

D O C U M E N T O S



La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa

Materiales para la formación
del profesorado en
Educación Intercultural

H/ 3700

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION
EDUCATIVA

Servicio de Documentación, Biblioteca y Archivo

C/ San Agustín, 5 28014 MADRID

Teléfono: 3693026 / Fax: 4299438

=====

FECHA DE DEVOLUCION

02 SET. 1997

11 NOV. 1997

30 NOV. 2000

12 DIC. 2000

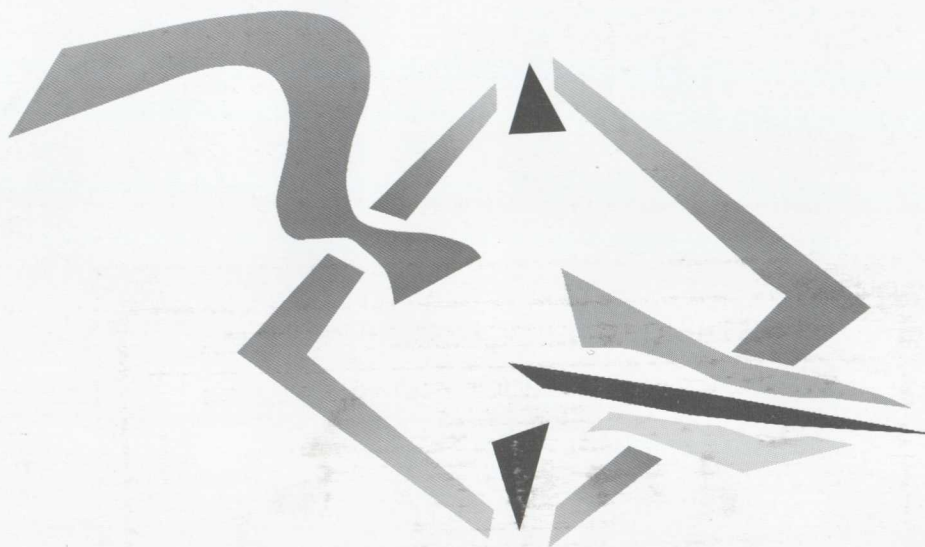
2 NOV. 2001

- 8 ENE. 2005

22 ENE. 2005

H / 3700
37.035 LLU

D O C U M E N T O S



La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa

Materiales para la formación
del profesorado en
Educación Intercultural

Autores:

Xavier Lluch i Balaguer
Jesús Salinas Catalá

Con la colaboración de:

Angela Rodas Jordá
Emper Ferrer Chover
Colectivo AMANI
Asociación de Enseñantes con Gitanos



Ministerio de Educación y Cultura

BIBLIOMEC



039300



R. 114.469

MA-13240



Ministerio de Educación y Cultura

Secretaría General de Educación y Formación Profesional

Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

N.I.P.O.: 176-96-003-1

I.S.B.N.: 84-369-2953-5

Depósito legal: M. 45.285-1996

Imprenta Fareso, S. A.

Paseo de la Dirección, 5

28039 Madrid

Índice

	<i>Páginas</i>
PRESENTACIÓN	7
I. MARCO TEÓRICO	11
1. Introducción.....	13
2. La conceptualización de la cultura.....	17
3. ¿Cómo percibimos las culturas? Estereotipos, prejuicios y discriminación	23
4. Perspectivas de tratamiento educativo de la diversidad cultural..	31
5. Educación intercultural: la escuela como cruce de culturas	37
6. Diversidad cultural, marginación social e intervención educativa.	45
7. La diversidad cultural en el contexto de la reforma educativa....	49
<i>Introducción</i>	49
<i>Pluralismo cultural y reforma curricular</i>	50
<i>Diversidad cultural y constructivismo</i>	50
<i>La variable cultural como adjetivo de diversidad</i>	52
8. La diversidad cultural en el contexto de los centros escolares ...	55
<i>Ámbito de intervención</i>	55
Educación intercultural y Proyecto educativo	56
<i>Análisis del contexto</i>	58
<i>Señas de identidad</i>	60
<i>Objetivos</i>	62
<i>Organización</i>	64
Proyectos curriculares de etapa	65
<i>Introducción</i>	65
<i>Interculturalidad y transversalidad</i>	68
<i>Algunos aspectos del Proyecto curricular</i>	70
Programaciones y propuestas para el aula	72
<i>El marco didáctico del aula</i>	72
<i>Materiales curriculares para la interculturalidad</i>	77

<i>Para la elaboración de unidades didácticas «interculturales»</i>	79
II. ACTIVIDADES	85
Introducción	89
Actividad 1. La conceptualización de la «cultura».....	93
» 2. Conceptualización de la cultura e intervención escolar..	96
» 3. La dificultad de definir culturalmente los grupos humanos	98
» 4. La propuesta intercultural en nuestro contexto social...	100
» 5. Diferentes enfoques sobre la multiculturalidad en los centros educativos	102
» 6. Diversidad cultural y marginación social (I)	105
» 7. Diversidad cultural y marginación social (II)	107
» 8. Análisis del contexto para un PEC <i>intercultural</i>	109
» 9. Notas de identidad para un PEC <i>intercultural</i>	111
» 10. Objetivos para un PEC <i>intercultural</i>	113
» 11. Diversidad cultural en el centro escolar: un conflicto de valores (I)	116
» 12. Currículum y transversalidad de la interculturalidad	120
» 13. Currículum y diversidad cultural	123
» 14. Diversidad cultural en el centro escolar: un conflicto de valores (II)	125
» 15. Diversidad cultural en el centro escolar: un conflicto de valores (III)	130
» 16. Diversidad cultural en el centro escolar: un conflicto de valores (IV)	134
» 17. Sobre la multiculturalidad social (I)	138
» 18. Sobre el cambio cultural	144
» 19. Cultura y mestizaje cultural	149
» 20. Estereotipos y prejuicios (I)	154
» 21. Estereotipos y prejuicios (II)	159
» 22. Estereotipos y prejuicios (III)	164
» 23. Estereotipos y prejuicios (IV)	168
» 24. Sobre la multiculturalidad social (II)	172
III. RECURSOS	173
1. Textos de apoyo	175
2. Gráficos	215
3. Bibliografía, materiales y directorio	225
Introducción	225
Educación intercultural	228

Ámbitos relacionados con el tratamiento educativo de la diversidad social y cultural. Referencias de recursos materiales..	241
Educación en valores y transversalidad. Educación moral y cívica	242
Funcionamiento grupal. Participación	246
Educación para la Paz	248
Relaciones Norte-Sur. Educación para el Desarrollo.....	249
Migraciones.....	249
Racismo y xenofobia. Educación para la convivencia democrática.....	249
Educación para la tolerancia.....	249
Desventaja, marginación, inadaptación social y educación	264
Repertorio de literatura infantil.....	271
Algunas guías de recursos.....	275
Direcciones de interés.....	276
Información y documentación.....	276
Además de facilitar información y documentación, desarrollan una labor educativa	281
Coordinadoras, colectivos, asociaciones y ONGs que pueden facilitar un mayor conocimiento de contextos específicos	286

Presentación

La diversidad cultural constituye, cada vez con mayor frecuencia, una *variable* pedagógica de enorme importancia. Sabemos que la cultura es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, constatamos que la multiculturalidad se está convirtiendo en un debate social imprescindible.

Parece claro también que la conciencia de la importancia del tema ha aumentado considerablemente entre el profesorado. Los centros educativos son uno de los lugares clave donde se manifiesta esta diversidad cultural. Y, sin duda, uno de los ámbitos de socialización donde más claramente podemos actuar para favorecer una lectura positiva de la multiculturalidad.

El presente material pretende servir de ayuda a los centros educativos para que, una vez reconocida la presencia de la diversidad en cada uno de los centros, se desarrollen actuaciones, tanto globales como específicas, para la atención de todo el alumnado del centro. De esta forma podremos hacer efectivo uno de los aspectos básicos de una respuesta educativa de calidad: la atención a la diversidad.

No es por tanto un material que se destine sólo a los centros que acogen alumnado con «diferencias culturales» (población gitana, inmigrantes extranjeros...), sino más bien a todos y cada uno de los centros de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Secundaria que quieran abordar el análisis de lo cultural desde una perspectiva amplia.

Como veremos en el desarrollo del *marco teórico*, éste es uno de los mayores retos que debe afrontar la educación intercultural: ser capaz de implicar a todos en el análisis crítico de la diversidad cultural. Un análisis que nos compete a todos, y que justamente por ello tiene capacidad para ser educativamente enriquecedor y valioso. Una perspectiva, por tanto, que supere los planteamientos restrictivos que sólo plantean intervención sobre la multiculturalidad pensando en «los otros», en los «diferentes».

