para comprender lo otro diverso y diferente. La cuestión no puede ser ignorada, pues, por el currículum escolar. Un currículum que, hasta ahora, ha podido tener sentido y subsistir con un enfoque unicultural porque así estaba conformada nuestra sociedad, pero al que hoy día se le exige un enfoque muchísimo más abierto en la consideración de la variedad cultural de la sociedad española. Se lo está exigiendo urgentemente una de las fuentes curriculares de las que se alimenta: la fuente sociológica.

La tarea no es fácil, pues, de un currículum que viene preparando a los individuos para insertarse en una sociedad homogénea; confeccionado para ciudadanos provenientes de una cultura grecolatina y su consiguiente visión del mundo, de maneras de expresarse, organizarse, servirse de las cosas, etc., se precisa pasar a ofrecer un currículum en cuyo seno se integren elementos de culturas diversas a la grecolatina, cuidando, a la vez, que ello no signifique la disgregación paulatina de la cultura propia.

3. DIFICULTADES PARA AFRONTAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN UN CURRÍCULO PARA LA INTERCULTURALIDAD.

Como venimos exponiendo, la globalización es un motor de circulación de inmigrantes forzados, con muy baja o nula cualificación, con valores no occidentales y con formas culturales muy diferentes a las nuestras. Para una escuela, nacida como una institución decididamente asimilacionista, uniformizadora, conducente a la aculturación o a la transmisión de una única cultura, estas circunstancias resultan un desafío para la institución escolar que no tenía previsto, y ante el cual se ha mostrado desarmada, confundida y también, por decirlo de manera suave, poco dispuesta.

A estas complicaciones de partida, en la preparación de un currículum para la multiculturalidad, se suman otras que emanan del propio proceso educativo: dificultades para el aprendizaje de los alumnos, dificultades para los docentes y dificultades para la implantación social de la multiculturalidad. Nos centraremos en estos aspectos.

a) Por un lado, una programación para la educación intercultural no obviar la cuestión de las dificultades de aprendizaje que se les presentan a los alumnos inmigrantes, y también para los nativos, porque las desigualdades educativas no siempre tienen lugar en el sistema educativo, pero se pueden agravar en él. Las dificultades que los alumnos inmigrantes encuentran para su integración escolar y social propician dificultades de aprendizaje, producen fracaso escolar y provienen de situaciones tan diversas como las siguientes:

Muchos de los alumnos inmigrantes desconocen la lengua española. Esta situación limita la comprensión de los contenidos curriculares; imposibilita abordar un aprendizaje significativo; dificulta las interacciones sociales; provoca absentismo, desmotivación, fracaso escolar y, en última instancia, abandono del sistema educativo.

- La mayoría de los menores recién llegados ingresan en los centros educativos sin expediente académico, de manera que no se conoce su recorrido escolar anterior. Este hecho, unido al desconocimiento del español en muchos casos, hace difícil, cuando no imposible, determinar el nivel real de competencia curricular que posee el alumno, por lo que ingresa en cursos, ciclos y/o etapas educativas inferiores a las que, por edad cronológica les corresponde. Se produce, así, un primer e importante desfase.
- Las motivaciones que originan la decisión de emigrar y la esperanza de conseguirlas, unido a las realidades con las que posteriormente han de vivir y a su propio marco de referencia cultural, determinan las prioridades de las familias inmigrantes. Estas prioridades están ligadas a cuestiones económicas, de supervivencia, alimentación, vivienda y búsqueda de empleo, quedando en un plano muy secundario aquéllas relacionadas con la educación formal de los hijos.
- Así mismo, las posibilidades económicas de muchas familias

inmigrantes, unido a su sistema de prioridades, obliga a reducir los gastos escolares, de manera que los menores carecen, en muchos casos, de materiales escolares apropiados, de ropa, etc.

- Las largas jornadas laborales de los padres hacen que muchos de estos menores pasen solos la mayor parte del día; o en el caso de los trabajadores agrícolas temporeros, los hijos viven en cortijos o en alojamientos alternativos con una alta diseminación geográfica, lo que dificulta el acceso de estos menores al colegio.
- El sistema educativo del que proceden los hijos de los inmigrantes es diferente al sistema educativo de acogida. Esto significa que el currículum de procedencia suele ser sustancialmente distinto del currículum en el que el menor se inserta como inmigrante. Los contenidos curriculares de uno y otro son, en muchos casos contradictorios, sobre todo en lo que a métodos, procedimientos y valores se refiere. Esta desconexión tiene como consecuencias, para el alumno, la incompreensión de los contenidos de enseñanza y desmotivación hacia el sistema educativo; para el profesorado, desmotivación y ansiedad ante la imposibilidad de gestionar una diversidad en el aula para lo que no cuenta con herramientas apropiadas.
- Es habitual que el currículum escolar y los materiales que se utilizan en la clase no recojan las características propias de las culturas minoritarias, por lo que estos grupos tienen más dificultades en una cultura escolar que no es la suya.

Pero a los alumnos inmigrantes no sólo se les plantean problemas de aprendizaje relacionados con el idioma (excepto los procedentes de Latinoamérica), a la hora de integrarse en el aula estos chicos tienen también grandes dificultades culturales y de costumbres.

Con este panorama no es extraño que el fracaso escolar, el retraso escolar en otros casos, el absentismo y el abandono no se hagan esperar en estos escolares, lo que, en última instancia les sitúa en un nuevo riesgo: la exclusión y la marginación social.

b) Desde la perspectiva de los profesores, la gestión de la multiculturalidad en las aulas es, además de un problema, un compromiso

para el que no cuentan con medios, apoyos, información ni formación específica que oriente sus prácticas educativas.

- La diversidad de los alumnos es, de todas las dificultades, quizá la mayor que encuentran maestros y profesores en su trabajo diario. Cómo organizar una clase en la que hay niños de diferentes culturas, edades, capacidades físicas e intelectuales es tarea complicada.
- Algunos maestros tienden a pensar que un chico, por el hecho de ser ecuatoriano y hablar español les entiende perfectamente, y no siempre es así. Hay una carga de contextualización que le otorga diferentes sentidos a los conceptos y a las ideas. No es lo mismo un aprendizaje en términos abstractos, más parecido al español, que pegado a la realidad, a lo cotidiano, a las cosas concretas, que es como estudian en otros países.
- En suma, gestionar la multiculturalidad implica dominar conocimientos, estrategias educativas, metodologías de enseñanza y aprendizaje, y desplegar actividades que favorezcan no sólo la organización interna del aula, sino que hagan posible emplear la multiculturalidad como una herramienta de tránsito a la educación intercultural.

c) También desde la perspectiva social se producen resistencias para que la población de acogida, mayoritaria, esté dispuesta a situar su cultura al mismo nivel que las de los colectivos de inmigrantes. Se suele cometer una clara hipocresía cuando se tiene una distinta consideración de la multiculturalidad según se contemple desde el contacto con el turismo o desde la perspectiva de la inmigración. En este caso los tópicos, los estereotipos, los prejuicios y el racismo salen fácilmente a relucir. «No repugnan los árabes de la Costa del Sol, ni los alemanes y británicos dueños ya de la mitad del Mediterráneo... ni los niños extranjeros adoptados por padres deseosos de un hijo que no puede ser biológico Sin embargo, sí son objeto de casi universal rechazo los inmigrantes del norte de África... de la Europa del Este... de los latinoamericanos escasos en recursos. El problema no es de raza ni de extranjería: es de pobreza» (Adela Cortina, *El País*, 7/ III/2000).

Los alumnos de la cultura mayoritaria desarrollan creencias y

valoraciones hacia los demás grupos étnicos más negativos que hacia los miembros de su grupo: estos prejuicios contribuyen a la desigualdad educativa en las aulas y en su proyección social. Los prejuicios pueden ser entendidos como el conjunto de creencias y de criterios implícitos que acompaña a una concepción del mundo determinada y que tiene una función explicativa sobre las interpretaciones que damos a las cosas. Estos juicios no están basados en la razón ni en el conocimiento, sino en ideas preconcebidas (Liceras, 2003). Aunque algunos autores, como Zapata (2004), interpretan los estereotipos como «chispas» que muestran que el proceso de multiculturalidad avanza y está provocando resistencias, y creen que su proliferación es un indicador de que estamos en un proceso profundo de cambio social y estructural, la verdad es que desde el punto de vista educativo los prejuicios impiden que podamos acercarnos con honestidad a un hecho que es nuevo, porque inmediatamente nos parece como algo conocido. He ahí la importancia de los conocimientos escolares para la superación de los estereotipos y prejuicios culturales; para educar en el convencimiento de que la diferencia no tiene por qué ser entendida como la negación del parecido, como su contrario» (Innerarity, 2003).

Finalmente, otra dificultad, y no menos importante, estriba en la concreción curricular, es decir, en traducir las innumerables derivaciones de la problemática multicultural, en un proyecto educativo que las organice y les de congruencia.

4. ORIENTACIONES PARA UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL.

En los albores del siglo XXI, nuestra sociedad se ve enfrentada a la imperiosa necesidad de educar para aprender a vivir juntos, lo cuál requiere preguntarse por la manera en que la educación de nuestros días puede responder a esta situación de multiculturalidad, hacia dónde se dirigen las transformaciones sociales en marcha, y las perspectivas de futuro que se desean.

En primer lugar, importa reflexionar sobre las diversas concepciones sobre educación multicultural y definir el perfil del currículum a componer: ¿educar para igualar; educar para el entendimiento cultural y buscar el

conocimiento de la diferencia; educar para el pluralismo cultural, para preservar y extender el pluralismo; trabajar en pro de una educación bicultural buscando la competencia en dos culturas; o perseguir la educación multicultural como transformación y reconstrucción social? (García Castaño y Pulido, 1992). En cualquier caso, la educación multicultural debe concebirse y practicarse en su interconexión con la educación para el pluralismo. Esto significa que no es ni debe identificarse con la educación de niños y jóvenes pertenecientes a minorías, sino educación de todos los niños para convivir y colaborar dentro de una sociedad pluricultural; que ha de proponerse desarrollar las capacidades para hacer frente a los cambios rápidos que se despliegan en nuestra sociedad en todos los ámbitos de la actividad humana: el político, el económico, el cultural, el científico y el tecnológico. En suma, preparar-educar-orientar, integrar para vivir en un mundo de incertidumbres y cambios permanentes.

Un currículum de estas características requiere una continua adecuación a tal realidad, a sus actores y necesidades. Es decir, tomar en consideración los procesos de integración; las dificultades con que se enfrentan los alumnos en sus aprendizajes; la necesaria preparación del profesorado para gestionar la multiculturalidad; y las situaciones y creencias del entorno social que obstaculizan ese proyecto de integración.

Pero la interculturalidad no es la mezcla, sino el respeto a las identidades individuales y colectivas (Kymlicka, 2003). Y, a este respecto, a nuestro juicio es preciso reconocer y defender una serie de referentes básicos que se han ido creando y manteniendo durante muchos siglos de Historia, y a los cuales no se debe renunciar: los principios y derechos como los defendidos en la Declaración de los Derechos humanos, la Constitución Española de 1978 o la Ley Orgánica de Protección al Menor, y todo el acervo de raíces y señas de identidad que nos definen como país, como pueblo y como civilización.

En la práctica educativa, el profesorado deberá identificar las necesidades del alumno inmigrante con relación a las dificultades para acceder a los contenidos curriculares ordinarios, y detectar aquellas áreas en las que éste ya presentaba dificultades de aprendizaje. Este conocimiento hay que abordarlo a través de los padres de los alumnos, cuya colaboración se hace imprescindible.

No nos es posible extendernos aquí en la consideración detallada de todos los elementos curriculares, de manera que nos centraremos en apuntar algunos enunciados:

Objetivos.

La finalidad fundamental de la educación en el periodo de educación obligatoria, se centra en formar ciudadanos para una sociedad democrática, participativa, multiétnica y pluricultural en un Estado de Derecho. Esta finalidad general se vería desarrollada con la consecución de objetivos que persigan:

- Reconocer los componentes definitorios de la cultura propia, distinguiendo los elementos esenciales de aquellos que no lo son.
- Conocer los componentes fundamentales de las culturas de los otros, descubriendo las líneas comunes o de aproximación de éstas con la cultura propia.
- Actitudes de pensamiento para empatizar con aquellos que son diferentes, eliminando de los prejuicios y estereotipos entorno a la inmigración y la población inmigrante, para rechazar todo tipo de discriminación e intolerancia y valorar las aportaciones de la población inmigrante al conjunto de la sociedad.
- Desarrollar habilidades de comunicación en un contexto multicultural, abriéndose a la diferencia sin por ello renunciar a la propia identidad cultural.

Contenidos.

Un currículum para la interculturalidad requiere más que nunca una perspectiva interdisciplinar que recurra a la historia para que dé cuenta de las características de los procesos migratorios; a la geografía, para identificar y localizar los agentes protagonistas del fenómeno y su plasmación espacial; a la economía, que aporte pautas para interpretar los factores (no sólo económicos, también culturales y políticos) que impulsan las migraciones en el contexto de globalización en que se producen; a la sociología, para que explique la composición de la población inmigrante, sus rasgos culturales, sus efectos en las sociedades de recepción, y los estados de opinión de la población de acogida; a la filosofía, para que aporte referentes

éticos y morales que orienten el comportamiento social hacia los otros. A partir de ahí, considerar que:

- La intolerancia y el rechazo son, con frecuencia, el producto del miedo que se alimenta contra la inmigración, fruto de la ignorancia. Un currículo para la interculturalidad debe abordar conocimientos que aíslen prejuicios y estereotipos y prevengan meras actitudes seguidistas, de forma que el conocimiento asiente el convencimiento.
- Interesa profundizar en los cambios económicos y sociales acontecidos, especialmente, por causa de la globalización, la migración y la diversidad cultural.
- Tratar el concepto de cultura y la idea de sociedad humana supone abordar una realidad multicultural.
- Enseñar a los alumnos otras formas de vida, otros orígenes, otras costumbres y otras historias, les dará pautas para valorar la diferencia, eliminar prejuicios y desarrollarse personal y académicamente.
- Aprender a identificar la naturaleza de los conflictos interculturales, contribuye a elaborar estrategias para tratar de solucionarlos.

Junto con los conocimientos pertinentes, se precisa construir valores, actitudes, comportamientos, afectividad y emociones ante el fenómeno de la inmigración y la interculturalidad. Y educar en actitudes interculturales significa dar a los niños puntos de vista no racistas, favoreciendo la predisposición afectiva positiva hacia personas de diferentes culturas, proporcionándoles posibilidades de manifestar conductas tolerantes, respetuosas y solidarias, buscando puntos de encuentro y diferencias conciliables.

Pero estas actitudes que han de desarrollar los alumnos no debieran quedarse en la mera superficie de los sentimientos, en el plano afectivo y mecánico, fruto muchas veces del interés que suscita lo ajeno y exótico, sino que deben ser consecuencia del descubrimiento de los valores que el otro aporta y de los que es depositario, los cuales, a su vez, nos enriquecen.

Metodología.

La previsión y organización de contenidos, metodologías de enseñanza,

actividades, organización del aula, materiales didácticos, comunicación y relaciones interpersonales requieren una profunda y constante adaptación que permita responder eficazmente a las nuevas situaciones que el profesor pueda encontrar en el aula, fruto de la diversidad cultural de sus alumnos.

Si siempre resulta conveniente promover métodos de aprendizaje activos y el trabajo en grupo, en un currículum con sentido intercultural estas estrategias metodológicas se muestran especialmente pertinentes con alumnos de culturas diferentes a la autóctona. Cuando se forman equipos con niveles de rendimiento y referentes culturales heterogéneos, en los que la ayuda mutua es imprescindible para lograr resultados eficaces, esta estrategia metodológica contribuye a crear situaciones de comunicación, de colaboración, y de ahí surge una atmósfera de tolerancia y de respeto que propicia el desarrollo de una cultura democrática.

Recursos.

Los materiales y recursos para trabajar la interculturalidad deben posibilitar experiencias y situaciones a través de las cuales los niños puedan interactuar con el mundo externo y abrir su horizonte cultural. Esto precisa materiales curriculares diversos y una organización de tiempos y espacios muy flexible.

Un recurso didáctico especialmente apropiado a la enseñanza de la temática que nos ocupa son los juegos de simulación que tienen como centro de atención la inmigración y las dificultades de integración, y se organizan en torno a casos que presentan una historia detallada de una situación problemática que los alumnos deben analizar, discutir y resolver. Estas actividades posibilitan a los estudiantes ponerse en lugar de otros, intentar ver la situación como la verían sus propios protagonistas, y tratar de resolver un problema con una participación realista en él.

Todo lo anterior, requiere aderezarse con enormes cantidades de paciencia, dedicación y responsabilidad, pues si los ensayos en educación siempre resultan comprometidos, en estas circunstancias resultarían especialmente perjudiciales, no sólo por la necesidad de gestionar la integración antes de que el alumnado inmigrante fracase y abandone su formación, sino también porque nos jugamos el futuro de nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA.

- BEL, C. (2002): ¿Fronteras abiertas, fronteras cerradas? *Papeles de Geografía*, nº 35, pp. 5-15.
- CEBRIÁN, J. A. y BODEGA, M. I. (2000): Solidaridad y ciudadanía: los inmigrantes en la España de hoy. En: *Vivir la diversidad en España*. Aportación española al XXIX Congreso de la Unión Geográfica Internacional. Editado por el Comité Español de la Unión Geográfica Internacional. Madrid. pp. 107-124.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y PULIDO, R. A. (1992): Educación multicultural y antropología de la educación. En P. Feroso, *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Barcelona, Narcea, pp. 35-69.
- INNERARITY, D. (2003): Políticas de la identidad. En V. Sanpedro y M. Llera (eds.), *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar*. Barcelona, Ediciones Bellaterra. pp. 69-80.
- KYMLICKA, W. (2003): *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- LICERAS, A. (2003): Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales* nº 36, pp.89-101.
- LUCAS, J. de (2003): *La inmigración como res pública*. Forum Deusto. Ciclo movimientos de personas, ideas y multiculturalidad. Bilbao.
- PIASTRO, J. (2004): El multiculturalismo: un escenario posible para una identidad desplazada. En *Actas del IV Congreso sobre la Inmigración en España: ciudadanía y participación*. Girona.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2004): *Multiculturalidad e inmigración*. Madrid, Síntesis.