Sobre los destinatarios

Los destinatarios fundamentales del presente material son los profesionales de la educación que desarrollan su labor en los centros educativos de Educación

Infantil, en los de Educación Primaria y en los de Educación Secundaria y, específicamente, el profesorado de los mismos.

No obstante, y teniendo en cuenta que la participación de toda la comunidad educativa es un aspecto muy importante a desarrollar para una adecuada atención a la diversidad, este material podrá ser utilizado por otros miembros de la comunidad escolar, así como por asociaciones y colectivos que colaboran educativamente en el centro.

Este material podrá utilizarse individualmente, aunque está pensado para la reflexión, formación y toma de decisiones conjunta entre el profesorado, fundamentalmente, así como entre los diferentes miembros de la comunidad educativa que éstos consideren oportuno.

Sobre los objetivos

El presente material tiene como objetivo servir de orientación a los diferentes miembros de la comunidad educativa, y especialmente al profesorado, para llevar a cabo su labor educativa teniendo en cuenta su realidad y contexto concreto, con el fin último de que desde el centro en su conjunto puedan desarrollarse acciones educativas coherentes y coordinadas que respondan a su específica realidad social y cultural diversa.

Pretende, por tanto, ayudar a recoger la realidad de cada centro, tanto el contexto interno del centro como el externo al mismo. Ofrece reflexiones que han de ser tenidas en cuenta para la atención educativa a la diversidad social y cultural, y algunas propuestas de trabajo que pueden servir para la reflexión, la formación, la toma de decisiones, la planificación y la actuación educativa, eligiendo para ellos unos aspectos específicos que pueden ser considerados como posibles estrategias para desarrollar la tarea.

Como tales estrategias, no han de ser consideradas como las únicas posibles, ni siquiera como las más válidas. Por otro lado, como ya hemos avanzado anteriormente, las estrategias propuestas sólo tendrán sentido si se adecuan al contexto específico de cada centro, pudiendo desarrollarse otras más adaptadas a la realidad concreta de cada centro educativo. Por tanto, las propuestas de trabajo son abiertas y deben ser adaptadas por los diferentes educadores.

Los recursos que se ofrecen al final podrán ser de ayuda para la información, profundización y reflexión sobre algunos aspectos conceptuales que se consideren de interés sobre estos temas, sirviendo así para la toma de decisiones y la planificación, ofreciéndose también recursos que pueden ser de ayuda en la puesta en práctica de la propia acción educativa, tanto en el centro como en el aula.

Características del material

El material se distribuye en tres partes.

La primera, a la que llamamos «Marco teórico», tiene un carácter fundamentalmente informativo, introductorio. Pretende centrar los aspectos conceptuales

sobre los que se orienta posteriormente el resto del documento, situando ciertos conceptos básicos que nos sirven de sustento ideológico y de líneas educativas a seguir.

Puede considerarse que el *marco teórico* desarrolla su contenido en dos líneas. La primera tratará de situar, en su primer y segundo capítulo, diversos aspectos relativos al marco teórico. Analizaremos así la cuestión inicial acerca de cómo conceptualizar la cultura, en la medida en que ésta condiciona muchas de las posteriores perspectivas de análisis e intervención.

A continuación consideraremos brevemente la manera como percibimos la diferencia cultural y, específicamente, desarrollaremos la influencia de los estereotipos en la percepción de los otros, en la promoción de prejuicios y en los fenómenos de discriminación.

Nos detendremos también a considerar diversos modelos que se han desarrollado en otros contextos, analizaremos algunos aspectos problemáticos de su desarrollo en nuestro país e intentaremos formular una propuesta pedagógica que podamos calificar de intercultural. Finalmente, se tratará de considerar los vínculos entre educación intercultural y educación para *la compensación*, intentando situar las relaciones entre ambos enfoques, así como su diferente campo de intervención.

La reforma educativa en marcha, que sitúa la *atención a la diversidad* (entre otros) como uno de los aspectos de necesaria reflexión, nos ofrece una excelente ocasión de ligar este proceso con el tema general de las relaciones *entre culturas*. Ello será motivo de comentario del capítulo séptimo. Aquí podría decirse que finalizaría una primera aproximación al marco teórico.

En la que podría considerarse la segunda aproximación al marco teórico, que comenzaría a partir del capítulo octavo, se analizarán los diversos ámbitos de intervención educativa, con objeto de ofrecer materiales de reflexión que permitan ligar nuestra reflexión con una intención teórico-práctica. Así, nos detendremos a comentar aspectos relativos al ámbito del centro (Proyecto educativo, proyectos curriculares de etapa...) y del aula (unidades didácticas, organización de la clase...).

En las partes II («Actividades») y III («Recursos») de esta *propuesta de formación del profesorado* encontraréis materiales que pueden ser utilizados como complementarios al *marco teórico*. Ambos os permitirán desarrollar su contenido, bien mediante las actividades propuestas en cada uno de los capítulos, bien a través de las lecturas referenciadas y comentadas que facilita la parte «Recursos».

En la segunda parte («Actividades»), se ofrecen propuestas para trabajar individual o colectivamente, que pueden ser útiles para reflexionar, tomar postura, planificar y actuar en el ámbito de la atención a la diversidad, fundamentalmente desde la atención a la diversidad cultural y a la atención educativa al alumnado en situación de desventaja social.

En la tercera («Recursos») se ofrecen referencias de recursos para profundizar, informar, reflexionar, planificar, orientar, etc., la práctica educativa desde la perspectiva de la atención a la diversidad cultural.

Contexto en los que puede usarse

Está pensado para el uso por profesionales de la educación y fundamentalmente del profesorado. Aunque pueda utilizarse individualmente, el material está pensado para ser utilizado de forma conjunta con otros compañeros, e incluso entre personas de diferentes sectores de la comunidad educativa.

Puede utilizarse, por tanto, en:

- Contextos de formación organizada por el propio centro (de claustro, de etapa, de ciclo, de departamento...).
- Contextos de reflexión, planificación y/o formación entre diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Contextos de formación, reflexión, planificación, desarrollados en Centros de Profesores y de Recursos, y/o en organizaciones y entidades colaboradoras con el centro (locales, municipales, asociaciones, ONG...).

I. MARCO TEÓRICO

Esta parte está estructurada de la siguiente forma:

1. *Introducción.*
2. *La conceptualización de la cultura.*
3. *¿Cómo percibimos las culturas? Estereotipos, prejuicios y discriminación.*
4. *Perspectivas de tratamiento educativo de la diversidad cultural.*
5. *La educación intercultural: la escuela como cruce de culturas.*
6. *Diversidad cultural, marginación social e intervención educativa.*
7. *La diversidad cultural en el contexto de la reforma educativa.*

Introducción.

Pluralismo cultural y reforma curricular.

Diversidad cultural y constructivismo.

La variable cultural como adjetivo de diversidad.

8. *La diversidad cultural en el contexto de los centros escolares.*

Educación intercultural y proyecto educativo.

Análisis del contexto.

Notas de identidad.

Objetivos.

Organización.

Proyectos curriculares de etapa.

Introducción

Interculturalidad y transversalidad.

Algunos aspectos del Proyecto Curricular.

Programaciones y propuestas para el aula.

El marco didáctico del aula.

Materiales curriculares para la interculturalidad.

Para la elaboración de unidades didácticas «interculturales».

1. Introducción

La *diversidad* constituye, cada vez con mayor frecuencia e importancia, un elemento de reflexión pedagógica de primer orden. En los últimos tiempos, la diversidad cultural ha venido a enriquecer esta reflexión, así como a añadir nuevos elementos, nuevas complejidades, nuevas posibilidades. Términos como *educación multicultural*, *intercultural*, *para la diversidad*... están adquiriendo progresiva presencia en el lenguaje del profesorado aunque, hoy por hoy, supongan más un propósito que una realidad contrastada en experiencias educativas.

El tratamiento del tema parece haberse motivado fundamentalmente por el debate social que ha generado el fenómeno migratorio. España ha pasado de ser un país de emigración a recibir un flujo creciente de inmigrantes y, de otro lado, a ejercer un importante papel político de *frontera* comunitaria para los inmigrantes del Sur. Aunque estamos todavía muy lejos de las cifras de otros países europeos (fundamentalmente Francia, Alemania y Gran Bretaña) y el perfil predominante del inmigrante es el de *varón adulto*, se han planteado ya situaciones que demandan una respuesta educativa adecuada.

Además, la perspectiva de aumento progresivo de estos inmigrantes, el reagrupamiento familiar de los ya residentes y la libre circulación de ciudadanos y ciudadanas de la CEE, parecen perfilar un futuro próximo de diversidad cultural creciente.