DEMANDAS DE ATENCIÓN DE LA MULTICULTURALIDAD EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN DOCENTE.

CANDREVA, ANA, SUSACASA, SANDRA
 candreva@amc.com.ar susacasa@sinectis.com.ar
 Universidad de la Plata (Buenos Aires)

La multiculturalidad en nuestra sociedad.

En nuestro medio, la multiculturalidad es un fenómeno cotidiano que expresa con evidencia los cambios que genera. Desde 1880 los afluentes de la cultura española e italiana cobraron gran relevancia¹⁸. Posteriormente, durante la primera mitad del siglo XX se generó el pluralista más dinámico y tal vez el mayor de toda la historia de la humanidad¹⁹.

Se establecieron cambios que originaron dimensiones sociales hasta ese momento no existentes. Tanto las clases medias como las populares comenzaron a caracterizarse por nuevas costumbres, imaginarios, representaciones, valores e ideas que los diferenciaron de los círculos de poder y del sentimiento de necesidad de exclusividad de su cultura de origen, hasta ese momento excluyente. En la Argentina de mitad del siglo veinte este proceso se instaló a través de la educación laica, gratuita y universal²⁰. Desde la educación formal, resalta como aspecto básico la «socialización» del individuo. Este corresponde a aprendizajes de los modos culturales de los grupos estables y duraderos que incluyen al individuo en una sociedad en funcionamiento. Esta socialización se desarrolla en la primera etapa de

¹⁸ Hobsbawm, E.J.: *La era del Capitalismo*, vol. 2, Madrid 1977
¹⁹ Cipolla, Carlos M: *Historia económica de la población mundial*, Barcelona, 1978 pág. 126.
²⁰ Ley 1420: Ley de Educación Común, 8 de julio de 1884 y la Ley de Reforma Universitaria 1918

la vida en que se forman las actitudes primarias, es gratamente observable como los distintos grupos generaron, desde su diversidad los mismos valores: trabajo, libertad, igualdad de oportunidades, la educación como legítimo modo de ascenso social.

El respeto permanente por la diversidad sostuvo el origen de nuevos modos de interacción social de las próximas generaciones. La multiculturalidad nutrió la cultura popular como una fuente inagotable, a su vez productora de hechos educativos que generaron comportamiento social, representaciones sociales, valores para el mundo objetivo de la cultura, tan dinámicamente que se transformaron en vivencias y comportamientos para los nuevos integrantes de la comunidad. Pero hay que reconocer que la gran ruptura, produjo en nuestra sociedad la ausencia de democracia, hizo perder entre otras cosas la sincronía entre la educación y las necesidades que generan una nueva sociedad multicultural.

No obstante ser reconocida como un fenómeno social relevante, la dimensión humana de la multiculturalidad no ha sido suficientemente estudiada desde lo psicosocial. Quizás no sería exagerado decir que la literatura fue quien expuso con mayor nitidez una mirada que nos permite ver la universalidad de este fenómeno permanente a partir de su cotidianeidad y singularidad, de los modos de adaptación, de las resistencias culturales a través de aferrarse a la cultura de origen, de los imaginarios del retorno hasta de una cultura plural que aveces requiere generaciones de hacedores. Mucho nos enseñan personajes de nuestra literatura acerca de las constantes que se encuentran en la vertiginosidad de los cambios de la multiculturalidad, y dan luz a la hora de atender a los fenómenos psicosociales que genera.

Aunque las fuentes culturales son absolutamente diferentes, Europa cambio por América Latina, nuestra sociedad está nuevamente frente una dinámica desenfrenada de la multiculturalidad. Como fruto del cambio y *síntoma mayor de cambio*, que se evidencia en las condiciones socioeconómicas produce cambios en lo psico-socio-cultural que se manifiesta más tardíamente que los cambios producidos en lo demográfico y económico. Los aportes multiculturales pueden generar condiciones favorables al proceso de desarrollo económico, posibilitando el uso eficiente de los recursos disponibles, pero a su vez, pueden generar situaciones desfavorables en lo social por los desequilibrios que producen. La educación

actúa como el espacio de toma de conciencia y espacio de inclusión social capaz de transformar y recrear la cultura en una pluralidad inclusiva.

La educación como fenómeno de inclusión social.

La educación, tanto formal como no formal, inscribe modos con los que la cultura va generando alternativas innovadoras de inclusión, equidad y equilibrio entre los actores. Puede armonizar y absorber las aristas más punzantes del impacto psicosocial de las diferencias. Teniendo en cuenta el concepto de que «*básicamente, la educación es el proceso por el cual las generaciones jóvenes incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos*»²¹, en su desarrollo origina tramas y matrices sociales en las interacciones de los sujetos. Así como incide e imaginarios sociales a través de transmisión de valores culturales que van gestando desde la diversidad, logrando modos de acción que se interpretan desde un código compartido. Desarrolla esa modalidad particular del conocimiento «*La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación*».²² cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.

Estos procesos permiten la transformación dinámica de la sociedad hacia lo plural y diverso, respetando el apego a las manifestaciones culturales específicas. Pueden hacer que el colectivo se construya con los aportes culturales de los otros, si se generan espacios educativos formales y no formales capaces de sostener la sociedad pluricultural y sus desafíos.

Hay muchas diferencias entre los valores y comportamientos en las culturas de origen que genera uno de los desafíos a la educación por la diversidad que genera.

La necesidad de reaprendizaje de los individuos, debido a exigencias de adaptación, exige modificaciones dinámicas de lo ya estructurado en el proceso de socialización primario y la inclusión significa un enorme

²¹ Diccionario de las Ciencias de la Educación. Ed. Santillana. Madrid. 1983

²² Moscovici, S.: *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemul. Buenos Aires. 1979 (Trabajo original publicado en 1961). Pp. 17-18

esfuerzo. El proceso multiculturalización desde lo individual es posible básicamente gracias a:

- las potencialidades de plasticidad de los seres humanos.
- Su comportamiento flexible y adaptación al ambiente cultural y natural.

Esta flexibilidad es producto de los procesos y estados psicológicos fundamentales que se estructuran en la educación de los primeros años y significativos para el individuo durante toda la vida. Por esto, los estudios aportados por la psicología social son otras de las fuentes de la didáctica de las ciencias sociales.

- La educación se construye desde la cultura de una sociedad que al igual que el desarrollo de la personalidad también depende de ella.

Esas capacidades y potencialidades se ven puestas a prueba cuando los niveles de tensión social, los cambios de códigos, roles y en fin los componentes subyacentes de la cultura cambian abruptamente. Sobre todo si se considera que los cambios no son homogéneos en la cultura ni sincrónicos en todos sus componentes.

Esto genera además tensiones sociales como resultado de las demandas que generan las distintas necesidades de los diferentes grupos. La tarea de la educación, tal como lo impone la cultura democrática, es hacerse cargo de estos problemas.

Los desafíos que genera la sociedad multicultural a la educación.

Hay coincidencia en considerar que es un desafío a la educación es instalar metas y valores democráticos y de respeto por los derechos humanos en el ejercicio permanente de la ciudadanía. Pero no puede dejar de reconocerse que los componentes curriculares: solidaridad.-responsabilidad-compromiso-trabajo creativo-ejercicio de los derechos y libertades-pluralismo-respeto por la diversidad cultural, están atravesados por el asincronismo entre el desarrollo de la ciencia-tecnología y el de la equidad social. Al igual que inmersos en un contexto mundial donde la revolución científica tecnológica, inédita en toda la historia de la Humanidad, influye en lo social de un modo aún no claro pero sí instalando:

*Cambios vertiginosos

*Ritmo acelerado del desarrollo de la tecnología.

*Asincronismo del desarrollo social

Algunos rasgos a tener en cuenta del Contexto mundial son:

Las brechas se están agrandando cada vez más. Los caminos se bifurcan, la ciencia y la tecnología tienen mucho que ver con el poder y está muy lejos de resolver la justicia social y las necesidades básicas de los pueblos.

El impacto de las tecnologías sobre el hombre y su sociedad se está convirtiendo en la fuente de cambio que atraviesa la multiculturalidad.

Hondas y abruptas transformaciones van desestructurando la trama social con un proceso de crisis. Los sucesos aparecen con aspectos perturbadores. Un escandaloso proceso de cambio atraviesa la vida cotidiana imponiendo significados diferentes. Existen pocas certezas de que la historia futura, la biotecnología y la teleinformática, el descubrimiento de nuevos materiales y el dominio de los centros de poder mundial escojan la imaginación y creatividad para abordar la multiculturalidad. Un mundo histórico donde se desequilibran los modos habituales del saber hacer, obrar, querer requiere de la construcción de otros considerados como de mayor eficacia.

El punto de referencia educativo que requiere sobre todo de tiempo se enfrenta al fenómeno de que toda novedad se disuelve de inmediato en la vorágine de la transitoriedad y fugacidad de la experiencia presente.

Existe una profunda ruptura de la conciencia histórica privilegiándose lo instantáneo, lo efímero, para el cual y desde el cual no hay continuidad ni transcendencia posible. La disolución del pasado, presente y futuro en una eternidad instantánea transida de fugacidad.

La confianza en resolver la crisis a través del desarrollo científico y tecnológico ya no es suficiente para afrontar los desafíos:

Peligro de guerra nuclear

Finitud de los recursos naturales

Exceso de población

Contaminación ambiental

Profundización de la brecha norte sur

Violencia generalizada.

A la hora de integrar las exigencias de las innovaciones científicas y técnicas a los sistemas de valores de una cultura, la educación encuentra su máximo desafío tal como lo expresa dramáticamente Wells, H.G. al expresar que *la historia de la humanidad es una carrera entre la educación y la catástrofe*²³ concordante con lo que dice Lumazzi, J.M. al afirmar que *hay objetivos, hechos netamente educativos que se expresan en hechos e ideas que provienen de hombres, organismos, pueblos y educadores.*²⁴

La educación y el desafío de atender la multiculturalidad.

Por otra parte nuestra realidad educativa mantiene fenómenos vigentes, tales como los que describe el estudio del Ministerio de Educación de la Nación y Unicef del 2004, cuyas conclusiones reconocen que la escuela atraviesa «nuevos desafíos donde los viejos persisten», tales como el analfabetismo y la deserción. Según Unesco el promedio de escolarización es de alrededor de cuatro años menos en nuestra sociedad pluricultural, y la repitencia cuatro veces mayor. Nos permitimos reflexionar sobre la discrepancia entre estos datos y el auspicio de la Unesco en 1980.

Todo parece indicar que el respeto por las diferencias no puede confundirse por el mantenimiento de la desigualdad de oportunidades que comienzan por la desigualdad de educación. La sociedad multicultural requiere de justicia social para poder consolidarse como escenario de la identidad cultural. La escuela, a pesar de sus avatares, continúa siendo, en nuestra sociedad, un ámbito propicio para el desarrollo de la identidad cultural si logra mantener los principios democráticos como práctica cotidiana en su comunidad educativa.

Teniendo en cuenta el concepto de que *«básicamente, la educación es el proceso por el cual las generaciones jóvenes incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos»*²⁵, en su desarrollo origina tramas y

²³ Wells, H.G.

²⁴ Lunazzi J. M.

²⁵ Diccionario de las Ciencias de la Educación. Ed. Santillana. Madrid. 1983

matrices sociales. Así es como puede incidir en la sociedad multicultural a través de transmisión de valores que se van gestando desde la diversidad, logrando modos de acción que se interpretan desde un código compartido. Puede desarrollarlo a partir de: *«La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación»*.²⁶ cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos

Así como en un momento histórico se logró a través de la educación popular un modo de inclusión social y de la educación sistemática un modo de legítimo ascenso social, en esta nueva multiculturalidad necesitamos encontrar espacios educativos que sean apropiados a su atención. La educación se encuentra con los desafíos que generan el asincronismo entre el crecimiento de la ciencia y la tecnología, la ausencia de justicia social, y las necesidades básicas insatisfechas de los pueblos que son algunas de las dimensiones de la multiculturalidad.

Curriculum de Ciencias Sociales y atención a la multiculturalidad.

Los curriculum de ciencias sociales se ponen a prueba y pueden ser de mayor relevancia si logran:

- Concientizar a la comunidad educativa sobre su responsabilidad en la formación de ciudadanos/as responsables, libres, abiertos/as e inclinados/as a la participación.
- Formar ciudadanía con espíritu crítico y comprometida con la realidad, que a su vez favorezca el desarrollo de la inclusión.
- Promover los valores universales, fomentando la participación y solidaridad.
- Generar las condiciones para desarrollar un modelo de país inclusivo y con genuina igualdad de oportunidades para todos/as sus habitantes.

²⁶ Moscovici, S.: *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemul. Buenos Aires. 1979 (Trabajo original publicado en 1961). Pp. 17-18

- Lograr que la educación sistemática trascienda lo académico y asuma un mayor compromiso con la realidad y los desafíos de la multiculturalidad.
- Cambiar actitudes paralizantes, superficiales y no solidarias y reorientar hacia el rescate y la valoración de la cultura del esfuerzo, el trabajo, la capacitación.
- Transformar las estructuras y los modelos de hegemonía de grupos culturales autoritarios que impiden la construcción en la diversidad y la aceptación de las particularidades.
- Potenciar una visión universal, desde el reconocimiento, aceptación y respeto de lo particular de cada cultura.
- Lograr el reconocimiento del acceso a la educación como un derecho humano esencial.
- Garantizar un sistema educativo para todos/as y que asegure no sólo el ingreso sino la permanencia de los estudiantes.
- Recuperar el perfil integrador y de inclusión social de la escuela pública como factor que contribuya a construir una sociedad más justa.
- Definir en el sistema educativo contenidos que, respetando la diversidad cultural, cree las condiciones para aspirar a contar con una población mejor preparada para enfrentar los desafíos de un mundo cambiante y cada vez más demandante del conocimiento.
- Promover un modelo educativo integral que contribuya centralmente a la formación de ciudadanos/as, es decir seres responsables y exigentes para asumir sus derechos y deberes, capaces de reconocer y respetar al/a la otro/a, que aceptan la diversidad y valorizan el esfuerzo, cultivan la solidaridad y se comprometen con el bien común.
- Desarrollar a través del sistema educativo el espíritu reflexivo y crítico que haga posible una mejor comprensión de la realidad y la construcción de ciudadanía sostenida en los valores éticos.
- Recuperar la pedagogía del ser, aprendiendo a optimizar los recursos -humanos y naturales- en pos del pleno desarrollo de la persona en un contexto donde prime la solidaridad y el sentido de pertenencia.

cia, Lograr en el sistema y la práctica educativas la clara vigencia de actitudes y comportamientos democráticos.

- Prioridad a la educación dentro de las políticas de Estado.
- Desarrollo de la igualdad de género
- Promover un análisis crítico de la Educación con vista a posibilitar cambios en la dirección positiva.
- Abordar la violencia en todas sus manifestaciones.
- Fomentar que los medios de comunicación reflejen el carácter diverso y plural de la sociedad, a la vez que se conviertan en uno de los instrumentos que contribuyan a vehiculizar el respeto por las diferencias.
- Articular entre el Estado, la sociedad civil y sus instituciones estrategias integradas que orienten a asumir la responsabilidad compartida de construir ciudadanía y promover los valores genuinos como derechos humanos.

En la sociedad multicultural estas metas se tornan más difíciles de lograr que en otras comunidades ya que los individuos han construido sus representaciones sociales y proceso de socialización en su cultura de origen. Incluir estas cuestiones muchas veces no representan más que un aumento de la cantidad de contenidos del programa. En nuestro medio es manifiesta la ausencia de estructuras y modelos comprensivos que expliquen conjuntos de hechos particulares, lo que genera un listado inagotable de conocimientos en los programas de enseñanza. Es marcada la falta de instrumentos de evaluación de la interacción dinámica de los contenidos, la evaluación es fragmentada a cada uno de los saberes sin poder dar cuenta de su articulación con otros saberes del mismo currículum. Esto tanto para el currículum de los educandos del sistema general como de la formación docente

Si se quiere que los fenómenos de la multiculturalidad sean comprendidos en sus múltiples dimensiones: históricas, geográficas, tecnológicas, económicos, psicosociales, etc., deben ser incluidas en el currículum, pero no como disciplinas estancas sino desde el trabajo interdisciplinario. Ninguna disciplina será más relevante que otra en la descripción e interpreta-

ción que propios fenómenos de la multiculturalidad que están requiriendo saberes interdisciplinarios para su comprensión. Se requiere la construcción permanente, participativa, factible, del curriculum de ciencias sociales sostenido en la investigación educativa de la especificidad de la sociedad pluricultural, ya que el curriculum apropiado para una puede no serlo para otra. Es así que una investigación diagnóstica por parte del educador, que efectúe una lectura profunda de la multiculturalidad, dará luz a componentes ocultos de la cultura y podrá sostener propuestas educativas innovadoras que den cuenta de las particularidades de la situación social y logren atender positivamente sus necesidades. Sólo así la educación se pone claramente en función de su compromiso social.

La didáctica de las ciencias sociales, requiere pues para su desarrollo, un trabajo colectivo de un equipo transdisciplinario de todas las ciencias sociales para generar saberes específicos que atiendan los nuevos desafíos que genera a la educación la multiculturalidad. Imprescindibles para aportar a la formación docente los saberes apropiados a la práctica educativa cotidiana de la escuela de la sociedad multicultural.