Por otra parte, en el contexto de la sociedad española, el planteamiento de la multiculturalidad no debe estar ligada exclusivamente al fenómeno migratorio aunque, como hemos dicho, parece ser ésta la circunstancia que ha catalizado el interés por el tema. Por el contrario, en nuestro contexto, merece una perspectiva más amplia y, sin duda, más rica.

Así, la riqueza cultural española deriva directamente de su diversidad intrínseca: comunidades culturales históricas, realidades multilingües, minorías específicas (como la gitana)... hacen de España una imagen deseable de mosaico cultural, de *país de países*.

A menudo, esta realidad cultural diversa, que podríamos denominar *interna*, no suele formar parte de la reflexión sobre el tema y está sometida con frecuencia a un tratamiento superficial, generador de lamentables tópicos y estereotipos. Sufrimos, por tanto, un empobrecedor desconocimiento de nuestra multiculturalidad y ello provoca a menudo un planteamiento problemático y/o

trivializador del tema. Pensemos, por poner dos ejemplos, en cómo se genera una visión problemática del bilingüismo de algunas comunidades; o en el uso abundante de *etiquetas* (prejuiciosas en su mayoría) para caracterizar la «manera de ser» de los pueblos de España.

Estas *etiquetas*, en tanto que prejuicios, suponen una imagen acríticamente asumida del otro y, por tanto, impiden su auténtico conocimiento. Son, pues, evidencias de la ausencia de un tratamiento apropiado de la multiculturalidad.

Esta composición sociocultural diversa se nos presenta, a menudo, como problemática. Son numerosos los conflictos que, cotidianamente, se caracterizan acudiendo a la variable diferencial étnica, cultural, racial... No podemos detenernos aquí a considerar las razones estructurales que explican estos conflictos pero, en cualquier caso, parece evidente que crece la opinión que considera el contacto intercultural como perjudicial, desintegrador de las culturas implicadas, amenazador de las culturas receptoras.

Este *prejuicio cultural* se suele utilizar como argumento justificador de políticas *duras* hacia los inmigrantes y con frecuencia sustenta posiciones abiertamente racistas.

Sin embargo, frente a esta perspectiva y ante el difícil debate social que ya se ha establecido, cabe oponer propuestas que evidencien la *deseabilidad* de una sociedad multicultural. Así, se viene apuntando la superior potencialidad de las sociedades heterogéneas y diversificadas en la medida en que, esta variedad y diversidad en su composición, permiten mayores posibilidades de innovación, creatividad y adaptación a los cambios sociales.

Dicho de otro modo, «cuanto más heterogénea sea étnicamente una sociedad, más elástico, musculoso, articulado y flexible será su tejido social y, por tanto, más creativo, innovador y adaptable al cambio resultará»¹.

Obviamente, la variedad cultural es un primer factor que asegura esta diversidad interna. Por tanto, los grupos portadores de la misma habrían de ser valorados teóricamente como agentes facilitadores de mayor capacidad social adaptativa, de mayor *riqueza*: «...en lugar de ser considerados potencialmente peligrosos, en tanto que agentes de desestructuración social, pueden ser revalorados teóricamente como actores de posibles reestructuraciones, generadores de órdenes más complejos, precisamente a partir de su diversidad y no integración»².

Esta reconceptualización positivadora del **pluralismo cultural** es, en definitiva, el marco social más viable para enfrentar los conflictos que en toda sociedad compleja se producen. Y, específicamente, para combatir su más cruda expresión, las manifestaciones xenófobas y racistas que, a diario, padecemos.

Obviamente, concebir positivamente el pluralismo cultural, exige considerar la propia sociedad como sustantivamente dinámica, heterogénea y cambiante, y

¹ GIL CALVO, E. «Por una democracia criolla», en *El País*, del 28-11-91.

² JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema (pág. 36).

extender esta concepción entre todas las instancias de acción socioeducativa. Así, la multiculturalidad debería entenderse como asunto de todas las escuelas y no solamente de aquéllas con niños y niñas de diversidad *visible* (inmigrantes de países no desarrollados, minorías étnicas, etc.).

Con frecuencia se ha acusado a la escuela de servir de agente reproductor de la ideología social y cultural dominante. Sin embargo, no puede negarse tampoco el desarrollo de perspectivas críticas. En el tema que nos ocupa es necesario reclamar de la escuela una especificidad que no es posible encontrar en otros ámbitos sociales; esto es, la posibilidad de generar relaciones, marcos de participación, **prácticas**, que puedan desarrollarse en condiciones de razonable igualdad.

En este sentido, frente a la *asimetría* de relaciones que se dan desgraciadamente en la mayoría de campos sociales (especialmente en el laboral), puede decirse que la escuela constituye un espacio privilegiado donde ensayar interacciones de reciprocidad, de igualdad, de enriquecimiento.

Lógicamente, esta apuesta supone propuestas pedagógicas concretas y específicas, aunque sin olvidar el referente fundamental de políticas educativas y sociales de carácter global que hagan de la multiculturalidad, no una realidad tolerable, sino un objetivo deseable.

Antes de comenzar a trabajar el contenido del «marco teórico», te sugerimos que inicies un primer debate con la **Actividad 17** y la **Actividad 24**. También sería útil consultar el **Texto h**.

2. La conceptualización de la cultura

La definición de las relaciones *entre culturas* dependerá, evidentemente, de aquello que convengamos en delimitar como **cultura**. Merece la pena detenerse en analizar nuestra conceptualización de dicho término, así como en determinar cuáles son las concepciones, implícita o explícitamente, más al uso.

Como veremos, de ello depende en gran medida el enfoque que queramos darle a las relaciones inter-culturales, el grado de *deseabilidad* de las inter-culturales, el modo de intervención más adecuado, etc. Dicho de otro modo: la concepción misma de lo que llamamos cultura determina, definitivamente, nuestra perspectiva de lo que deba ser la educación intercultural.

Resulta realmente difícil realizar una definición no problemática del término *cultura*. La gran cantidad de ámbitos que abarca, así como la complejidad del fenómeno que intenta conceptuar, suponen importantes dificultades para tal fin.

Sin embargo, a pesar de ellas, y ayudándonos del análisis de diversas perspectivas y caracterizaciones que nos facilitan diferentes enfoques, intentaremos apuntar aquellas dimensiones que nos permitan establecer relaciones con el marco de actuación de la educación, y, específicamente, de la *educación intercultural*.

Es realmente amplio y complejo el panorama que nos configura las numerosas definiciones existentes. Muchas de ellas derivan directamente, como es lógico, de distintos enfoques disciplinares o de diversas perspectivas ideológicas. Empecemos por acercarnos a la complejidad de la propia definición del término.

Véase la **Actividad 1**.

A pesar de esta complejidad podemos, sin embargo, tratar de simplificar este cuadro acudiendo a la caracterización de dos tipos de definiciones. En primer lugar podemos situar aquéllas que hacen referencia a un **sentido tradicional**, de uso corriente, en las que se quiere significar la cultura como el conjunto de producciones que una determinada comunidad ha generado históricamente.

Este tipo de definiciones remite a unos contenidos en sentido *cuantitativo*; esto es, como sinónimo de saber adquirido, bien sea éste «*en sentido amplio*

—uno es más o menos menos culto— o en un sentido más restringido —uno tiene una cultura científica, literaria, o técnica más o menos importante...—³.

Desde esta concepción, tácitamente, se está remitiendo a una relación con la cultura en función de su posesión; es decir, los sujetos acceden a la cultura en la medida en que se apropian de sus *productos* culturales, acumulan saber, son *más cultos*. No es extraño, por tanto, que en el seno de una sociedad esta perspectiva «haya cristalizado en un significado de la cultura en sentido académico-promocional: un grupo —tradicionalmente reducido, hoy más extenso— ha tenido acceso a un cuerpo de conocimientos, habilidades y valores portadores de prestigio e, incluso, de privilegios sociales»⁴.

Por otro lado, esta caracterización remite a considerar la cultura como un hecho ciertamente estático, que únicamente expresa su desarrollo en términos de acumulación.

Sin duda, los frecuentes procesos de *topificación* y/o *estereotipización* de los rasgos culturales son herederos de esta forma de entender la cultura. Porque, al caracterizarla así, identificamos al otro por los elementos más triviales y superficiales, aquéllos que nos informan de los elementos externos, de los productos.

Por tanto, desde esta perspectiva estática, acumulativa y *ascensional*, no es extraño que con frecuencia se deduzca una concepción jerárquica de la relación entre culturas. Una jerarquía que, basada en prestigio social y/o el poder, dé sentido a una consideración desigual de las culturas, en función de su pretendido desarrollo, *potencia*, *pujanza*, prestigio.

Un buen ejemplo de esta circunstancia podrían aportarlo numerosos maestros y maestras que trabajan con alumnado gitano. Ellos saben bien de la desconsideración o de la actitud despectiva hacia el tratamiento de la cultura gitana. ¿*Qué cultura?* Ha sido y es todavía con frecuencia la respuesta. Y parece que esta reacción, esta negación del *estatus* de cultura, no es sino una valoración apriorística de la falta de desarrollo de cultura científica, técnica, etc., que se presume que los gitanos puedan presentar como patrimonio. Esta *jerarquía* cultural se manifiesta así radicalmente, evidenciando la falta de *pujanza*, de crédito, de prestigio social de culturas que, desde esta lógica, no merecen siquiera ser tratadas como tales.

Frente a esta primera perspectiva podemos describir una segunda conceptualización, de carácter sin duda más complejo, plena de elementos de carácter cualitativo: la cultura, en tanto que instrumento mediante el cual nos relacionamos con el mundo y lo interpretamos, no se *posee*, sino que forma parte inherente del propio sujeto, le dota de identidad como individuo y como grupo.

Esta acepción de cultura, de índole formal, se refiere por tanto al «conjunto de categorías simbólicas que dan sentido o filtran el significado de la “realidad” física, social y aún metafísica»⁵.

³ CLANET, C. *Lo intercultural de la teoría a la práctica*, pág. 38.

⁴ JORDÁN, J. A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC, pág. 24.

⁵ JORDÁN. *Ibidem*, pág. 25.

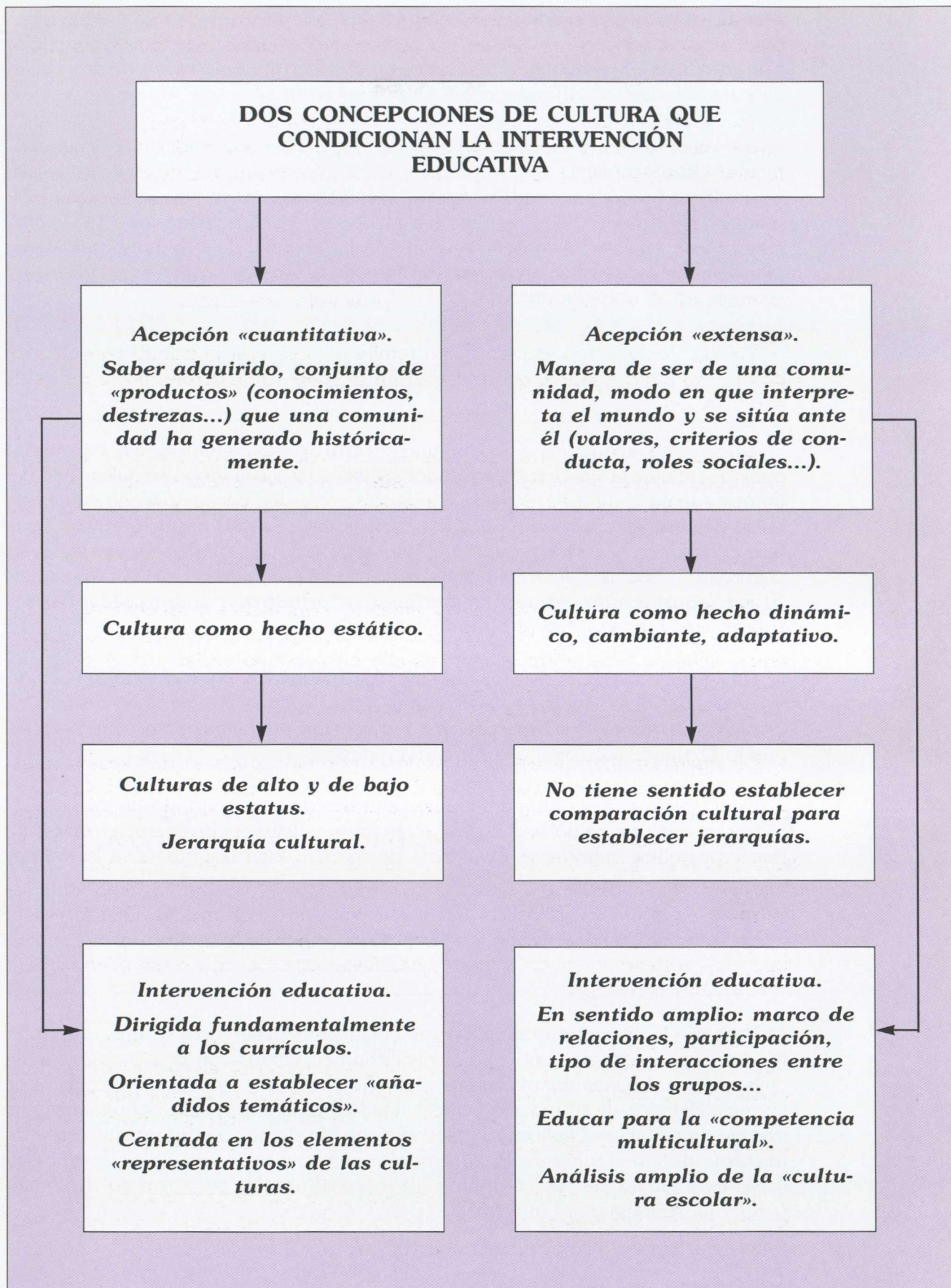


Gráfico 1. La conceptualización de la cultura: dos concepciones de cultura que condicionan la intervención educativa.

Este conjunto de significados compartidos por un grupo no sólo se configuran como valores, «sino que se encuentran en el origen de normas y reglas que el grupo conserva y se esfuerza en transmitir, y a través de las cuales se particulariza, se diferencia de grupos próximos»⁶.

Así las cosas, tendremos que hablar de una cultura con valor dinámico y cambiante. Un mecanismo de comprensión e interpretación del mundo que adquiere significación instrumental, adaptativa, reguladora. Por tanto, partiendo de elementos que nos remiten a aspectos cualitativos, y entendidas las culturas como sistemas de explicación e interrelación con la realidad, deja de tener sentido un planteamiento que las explique en términos de comparación y/o jerarquía, como veíamos en el enfoque anterior.

Para reflexionar sobre la cultura, y específicamente sobre su carácter dinámico, os sugerimos la realización de la **Actividad 18**.

Una y otra acepción, o mejor, uno y otro tipo de definiciones, han tenido enorme influencia en el enfoque de los estudios de las ciencias sociales. Así, podemos encontrar una clara correspondencia entre una concepción de cultura estática y jerarquizadora y el paradigma evolucionista de interpretación. Paradigma que entiende la diversidad cultural como retraso, y estudia las otras realidades culturales o sociales «como etapas previas para llegar al modelo deseado. Etapas consideradas tanto más antiguas o “primitivas” cuanto más diversas fueran sus concreciones del modelo europeo»⁷.

De igual manera, el paso a modelos de interpretación funcionalistas determina el considerar la diversidad cultural como legítima dentro de cada ámbito; esto es, una posición acorde con una concepción de cultura como vimos en segundo término: funcional, instrumental, adaptativa.

En todo caso, como comentábamos al inicio de este apartado, lo que nos interesa es analizar cómo una u otra acepción nos lleva a considerar el marco de relaciones entre culturas en la escuela de manera bien distinta. Y, a la inversa, cómo nuestra reflexión y nuestras prácticas están impregnadas, lo queramos o no, de una u otra orientación.

Véase la **Actividad 2**.

Para el objetivo que nos ocupa, es decir, para hacer posible una educación intercultural, habrá que convenir la necesidad de contar con una concepción de cultura dinámica, cambiante, adaptativa. Adjetivos que no hacen sino subrayar las posibilidades de interacción, flexibilidad e intercambio. En definitiva, no es posible concebir una cultura sin relación con las demás: «la identidad nace de la (toma de conciencia de la) diferencia; además, una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos: lo intercultural es constitutivo de lo cultural»⁸ (el subrayado es nuestro).

⁶ CLANET, Claude. Ibidem, pág. 38.

⁷ JULIANO, D. Ibidem, págs. 27 y 28.

⁸ TODOROV, S., y otros (1988). *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. N.º 8. Madrid: Júcar Universidad, pág. 22.

Esta heterogeneidad cultural se hace visible a poco que analicemos cualquier cultura. Una manera sencilla de constatarla es analizar nuestra propia caracterización cultural. Para ello basta con acudir a algunas de las invariantes que señalan los aspectos fundamentales de una cultura y tratar de acordar una caracterización común. ¡Seguro que resulta complicado!

Véase la **Actividad 3**.

Por tanto, no debemos considerar nuestra identidad cultural como un hecho estable, sino más bien como un proceso dinámico donde lo sustantivo del cambio es la constante interacción con otras comunidades, otras realidades, otras *maneras de vivir*. Y, como veremos más adelante, hacer de esa diversidad algo *nuestro* permite concebir nuestra realidad social como un fenómeno rico, *deseable*.