Curriculum y Formación Docente para la atención de la multiculturalidad.

Es fundamental un colectivo de docentes comprometidos y solidarios, además de dispuesto a formarse continua y permanentemente, que logre de un educando activo, participativo y crítico. Por ello la necesidad de una formación docente plástica, que solo la brinda una sólida formación en la didáctica de las ciencias sociales, se hace evidente en la práctica educativa.

La educación formal, constreñida a la realización en el sistema convencional y tradicional estratificando y penalizante, ha mostrado su ineficiencia y exige una cambios atentos a la multiculturalidad, que incluya modificaciones dinámicas en el curriculum de la formación docente.

Sin este fundamento, pedagógico-didáctico, la ruptura entre la teoría y la practica educativa se hace cotidiana en la labor docente. Esta ruptura afecta, lo que es más grave, las prácticas educativas pero también el estudio del hecho educativo. La construcción teórica pierde la posibilidad de aproximación, comprensión y análisis de la multiculturalidad. Obviamente-

te, de ese modo el docente está más alejado de comprenderla y por lo tanto de atenderla, lo que en el diagnóstico educativo aparecen como de urgente.

Es evidente que los diseños curriculares de formación docente necesitan más espacios de atención a la multiculturalidad. El docente necesita ser capaz de generar, innovar y resolver situaciones educativas de alto nivel de complejidad. Para ello requiere de competencias específicas de capacitación, que le permitan desempeñarse en acciones que van desde la educación formal y sistemática hasta la no formal.

Paradójicamente encontramos que las mayores vacancias, en los diseños curriculares, se detectan en la atención a la multiculturalidad. Muy pocos son los curriculum de formación docente donde los espacios de Ciencias Sociales permiten inferir una formación cercana a la deseable para que el futuro docente pueda contar con la formación necesaria para atender la diversidad. La posibilidad de reparación de esto la brinda un diseño curricular que genere experiencias de aprendizajes significativos, donde la formación psico-social y pedagógica brinde los saberes requeridos para la resolución de los problemas de la práctica docente.

La formación profesional docente es un requisito ineludible para mejorar la enseñanza en una sociedad multicultural.

Es la didáctica de las ciencias sociales la disciplina capaz de facilitar al docente modos de acción pedagógicos capaces de incluir los nuevos contenidos generados por la multiculturalidad en sus prácticas educativas cotidianas.

La especificidad de su problemática requieren ser atendidas en sus particularidades que solo un docente con creatividad y adaptación a los cambios vertiginosos puede afrontar. Rasgos que la formación en didáctica de las ciencias sociales permite desarrollar al brindar, además de la teoría de la enseñanza, estrategias de enseñanza apropiadas a los contenidos disciplinares específicos de la nueva realidad educativa que genera la sociedad multicultural.

Algunas consideraciones.

Las severas dificultades que encuentran los curriculum de ciencias sociales, que se proponen atender la multiculturalidad, se originan en el

tiempo que este requiere para poder lograr acciones de inclusión, participación, adaptación, equidad, arraigo, a mismo tiempo que generar el respeto por la diversidad, lo plural y construcción de la identidad.

La educación, tanto formal como no formal, inscribe modos con los que la cultura va generando alternativas innovadoras de inclusión, equidad y equilibrio entre los sujetos. Puede armonizar y absorber las aristas más punzantes del impacto psicosocial de las diferencias.

Estos procesos permiten la transformación dinámica de la sociedad para que esta deje espacio para lo plural y diverso, respetando el apego a las manifestaciones culturales específicas. Esto puede lograrse generando espacios educativos formales y no formales que atiendan a la construcción de la multiculturalidad como la expresión cultural de una sociedad.

En la sociedad democrática, la educación y el acceso al conocimiento es uno de los pocos bienes al alcance de las mayorías, y se comprende la necesidad de su ampliación a lo largo de todo el ciclo vital, una real educación continua y permanente y un mayor desarrollo de las ciencias sociales en su curriculum es imprescindible para la atención a la multiculturalidad

BIBLIOGRAFÍA.

- ALVARO, J.L. «Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas», SigloXXI. Madrid. (1995).
- BERGER, P. Y LUCKMAN, T.: «La construcción social de la realidad», Amorrortu. Buenos Aires. 1968
- BOGUE, D.: «Migraciones internas», en Estudio de las poblaciones, editado por P. Hauser y O.D. Duncan, vol. 2. Instituto interamericano. Rosario
- CASALLA, M. OTROS: «La tecnología y sus impactos en la Educación» Edit. Plus Ultra. Bs As. 1996.
- CIPOLLA, C.M.: «Historia económica de la población mundial», Barcelona, 1978
- DI TELLA, T. S.: «Argentina Sociedad de Masas». EUDEBA. Buenos Aires 1971
- DURKHEIM, E.: «Représentations individuelles et représentations collectives». *Revue de Métaphysique et de Morales*, VI, 1898. pp. 273-300.
- FARR, R. MY MOSCOVICI, S.: «Social representations», Cambridge University Press. Cambridge. 1984
- CANDREVA A. Y OTROS: Informes de proyectos N° 11 H/220, 11H/326 de la línea de investigación «Desarrollo de didácticas específicas» Secretaría de investigaciones de la Universidad Nacional de La Plata
- IBÁÑEZ, T.: «Ideologías de la vida cotidiana», Sendai. Barcelona. 1988
- LATTES, A. E.: «Las migraciones en la Argentina entre mediados del siglo XIX y 1960». Centro de Investigaciones Torcuato Di Tella, Buenos Aires.
- LUNAZZI, JM: «Federalismo y Educativos». *Revista Americana de Educación*. 1994
- MOSCOVICI, S. (1979). «El psicoanálisis, su imagen y su público», Huemul. Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1961).
- NASSIF, R.: «Teoría de la Educación». Madrid. 1986.
- ROMERO, J.L.: *Historia Argentina*, Eudeba. Buenos Aires. 1971
- TORREGROSA, J.R. «El estudio de las actitudes: Perspectivas psicológicas y sociológicas». 1968. *Revista Española de Opinión Pública*, 11, 155-165.
- DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y curriculum*. Buenos Aires, Rei, 1990.
- HERNÁNDEZ, F; SANCHO, J. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona, Paidós, 1993.
- PASILLAS VALDEZ; SERRANO CASTAÑEDA Docencia, investigación, propuestas y dificultades de integración. *Revista Argentina de Educación*, N° 14, Buenos Aires, 1994.
- ROMERO, JOSÉ LUIS *Historia Argentina*, Buenos Aires, EUDEBA 1971.
- SACRISTÁN, GIMENO *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Curriculum*. Barcelona, Rei, 1986.

AULAS MULTICULTURALES VERSUS PROFESORADO UNICULTURAL

MARÍA ISABEL VERA MUÑOZ Y M^a DEL CARMEN SORIANO LÓPEZ

vera@ua.es Carmen.Soriano@ua.es

Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN.

Nuestro país ha pasado en muy poco espacio de tiempo de ser un país de emigrantes a ser un país receptor de emigrantes de otros países, de inmigrantes al fn. Pero el tiempo de esta transformación ha sido especialmente breve y ha encontrado desprevenida a toda la sociedad y a la educación en particular. No ha habido tiempo de planificar y preparar esta llegada repentina de gentes de otros países y culturas.

El fenómeno de la inmigración, en las formas y proporciones en aparecen hoy ante nuestros ojos, unido a otros hechos como la democratización del estado y el aumento de la sensibilidad a favor de los derechos humanos, el despliegue de los medios de comunicación de masas y de las tecnologías de la información y comunicación, así como una nueva visión de la cultura más abierta y dinámica, está configurando unas estructuras sociales cada vez más pluriétnicas y multiculturales (Andrés y Sánchez, 2002). Y en esta situación tan rica y compleja a la vez es en la que, de repente, se ha encontrado la escuela.

La presencia de un alumnado hijo de inmigrantes en el ámbito educativo se va haciendo cada vez más notable. Una presencia que parece haber sorprendido a todos, administradores, profesores y padres de alumnos, y que ha generado un gran desconcierto en la mayor parte de los centros educativos. La normativa curricular no está diseñada para afrontar y orientar a los educadores en esta nueva situación. En este sentido se encuentran pocas normativas, orientaciones y recursos para poder hacer frente, desde una opción educativa clara y decidida, a una realidad que es cada vez más

pluriétnica y multicultural, y que ha ido modificando nuestra sociedad y, por consiguiente, nuestra escuela.

Sin embargo, existe abundante legislación – desde la misma Constitución Española, hasta las diferentes leyes educativas en vigor- como para considerar que se cuenta con un adecuado marco desde el que desarrollar la tarea educativa, en una sociedad cada vez más multicultural y compleja.

Es necesario insistir en la necesidad de optar decididamente por la educación multicultural, como enfoque didáctico que permite atender la realidad multicultural de nuestras aulas, haciendo especial hincapié en sus aportaciones con respecto a la adquisición de las competencias sociales y axiológicas necesarias para convivir y poder relacionarnos.

Se hace necesario optar por educar conjuntamente a personas de diferentes culturas, posibilitando un espacio cultural común que no suponga la pérdida de identidad, sino enriquecimiento de ésta y apertura mental y vital a lo diferente (Wulf, 2002). En los últimos años se viene desarrollando una corriente a favor del reconocimiento positivo de toda cultura en sí misma como fuente de conexión con otras culturas, de las posibilidades del multiculturalismo como nexo de unión entre los grupos sociales, más que de desunión.

Desde este punto de vista, se comprende que la educación y también la escuela, deben ser un instrumento al servicio del desarrollo integral de las personas y de la mejora de la sociedad. Esto lo que recoge nuestro propio sistema democrático, un espíritu que reconoce los diferentes pueblos de España, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones, y apuesta por una sociedad plural, por el respeto a la diversidad en todos los campos.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, la escuela debe ser un lugar de encuentro donde se cruzan y se enriquecen los diversos modelos culturales, un espacio privilegiado donde, frente a las desigualdades, se ofrece la posibilidad de reconocer la igual dignidad de todos. Ante esta perspectiva, muchos sistemas educativos se han visto obligados a adaptarse a las nuevas demandas sociales, de manera que ahora podemos ver con claridad como «a la escuela se le confiere el deber de dotar a las personas de las actitudes y capacidades necesarias para vivir en esas sociedades plurales, complejas en continuo cambio y conflicto» (López López, 2002), con objeto de contribuir así a la formación de una auténtica ciudadanía solidaria y democrática.

Para ello, todos los que forman la comunidad educativa deberían asumir que los inmigrantes representan unos valores culturales legítimos y respetar los comportamientos inspirados en ellos, en cuanto no se opongan a los principios democráticos que inspiran nuestra Constitución. Vivir en una sociedad cada vez más plural, dinámica y compleja, hace urgente, quizás más que nunca, incidir en la necesidad de educar para posibilitar la adquisición de competencias, que cualifiquen para convivir y establecer relaciones entre ciudadanos muy diversos, entre pueblos y culturas diferentes.

Es evidente que en las sociedades plurales de nuestros días, ningún otro objetivo puede compararse en importancia al de la educación para la tolerancia, la convivencia y la paz (Vera y Espinosa, 2003). Nuestras sociedades, que se han convertido definitivamente en sociedades multiétnicas y pluriculturales, están exigiendo una política educativa que insista en el valor de la diversidad y el respeto a la diferencia. La convivencia entre culturas es hoy, y lo será más en el futuro, el primer reto que debe orientar la acción educativa de nuestras aulas.

Es necesario dejar claro que la educación multicultural no es una educación compensatoria, ni una educación aplicable sólo en aquellos centros donde un alumnado claramente diverso por su color de piel, idioma o país de origen. La educación multicultural es una educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural, más que en una educación para los culturalmente diferentes. Pues como dice Jordán (2001), «La educación multicultural pretende formar a todos los alumnos/as de todos los centros en una competencia cultural madura; es decir, (adquirir) un bagaje de aptitudes y de actitudes que les capacite para funcionar adecuadamente en nuestra sociedad multicultural y multilingüe». De la misma manera opina Morales (2002), cuando dice que «La educación multicultural tiene como objetivos proporcionar al alumnado las competencias sociales necesarias para sus relaciones con los demás, así como el enriquecimiento multicultural propiciado por intercambios en los que tienen oportunidades variadas de comunicación y cooperación, tan necesarias hoy en la convivencia diaria».

Pero, para poner en práctica todos los principios anteriormente citados es necesario contar con el profesorado, es importante conocer hasta que punto este colectivo se siente preparado para afrontar el reto que la sociedad le impone. No habrá una educación multicultural real mientras no haya

profesores preparados para llevarla a cabo, y aquí reside el objeto de nuestro estudio. La formación y el pensamiento del profesorado respecto a la escuela multicultural es lo que se pretende investigar.

OBJETIVOS.

En este trabajo se ha pretendido indagar sobre la formación que tiene el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que trabaja en centros de secundaria, y cuya común característica es la existencia de un alumnado multicultural. También interesaba conocer su preparación didáctica para poder enfrentarse a esta situación y lo que piensa que se necesitaría para convertirse en un factor vital en los procesos de cambio educativo y para desempeñar el nuevo rol que el profesorado debería asumir, en una sociedad crecientemente multicultural.

Se analizó si había una relación entre los centros que tenían un porcentaje mayor de alumnos inmigrantes en sus aulas y sus demandas de formación.

También, interesaba dejar constancia sobre si se podían establecer diferencias en las respuestas por razón de edad, sexo y años ejercicio como docentes de Ciencias Sociales.

La opinión sobre la actitud del profesorado en general, ante el hecho de la multiculturalidad, puede dar una idea de la situación en la que se encuentran las aulas de secundaria en estos momentos y, por tanto, puede ser muy necesario tenerla en cuenta con vistas a la planificación de su propia formación.

Interesaba conocer, en fin, como el profesorado puede tratar de implicarse en su formación a través de una acción reflexiva sobre sus prácticas, convirtiéndose entonces en protagonista de los cambios e innovaciones. Conocer la problemática del profesorado que ejerce en contextos multiculturales, estudiando la visión que este profesorado tiene acerca de la educación multicultural y el currículo, así como de la escuela, fué una de las metas fundamentales de esta aportación.

MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS.

Sujetos: La muestra estaba compuesta por 47 profesores de Enseñanza Secundaria que impartían la materia de Ciencias Sociales, Geografía e

Historia. Los centros de procedencia de estos profesores estaban localizados en la zona del Bajo Segura en la provincia de Alicante, y estos han sido seleccionados por el tipo de alumnado que integraban sus aulas, es decir, por la procedencia multicultural.

Instrumentos: Para valorar los objetivos propuestos se utilizó un cuestionario diseñado para la ocasión utilizando una escala tipo Likert. Constaba de 36 items y cinco opciones de respuesta.

Procedimiento: En primer lugar, se pasó un cuestionario de prueba a una muestra pequeña de profesores para comprobar su funcionalidad, y una vez rectificado se pasó a todo el profesorado de Ciencias Sociales de los centros y que respondió de forma voluntaria y anónima.

Los datos obtenidos fueron procesados mediante el paquete estadístico SPSS/PC, versión 11.5., realizando estudios descriptivos, análisis de factores y correlaciones (ANOVA de Friedman).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Vamos a sintetizar las principales aportaciones remitiéndonos a algunos de los datos obtenidos para ilustrarlas y exponer las principales implicaciones que creemos que se derivan de ella.

De la muestra cabe destacar en cuanto al género que un 53% de los encuestados fueron mujeres frente al 46% que fueron hombres, cifras que están muy igualadas y se corresponden con la normalidad en los centros. Más del 50% tiene edades comprendidas entre 40 y 50 años y sólo un 6% tiene menos de treinta años. También hay que destacar que un 70% de la muestra tiene menos de diez años de antigüedad como profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, frente al 25% que tiene de diez a veinte años y sólo un 11% tiene más de veinte años de antigüedad. Aquí no cabría pensar que la rutina se haya instalado en su docencia, puesto que la mayoría hace menos de 10 años que imparte Ciencias Sociales, aunque es posible que parte de la población mayor de 40 años haya ejercido la docencia en otros niveles de enseñanza o en otras materias diferentes a las Ciencias Sociales. Aunque el profesorado es relativamente maduro, no parece tener unas prácticas rutinarias y su sensibilidad ante el hecho multicultural es notable. Los de mayor edad tienen más experiencia en secundaria.

En cuanto al número de alumnado inmigrante en el aula, el mayor porcentaje de alumnado lo tienen el centro de Torrevieja, con un 25%, que representa un 19.10 del total del alumnado (tabla 1), frente al resto de poblaciones que cuentan con un porcentaje del 10% o menor. Están más sensibilizados ante la problemática aquellos profesores que tienen más alumnos inmigrantes en sus aulas.

Número de alumnado inmigrante en el aula	
	%
Menos de 4	53,2
de 5 a 10	27,7
Más de 10	19,10

Tabla 1: Porcentaje de alumnos inmigrantes por aula del total de profesores encuestados

En general se observa que los profesores tienen claro el concepto de multiculturalidad, cuando se les pregunta por ella, dando algunas definiciones como: «Crear en la escuela una atmósfera de tolerancia y de respeto», «Reconocer y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo», «Intercambio entre culturas».

Del análisis de los datos sobre lo que, en su opinión, realiza el profesorado sobre la situación multicultural (tabla 2), cabe destacar un pensamiento didáctico poco reflexivo y poco pragmático a la hora de enfocar el currículo escolar, puesto que opinan que no hay bastante debate en los claustros y seminarios para tomar conciencia de la nueva realidad multicultural de los centros y de los nuevos planteamientos que esto tendría que implicar. El 55% de ellos presenta una actitud positiva y respetuosa hacia el alumnado inmigrante pero sólo el 36% se interesa por tener conocimientos de las culturas de los países de origen del alumnado que tiene en sus clases.