En esta medida nuestra concepción de cultura nos acercará a los objetivos que caracterizan una verdadera educación intercultural.

*Para una reflexión general sobre la relación entre cultura y sociedad proponemos leer y comentar los textos de la **Actividad 19**.*

3. ¿Cómo percibimos las culturas?

Estereotipos, prejuicios y discriminación

Para poder explicar los diferentes procesos que nos llevan a percibir a las personas y a los grupos de una determinada manera, hemos de analizar, aunque sea brevemente, la relación entre los conceptos **estereotipo**, **prejuicio** y **discriminación**. Esta reflexión nos ayudará a entender cómo actuamos ante la diversidad cultural, bien de una forma discriminadora-segregadora-racista, bien de una forma integradora, tolerante, solidaria, intercultural.

El objeto de este apartado es que el profesorado y los otros miembros de la comunidad educativa generen estrategias para prevenir y solucionar, en su caso, actitudes racistas y/o discriminatorias que se producen o pueden llegar a producirse en los centros educativos, tanto individual como grupalmente por parte de miembros de esa comunidad.

La existencia en el centro de actitudes racistas y/o discriminatorias va a impedir, entre otras cosas, el logro del fin general que pretende este material; esto es, el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos y alumnas en igualdad de oportunidades, respetando e integrando en la colectividad sus diversas diferencias a la vez que los alumnos y alumnas respetan e integran las de la colectividad. De esto se desprende la importancia del tratamiento de este capítulo.

Para ello, pretendemos reflexionar sobre:

- ¿Cómo nos percibimos unos a otros? ¿Qué percepciones tenemos de los «otros»? ¿Y ellos de nosotros?
- ¿Cómo influyen nuestras imágenes-ideas, nuestras emociones-sentimientos, nuestro comportamiento, nuestra actitud, nuestros..., en las expectativas que cada uno de nosotros tenemos hacia las personas de otros grupos diferentes a los «nuestros»?
- ¿Cómo se han formado esas imágenes-ideas, sentimientos-emociones, actitudes-comportamientos en nuestra persona? ¿Y en los grupos en los que nos asociamos o nos asocian (los de referencia y pertenencia)? ¿Y en las otras personas y grupos?
- ¿Cómo se mantienen estas imágenes, sentimientos y actitudes en nuestra persona, en los grupos sociales mayoritarios o minoritarios? ¿Cómo los extienden o reproducen los grupos mayoritarios y los minoritarios?

- ¿Por qué el pertenecer a un determinado grupo nos hace percibir, y a veces actuar, de forma diferente a las personas ajenas a nuestro grupo de referencia que a las que pertenecen a éste?

Estas reflexiones pueden analizarse partiendo de cualquier grupo de referencia y/o pertenencia, pero aquí nos centraremos en aquellos grupos cultural o socialmente diferentes a los que las personas nos asociamos o nos asocian.

Los estereotipos, los prejuicios y la discriminación

Sobre los estereotipos

Son aquellas imágenes mentales simplificadas que nos formamos de los miembros de un grupo, siendo tales imágenes compartidas socialmente.

Estas imágenes simplificadas, pertenecientes por tanto al mundo de las ideas, pueden tenerse de miembros de otros grupos a los que nosotros no pertenecemos, pero también pueden tenerse de nosotros como miembros de nuestro grupo de pertenencia. Por tanto, los estereotipos:

- Son compartidos por muchas gente, no por una sola persona.
- Nos hacen percibir a la persona no como el individuo que es con sus características propias y personales, sino como miembro y perteneciente a un determinado grupo.

Utilizamos los estereotipos para facilitar la identidad social propia y conocer nuestro lugar en la sociedad; no obstante, en muchas ocasiones, esta *percepción* de nuestro lugar en la sociedad y el de los otros es superficial y falsa, lo que nos puede llegar a generar, a la larga, más problemas que la ayuda inicial de situarnos en un grupo, en un lugar, en un papel, con unas costumbres, con una forma de pensar, de ser..., frente a «los otros» (sea esta percepción positiva o negativa).

Los estereotipos pueden ser positivos, negativos o neutros, dependiendo de la idea que se asocia a esa determinada persona miembro de un determinado grupo y la consideración social que la sociedad le otorga a esa idea, costumbre, actitud... Por ejemplo:

«Los catalanes son trabajadores» (estereotipo positivo).

«Los norteamericanos son superficiales» (estereotipo negativo).

«Los gitanos tienen los ojos negros» (estereotipo neutro).

Tenemos que saber distinguir «lo malo», «lo negativo» de los estereotipos. Fundamentalmente tiene que ver con tratar a un gran número de personas como si todas ellas fuesen equivalentes, lo que es una generalización y una simplificación excesiva, y, por tanto, **no tener en cuenta las diversidades individuales como persona.**

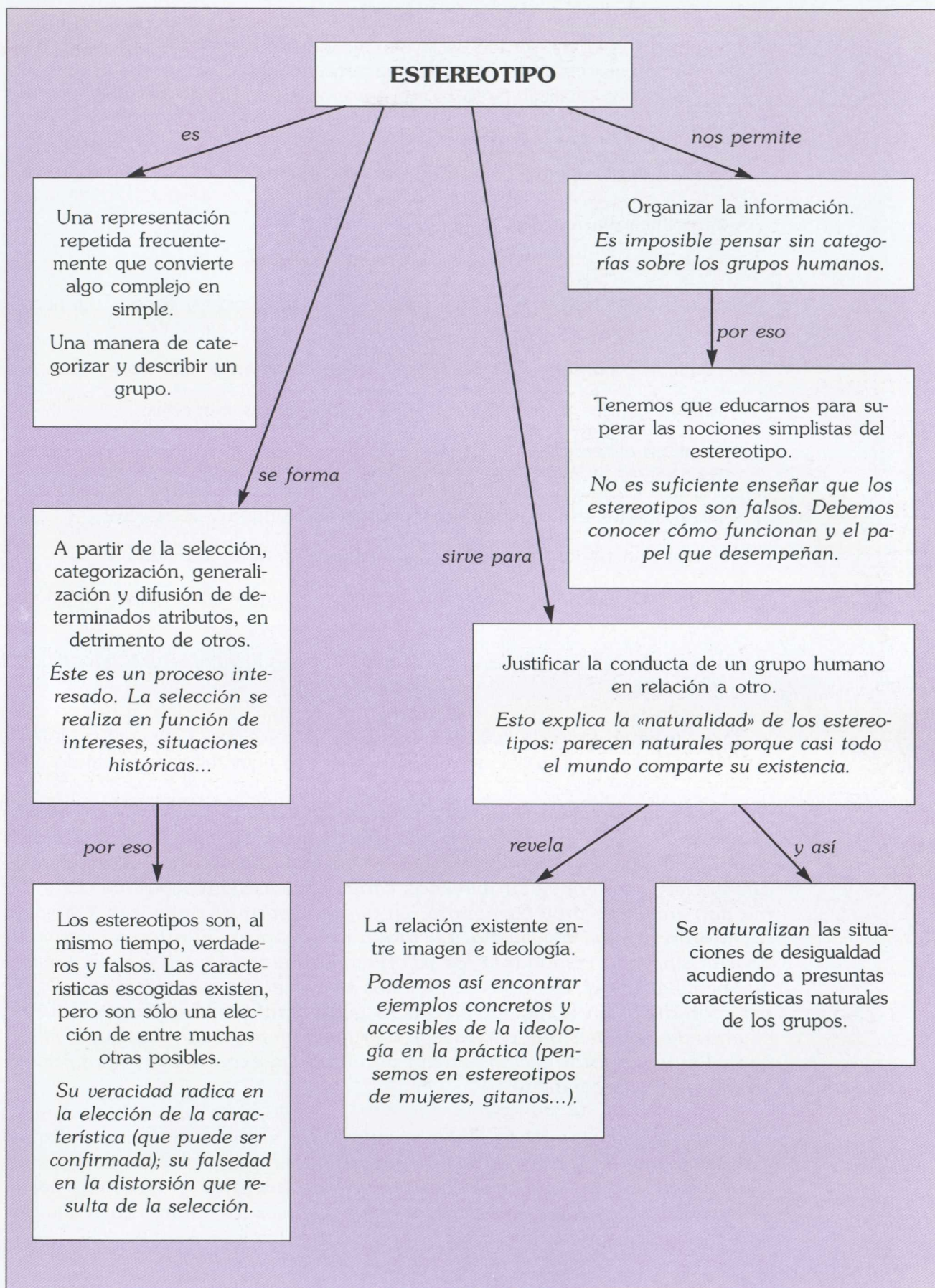


Gráfico 2. ¿Cómo percibimos las culturas? Estereotipos, prejuicios y discriminación.

Los estereotipos se forman y desarrollan en el interior de la persona (proceso cognitivo) y a la vez surgen de la percepción social y de los procesos de socialización (proceso social). Por ello, para poder entender su desarrollo e influencia debemos analizar tanto la construcción cognitiva de los mismos como la social.

Por tanto, tenemos que tener en cuenta con referencia a los estereotipos que:

- Simplifican la realidad.
- Generalizan.
- Son difíciles de cambiar, aunque se vea la evidencia en contra y la necesidad de modificación.
- Facilitan y completan la percepción e información si ésta no es clara.
- Influyen en las expectativas propias y sobre otras personas.
- Facilitan el recuerdo de las informaciones si éstas son acordes con el estereotipo.
- No todos los estereotipos son peyorativos, aunque sí inexactos.
- Juegan un papel relevante en la construcción de la identidad social.
- Seleccionan la información que diferencia, o crean diferencias cuando no existen.
- Pasan de ser receptores de información a justificadores y/o generadores de conducta.

Para terminar con esta reflexión sobre los estereotipos, el colectivo AMANI (1994) resume muy bien algunos de los aspectos aquí reflejados cuando dice:

«Los estereotipos se forman como resultado de tres procesos cognitivos: categorización, comparación y atribución. Realmente nuestra forma de percibir la realidad social que nos rodea es formando categorías, marcando las diferencias entre ellas y atribuyendo características para cada una. Esta forma de percibir es muy económica, ya que nos permite organizar y simplificar la información del medio. La forma de organizar la información no es neutral sino que responde a los valores que pretende mantener la persona que percibe. Los estereotipos son buenos en la medida que organizan el caos, pero son malos en la medida en que sesgan y limitan la información que recibimos de personas que pertenecen a grupos diferentes al nuestro. Y al sesgar y limitar la información, sesgan y limitan las expectativas, los juicios y, en definitiva, la conducta.

En las relaciones intergrupales se reproduce el proceso de identidad social, comparación social. Es decir, el conocimiento favorable de pertenencia a un grupo cohesionado que se diferencia de los otros grupos más homogéneos. En la base de estos procesos están a su vez los valores que cada grupo necesita preservar»⁹.

⁹ Colectivo AMANI (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

Estos procesos podrían ayudarnos a afirmarnos socialmente **de manera conjunta** con los otros grupos, pero también pueden permitir afirmarnos socialmente **frente** a los otros grupos, e incluso tienen el peligro de que nos afirmemos **contra** ellos.

A menudo los estereotipos se utilizan para justificar la conducta de un grupo en relación a otro. De ahí que exista una clara raíz ideológica en su generación y desarrollo: mediante los estereotipos se *naturalizan* las situaciones de desigualdad, ya que las características de los grupos humanos se explican como si fueran naturales, consustanciales a su «manera de ser», a su cultura.

Los prejuicios y la discriminación

Simplificadamente podríamos entender por prejuicio el hecho de elaborar, tener o emitir juicios sin suficiente información o conocimiento.

El prejuicio es y ha sido definido de múltiples formas dependiendo de los autores. Heinz (1968) lo define como «un juicio emitido **sin comprobar** su validez por los hechos»; según Allport (1971) es «una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo **suponiéndose** por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo»; el colectivo Amani (1994) lo entiende como «juicio previo **no comprobado**, de carácter favorable o desfavorable, acerca de un individuo o de un grupo, tendente a la acción en un sentido congruente».

Como vemos en las diferentes definiciones, todos ellos coinciden en que los juicios elaborados o emitidos no son comprobados, se suponen; en definitiva, **pueden no ser ciertos.**

Cuando intentamos acercarnos a los procesos de formación de los prejuicios, muchos autores coinciden en que hay una primera **elaboración cognitiva**, en el terreno de las ideas, basadas en las generalizaciones excesivas y falsas; es decir, en **estereotipos**. Habría un segundo estadio que se referiría a los componentes **afectivo-emocionales**, produciéndose en la persona que va conformando el prejuicio una reacción afectivo-emocional de tipo negativo (si el estereotipo y el prejuicio tienen connotaciones negativas socialmente, produciendo disgusto, aversión, repulsa...) o bien una reacción de tipo positivo (si el estereotipo y el prejuicio tienen connotaciones positivas socialmente, produciéndose acercamiento, curiosidad de conocer más, comodidad en la relación...). Y, por último, un **estadio conductual** que convierte al prejuicio negativo en **discriminación** (intolerancia, exclusión-segregación, racismo), ya que genera en las personas conductas antagónicas de rechazo más o menos evidentes, dirigidas hacia la persona, grupo o comunidad en cuestión y que puede llegar a tener un mayor o menor grado de compromiso o «militancia» en la acción, así como en las formas más o menos violentas.

Para muchos autores, por tanto, los prejuicios serían el paso intermedio entre la creación y existencia de estereotipos y los procesos de discriminación, reservando la palabra prejuicio para referirnos a la dimensión afectivo-emotiva.

Tanto en la construcción de estereotipos como de prejuicios, que pueden desembocar en actitudes discriminatorias, existe un proceso de categorización ge-

neralizada entre individuos que se identifican entre sí o que forman parte de un grupo social, **frente** o en **contra** de otros individuos que no pertenecen a ese determinado grupo, produciéndose un proceso de **comparación social** entre las personas que pertenecen a diferentes grupos (categorías) sociales, buscando los aspectos diferentes, en lugar de los coincidentes, con el fin de encontrar una determinada **identidad social**.

Esto nos indica la importancia de que los educadores, en primer lugar, reflexionemos sobre los estereotipos y prejuicios que cada uno tenemos, con el fin de evitar que se conviertan en actitudes discriminatorias (sean éstas cuales sean).

En segundo lugar, esta reflexión deberá producirse en el centro, con el resto del profesorado, con los padres y tutores legales y con los alumnos y alumnas, sacando a la luz los estereotipos y prejuicios.

Por último, preferentemente de una forma conjunta entre los diferentes sectores de la comunidad escolar, se buscarán las vías de actuación en el centro para que se produzca un conocimiento e información más real, más individualizada, menos categorizada y menos generalista, sobre «cómo son los otros y las otras», las personas que son «diana» de los estereotipos, los prejuicios y, en su caso, las discriminaciones negativas, sobre todo si éstas son alumnos o miembros de la comunidad escolar del centro.

Todas estas actuaciones previas deberán ir acompañadas de otras que cada centro tendrá que desarrollar, evitando que se produzcan situaciones de discriminación negativa, solucionando las que ya se producen y favoreciendo la igualdad de oportunidades en educación, así como potenciando relaciones de convivencia en un plano de igualdad social, pero de diferencia cultural de unos grupos con otros, bases ambas de una construcción social intercultural.

Las bases que crean los estereotipos y los prejuicios empiezan a crearse desde la infancia, a partir de los mensajes y experiencias vividas y transmitidas por los adultos, ya sea desde la familia, la escuela, los medios de comunicación y la sociedad en general.

Como nos señala Lizama (1992), los niños van aprendiendo e imitando las actitudes de y hacia los diversos grupos sociales; esta «imitación social» se adquiere fundamentalmente en el hogar y en la escuela.

Para finalizar recogemos a continuación una variada gama de propuestas generales para la disminución de los prejuicios, de los grupos mayoritarios hacia los minoritarios, que Luis Lizama, refiriéndose a la población gitana (pero que puede ser extensible a otros colectivos culturales minoritarios) agrupa en:

- «1. Campañas publicitarias en los medios de comunicación, para reducir los apoyos ambientales del prejuicio.

*...es más práctico eliminar las malas noticias que refuerzan estereotipos y prejuicios y al tiempo dar amplia publicidad a todos los aspectos positivos que ocurran con los grupos **culturales minoritarios y/o discriminados**.*

2. *Propiciar el contacto interétnico entre la mayoría y la minoría segregada. Estos contactos deben producirse en un plano de igualdad.*
3. *Propiciar la “desgregación”, es decir, la convivencia para que los grupos se den cuenta que los “otros” no son “tan malos” como se pensaba y cambien sus actitudes, potenciando los rasgos positivos.*
4. *Potenciar la interdependencia mutua; es decir, establecer objetivos comunes y luchar juntos para llegar a obtenerlos. Esto se puede conseguir con la participación en los diferentes niveles, estamentos, asociaciones..., de los grupos minoritarios en los movimientos sociales en alianza con otros grupos, con la participación de los grupos minoritarios y/o discriminados en las Juntas de vecinos, APAS...*
5. *Dar mayores oportunidades educativas, laborales..., ya que parte del rechazo se debe a la marginación, debida en gran medida a la falta de capacitación para que se les permita una adecuada promoción social»¹⁰.*

Para trabajar el contenido de este apartado, os sugerimos la realización de la **Actividad 20, Actividad 21, Actividad 22 y Actividad 23.**

¹⁰ LIZAMA, L. (1992). «Estereotipos y prejuicios hacia los gitanos». En *Cuadernos de Acción Social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, págs. 66-73.