	Hay debate en el seno del claustro para tomar conciencia de la nueva realidad multicultural del centro y de los nuevos planteamientos educativos que ello implica	Hay en el Seminario de CCSS un compromiso a favor de la educación multicultural. (formándose y llevándose a la práctica).	El profesorado tiene una actitud positiva y respetuosa hacia el alumnado	El profesorado se interesa por el conocimiento de las culturas de los países de origen del alumnado.	El profesorado conoce las características de los procesos migratorios en España.	El profesorado identifica las señas de identidad de los grupos minoritarios que viven en España.	El profesorado reflexiona sobre la problemática que representa para los inmigrantes su estancia en nuestro país.
	%	%	%	%	%	%	%
Nada	2,1					2,1	2,1
Poco	29,8	14,9	2,1	27,7	17,0	23,4	19,1
Normal	51,1	59,6	19,1	36,2	55,3	55,3	48,9
Bastante	14,9	19,1	55,3	31,9	21,3	19,1	23,4
Mucho	2,1	6,4	23,4	4,3	6,4		6,4

Tabla 2. Opinión sobre las acciones del profesorado del propio centro

Respecto a lo que conoce sobre la acción en el aula de sus compañeros (tabla 3), se constata el hecho de que el profesorado no sabe como trabajar la interculturalidad en el currículum de Ciencias sociales, que el 46% no tiene en cuenta la multiculturalidad al impartir los contenidos las diferentes

	Se sabe cómo tratar la interculturalidad en el currículum.	A la hora de impartir los contenidos se tiene en cuenta las diferentes perspectivas culturales.	Se utilizan herramientas y materiales didácticos para la atención a la diversidad cultural del alumnado.	Se conocen recursos organizativos y curriculares para adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado.	Se realizan unidades didácticas encaminadas a la construcción del conocimiento desde una perspectiva multicultural.	Se conocen criterios para el análisis de materiales curriculares, para su posible inclusión en las Unidades Didácticas.	Se intenta buscar modelos de aprendizaje cooperativo, promoviendo la interdependencia positiva entre los alumnos/as culturalmente distintos.
	%	%	%	%	%	%	%
Nada	8,5	12,8	2,1	2,1	10,6	4,3	2,1
Poco	63,8	46,8	46,8	68,1	61,7	57,4	31,9
Normal	25,5	25,5	44,7	19,1	17,0	38,3	48,9
Bastante	2,1	14,9	6,4	10,6	8,5		14,9
Mucho					2,1		2,1

perspectivas culturales, que el 68% no conoce y por tanto no utiliza herramientas, materiales didácticos, ni recursos organizativos para adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado, ni se realizan unidades didácticas encaminadas a la construcción del conocimiento desde una perspectiva multicultural, aunque el 48% plantean modelos de aprendizaje cooperativo en sus aulas.

Tabla 3: Opinión sobre la acción en el aula

Respecto a su preparación para trabajar en las aulas (tabla 4), la diversidad en las mismas es una de las dificultades mayores, quizá la mayor que encuentra el profesorado en su trabajo diario, porque entienden que no han recibido formación para trabajar en aulas multiculturales, y los datos reflejan que un porcentaje muy elevado de profesores, más del 80%, no sabe como trabajar la multiculturalidad en sus aulas, y mas de un 64%, no cuenta con recursos, ni conoce materiales didácticos. Esto mismo se corresponde con la opinión que tenían sobre sus propios compañeros, aunque con ellos mismos son más exigentes.

Si se analizan las necesidades de formación que demanda el profesorado, en general, se sienten deficitarios en todo tipo de recursos didácticos para educar en la diversidad (70%), en la elaboración de unidades didácticas (68.1%), o en metodologías activas y cooperativas (55.3%), pero no sienten la necesidad de estar formados para utilizar habilidades de interacción social (78.7%), de elaborar planes de acogida (76.6%), conocer otras culturas (63.8%), o elaborar materiales didácticos bajo perspectivas críticas y activas (59.6%). Las diferentes capacidades que muestra el alumnado en clase, su distinta procedencia cultural, son algunos de los factores que más parecen complicar la tarea docente.

Respecto a la comparación de muestras relacionadas, el ANOVA de Friedman nos muestra que hay una clara relación entre la edad de los encuestados, su grado de antigüedad como profesor de Ciencias Sociales en secundaria, su actitud positiva y respetuosa hacia la diferencia y las características multiculturales del aula y del centro, así como su conocimiento de la problemática y su postura de compromiso y aceptación ante la multiculturalidad. No se ha encontrado relación con el sexo, la antigüedad como profesor de Ciencias Sociales en primaria y, en general,

	He sido formado para trabajar la multiculturalidad con mis alumnos/as en el Curriculum de Ciencias Sociales.	Conozco estrategias para utilizar en el aula.	Cuento con recursos para trabajar la multiculturalidad en el aula.	Conozco habilidades de interacción social/ trabajo cooperativo.	Conozco materiales didácticos para la atención a la diversidad cultural del alumnado.
	%	%	%	%	%
Nada	48,9	4,3	14,9	4,3	8,5
Poco	38,3	42,6	48,9	44,7	46,8
Normal	10,6	46,8	31,9	48,9	34,0
Bastante	2,1	6,4	4,3	2,1	10,6

Tabla 4: Opinión sobre su preparación como docente

las necesidades de tener una mayor formación en métodos, recursos y materiales para trabajar la multiculturalidad en el aula. Sin embargo, aunque son una minoría, aquellos que reflexionan y se plantean la problemática multicultural son los que más se preocupan de realizar unidades didácticas encaminadas a la construcción del conocimiento desde una perspectiva multicultural, buscan modelos de aprendizaje adecuados, a la vez que conocen criterios, recursos y materiales para trabajar en el aula. No hay, por tanto, una respuesta unánime del profesorado ante la realidad multicultural de sus aulas, aunque todo el colectivo esté afectado por la situación.

CONCLUSIONES.

La edad de los encuestados, el nivel de enseñanza en el que ha trabajado y el número de alumnos inmigrantes en sus aulas, son factores determinantes que condicionan las respuestas y posicionamiento del profesorado ante la realidad multicultural.

La mayoría entiende la educación multicultural como la creación de una atmósfera de tolerancia y respeto entre todos. Piensan, los encuestados, que el profesorado mantiene una actitud respetuosa y positiva hacia este tipo de alumnos, y que es sensible a las dificultades que puedan tener en nuestro país. Y parece que sus mejores intenciones acaban ahí porque, respecto a la acción docente, reconocen ignorar las posibilidades que ofrece el

currículo para promover el aprendizaje teniendo en cuenta la multiculturalidad, esto mismo lo achacan a su falta de formación didáctica pero, sorprendentemente, rechazan conocer habilidades de interacción social, planes de acogida, otras culturas o aprender a elaborar sus propios materiales didácticos sobre esta situación.

Esta situación, nos lleva a afirmar que la realidad de las aulas choca con la realidad docente. El profesorado conoce sus deficiencias y necesidades, pero no entiende o ignora que es necesaria una intervención curricular docente para poder llegar a sus alumnos. Su comprensión y tolerancia hacia la situación multicultural en la que se encuentra le lleva a la confusión y a un diagnóstico erróneo de la situación. No basta con conocer el problema, es necesario estar preparado, o adquirir las capacidades, para enfrentarse a él. Ignorar la existencia del hecho multicultural en el aula es una postura ciega que puede poner en peligro el propio sistema educativo en el que está inmerso.

Podemos concluir que la escuela de nuestro siglo está en crisis y la población inmigrante sólo hace más patente esa crisis o en muchos casos la acelera -porque hay centros en los que más del 70% de su alumnado procede de otros países-, pero nuestros docentes no se sienten o no están preparados para afrontar esta situación.

Sin embargo, el profesorado no es el único responsable de la situación, son las administraciones educativas las que deben proporcionar las bases y la formación necesaria a su profesorado para hacer de la escuela un lugar de confluencia de culturas, en el que la tolerancia, la solidaridad y el entendimiento mutuo sean la plataforma donde se asiente la acción educativa.

BIBLIOGRAFÍA.

- ABAD, L., CUCÓ, A. e IZQUIERDO, A. (1993): *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid, Editorial Popular-JCI.
- ABDALLAH, M. (2001): *La educación intercultural*. Barcelona, Idea books.
- ANDRÉS, T. y SÁNCHEZ, G. (2002): Globalización y multiculturalidad: dos referentes en los procesos migratorios. En C. Palomeque y Otros, *Migraciones y redes sociales*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- BESALÚ, X., CAMPANI, G. y

PALAUDARIAS, J.M. (1998): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Madrid, Pomares-Corredor.

BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Síntesis.

CASCÓN, F. y GONZÁLEZ, M. (1998): *Vivamos la diversidad: materiales para una acción educativa intercultural*. Madrid, Libros de la Catarata.

COLECTIVO AMANI (1995): *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Editorial Popular.

EDUPAZ (1998): *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*. Madrid, Catarata.

ESSOMBA, M.A. (Coord.) (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó.

GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO MOYANO, R.A. (1994): *Antropología de la educación*. Madrid, Eudema.

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

JORDÁN, J.A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC.

JORDÁN, J.A., MÍNGUEZ, R. y ORTEGA, P. (2002): Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural. En E. Gervilla (coord.), *Globalización, Inmigración y Educación. Libro de Actas del XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Granada, Universidad de Granada.

LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2002): *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao, Mensajero.

LÓPEZ MELERO, M. (1998): Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización. En E. Rubio y L. Rayón, *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Morón (Sevilla), Kiriki.

LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid, MEC.

MAS, C. (2001): *Rompiendo fronteras: una visión positiva de los inmigrantes*. Barcelona, Intermón.

MECD (2002): *Datos básicos de la Educación en España en el curso 2002-2003*. www.mec.es/estadistica

MORALES, M. (2000): *Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural en secundaria*. Madrid, Narcea.

PAJARES, M. (1998): *La inmigración en España: retos y propuestas*. Barcelona, Boston Women's...

SALES, A. y GARCÍA LÓPEZ, R. (1997): *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

VERA MUÑOZ, M. I. y ESPINOSA BRILLAS, D. (2003): «Los videojuegos y el aprendizaje de valores», *Comunicación y Pedagogía*. Nº 191. 48-51. Barcelona.

WULF, C. (2002): El otro como punto de referencia para la educación en Europa. *Revista Española de Pedagogía*, nº 221, 5-25.

ZAMAGNI, S. (2001): Migraciones, multiculturalidad y políticas de identidad. *Revista de Fomento Social*, nº 56, octubre-diciembre, 555-588.

UNA APROXIMACIÓ AL CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A PARTIR DE LA COMPRESIÓ DE LA DIVERSITAT I LA PLURI IDENTITAT

**ROSER BATLLORI OBIOLS (UGG), LLUÍS DEL CARMEN (UDG),
JOAN DE LA CREU GODOY (UDG), MONTSERRAT OLLER (UAB),
ALFONS ROMERO (UDG).**

*Roser.batllori@udg.es, lluis.carmen@udg.es, joan.godoy@udg.es,
montserrat.oller@uab.es, alfons.romero@udg.es*

L'experiència que se s'explica en aquesta comunicació pretén innovar l'enfocament i els recursos per l'estudi del medi a l'Educació Primària i sorgeix com a resposta a la demanda d'un grup de mestres per actualitzar uns materials elaborats fa dues dècades. La intenció és de:

- Establir unes línies orientadores de com s'ha d'entendre el treball en relació a l'entorn proper i el medi en un món globalitzat i en un context multicultural, concretant les qüestions i idees fonamentals que haurien de ser objecte d'atenció a les escoles.
- Afavorir uns plantejaments didàctics globalitzadors, que permetin comprendre la estreta relació entre els aspectes naturals, social i culturals i copsar la complexitat de qualsevol fenomen i aconteixement.
- Prendre l'educació en valors i per a la democràcia com a referent pel desenvolupament dels continguts, en especial els de convivència, respecte a les diferències, responsabilitat i participació.
- Realitzar un tractament dels continguts i de les estratègies didàctiques que faci possible la participació, aprenentatge i desenvolupament personal de tots els nens i nenes, de qualsevol situació i origen.

- Incorporar les noves tecnologies com a eines de suport i treball col·laboratiu en xarxa.

El grup de treball ²⁷ està constituït per cinc professors i professores dels Estudis de Mestre de la Universitat de Girona i de la Universitat Autònoma de Barcelona, de les àrees de Didàctica de les Ciències Socials, Didàctica de les Ciències Experimentals, Didàctica de l'Expressió Musical i Sociologia; tres responsables de Centres de Recursos Pedagògics (CRP) i vuit mestres de cinc escoles públiques de les comarques de Girona, tres de les quals tenen una gran diversitat cultural d'alumnes i dues amb escassa diversitat cultural.

La metodologia de treball utilitzada es basa en la recerca-acció col·laborativa (MCKERNAN, 1999). Des d'aquesta perspectiva, tant els professors universitaris, com els mestres dels centres de recursos i escoles que hi participen, treballen aportant les seves experiències i coneixements des de diferents perspectives complementàries, que permeten una millor fonamentació i validació de les innovacions que es duen a terme.

El pla general de funcionament s'articula seguint el cicle bàsic de la recerca-acció: delimitació del problema, elaboració argumentada de propostes d'actuació, en aquest cas elaboració d'una unitat didàctica, experimentació de les propostes, anàlisi i reflexió sobre la experimentació, plantejament de noves qüestions i actuacions.

1. Fomentació teòrica: Revisió del concepte de Medi.

El coneixement del medi té una llarga tradició en el pensament pedagògic i didàctic del S. XX. Des de Dewey i Decroly fins a les últimes propostes curriculars dels anys 80 el coneixement del medi ha estat l'àmbit en que s'han produït moltes de les aportacions innovadores en didàctica de les CN i les CS. Els canvis de la societat actual conjuntament amb les noves maneres

²⁷ El grup de treball està format pels autors que signen aquesta comunicació/i per Purificació Molina, Josep Culler del CRP del Gironès i Carme Hereu del CPR de la Selva I i Jordi Bassa, Pilar de Bolós, Coral-lí Colprim, Beatriu Cruset, Xavier Donat, Joan Juventeny, Rosa Grabulosa, Núria Guitart. El treball ha rebut l'Ajut de suport al desenvolupament de projectes de recerca i innovació en matèria educativa formal i no formal (ARIE, 2004) de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la informació de la Generalitat de Catalunya.

de conceptualitzar l'espai en geografia i en les altres ciències socials, les noves idees sobre la formació dels ciutadans, la necessitat de preparar als alumnes per entendre la complexitat del món, etc. conjuntament amb els marcs teòrics del socioconstructivisme inviten a redefinir el concepte de coneixement del medi i a promoure noves pràctiques més acordes amb la societat de la informació i del coneixement en la que estem vivint.

1.1. Els canvis en la societat repercuteixen en la definició del medi.

Tradicionalment s'ha entès per medi el conjunt dels elements naturals, socials i culturals que configuren una societat en relació al territori que ocupa. La construcció del medi és una relació bidireccional, en la que les persones interactuen amb aquest espai de manera que el medi actua com a context o escenari, com a lloc d'activitat i de creació de significats a l'hora que van creant el medi (PAGÈS, 1985, DEL CARMEN, 1993). La construcció del medi és real, té unes dimensions objectives i és també imaginari, té unes dimensions subjectives. Aquestes últimes dimensions són les que configuren la identitat personal i col·lectiva (BATLLORI, 1994, VILARRASA, 2002).

En les societats tradicionals, abans de les tecnologies de transport i de les comunicacions, el medi era igual a espai contigu, el que es té a prop, en el que es poden percebre les relacions indicades de construcció del territori i d'apropiació i creació d'identitat. I així s'ha intentat transmetre a les noves generacions a través de l'estudi del medi. Aquest plantejament que ja va ser qüestionat en aquell moment (GRUP GARBÍ, 1978, JARES Y SUAREZ PAZOS, 1981, LLUIS, 1982, BENEJAM, 1987, PEREZ Y SOUTO, 1989) resulta totalment obsolet actualment.

En el món actual, caracteritzat com aldea global per Mac Lughan, el medi, entès com a context d'actuació i d'identificació es compon de dos elements d'importància desigual segons les persones: el que passa a prop i el que està lluny. El medi al que tenim accés directe i la realitat que coneixen a través de la tecnologia. Ambdós configuren el nostre medi real. La presència d'immigrants extracomunitaris ha fet prendre consciència de que el coneixement directe inclogui aspectes que abans es consideraven allunyats.

Al últim quart del segle XX, diversos científics socials (Giddens, Harvey, Castells, Bauman) ens explica com la globalització i l'aparició de la televisió

en temps real (la CNN) ha fet que l'espai temps es convertís en una mena de calidoscopi en el que tot passa aquí i ara, creant una vertadera confusió en la percepció de les coordenades bàsiques de l'orientació i provocant la necessitat d'una nova manera d'ensenyar-les.

1.2. La metodologia de l'estudi del medi es pot adaptar a les noves condicions de la societat local - global actual.

La tradició de l'estudi del medi es basa en dues idees bàsiques que s'haurien de mantenir malgrat les condicions canviats de la societat: : el contacte directe amb la realitat, l'experiencialisme i l'educació per a la ciutadania i la democràcia. La primera representa el coneixement objectiu de la realitat a partir de la percepció, la possibilitat d'endegar processos d'exploració científica amb els estudiants de primària i la segona, la creació d'una identitat ciutadana, partint de la implicació amb els problemes de la comunitat. Així doncs l'experiència canvia en la societat de la informació però es manté la idea de trobar contextos socialment significatius perquè els estudiants aprenguin a conèixer, a fer, a valorar, actuar, etc. (VILARRASA, 2002)

La idea de que el medi del ciutadà d'avui és el món dóna complexitat al problema, planteja la necessitat d'introduir noves idees com la pluriidentitat o el canvi d'escales però reafirma en la necessitat d'establir el coneixement directe de la globalitat a partir del lloc viscut. Cal tenir present que encara que la vida econòmica, política i cultural es desenvolupi a nivell global, la major part de les activitats en les que participem les persones es realitzen a nivell local. Aquesta interdependència asimètrica és el que caracteritza la societat actual: mentre les activitats dominants del món es produeixen a nivell global, la vida quotidiana segueix produint-se, com assenyala Castells en «l'espai dels llocs».

Des d'una perspectiva educativa la dualitat global- local es recollida com un dels principals riscos del S.XXI per l'informe Delors. La preocupació de que es produeixi una ruptura entre la minoria que es mou en el món globalitzat i l'immensa majoria que viu els esdeveniments sense poder influir en el destí que pot portar, de fet ja porta, a retrocessos democràtics i revoltes de tot tipus. El coneixement i l'assumpció d'aquestes característiques com a fets propis de la nostre societat i el trobar en el lloc

la manera d'actuar per poder intervenir en el món són dos reptes als que l'estudi del medi ha de donar resposta si volem que els nostres infants i adolescents es formin en una cultura democràtica.

1.3. Una perspectiva global-local de l'estudi del medi xoca amb la tradició d'estudi basada en l'ampliació dels cercles espacials i enganyosament justificada en les teories de Piaget.

Una perspectiva global-local de l'estudi del medi xoca amb la tradició d'estudi basada en l'ampliació dels cercles espacials i enganyosament justificada en les teories de PIAGET. Efectivament en l'estudi tradicional del medi es partia de tres idees: d'una idea d'espai regional tancat en ell mateix, una confusió entre espai percebut i la racionalització de l'espai i d'una visió de que els estudiants que tenen tots la mateixa experiència. Aquesta triple idea portava a una simplificació en la que a prop volia dir conegut i llunyà desconegut. Aquestes idees han estat rebutades en els últims vint-i-cinc anys.

Ja en els anys 70 la geografia (Godeey, Lynch) explica com les persones elaboren la seva imatge del món (el mapa mental) a través d'una barreja de l'experiència directa i la indirecta. La primera es construeix a partir de «l'espai personal» que s'experimenta en la interacció amb el medi, la segona prové dels medis de comunicació. La distinció entre els dos tipus és més aparent que real ja que el mapa mental resultant és únic per a cada individu.

Partint d'aquestes idees altres geògrafs afirmen que l'ordre d'aprenentatge de la realitat no és fonamental ja que els nens no comprendran millor el seu país i la resta del món si ho fan seguint un ordre concèntric ja que lo proper i lo llunyà formen una sola realitat en la ment dels estudiants. Diversos estudis al Regne Unit (STORM, 1995, CATLING, 1995, LAMBERT I WIEGAND, 1990, WIEGAND, 1991) i també a Espanya (NADAL, 2002) mostren com els nens són capaços d'aprendre sobre terres i persones encara que la informació sigui indirecta. Ells tenen un món en el seu cap derivat de les constants interaccions amb els «mèdia», els anuncis, llibres o testimonis de persones i saben que existeix un món allà fora des de molt petits.

De manera semblant s'expressen alguns psicòlegs (DELVAL, 1981, 1988) quan diuen que els nens coneixen primer l'entorn immediat però per a

conèixer un lloc cal que intervinguin altres elements que la pròpia experiència, cal la informació conceptual. El coneixement experienciat s'ha d'organitzar a partir del coneixement que proporciona l'escola per tal de facilitar la interacció entre lo proper i lo llunyà, semblant a la que proposa Vygotsky per a la interacció entre els conceptes espontanis i els científics.

1.4. Característiques del medi local actual.

a) *El medi local depèn de decisions locals i globals.* El medi local no és tancat en ell mateix, ni és autònom. Als anys 80, la geografia planteja la localitat i la regió com una construcció en la que es combinen les condicions geogràfiques concretes i les condicions econòmiques mundials. MASSEY (1990) s'imagina que el lloc està configurat pels «estrat» d'inversió i innovació que l'han afectat històricament.

Imaginen que ha passat als pobles d'alta muntanya en els últims 50 anys. Cada lloc ha respost segons les característiques geogràfiques i humanes del lloc. Uns pobles han desaparegut mentre que d'altres no sols es mantenen sinó que creixen. En la batalla per la permanència cada lloc busca la seva idiosincràsia, el que el diferencia dels altres: el paisatge, la tradició local, la cuina, etc. de manera que la geografia local, el que té el lloc de singular constitueix la base de l'economia i de l'organització de la societat d'aquesta manera la geografia pren un lloc central en la teoria social.

Altres geògrafs (DEAR, 1987, BENKO, 1988) expliquen com la resposta social a la globalització econòmica es dona a diverses escales, mundial, estatal i local i que depèn en grans mesura de les formes dels governs i de la capacitat de mobilització social de cada lloc. Local i global no són categories antagòniques sinó que ambdues són imprescindibles per a comprendre la complexitat que és dona en l'entorn proper i que forma part de la vida dels estudiants. Pensem sinó en com es produeix avui una sabatilla esportiva. A quantes escales hem de treballar per entendre que un producte dissenyat i finançat a Alemanya, es fabriqui a Singapur i es compri a qualsevol poble de Catalunya.

Així doncs l'elecció de l'escala d'anàlisi la combinació d'escales encara té un paper més important en l'estudi del medi. L'escala gran dels mapes topogràfics del medi viscut ens dona els detalls del lloc, els mapes del món ens aporten les línies mestres de l'estudi, els mapes d'escales mitges (estatals,

autonòmics) expliquen les decisions estatals, la combinació de les tres escales proporciona la visió completa de la realitat.

b) *El medi local «lloc antropològic» de construcció de la pròpia identitat.* Una identitat que donada les característiques del món actual serà, en la majoria dels casos un pluriidentitat. Els antropòlegs (AUGÉ, 2000) parlen del «lloc antropològic» per expressar una construcció concreta i simbòlica de l'espai, de la que a lo millor no se'n poden expressar les característiques, però a la que les persones es refereixen per indicar el lloc que els acull. Aquests llocs antropològics tenen en comú que són identificatoris, relacionals i històrics. Solen ser el lloc de naixement, on et relaciones amb les altres persones i on han viscut els teus avant passats.

Aquests llocs no són reals, la persona els pot anar construint al llarg de la seva vida, ajuntant les seves experiències fins a crear una identitat que és en realitat una pluriidentitat: lloc on ha nascut un mateix o la família en el que es conserva una casa o un record de lloc, el lloc on et relaciones i vius, lloc al que vols arribar com a ciutadà europeu o del món, creat a partir d'una història personal que no té res a veure amb la història científica.

En un moment en què l' aquí i l' allí es sobreposen en un mateix territori, l'estudi del medi «propi», entenent com propi el de cadascun dels nens i nenes de la classe, pot ser una via per a la creació de la pluriidentitat que caracteritza als individus del segle XXI.

c) *El medi local ens permet conèixer el global a través d'Internet i del medis de comunicació però també a través de la vivència de l'escola.* Fins ara a l'escola s'ha associat el treball de la diversitat al coneixement del món a través de medis diversos com Internet, la correspondència i l'intercanvi escolar. Sense menys tenir aquesta aproximació, en aquest treball volem donar prioritat a l'entorn viscut de cadascú ja que en el medi local de totes les escoles és divers. És l'entorn de cadascun dels protagonistes: dels nascuts aquí «de tota la vida», dels néts dels que varen venir d'altres comunitats a la segona meitat del S.XX i dels que, provenint de tot el món, s'estan instal·lant en el nostre territori. Per aquest motiu considerarem entorn local tots aquests entorns. «l'entorn local de cadascú»

d) *El medi, entorn per a la construcció de la ciutadania, lloc de participació i de compromís social.* L'entorn immediat segueix essent el

lloc per excel·lència per a la construcció de la ciutadania a partir de la relació amb els altres. El contacte amb el propi entorn permet desenvolupar competències que atenen aspectes afectius i emocionals que fan possible un sentit de pertinença al grup. Com més riques i diverses siguin les situacions i contextos viscuts els nens i els joves podran desenvolupar capacitats que els permetin viure amb els altres, construint identitats personals i col·lectives.

D'altra banda, el contacte amb el medi els permetrà desenvolupar la capacitat d'acció o competències socials que contribueixin a prendre iniciatives conjuntes sobre el propi entorn i a donar sentit a la presència de cadascú i dels altres en un espai on poder exercir democràticament drets i deures personals i col·lectius. AUDIGIER (1999) considera que per exercir aquesta democràcia cal exercitar els nois i els joves en l'argumentació sobre els fenòmens que veuen, l'examen crític de les situacions que viuen, la lliure confrontació d'opinions i la cultura del debat.

En aquesta tasca el treball de l'escola pot anar combinat amb el que es realitza en les institucions del lleure o pot fer ús de les diverses iniciatives que impulsen els ajuntaments.

2. Concreció d'un model didàctic.

Per la concreció d'un model didàctic hem recollint la tradició experimentalista i d'educació per a la democràcia i l'hem actualitzat a partir d'altres propostes didàctiques, orientades a donar un major pes als aspectes conceptuals i a la creació d'un discurs propi per part del alumnes. La nostra proposta voldria ser una aproximació a les recomanacions que fan els informe DELORS (1996) i MORIN (2000) d'UNESCO per a l'educació del segle XX. Aquest model es concreta en:

- Una visió crítica i constructiva de la realitat social i amb perspectives de construcció de futurs possibles. Situant-nos en el pensament crític, flexible i contextual, després de la revisió postmoderna, entenem que a les escoles hem de promoure un coneixement que permeti entendre que les situacions socials són construïdes pels seus agents i per tant «poden ser» d'una manera diferent a la que coneixem.
- En aquest sentit donen prioritat a la dimensió espai/temps «present»

i «aquí» en una perspectiva de futur arrelada en el passat i a les dimensions locals i globals del medi (BATLLORI, 2002).

- Un intent d'aproximació a la comprensió de la complexitat de la realitat al plantejar-nos una perspectiva interdisciplinària de treball entre les dimensions naturals, socials i culturals del medi.
- Una selecció de continguts basada en aspectes de la vida quotidiana o en problemes socialment rellevants que siguin reconeguts com a tal pels nens i nenes de primària (OLLER, 1999).
- Una selecció de continguts organitzada entorn al concepte clau de diversitat i desigualtat, els dos components bàsics de la diferenciació (BENEJAM, 1999, CASAS, 1999, 2000). La diversitat expressa la riquesa cultural del món i la desigualtat la injustícia social. La comprensió de la desigualtat pot implicar la defensa d'igualtat d'oportunitats i de la justícia, mentre que l'acceptació de la diversitat implica solidaritat i l'acceptació de la pluralitat.
- Una metodologia de treball basada en el socioconstructivisme que prioritzi la interacció i el diàleg com a camí per a la construcció de significats compartits i els desenvolupament d'habilitats socials i emocionals (BATLLORI, 2000). Per aquest motiu proposem que el treball es realitzi en petit grup, mixtes i heterogenis (divers) en els nivells de coneixement.
- Una metodologia de treball que permeti l'adquisició de les tècniques bàsiques de la investigació del medi i que tingui en compte l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).
- Una metodologia que promogui les habilitats cognitives i lingüístiques expressades en el llenguatge oral i escrit com a eix estructurador del discurs de les ciències socials i naturals (JORBA, GÓMEZ I PRATS, 1998). Per aquest motiu proposem redactar els treballs a partir de la tipologia textual habitual en aquestes ciències: descripció, explicació, justificació, interpretació i argumentació.
- Una sistema d'avaluació que comporti de la regulació i l'autoregulació dels aprenentatges (JORBA, SANMARTI (1996), JORBA, GÓMEZ I PRATS, 2000). Per aquest motiu proposem crear bases o guions d'orientació d per al treball.

3. Notes sobre l'experimentació.

Mentre estem enllestitint una proposta de treball conjunt dels aspectes naturals, socials i culturals del medi, en aquest primer any de treball hem introduït el concepte de diversitat com element organitzador de les tres àrees implicades. Sota el lema general «Tots iguals, tots diferents. El valor de la diversitat» es treballen «Com és el meu lloc d'origen?» «El cos humà» i «El ball rodó».

En aquest moment s'han dissenyat 4 unitats didàctiques de presentació del lloc d'origen dels infants de les classes i s'estan duent a la pràctica. Els conceptes clau que estructuraven les unitats són el de diversitat i pluri identitat. Les idees clau: 1) Tots tenim un lloc d'origen, 2) Tots som de molts llocs (pluri identitat). Per estudiar la diversitat hem escollit aspectes de forma, de modus i de maneres d'actuar proposats per Casas (1999).

Disposen una Web d'ús intern on es penjen les programacions i a través de la qual s'estableix un fòrum entre els participants. Quan l'experiència estigui acabada aquesta plana serà d'ús públic.

La majoria de mestres han introduït el tema dins l'estudi de la població, una escola ho ha fet a partir de la comparació de la vegetació dels llocs i una altre, en la que no hi ha immigració, com a diversitat de nuclis urbans que configuren l'entorn de l'escola. Els nens i nenes participants usen els textos, les entrevistes i les cameres de fotografia o de vídeo com eines d'investigació. Tots ells estan treballant sobre els orígens de la població, ja sigui de les pròpies famílies, ja de la població del municipi.

4. Valoració inicial de l'experiència.

De moment la nostra valoració és positiva. El grup de mestres és molt competent i té una gran predisposició, iniciativa i creativitat de treball. Les seves aportacions han ajudat a concretar el model didàctic. Els responsables del centres de recursos s'encarreguen del manteniment de la plana Web, fan de suport en la recerca de materials i participen activament en les reunions de seguiment. Les converses i debat sobre les unitats que dissenyen i apliquen han promogut l'interès de tots, produint-se un treball de col·laboració que està resultant molt positiu per a totes les parts.

La plana Web està activa i resulta una eina de treball útil pel treball del grup. La introducció de les noves tecnologies afecta també a l'ensenyament.

A més d'una escola els nens estan usant les càmeres com a eina d'aproximació a la realitat. Les seves filmacions també quedaran recollides en la plana Web del projecte.

S'han començat a entreveure algunes dificultats que comporta la introducció de la diversitat a l'estudi del medi. Apareixen prejudicis i pors sobre si la consideració de llocs d'origen ajudarà a crear una identitat conjunta, de ciutadans de tal poble o si pel contrari ajudarà a revifar les altres identitats. Apareix l'estranyesa dels que tenen una única identitat, la del poble, i es troben diferents dels que tenen més d'una identitat; per primera vegada es saben diferents i no els acaba d'agradar. Apareix el pudor dels que no volem explicar gaire com és el seu lloc d'origen per tenir-lo en poca consideració i per no acabar d'entendre que qualsevol lloc és igual. Aquestes actituds es donen tant en alguns mestres, com en les famílies o els alumnes. Des del grup ho considerem com una aportació positiva que ens indica que alguna cosa s'està movent.

Alguns dels professors de la universitat hem estat realitzant un treball paral·lel amb els nostres estudiants de didàctica, com una manera d'anar-los introduint a una nova visió del medi. Esperem que en un futur la plana Web sigui d'ús conjunt de les escoles i de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona i compten que les escoles participants oferiran places de pràctiques als nostres estudiants de manera que puguin incorporar-se al grup de treball.

BIBLIOGRAFIA.

- AUDIGIER, F. (1999): *L'éducation à la citoyenneté*. París : INRP.
- BATLLORI, R. (1994) «L'estudi del medi», *Perspectiva escolar*, 182, p.21-26.
- BATLLORI, R. (1999) Cambios de la perspectiva espacial en el currículum, en: AUPDCS Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. *Qué contenidos y para qué*. Sevilla. Díada.
- BATLLORI, R. (2001) Identidad y conocimiento del medio desde una perspectiva cultural en: ESTEPA, J. FRIERA, F. PIÑEIRO, P. (eds.) *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las ciencias sociales*. Oviedo. Ediciones KRK/Asociación Universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales.
- BATLLORI, R. (2002). La escala de análisis: un tema central en didáctica de la geografía *Iber*, 32, p. 6-18.
- BATLLORI, R. y CASAS, M. (2000) *El conflicto y la diferenciación*. Conceptos

- clave en la enseñanza de las ciencias sociales. Lleida. Milenio.
- BENEJAM (1987) «Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la Geografia», Documents d'Anàlisi geogràfica, 11, p.83-95.
- CATLING (1995) «Wider Horizons: the children's charter», *Primary geographer*, 20, p. 4-6.
- DEL CARMEN, L. (1988) *Investigación del medio y aprendizaje*. Barcelona. Graó.
- DEL CARMEN, L. (1993): Conocimiento del medio. *Signos* 8-9, 72-83.
- DEL CARMEN, L. (1991) *La investigación del medio en la escuela*. Barcelona. Vicens Vives/MEC
- DEL CARMEN, L. (2004): La atención a la diversidad. Una cuestión de valores. En: *La escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.
- DELORS, J. (1996) *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona. UNESCO/ Centre Unesco de Catalunya.
- GARCÍA, J.E. y otros (1996) «El currículum integrado. La transición desde un pensamiento simple a un pensamiento complejo», *Aula*, 51, p.13-18.
- GARCÍA, J.E. (1998) *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla/Diada, p.195-201.
- JORBA, J.; GÓMEZ, I. & PRAT, A. (eds) (1998) *Parlar y escriure per aprendre*. UAB: ICE. Els llibres de l'ICE de la UAB: Sèrie Eines i Estratègies.
- LAMBERT, WIEGAND (1990) «the beginnings of international understanding», *The era in education*, 71, 3, p.90-93
- MCKERNAN, (1999) *Investigación acción: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid. Morata.
- MASSEY, D.B. (1990) L'estudi de localitats. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, V21, pp. 73-87.
- MORIN, E. (2000) *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona. UNESCO/Centre Unesco de Catalunya.
- NADAL, I. (2002) «Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del currículo de Ciencias Sociales», *Iber*, 32, p.29-40.
- OLLER, M. (1996) *Ciències Socials: Educar i viure uns valors? L'Avenc*, 204, p. 71-73.
- OLLER, M.-PAGÈS, J. (1999): La historia d'ellos otros. A *Historiar!*, núm. 3, 172-187.
- OLLER, M. (1999): Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. A GARCÍA, T. (coord.): *Una currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Diada/Universidad de La Rioja/AUPDCS.
- PORLÁN, R. (1987) El maestro como investigador en el aula: investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la escuela*, V1, pp. 63-70.
- PORLÁN, R. (1993) *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- VILARRASA, A. (2002) «El medio del ciudadano del siglo XXI», *Iber*, 32, p.41-49.
- WIEGAND (1991) «the know world of the primary School», *Geography*, 76,2, p.143-149.
- YUS, R. (1997) *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid, Alauda/Anaya.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LOS CENTROS ESCOLARES ANDALUCES: PROGRAMAS Y ACTUACIONES DESARROLLADAS POR LA JUNTA DE ANDALUCÍA

CARMEN RUEDA PARRAS M^ª DOLORES GÁMEZ CARMONA
 crueda@ujaen.es mdgamez@ujaen.es
 Universidad de Jaén.