4. Perspectivas de tratamiento educativo de la diversidad cultural

Es complejo el panorama de los programas y políticas sociales que se han planteado en respuesta a la multiculturalidad. Obviamente, el contexto sociopolítico donde estos programas se desarrollaban ha determinado su enfoque y ha condicionado su posterior evolución, así como las consecuentes perspectivas de intervención educativa.

En todo caso, puede decirse que las diferentes combinaciones de contexto social e ideología han asignado a la educación intercultural un amplio abanico de actuaciones en distintos ámbitos y con diferentes objetivos:

- Proyectar una *integración* de los colectivos inmigrantes que no *lesionara* la cohesión social.
- Procurar apoyos a las necesidades lingüísticas de las minorías.
- *Compensar* déficit de otras culturas.
- Responder a necesidades de escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes.
- Promover el conocimiento y conservación de tradiciones culturales de las minorías.
- Impulsar experiencias de compromiso social ante situaciones de desigualdad y discriminación.
- ...

Se apreciará que este listado presenta orientaciones de muy diferente intencionalidad, ámbitos de diversa amplitud y objetivos que responden a dispares argumentos ideológicos. Así, la prioridad y/o preponderancia de alguno de ellos ha definido sustancialmente la orientación general de los modelos de intervención y ha determinado el complejo panorama a que nos referíamos anteriormente.

Los autores señalan diverso número de fases y etapas en función de tales combinaciones. Intentaremos, sin embargo, establecer una breve caracterización de las **tres fases** más comúnmente aceptadas, entendiendo que tal secuencia debe tomarse con carácter ejemplificador y que en cada contexto se ha generado un desarrollo peculiar.

Enfoques multiculturales

Puede decirse que, en un primer momento, la orientación de las políticas sociales (y educativas) *multiculturales* estaban animadas por **ideologías** claramente **asimilacionistas**. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la multiculturalidad, fuertemente ligada al fenómeno migratorio, planteaba la necesidad de adaptar a los *otros* de modo que se «*adecuen a los valores, costumbres y formas organizativas de la sociedad receptora, considerada como superior*»¹¹.

Esta orientación, claramente monocultural, se plantea como objetivo la unificación social a través de la uniformización obtenida por «*la única expresión de la cultura la dominante*»¹². Ello supone la no consideración del resto de componentes culturales del entorno y, en último término, la desaparición gradual de los mismos: «*los objetivos, confesados o implícitos, de la actitud asimilacionista se encuentran en la asimilación de las culturas de una estructura social dada, a una de ellas, con pérdida, por parte de estas culturas, de sus características específicas*»¹³. Por tanto, la perspectiva asimilacionista se apoya en la creencia de la incompatibilidad de diferentes culturas en un mismo contexto social y, por añadido, en el diferente *peso específico* de cada una de ellas. Así, la cultura dominante se presenta «*como la norma en relación a la cual han de ser apreciadas las otras culturas. Es sólo desde ella desde donde todas las otras reciben sentido y alcance*»¹⁴. No es extraño que, con el tiempo, esta orientación asimilacionista deviniera en un planteamiento que centra sus intervenciones en la compensación de los déficit. Déficit que, en el camino de la unificación cultural, se entienden como obstáculos hacia la *integración socio-cultural*.

El ámbito de la compensación, sin duda necesario, aparece con frecuencia entrelazado con la cuestión de la diferencia cultural. Sin embargo, no nos referimos aquí a esa relación, sino a que el mismo enfoque asimilacionista entiende a los colectivos *culturalmente diferentes* como susceptibles de ser compensados **por razón de esa misma diferencia**. Otra cosa es que, además, padezcan determinados condicionantes socioeconómicos que merezcan intervención socioeducativa en términos compensadores.

Como veremos en otro apartado, también se produce en ocasiones, desafortunadamente, el fenómeno contrario; esto es, asociar los rasgos que definen la privación social y económica (y que exigen programas compensadores) a la filiación cultural y, así, en un *totum revolutum*, concebir esa diferencia cultural como merecedora de compensación.

En cualquiera de sus dos versiones (monocultural o *compensadora*), parece claro que este planteamiento responde al objetivo fundamental propio de un enfoque asimilacionista, cual es la socialización de todos los alumnos y alumnas en una cultura dominante que se pretende única, común.

El conocido fracaso de los objetivos pretendidos por este modelo, fundamentalmente en cuanto a cohesión social y promoción de las minorías a asi-

¹¹ JULIANO, D. Ibidem, págs. 39 y 40.

¹² HANNOUN, H. (1992). *Els guettos de l'escola*. Vic: Eumo.

¹³ HANNOUN, H. Ibidem, pág. 44.

¹⁴ HANNOUN, H. Ibidem, pág. 44.

milar, fue dando paso a enfoques de progresiva valoración del pluralismo cultural. Así, se propició la paulatina incorporación en el currículo escolar de elementos de las diferentes culturas, aunque ello no supusiera reconsiderar el planteamiento global del centro educativo y de las relaciones que en él se desarrollan.

Esta **perspectiva multiculturalista**, desde la constatación explícita de la diversidad cultural, supone sin duda un avance. Por una parte, implica el cuestionamiento del objetivo uniformizador del anterior enfoque y, en segundo lugar, sugiere una revalorización del pluralismo cultural por sí mismo.

Sin duda, la progresiva toma de conciencia de los colectivos minoritarios implicados, así como la creciente importancia social que adquiere el tema, han ayudado a considerar de manera más abierta la cuestión. Ahora bien, este planteamiento supone todavía un enfoque restrictivo, centrado más en los *programas de estudio* que en el centro entendido íntegramente; asumiendo un enfoque de currículo complementario y no una perspectiva transversal y globalizadora.

Se tiende por tanto al reconocimiento formal de tal diversidad; pero el tipo de intervenciones que se desarrollan perfilan un tratamiento superficializador, centrado en los aspectos más externos y más fuertemente *topificados* de las expresiones culturales: *«El acento se puso más en el estilo de vida que no en la igualdad de las posibilidades, más en la imagen de uno mismo y en la identidad que en la desventaja originada por el currículo o por la estructura social»*¹⁵.

En definitiva, ambos enfoques (asimilacionista y multiculturalista), reciben la crítica de conducir, aunque por diferentes caminos, a una misma consecuencia: la *compartimentalización* de las culturas, la ausencia de intercambios, el *aislamiento* cultural.

El enfoque intercultural

Así las cosas, la **perspectiva interculturalista** parte de un planteamiento donde lo sustantivo es la interacción, el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno interactivo donde no es posible poner barreras. Así, educación intercultural quiere significar un enfoque propositivo y expresa en sí misma un proyecto, un propósito: el establecimiento de un marco de relaciones donde se facilita la interacción cultural en un plano de igualdad. Por tanto, ésta es una orientación que necesariamente debe integrarse en un debate general, donde lo esencial es analizar los factores socioeconómicos e ideológicos que modulan las relaciones entre culturas (de ahí que muchas propuestas derivadas de este planteamiento se hayan empleado especialmente en el tratamiento del fenómeno racista)¹⁶.

Las propuestas que se desprenden de un enfoque adjetivado de intercultural deben responder a un intento superador de la mera coexistencia de culturas. Un

¹⁵ LYNCH, J. (1992). «El desenvolupament de l'ensenyament multicultural al Regne Unit». En PUIG, G. (Coord.) (1992). *Recerca i Educació Interculturals*. Barcelona: La llar del Llibre.

¹⁶ J. LYNCH denomina a esta última fase como «anti-racista».