INTRODUCCIÓN.

Los cambios tecnológicos, sociales y económicos que de manera vertiginosa se están produciendo en los últimos años demandan una respuesta educativa coherente y acorde con la nueva realidad social y cultural. El cambio es una de las constantes que da sentido y permanece a través de toda la historia; sin embargo, la actualidad difiere de otras épocas precisamente por la velocidad y rapidez con que estos se producen y que no tienen precedentes en toda la historia del ser humano.

Uno de los nuevos retos educativos que debe afrontar nuestra sociedad es la existencia y el incremento de una nueva población escolar, alumnos y alumnas inmigrantes que proceden de países diversos y que proceden de culturas y etnias distintas a la nuestra y que necesitan de una atención educativa específica, si lo que pretendemos es que respetando su identidad lleguen a poder integrarse en nuestra sociedad.

El currículum de Ciencias Sociales, entendidas estas en su sentido más amplio, deberá, de manera concreta y específica, adaptar los nuevos objetivos y contenidos necesarios para dar una respuesta educativa de calidad y ajustada a las necesidades de la educación intercultural introduciendo nuevas temáticas como el conocimiento de diferentes culturas, su historia, localización espacial, intercambio cultural, etc.; también, de manera transversal, impregnará todas las áreas curriculares introduciendo la Educación

en Valores como: el respeto a la diversidad, la tolerancia, solidaridad, el multiculturalismo como un valor, etc.

1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ANDALUCÍA.

La Administración andaluza, a través de las distintas instituciones educativas, ha creado un marco legal y está promoviendo programas que dan cabida a propuestas innovadoras de muy diversa índole que tienen como nexo común la finalidad única de dar una respuesta educativa adecuada a la nueva realidad social que cada vez, de manera más generalizada, encontramos en nuestras aulas, una población escolar multicultural cuyas necesidades difieren de manera significativa de las existentes en nuestros centros educativos hace apenas unos años.

1.1. Consideraciones Generales.

La escuela es el lugar privilegiado en donde se puede generar una visión de la vida que permita a niñas y niños reconocer en los otros/as los mismos derechos que a ellos y ellas les asisten.

Mientras que en la sociedad se imponen pautas de comportamiento y valores que educan en la insolidaridad o la violencia, la escuela demuestra día a día su capacidad de resolución de conflictos basándose en la tolerancia, el respeto a todas las personas y a sus derechos y promoviendo el reconocimiento entre iguales.

Los centros escolares resultan fundamentales para conseguir espacios interculturales donde se reconozca, se potencie y se comprenda la diversidad de géneros, etnias y culturas, erradicando la discriminación hacia colectivos desfavorecidos y minorías étnicas. La educación intercultural debe ser entendida como una actitud que favorece la interacción entre diversas culturas, siendo la mejor forma de evitar el racismo y la xenofobia.

La multiculturalidad en las aulas hace necesario un nuevo planteamiento de los objetivos de la educación. En los últimos cuatro años el incremento ha sido espectacular. Desde el curso 2001-2002 se ha producido un aumento de escolares inmigrantes a razón de 100.000 por curso. Los últimos datos proporcionados por el INE dan a entender que esta dinámica persistirá en los próximos años y se prevé que en 2010 se duplique la población

inmigrante española por lo que las consecuencias, que hoy se comienzan a vislumbrar, afectarán de manera notable y tendrán repercusiones escolares y sociales. Los problemas de integración de este alumnado están dando lugar a sucesos que, de manera más o menos esporádica, acontecen en los centros escolares y hace necesario que el sistema educativo español sea capaz de anticiparse a estas situaciones educativas derivadas del aumento del flujo de inmigración.

La manera de afrontar esta nueva realidad es diversa como cada uno de los modelos educativos de cada país o comunidad autónoma. La Junta de Andalucía desde 1999 ideó distintos mecanismos de integración y atención al alumnado inmigrante que son variables y revisables por lo que continuamente surgen nuevas propuestas para ir construyendo un nuevo modelo de escuela intercultural en la que el proceso es integral y afecta no solamente al alumnado inmigrante sino a todo el conjunto de la comunidad educativa. La filosofía que subyace en todas las actuaciones y medidas que se están poniendo en marcha ha evolucionado desde que comenzaron a trazarse las primeras medidas y estrategias de intervención; en estos momentos no resulta suficiente, aunque siga siendo una necesidad prioritaria, lograr que el alumnado inmigrante aprenda nuestra lengua de manera rápida para de este modo eliminar uno de los obstáculos que más dificultan su integración en los centros escolares; ni siquiera la aceptación por el grupo que le acoge. Actualmente se apuesta por un modelo más enriquecedor y ambicioso; la educación intercultural integral persigue generar un flujo cíclico bidireccional en la que los aprendizajes son mutuos, no dirigidos en un solo sentido sino en ambos. El aprendizaje entre iguales en una escuela multicultural se multiplica al incrementarse la diversidad, siendo ésta entendida como un valor.

Esta nueva propuesta educativa supone además de una cobertura o marco legislativo, un notable esfuerzo de acomodación del sistema educativo y un compromiso efectivo de toda la comunidad educativa: administración, profesorado, familia, etc.

1.2. Marco Legislativo.

En España y en Andalucía existe una amplia normativa que da cobertura a la intervención educativa en contextos multiculturales desde una pers-

pectiva intercultural. A modo de ejemplo y con carácter general podemos citar:

- La Constitución española de 1978, en su artículo 27, establece que el objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- La LOGSE, Título V «De la compensación de las desigualdades en la educación».
- Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- Ley Andaluza de Solidaridad en la Educación de 18 de noviembre de 1999.

1.3. Planes y Programas.

En conjunto de esta normativa citada emanan los distintos planes y programas dirigidos a regular la atención socioeducativa de la población escolar inmigrante. En Andalucía básicamente se concretan en las siguientes actuaciones:

- Plan de atención educativa del alumnado inmigrante. Funciona desde el curso 2001-2002 y es desarrollado por la Consejería de Educación.
- Plan integral para la inmigración en Andalucía. Abarca el período de años comprendido entre 2001 al 2004. Lo integran distintas consejerías que tienen competencias en materia de inmigración y actúan de manera coordinada.
- Plan de fomento del Plurilingüismo. Se desarrollará a partir del curso 05-06 hasta agotar la actual legislatura. Dentro del Plan existe un programa específico: Plurilingüismo e Interculturalidad.

En general las actuaciones socioeducativas, desde hace algunos años, se están poniendo en marcha a partir de esta normativa excepto las derivadas del programa de Plurilingüismo por su reciente aprobación.

Destacamos algunas de las que se encuentran en fase de desarrollo desde hace ya algunos años como son:

- Campañas de sensibilización para fomentar la escolarización del alumnado inmigrante en edades tempranas.
- Incremento de recursos humanos y materiales de apoyo para los centros docentes con alumnado inmigrante.
- Disminución de la ratio en los centros que tienen población escolar inmigrante.
- Elaboración de nuevos materiales curriculares.
- Incremento de la oferta de Programas de Garantía Social, con objeto de favorecer la escolarización y la inserción laboral de menores en estas edades.
- Incrementar el número de Aulas de Adaptación Lingüística.
- Promover proyectos innovadores educativos en centros docentes con población escolar multicultural.
- Proporcionar formación al profesorado de centros con alumnado inmigrante.
- Favorecer el desarrollo de experiencias en las que participen todos los sectores de la comunidad educativa, de manera especial la familia.

¿A QUIENES ESTÁN DIRIGIDAS?

- a) Al grupo de alumnado inmigrante porque, al provenir de culturas y sociedades diversas, necesita formación para conocer y aceptar la parte de nuestra cultura que le permita integrarse.
- b) Al alumnado de nuestro país porque necesita sensibilización y formación para conocer y ser capaz de aceptar social y culturalmente al nuevo grupo.
- c) Al profesorado y a las familias facilitando la información y formación que les permita, de manera conjunta, colaborar para conseguir la integración real en el centro educativo y pueda a la vez trasladarse a cualquier ámbito de la sociedad.

2. EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA E INTERCULTURALIDAD EN ANDALUCÍA.

El alumnado inmigrante, como nota distintiva, al llegar a clase se encuentra con unos factores negativos en el ámbito lingüístico que a no ser

por una intervención de calidad le lleva generalmente al fracaso escolar. Su lengua de aprendizaje no se corresponde con su lengua habitual lo que se traduce en graves dificultades de comprensión de la lengua y a sentirse en inferioridad cultural respecto al resto del grupo.

Con objeto de dar solución a esta problemática se han comenzado a llevar a cabo distintos planes de apoyo lingüístico conducentes a conseguir que el alumnado adquiera de forma rápida unas destrezas básicas en la lengua castellana que le permita seguir con normalidad el desarrollo de la clase.

En Andalucía desde 1998 se viene trabajando en esta línea a través de la creación de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

En estos momentos se encuentra como documento para debate la propuesta que hace la Consejería de Educación de un nuevo plan, sin duda ambicioso, que intenta «adaptar los sistemas educativos a las nuevas necesidades y a la evolución de los conocimientos». Un esfuerzo de adaptación que la Junta de Andalucía ha denominado Segunda Modernización de Andalucía y conforma el conjunto de iniciativas del Gobierno Andaluz para la presente legislatura. En este marco se ubica el Plan de Fomento del Plurilingüismo, que se pondrá en marcha a partir del curso próximo, dentro del cual existe un programa específico sobre interculturalidad denominado: «Plurilingüismo e Interculturalidad».

Incluimos, de manera abreviada, las líneas básicas de actuación de este Plan tanto por su interés y significatividad como por su actualidad al no estar aún desarrollándose.

El objetivo fundamental que se propone es: «Aportar al alumnado inmigrante una enseñanza que facilite su integración y prevea el estudio de la lengua oficial del país de acogida y la promoción de la enseñanza de la lengua materna. Esta enseñanza irá acompañada del estudio de la cultura de los países de origen, con el fin de ayudarlos a conservar su patrimonio cultural y de permanecer en contacto con su cultura de origen, y si se diera el caso, de facilitar su regreso al país de origen.

Asimismo se potenciará la educación intercultural dirigida al conjunto del alumnado con objeto de incrementar la sensibilización intercultural,

promover la tolerancia e implantar el respeto mutuo entre el alumnado de distintos orígenes lingüísticos y culturales»(Consejería de Educación, 2004).

Entre las acciones que conlleva la puesta en marcha de este programa comprende los siguientes programas:

- *Programa de adaptación lingüística*, con objeto de conseguir la normalización educativa del alumnado inmigrante:
 - Será necesario introducir modificaciones en tres documentos básicos del centro escolar: Finalidades educativas, Proyecto de Centro y Proyecto Curricular. En el Plan Anual del centro se recogerán todas las modificaciones.
 - Las actividades que con carácter conmemorativo se celebran en los centros deberán ser preparadas desde un enfoque multicultural(Día del Libro, Fiestas tradicionales, etc.).
 - Se impulsarán las actividades específicas destinadas al alumnado inmigrante (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística; Actividades de Formación del profesorado y apoyos que subsanen diferentes carencias).
- *Programa Educativo Conjunto entre Andalucía y países de origen del alumnado inmigrante*
 - Se establecerán convenios que promuevan la interculturalidad entre Andalucía y otros pueblos, fomentando el aprendizaje de la lengua y cultura española en los países de origen de la inmigración y la lengua y cultura de estos en Andalucía (Nuevas Tecnologías e intercambios).
- *Programa de Escolarización Mixta*
 - Este programa funcionará como experiencia piloto en determinadas escuelas escolarizando, en un mismo grupo y con el mismo número de alumnado, niños y niñas de lengua materna española y del otro grupo lingüístico. Se pretende que tanto la lengua española como la del alumnado inmigrante funcionen como lenguas vehiculares para el aprendizaje de áreas no lingüísticas, con el fin de que ambos grupos adquieran una práctica efectiva del idioma del otro grupo.

ACCIONES VINCULADAS AL PROGRAMA DE «PLURILINGÜISMO E INTERCULTURALIDAD»

- Acción 46 Desarrollo de actividades formativas relacionados con la atención a la diversidad.
- Acción 47 Puesta en marcha de un Programa de Adaptación Lingüística en los Centros que lo necesite
- Acción 48 Puesta en marcha de Programas educativos Conjuntos entre Andalucía y países de origen de los inmigrantes.
- Acción 49 Puesta en marcha de un programa piloto de escolarización mixta.

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL I.E.S. «GARCIA LORCA» DE JAÉN.

3.1. Diagnóstico de la situación del Centro y su entorno.

El I.E.S. «García Lorca» está ubicado en la zona sur de la ciudad con una población aproximada de 20.500 habitantes, considerado de atención preferente a la hora de organizar la escolarización; posee un nivel económico medio-bajo y un grado de formación académica escasa. Según los datos estadísticos elaborados por el programa Urban hay un 13'70% de personas que no saben leer ni escribir, un 20'56% no tiene ningún tipo de estudios, pero si sabe leer y escribir, un 36'44% ha terminado la Educación Primaria, un 14'64% tiene el Bachiller Superior, FP o Maestría y sólo un 3'73% tiene estudios superiores. Estos datos implican un entorno familiar con inquietudes culturales y expectativas escasas o mediocres hacia la formación académica de sus hijos e hijas.

Con respecto a la inmigración, y según el programa Urban, la mayoría de los inmigrantes de esta zona no tienen regulada su situación laboral y por tanto no constan en los datos que ofrecemos, pero si el número de estos habitantes, de los cuales 2.215 son de raza Gitana, 53 Africanos, 92 Sudamericanos, 54 Asiáticos y 11 de la Europa del Este. Debemos hacer constar que la presencia de la raza gitana en el centro ha sido una constante desde la creación del mismo en el año 1988, cuando dejó de ser centro de Primaria para convertirse en un I.E.S., no así la de otras razas, culturas y

religiones cuya presencia es relativamente reciente, desde el curso escolar 2001-02 en que comenzaron a matricularse en el centro. En el centro se imparte solamente la E.S.O., con 216 alumnas y alumnos matriculados, de los cuales podemos destacar un 6% de inmigrantes y un 12% que pertenece a la raza gitana.

Durante el curso 2000-01 y a través de un cuestionario sobre la existencia de violencia escolar en el centro, se detectó la existencia de prejuicios racistas sobre el alumnado gitano, pakistaní y magrebí, no solo por parte de los estudiantes del centro sino también por otros sectores de la comunidad educativa., así como una gran discriminación hacia las mujeres.

La institución escolar se enfrenta al reto de responder a la multiculturalidad, como bien dice Bolívar (1999) «la escuela por sí sola no puede compensar las desigualdades y diferencias, pero al menos puede y debe contribuir a contrarrestar los procesos de exclusión social y cultural».

El conocimiento y reconocimiento de la existencia de valores, normas y costumbres de las diferentes culturas que están presentes en el centro, debe servir para construir nuestra propia identidad y la de nuestro alumnado de una forma libre y responsable, donde los derechos y los deberes de todos y todas sean respetados, lo cual nos llevaría a una convivencia democrática de las diferentes formas de ser y estar en el mundo.

El alumnado de raza gitana, aunque esta presente en el centro desde sus comienzos, sin embargo, presenta un gran absentismo que coincide con los días de mercadillo en la ciudad de Jaén, unido a su falta de integración, motivación escolar y, en consecuencia, un gran porcentaje de fracaso escolar, creemos que la causa está en el desconocimiento que tenemos de los valores de este gran pueblo y el no adaptarse el sistema educativo a los mismos.

En cuanto a la presencia de alumnos y alumnas pertenecientes a otras culturas, del Magreb, Latinoamérica, Europa del Este y Asia, nuestra experiencia nos ha demostrado que el alumnado Latinoamericano se integra mejor en todos los niveles: aprendizajes escolares, lengua castellana, rendimiento, relaciones con los compañeros y compañeras, participación en actividades complementarias y extraescolares, absentismo, respeto, tolerancia.... Sin embargo la población del Magreb y la Asiática presentan más problemas que podemos resumirlos en:

- Desconocimiento de la lengua castellana.
- Aumento de las conductas racistas de sus compañeros y compañeras, fiel reflejo del rechazo existente a los magrebíes y pakistaníes en nuestra sociedad.
- Estrategias aislacionistas propias de sus familias. Miedo a perder su identidad o sus creencias religiosas que se traduce en poca participación en el centro, escasas amistades entre el alumnado de otras culturas y discriminación de la mujer.
- Problemas económicos y situación irregular en nuestro país.

a. Medidas para la intervención educativa intercultural.

Las propuesta de intervención que se están desarrollando toman como referencia los siguientes objetivos generales:

- Favorecer la integración en el Centro del alumnado perteneciente a las minorías étnicas.
- Facilitar el dominio de la lengua castellana a los inmigrantes que la desconozcan, como medio imprescindible para una comunicación eficaz y una integración social, y así favorecer el aprendizaje de las demás materias curriculares.
- Conseguir que la Comunidad Educativa asuma las aportaciones de las diferentes culturas que conviven en el centro valorándolas como un hecho enriquecedor.
- Fomentar el espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad, tolerancia y respeto al principio de la no discriminación.
- Favorecer una mejora en el conocimiento de las culturas de los países o culturas a las que pertenece nuestro alumnado para promover la conciencia de la diversidad cultural.
- Sensibilizar a toda la comunidad educativa de las principales preocupaciones sociales: racismo, xenofobia, discriminación y violencia de género, desigualdades sociales, inmigración, guerra, reparto de las riquezas...

Durante este curso se está llevando a cabo el programa ATAL (Aula

Temporal de Atención al Lenguaje) por un profesor nombrado por la Delegación que sólo asiste a este Centro tres horas semanales para enseñar el castellano y favorecer, con su enseñanza, el aprendizaje de las demás áreas.

Aparte de los grupos de E.S.O. y desde el curso 2003-2004, se ha concedido un programa de Garantía Social (PGS) sobre Mantenimiento y Conservación de Edificios. En el curso actual hay 12 alumnos y 1 alumna, de los cuales uno viene de la Republica Dominicana, cuatro son pakistaníes y tres gitanos, habiendo aumentado con respecto al curso anterior. En dicho programa hay dos profesores, uno dedicado a la labor manual, (conservación y reparaciones eléctricas, fontanería, albañilería...) y otro dedicado a la enseñanza de la lengua castellana y las matemáticas, constatándose más habilidades en el trabajo manual que en el teórico.

A lo largo de todo el curso se realizan actividades complementarias y extraescolares dirigidas a compensar las desigualdades y favorecer la interculturalidad como celebraciones de carácter anual en determinadas fechas con la participación de toda la comunidad educativa (concurso de villancicos, lumbre de San Antón, día del gitano, día contra la violencia-de género, día de la paz, eventos deportivos y culturales, etc.)

Se ha introducido en el currículo de la E.S.O., especialmente en Lengua y Sociales, temas referentes a otras culturas o minorías étnicas presentes en el centro como: la historia del pueblo gitano, su lengua y sus costumbres, las causas de la inmigración, la cultura magrebí, china y pakistaní, la situación actual de Latinoamérica, la música, el arte y el deporte de las diferentes culturas, la situación de la mujer en las diferentes sociedades, distribución de la riqueza, etc.

Se desarrollan jornadas de acogida y conocimiento de las culturas presentes en el centro, llevándose a cabo en el plan de acción tutorial. De igual modo se realizan artículos para la revista escolar del centro «García Lorca» teniendo presente las aportaciones de otras culturas y la visión que, sobre todo, los latinoamericanos nos ofrecen de sus países. La existencia de un profesorado preparado y formado que respete y concilie las diferencias, que cree espacios y lugares de encuentro en donde se vivan valores comunes, harán posible la interculturalidad.

BIBLIOGRAFÍA.

- AA.VV. (2004): La formación del profesorado en educación intercultural, La Catarata, Madrid.
- COLECTIVO AMANI (2004): La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales, La catarata, Madrid.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2004): «Plan de Fomento del Plurilingüismo».
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2003-04): Guía de recursos educativos, Junta de Andalucía, Sevilla.
- NUÑEZ CUBERO, L. (2001): La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate, PCC, Madrid.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. y BUJONS, C. (Coord.) (2001): Un lugar llamado escuela en la sociedad de la información y de la diversidad, Ariel, Barcelona.
- RUIZ DE LOBERA, M. (2004): Metodología para la formación en educación intercultural, La Catarata, Madrid.
- SARTORI, G. (2001): La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros, Taurus, Madrid.

TECNICAS UNIVERSALES Y CULTURAS LOCALES: REALIDAD MULTICULTURAL Y EDUCACIÓN DESDE LAS LOGICAS GLOBALES Y LOCALES

LORENZO SÁNCHEZ LÓPEZ, OSCAR JEREZ GARCÍA

Lorenzo.Sanchez@uclm.es Oscar.Jerez@uclm.es
Universidad de Castilla La Mancha

Introducción.

La multiculturalidad no es un fenómeno social nuevo, aunque si lo es su uso indiscriminado que lo sitúa a veces como término de moda que se aplica a todo y en consecuencia difumina su significado hasta convertirlo en un significado banal. Es nuevo o está de moda como preocupación, debido sobre todo a la impregnación de que lo provee el renacimiento del racismo en Europa, las reivindicaciones culturales de las minorías étnicas y el reconocimiento de carácter integral a que apelan los pueblos indígenas. Pero en algunos casos, representa serios problemas de convivencia y de justicia social, en otros enfrenta y afrenta el desarrollo y la marginalidad y en consecuencia, dentro de ella, la aparición de guetos, preocupa sobre todo a los educadores que, conscientes del papel de la educación en la lucha por la igualdad, proponen una pedagogía dialógica como modelo mediador, la inclusión social como mecanismo de generar igualdad en la diferencia, frente al gueto o la prisión.

El espacio y el tiempo multicultural.

La multiculturalidad ya se encontraba presente en la colorida polietnicidad que se apreciaba en las ciudades de la antigüedad, en donde confluían mercaderes y grupos humanos de orígenes geográficos y pueblos diferentes. Por otra parte, «...en las religiones antiguas y medievales, la idea de raza ocupaba poco lugar o ninguno, y la casi totalidad de ellas incluían el con-

cepto de hermandad universal» (C. Kluckhohn, 1970). Pero en el tiempo histórico, como escribía Jean-Paul Sartre en el prologo de *Los Condenados de la Tierra*, y refiriéndose al choque cultural y carácter perverso del sistema colonial: «(...) *La violencia colonial no se propone sólo como finalidad mantener en actitud respetuosa a los hombres sometidos, trata de deshumanizarlos. Nada será ahorrado para liquidar sus tradiciones, para sustituir sus lenguas por las nuestras, destruir su cultura sin darles la nuestra; se les embrutecerá hasta el cansancio»* (Prologo a Franz Fanon 1969).

Los ejemplos pueden ser muy variados. Evidentemente en el término «cultura» y mucho más «multiculturalidad», pueden expresarse conceptos diferentes, a veces contradictorios y cuando no irreconciliables. Puede significar una cosa desde una disciplina y perspectiva académica y la contraria desde la otra, e incluso desde la misma perspectiva disciplinar y desde la intención con la que se usa, puede significar la generación de acciones violentas a veces e irreconciliables otras.

Lo cierto es que cada pueblo o grupo social se identifica con una cultura a lo largo del tiempo, y el propio estudio del tiempo pone de manifiesto las contradicciones y conflictos entre culturas, entre cristiana y árabe, entre árabe y judía, proletaria o burguesa, etc., y detrás de la llamada «cultura» aparecen todo tipo de intereses dejando a ésta simplemente como tupido manto debajo del cual se encierran múltiples servidumbres humanas. Así pues, como el estudio del tiempo nos manifiesta el valor temporal de una «cultura», por grandiosa que fuere, ya tenemos por tanto el primer valor didáctico de esta ciencia social.

Pero también la «cultura» es una realidad espacial y su propia acción se manifiesta en un espacio, en determinado momento lo puede convertir en un espacio de poder, de sometimiento o de conflicto, todo responde a las lógicas espaciales y temporales y estas se manifiestan multiculturales en cualquier espacio que estudiemos, el espacio europeo y el de Iberia son un buen ejemplo, de aquí el valor educativo de la geografía y de las formas constructivas (Sánchez López, L. y Jerez García, Ó., 2004).

Es pues un epitome, un eje inclusor, un concepto inerte, cuyo uso dialógico, pasa necesariamente por un conflicto cognitivo cuyo primer paso es su conceptualización. Pero también debe ser un eje transversal y sobre todo un concepto clave, aplicable en el estudio de cualquier espacio, sobre todo regional y urbano, pues: ¿Qué espacio como producto de la

acción del hombre en el tiempo, qué sociedad no es multicultural? Pero como el conflicto se manifiesta de forma diferente en los espacios y en los tiempos, desde un planteamiento didáctico vamos a partir de una reflexión sobre el propio concepto de «cultura».

En torno al concepto cultura, civilización y multiculturalidad.

La Real Academia Española (2001) define el término cultura desde varias perspectivas, empezando por la etimológica: «/Cultivo/., /Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico/., /Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo/., /Culto religioso/., /Conjunto de conocimientos sobre cultura y deportes y práctica de ellos encaminados al pleno desarrollo de las facultades corporales/., /Conjunto de manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo/., Por civilización se entiende el: «/Estadio cultural propio de las sociedades humanas mas avanzadas por el nivel de ciencia, artes, ideas y costumbres/., /Acción y efecto de civilizar/». Y Por multiculturalidad «Caracterizado por la convivencia de múltiples culturas». (RAE. 2001).

Indudablemente, desde el punto de vista conceptual no se agota el concepto con lo recogido por la RAE. Y sin embargo en ella y sobre todo en cuanto el «estadio cultural avanzado» conlleva a la «acción de civilizar», y si de aquí se asume la existencia de «culturas avanzadas», el conflicto está servido, los ejemplos históricos al respecto son abundantes, y los conflictos territoriales de la actualidad dejan a diario sorprendernos ante el salvaje comportamiento de los ciudadanos de los países cultos y civilizados en nombre de un mundo «libre», tanto, que la libertad es también, como en la película de Buñuel, un fantasma.

Hay un pasaje en Tácito que es de una precisión pocas veces lograda en los ejemplos etnográficos modernos, con relación a los efectos de una cultura llamada superior, civilización, y en consecuencia una aculturación que es mera seducción, engaño, falacia, pero real en la acción.

Relata Tácito que su suegro Agrícola, a cargo del gobierno de Britania, buscó acostumar a los britanos, que eran hombres incultos, acostumbrados a la guerra y que vivían en asentamientos dispersos, culturizarlos a la tranquilidad y al ocio por medio de placeres, orientándolos a la construcción de templos, plazas, casas, etc:

«*Hacia instruir en las artes liberales a los hijos de las familias principales, (...) para que, los que hasta hacía poco no querían la lengua romana, llegaran a desear la elocuencia. Desde entonces empezaron a ufanarse de llevar vestidos, haciéndose frecuente el uso de la toga; y poco a poco se fueron desviando hacia el vicio, los pórticos, los baños y la ostentación en los convites.*» Y termina diciendo Tácito, con una gran lucidez: «*todo lo cual llamaban los no instruidos cultura, siendo parte de la esclavitud.*» (Tácito C. C. 98 d Cto.).

Es éste el ejemplo de dos tipos de esclavitud, de dependencia material o de servidumbre. Pero está tan presente en todos los procesos de aculturación, que no hay por menos que preguntarnos: ¿a que cultura nos referimos? ¿Cuándo realmente civilizamos?

Encontramos que algunos profesores, que no tienen, por supuesto, la intención de esclavizar a los niños (como Agrícola lo hacía con los jóvenes britanos), incentiva (cuando supone que su «cultura oficial», es superior y un exclusivo saber que se debe imponer a los «incultos» docentes), desde un rechazo de la cultura del contexto, modelos totalmente ajenos al conocimiento previo del que se parte, produciendo consecuentemente un absoluto rechazo o una enseñanza inerte. Es frecuente sobre todo en los espacios rurales, el uso de fórmulas descontextualizadas. En otros casos, la manifestación de la superioridad del otro espacio es un incentivo hacia la migración, sobre todo hacia una realidad, en donde ya existen factores de expulsión como la miseria y la desocupación.

Pero que duda hay de que bárbaro y romanizado son dos formas de esclavitud, o que rural y urbano son dos formas de servidumbre, y que «cultura» es incluso un término polisémico que expresa conceptos y en consecuencia procedimientos y acciones irreconciliables y que profesor culto y alumno inculto, es una multiculturalidad muy frecuente en las aulas y la primera interculturalidad a conseguir.

Cuando Heleo Saña escribe en *Cultura proletaria y cultura burguesa* (1974) (aunque los ejemplos bibliográficos o de otra índole pueden ser múltiples y no sólo desde la sociología o la educación), es fácil observar las contradicciones de «cultura», proletaria o burguesa, occidental u oriental, oficial o vital, rural o urbana, popular o académica, y sobre todo, las más violentas y conflictivas de todas las «culturas», la del poder en cuanto

imposición y exclusión o la del obedecer en cuanto se manifiesta como contracultura y resistencia.

En cualquier caso, el educador al menos, y en base a su propia experiencia, tiene que reflexionar hacia qué dirige su saber, y el saber que transmite. Es indudablemente un saber que deberá ir dirigido hacia la inclusión social, pues en otro caso nos queda el gueto. O: ¡el gueto es todo aquello excluido de la cultura dominante! A veces las cosas no están tan claras y se necesita mucha reflexión, o llegamos a la realidad que expresa aquella frase de Bertrand Russell que volvió a señalar P. Benejam recientemente en Toledo y que cabe aquí ahora: «*El problema de nuestro tiempo es que los imbéciles lo saben todo y los sabios están llenos de dudas.*» (Benejam, P., 2003).

La técnica y la cultura: Multiterritorialidad y Multiculturalidad.

Si queremos utilizar las ciencias sociales con una función de inclusión social y de comprensión, otros conceptos, como acción, acontecimiento, intención, técnica, etc., a mi entender deben formar parte de los conceptos claves, a través de ellos podemos comprender mejor la formación de las variables culturales. Tomamos aquí el ejemplo de la técnica como punto de partida y su función de horizontalidad social o de verticalidad.

«*En los comienzos de la historia social del planeta había tantos sistemas técnicos como lugares y grupos humanos. Estos, servidos únicamente por las técnicas del cuerpo, carentes de movilidad, dependían de áreas geográficas restringidas, donde los recursos de su inteligencia y los naturales... (en simbiosis)... permitían la emergencia de modos de hacer dependientes del entorno inmediato. (...) una fracción dada del planeta era un conjunto coherente formado por una población local, por las técnicas locales, un sistema político local y un régimen económico local. (...) El lugar definía al mismo tiempo, las condiciones de vida y su evolución. Los sistemas técnicos eran locales*» (Santos, M., 2000). En consecuencia la «cultura», entendida como manifestación de la técnica instrumental y social, era cultura local.

En el transcurso de los tiempos sólo la aparición de nuevas técnicas permitió ocupar territorios desiguales a los que es de aplicación la «Ley de rendimientos decrecientes» (Ricardo, D., 1804) que indudablemente permiten explicar la desigual renta con igual trabajo.

Pero será la relación desigual entre grupos y entre lugares y sobre todo los intercambios técnicos desiguales, los que permiten imponer a unos las técnicas instrumentales y organizativas de otros. La imposición puede aparentemente ser dócil o reticente, brutal o disimulada, pero inevitable.

Con ello el grado de aceptación (de aquello que técnicamente y culturalmente se presenta como superior), aparece como civilización o aculturación. Pero la realidad es que conjuntos enteros de técnicas y culturas se incorporan a otros fragmentos diferentes y el lugar de desarrollo técnico dominante acaba introduciéndose en otro lugar y por una parte, en el caso de desarrollo superior le hace depender tecnológica y culturalmente del otro y por otra destruye sus capacidades productivas rompiendo sus mecanismos de competencia. Dicho de otra forma, se generan nuevas formas de consumo y paralelamente se rompe el sistema de producción local, lo cual genera dependencia y exclusión. Ruralización urbana o la Macdonalización son ejemplos posibles.

Es así como la identidad y la diferencia de cada lugar se ve sometido a las técnicas universales que producen un encabalgamiento sobre su sistema de objetos y recrean nuevas identidades. La técnica en sentido estricto es horizontal, crea igualdad y mejora. Así, por ejemplo, el arado romano o la máquina de vapor, suponen una disminución de esfuerzos en la producción. Pero como la producción de la técnica se reduce a pocos espacios de decisión, genera lugares técnicos diferenciados, primarios o tecnológicos y en cuanto estos últimos en la relación desigual hacen depender unos lugares de producción de otros (hoy centros de producción financiera, frente a otros de producción fabril o agropecuaria). Es así como en el espacio se produce una relación vertical entre lugares y culturas, entre espacios de poder y espacios de obedecer.

La creación de la economía mundo que se produce a partir del XVI y de la que las acciones y acontecimientos empiezan a afectar a toda la escala mundial (Braudel, F 1979). Es este el inicio de los intercambios transoceánicos de plantas, animales, hombres, con su modo de hacer (técnico) y de ser (cultura). A partir de aquí cuando se acelera con mayor rapidez, la interrelación de las técnicas y culturas particulares que empiezan a interferirse (de forma pacífica o violenta) mutuamente.

Esta acción, esta relación entre acción, técnica y cultura, esta interferencia es la que permite en parte explicar la totalidad y el cómo afecta a cada parte, a cada territorio:

«Es la acción lo que une lo universal y lo particular. Llevando lo universal al lugar, crea una particularidad. Y ésta sobrevive, como particular, al movimiento del todo, para ser superada por los nuevos movimientos.(...) Existe, pues, un movimiento interactivo en el cual la particularidad y universalidad se fertilizan mutuamente.(...)El lugar no es un fragmento, es la propia totalidad en movimiento. (...) el lugar se produce en la articulación contradictoria entre lo mundial que se anuncia y la especificidad histórica de lo particular» (Santos, M., 2000).

La aceleración del proceso, la necesidad del propio movimiento de adecuar la sociedad a determinado consumo que permita la ampliación de su mercado y con ello el beneficio financiero (acción última que determina la intención y explica acontecimientos) significa una «civilización» en tal sentido y al ser posible una nueva forma de invasión (conflictiva o no) que permita el mantenimiento del beneficio al menor coste financiero posible.

El conocimiento del movimiento como elemento cambiante de los lugares, de los modos de vida era ya evidente en la geografía de P. Vidal de la Blache. También la técnica y la acción aparecen en él, desde la lógica espacial surgían nuevas afirmaciones, nuevas preguntas:

¿Siendo la civilización una combinación de técnicas de producción y de organización (...). La cultura era nacional o regional, la técnica es universal (Gourou, P., 1973,17) ¿Cómo se justifican los hechos humanos del espacio estudiado? Y sobre todo, por qué conjunto de técnicas de producción (...)y de organización se hace? (Gourou, P., 1974, 82).

Desde la lógica espacial, desde el orden del tiempo en el espacio, puede explicarse que la multiterritorialidad cultural se ha pasado a un territorio multicultural, también desigual dentro de su propio espacio, que la población de los territorios que producen desigualdad social ha tomado el camino de la inclusión en los nuevos «paraísos» y el conflicto lejano se encuentra dentro, que la realidad exige nuevos mecanismos de solución, y también de percepción.

Para ello es necesario entender la lógica instrumental de nuestra cultura, es decir la lógica del mundo «técnico-científico- informacional» como superación de la sociedad industrial que le precede, y la técnica organizativa de la «sociedad red» como superación del post fordismo y la dialéctica que produce la técnica de nuestro tiempo donde:

«La revolución de la tecnología de la información, debido a su capacidad de penetración en todo el ámbito de la actividad humana, incide (...) en la economía, sociedad y cultura en formación (...). Aun así,»La tecnología no determina la sociedad: la plasma. Pero tampoco la sociedad determina la innovación tecnológica: la utiliza» (Castells, M., 2000, 35).

Es así como el conocimiento de esa relación entre tiempo espacio y sociedad permitirá mejor reconducir la acción del **poder de la cultura** como sustitutiva de la **cultura del poder** y como el medio de acción y transformación es local, puede el educador empezar por él, para entender la lógica presente y en consecuencia la acción que permite una interacción. Pero evidentemente el problema es local y global y la acción en consecuencia debe ser local y global, pero no debemos nunca dejar de ser responsables y menos en nuestra escala de acción. Si bien no es posible aquí, dedicarle toda la extensión que merece y que ya tratamos como propuesta didáctica desde la doble perspectiva en otro trabajo (Sánchez López, L. y Jerez García, Ó., 2004), pero de la que hay abundante bibliografía, limitándonos ahora a una de sus lógicas y a veces conflictivas consecuencias como es la de la emigración.

Emigración: una multiculturalidad sobrevenida y un nuevo contexto.

La emigración es el efecto rebote de la mundialización, basada ésta en la ruptura de las fronteras nacionales y culturales del mercado, imponiendo el libre movimiento de mercancías y finanzas, excluye sin embargo a muchas poblaciones de su forma tradicional de trabajo, no lo integra en otra nueva y lo reduce a una mercancía inferior a la que no se le permite siquiera la libre circulación: su solución la patera (sin que la solución óptima sea fácil de regular).

Como este fenómeno es desigual en el tiempo y en el espacio, se considera desde distintas perspectivas. Un ejemplo se encuentra en España, donde su posición relacional con el fenómeno ha cambiado en el tiempo de una generación. En efecto, las consecuencias de la emigración española las explicaba el estudio sobre la Situación Social de España FOESSA, de 1975 (cuando el emigrante era español), de la siguiente forma:

- A) *La zona que recibe emigrantes «se ve favorecida en la acumulación de capital, ya que éste no se encuentra tanto en la acumulación de mercancías, como en la acumulación de fuerza de trabajo».*
- B) *Al aumentar la mano de obra, provocan un efecto estabilizador de los salarios.*
- C) *«Al ocupar los puestos de trabajo menos aceptados y peor pagados, facilitan el ascenso de la clase obrera nacional o cuando no su neutralización, lo que favorece la conservación del orden social en presencia y el descenso de la capacidad reivindicativa de la clase trabajadora».*
- D) *«La emigración no lleva a nivelamientos económicos, sino al contrario; al explotar esa fabulosa materia prima que es la fuerza de trabajo, se desequilibran aun más las diferencias entre países ricos y pobres». (Informe Foessa, 1975, 57)*

Esta información que se hacía teniendo como punto de referencia las migraciones exteriores o emigración, podía servir también para informar de las emigraciones interiores, pues en definitiva, la única diferencia sería la que tratase de regiones ricas y pobres, e incluso ¿cuáles son los puestos de trabajo que ocupaban los emigrantes en las zonas o regiones españolas más desarrolladas? y ¿cuándo no hay problemas de marginación hacia los recién llegados, más aun, no son éstos los que tienen que vivir replegados en zonas suburbanas, o lo que también es frecuente, en chabolas?

También sería adecuado estudiar la situación social del espacio que los expulsó, la a veces crítica situación de los mismos, pero lo que es necesario saber es hasta que punto ésta no le fue beneficiosa o perjudicial para ambos espacios, y hasta que punto no supone la opción última por salir de una situación difícil e insostenible del que tomó la decisión, el emigrante con sus múltiples justificaciones.

En La Mancha, «el campesino que emigró, vivía en peores condiciones que las que como ínfimas muestra el chabolismo, bastaría observar el régimen alimenticio, la casa rural donde pasó semanas habitando junto a las mulas, sin ninguna pared o muro que separase a los animales y el estercolero de la parte destinada a las personas, aislado, con escasos ingresos, y además sin un trabajo continuado que asegurase siquiera la continuidad en la escasez» (Sánchez López, L., 1978).

Los cambios de perspectiva españoles son hoy diferentes, e indudablemente la realidad de cada espacio es también diferente, el sistema global permite explicarlo, pero la realidad local necesita respuestas globales y locales, pues la desigual distribución no crea la misma problemática no ya sólo en los distintos espacios provinciales, sino incluso diferencias espaciales dentro de la escala municipal.

Así, el país que preocupado por aquellos que fuera de sus fronteras lo estaban alejados de su cultura nacional, recibían aquellos valores de pueblo en su envoltura folclórica y a través del NODO se instrumentalizaba nuestra buena política exterior con los nuestros. (*Vente a Alemania, Pepe*, fue una de esas películas de éxito de aquella época, así como *Surcos* o *La Ciudad no es para mí*, aplicadas al éxodo rural).

En 1985 las cosas cambian y se publica la primera Ley de Extranjería. Después del reglamento de mayo del 86, el país se ve afectado por los acuerdos de Maastrich (1992), Amsterdam (1997), Niza (2000), La ley 4/2000, cuya extralimitación obligó al Supremo a suspender once artículos. Mientras tanto los 165.289 emigrantes que se contabilizaron en 1975 se habían multiplicado por diez treinta años más tarde y sólo en la última década su incremento se multiplicó por seis.

En la actualidad el número de «extranjeros» es aproximadamente el 4% del total de la población, el 6% de la población activa y el 11% de los nacimientos. En algunas escuelas hay alumnos de 35 nacionalidades (Moreno Martín y Díaz del Castillo, 2003), en unos puntos del país la humanidad de algunas ONG a duras penas pueden paliar la dramática situación de los recién llegados, en otras el conflicto xenófobo, se ampara con la misma bandera que los autobuses que hace treinta años llevaban la solidaridad por Europa. Evidentemente el hombre cambia de perspectiva según la realidad relacional del acontecimiento.

De modo que en el hombre coexisten dinámicas de agresión y simpatía, es en cierto modo un lobo pero no del todo, (...), consigo que no me sea indiferente la suerte del otro, porque me imagino en su situación, (...) el otro es un espejo en el que me veo.

En el fondo de esta benevolencia se encuentra un sofisticado y refinado egoísmo: en la compasión por el otro, me compadezco de mi en esa situación posible, lo ayudo. ¿Quieren las pruebas de que así funcionan las cosas? dice Smith. Imagine a un individuo

en una situación de éxito: en ese caso me coloco en una situación competitiva con él y de potencial envidia, de modo que, -concluye Smith-, cuanto más desagradable sea la situación en que se encuentra el otro, más disposición tendré a la compasión, pero cuanto más desagradable sea la situación en que está, más disposición a la envidia mostraré. En definitiva, el protagonista para bien o para mal, siempre soy yo.» (Natóli, S., 2004, 80-81).

Evidentemente la emigración no es tratada como antaño, lo otro está en relación de mi yo y dificulta la actitud lógica al problema. Pero evidentemente este fenómeno no es sólo laboral, pues significa que la identidad cultural de los lugares está siendo modificada por un flujo, no sólo de técnicas importadas, sino de culturas. Es evidente que los contenidos conceptuales tienen que cambiar, que las interculturalidades no tienen por qué ser violentas y que pueden ser enriquecedoras, que nuestra identidad y lugar es intercultural, que no podemos ser a la vez verdugos y víctimas.

La «cultura» era multiterritorial, ahora los territorios son multiculturales y la explicación es global, lógica y sistemática y es el fenómeno de la globalización y sus flecos y la necesidad de su conceptualización la que puede permitir la comprensión, la acción y la actitud (Sánchez López, L. y Jerez García, Ó., 2004). Aquí también los conceptos de análisis deben formar parte de la modificación del currículo de Ciencias Sociales, y en él, el concepto de **técnica** y **cultura** adquieren la dimensión de ejes inclusores y conceptos clave.

La Técnica hoy tiende a ser universal: «*la cultura tiende en consecuencia a ser universal, pero frente a ello, pese a la creciente homogeneidad de la producción cultural internacional, todavía hay espacios de resistencia, (...) sentimientos de individualidad, de comunidad, de nacionalidad, que crea territorios peculiares*» (Albet, A., 2000, 108). Hay sobre todo, una realidad, que las particularidades de cada lugar hacen coincidir cada vez más culturas diferenciadas en un mismo territorio, así, el espacio concreto se hace multicultural y la multiculturalidad empieza hacer más evidente la presencia de las lógicas globales en cada espacio y es precisamente ésta, la que permite conocerlo y actuar.

La lógica del otro, alteridad y educación dialógica.

Said (1978) dentro de la línea de las llamadas «Geografías del Otro»,

planteaba que Oriente no existe, si no que se trata de un producto intelectual de Occidente, una imagen del otro que permite: **al definir al dicho otro identificarse a sí mismo**, creando así una conciencia política de carácter estético, científico, económico, sociológico, histórico, etc., es no sólo una distinción geográfica, sino: «...*toda una serie de intereses que no sólo crea, sino que mantiene, con medios tales como los descubrimientos científicos, la reconstrucción filológica, el análisis psicológico, las descripciones paisajísticas. Viene a ser una cierta voluntad o intención de comprender, en algunos casos de controlar, manipular, e incluso de incorporar*» (Albet, A., 2000). La importancia fundamental es que el «otro» está considerado como una entidad externa contra la que nosotros y nuestra identidad reacciona.

Evidentemente en el aula como en la calle, el otro siempre es conceptualizado desde el yo, o yo soy el otro. Será en el proceso de aculturación donde me diferencie de los demás, y ello debe evitarlo la escuela, para lo cual es necesario conocer las **lógicas globales** y con mucha claridad la **alteridad** y la **formación en valores**.

La exclusión que para el grupo que se pretende integrar supone una escuela donde no está representado, se soluciona desde el contexto y la integración del «otro» en los mecanismos de servicio y decisión. Este mecanismo es la pedagogía dialógica que tiene su base conceptual en la pedagogía crítica y en el consenso cuya base filosófica se encuentra en Habermas y con ello explicaría la realidad de cada contexto para consensuar la acción docente (Aubert y otros, 2004).

Sólo que **la escuela no debe confundir el contexto, el epítome, el punto de partida, con el de llegada** que trata entre otras cosas de crear ciudadanos comprometidos y activos, para lo cual, deben desarrollar, junto con las habilidades, hábitos, técnicas instrumentales, etc, el pensamiento lógico.

Puede observarse en el contexto cómo los propios objetos que nos rodean son multiculturales, porque la propia ciencia, el espacio, el tiempo y la identidad es multicultural, y ésta es un hecho presente cada vez más acelerado. La igualdad sin embargo es un objetivo que necesita de todos y la educación debe proporcionarlo.

Desde el lugar como parte del espacio total y referente del mismo, como espacio lógico y relacional de la totalidad. Desde la totalidad como modelo que permite la explicación de la parte y orienta la acción concreta de cada

lugar, desde los flujos y la modificación de los fijos, de la totalidad y de la parte, etc, es como participamos en el conocimiento y este puede permitir avanzar hacia los «Espacios de Esperanza» (Harvey, D., 2003)

En la «Sociedad Red» como instrumento organizativo global en un mundo «técnico científico e informacional» y en el dominio de la relatividad científica cuando no el relativismo radical, los conceptos, en un currículo abierto, la ciencia crítica y la pedagogía dialógica, creemos que permiten transformar la situación de las minorías y en el concepto de minoría ocurre que:

Si pudiésemos reducir la población de la tierra a una aldea de 100 habitantes, 80 vivirían en condiciones infrahumanas, 70 no serían blancos, 70 no sabrían leer, 50 padecerían desnutrición y sólo uno tendría ordenador e iría a la universidad. (...) Si tienes comida en la nevera, ropa en el armario, un techo y un lugar donde dormir, eres más rico que el 75% de la población mundial. Si guardas dinero en el banco, en tu cartera y tienes monedas en casa, ya estás entre el 8% mas rico del mundo. Ahora reflexiona. ¿Quiénes son las Minorías? (Ramiro Roca, E. 2003, 121)

BIBLIOGRAFÍA.

ALBET, ABEL (2000) Una geografía humana renovada: Lugares y regiones en un mundo global. Ed. Vicens Vives. Barcelona.

AUBERY, DUQUE, FISAS, VALLS, (2004) Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI. Crítica y Fundamentos. Ed. Graó. Barcelona.

BENEJAM, P. (2003) «La enseñanza de la Geografía en la sociedad actual: problemas y propuestas», en La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales. Ed. A.G.E. Toledo.

BOURDIEU, PIERRE 1999 «La Miseria del mundo». Editorial del Fondo de Cultura Económica», Madrid.

CASTELLS, M. La era de la información. Tomo I : La Sociedad Red. Tomo II: El poder de la identidad. Tomo III Fin de Milenio. Alianza Editorial. Madrid.

F. FOESSA. (1975) Informe sobre la situación social de España. M.A.S. Madrid.

GOUROU, P. (1974) Introducción a la geografía humana. Flamarión París 1973, trad. Alianza Editorial. Madrid 1984

JORDÁN, J. A. 1992 «Educación

- Multicultural: Conceptos y problemática», en FERMOSE, P (ed.): Educación Intercultural: La Europa sin fronteras. Madrid. Narcea, pp 15-34.,
- KLUCKHOHN, CLYDE 1970 «Antropología». Editorial del Fondo de Cultura Económica, México.
- KLUCKHOHN, CLYDE 1971 «El Estudio científico de los valores». Psicología Social nº 6 Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- KYMLICKA, WILL 1996 «Ciudadanía Multicultural». Editorial Paidós. Colección Estado y Sociedad, Barcelona.
- HARVEY, D.(2003). Espacios de Esperanza. Ed. Akal. Madrid.
- MORENO MARTÍN Y DIAZ DEL CASTILLO (2004) Inmigración, Multiculturalidad e Interculturalidad: Aproximación a una experiencia investigativa. en La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales. Ed. A.G.E. Toledo.
- MARUYAMA, MAGOROH 1998 «Esquemas mentales: gestión en un medio multicultural». DOLMEN Ediciones, Caracas.
- NACIONES UNIDAS 2/1994/ Comisión De Derechos Humanos Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías 46º Período de Sesiones Tema 15 del Programa Provisional.
- NATOLI, S. (2004). Estar en el mundo: Un paseo por el tiempo presente. Ed. Graó . Barcelona.
- RAMIRO ROCA, E.(2003) Una patera con recursos (Reflexiones y recursos para tratar el tema de la Multiculturalidad) en La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales. Ed. A.G.E. Toledo.
- RECASENS SALVO, ANDRÉS 2004 Multiculturalidad «Proyecto SPITZE». Departamento de Antropología, Universidad de Chile.
- SANCHEZ LOPEZ, L. Estudio demográfico de un municipio manchego. UAM. 1978.
- SANCHEZ LÓPEZ Y JEREZ GARCÍA.(2003) El patrimonio geográfico, un recurso didáctico. En El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales. Ed. AUPDCS. Cuenca.
- SANCHEZ LÓPEZ Y JEREZ GARCÍA.(2003) Tecnología, espacio y educación. en La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales. Ed. A.G.E. Toledo.
- SANCHEZ LÓPEZ Y JEREZ GARCÍA.(2004) El Lugar en las Ciencias Sociales. En IBER nº 40. Ed. Graó Barcelona.
- SANTOS, M. (2000). La naturaleza del espacio: Técnica y Ciencia, Razón y Emoción. Ed. Ariel
- SARTRE, JEAN-PAUL 1969 Prólogo al libro «Los condenados de la tierra» de Franz Fanon. Editorial del Fondo de Cultura Económica, México.
- SAÑA, HELENO (1974) Cultura proletaria cultura burguesa. Col. Ruedo Ibérico. Ed. Zeta. Paris.
- SHAYEGAN, DARYUSH 1990 «La Mirada Mutilada: Países tradicionales frente a la modernidad.» Ediciones Península, Barcelona.
- TÁCITO, CAYO CORNELIO 1957 «Vida de Julio Agrícola». En Obras Completas. Editorial Aguilar, Madrid.