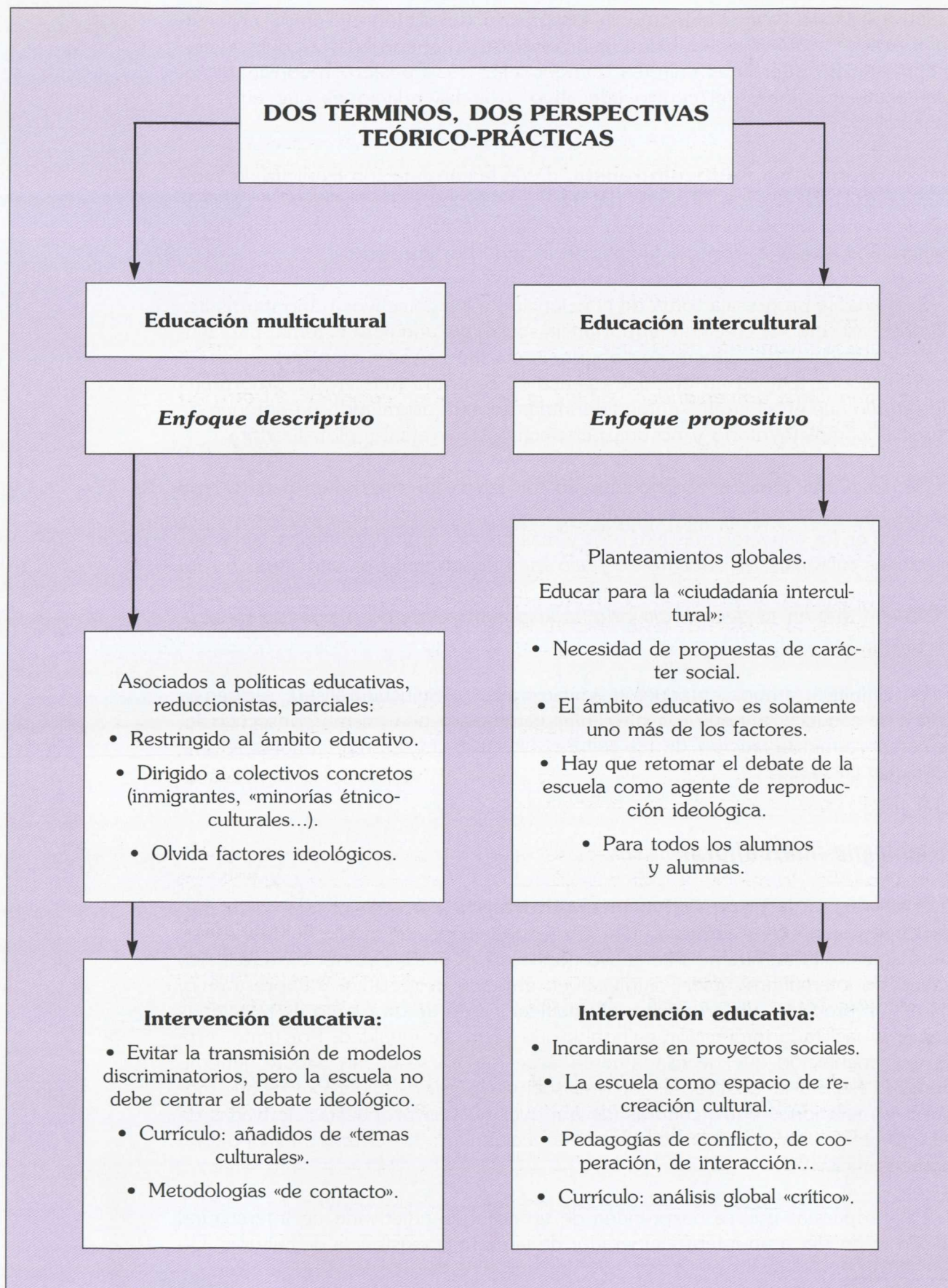


Gráfico 3. Perspectivas de tratamiento educativo de la diversidad cultural. Educación multicultural *versus* educación intercultural.

enfoque que, lógicamente, pretende una orientación amplia, dirigida a todo el alumnado, donde el ámbito educativo no es sino uno más de los vectores de intervención posibles. No es extraño, por tanto, que algunos autores hablen ya de educar para la ciudadanía intercultural¹⁷.

La educación intercultural, en su interés por tratar sobre la interacción cultural y las condiciones (reales o ideales) en que ésta se produce (o debiera producirse), cree que los anteriores enfoques «desconsideraron» los importantes rasgos que las culturas comparten entre sí; y critica la radical concepción del *otro* como distinto:

«...esta negación de las semejanzas parece suponer que el “otro” está totalmente reducido a una pura alteridad, un todo homogéneo cada una de cuyas partes únicamente puede ser la negación de sí. Esta homogeneidad es ampliamente invalidada por todas las ciencias sociales que permiten reconocer como única universalidad posible la de la heterogeneidad. El otro no es nunca totalmente diferente de mí, de la misma manera que yo no soy nunca idéntico a mí mismo. (...) Es de esta heterogeneidad de la que el asimilacionismo y el multiculturalismo no hacen caso»¹⁸.

Por tanto, construir la interculturalidad precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Y que esta afirmación se realice mediante un proceso donde todos y todas podemos aportar, y donde todas estas aportaciones sean sujeto de intercambio y de valoración crítica. Es así como, desde la expresión de la diversidad, la relación inter-cultural puede constituirse en un medio de cohesión e integración social.

Finalmente, de manera esquemática, podemos decir que la educación intercultural compartiría con el resto de enfoques el objeto de estudio; esto es, la constatación de la composición multicultural de nuestra sociedad; pero diferiría con ellas en el tipo de análisis que de este objeto se hace y de los ámbitos de intervención que de este análisis se desprenden.

Es necesario advertir, para finalizar este apartado, un comentario a propósito de la cuestión terminológica. Se entenderá que la diversidad de planteamientos que venimos comentando ha generado una terminología también diversa y, con frecuencia, poco esclarecedora. El uso de expresiones como educación pluricultural, multicultural, multiétnica, multirracial..., es, con frecuencia, ambiguo. Así, un mismo término expresa, en ocasiones, propuestas diferenciadas en función del contexto donde éste es utilizado. Y, a la inversa, con diversos nombres se significan enfoques similares.

Nosotros hemos optado por utilizarlos en el sentido expuesto, porque creemos que **educación intercultural** expresa con mayor claridad la perspectiva de interacción e intercambio que caracteriza las últimas propuestas.

En el **Texto a** se desarrolla con mayor amplitud esta cuestión.

¹⁷ LYNCH, J. (1992). *Education for citizenship in a multicultural society*. London: Falmer Press.

¹⁸ HANNOUN, H. Ibidem, pág. 107.

5. Educación Intercultural: la escuela como cruce de culturas

Anteriormente hemos tratado cómo distintas culturas en convivencia pueden relacionarse de manera desigual. Dependiendo de los objetivos de las diferentes perspectivas comentadas, se producen diversos efectos en la cultura de los grupos. Aparecen así conceptos como asimilación, normalización, aculturación...

La perspectiva intercultural constituye un enfoque específico del tratamiento social y educativo de las diferencias culturales. Más allá de los términos comentados (asimilación, integración, reconocimiento, aceptación...), la interculturalidad quiere introducir conceptos *superadores*: interacción, intercambio cultural, tratamiento igualitario, enriquecimiento...

En líneas generales podemos decir que el interculturalismo va más allá de la perspectiva multicultural porque, partiendo de la constatación y reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, plantea un enfoque propositivo, un modelo de relaciones entre las culturas que sitúe la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. De ahí que lo fundamental sea caracterizar el proceso educativo que trate esta interacción cultural.

Para explicar esta perspectiva, conviene partir de dos premisas que la fundamentan:

- Una concepción del término cultura en un sentido amplio (como la manera de percibir, comprender, dominar... el mundo que nos rodea).
- La apreciación de la realidad social multicultural como valor.

A partir de aquí aplicaremos el término intercultural para designar la naturaleza del proceso social y educativo deseable. Intercultural, por tanto, como proyecto social para todos:

«El proyecto intercultural aspira a la generación de formas originales nacidas de las culturas que se han puesto en contacto sin dejarse reducir a ninguna de ellas. Formas nuevas llamadas a enriquecer la cultura originaria que, de este modo, quedaría reforzada y renovada. (...) La dificultad de pensar una educación intercultural es la dificultad de pensar lo uno en lo múltiple, lo múltiple en lo uno»¹⁹.

¹⁹ ESCRIBANO, A. y GALINDO, M. A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea, Apuntes IEPS, pág. 13.

Por otra parte, recordamos que el centro educativo, aunque ámbito importante, no es el único lugar de intervención en la perspectiva intercultural. Ésta debe entenderse «*como una práctica social vivida (...). El interculturalismo obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto pedagógico, pero también dentro de un proyecto social*»²⁰.

No puede olvidarse que esta concepción es todavía emergente, un proyecto ideal progresivo que debe guiar nuestra acción, y que está todavía lejano. En rigor, para hablar de sociedad intercultural, deben cumplirse algunas condiciones²¹:

- Existencia de diversidad cultural en la sociedad.
- Interacción inter e intra grupos.
- Los grupos que coexisten deben compartir las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas.
- La sociedad debe valorar dicha diversidad cultural.

Por todo ello puede decirse que, actualmente, el interculturalismo es más bien una tendencia, un proyecto cuyos principios pueden fundamentar y orientar actuaciones en el campo educativo.

*Una aproximación útil a la perspectiva intercultural nos la puede proporcionar la reflexión de los cuatro criterios apuntados anteriormente y el contexto social y escolar en el que trabajamos. Ver la **Actividad 4**.*

No cabe duda de que, en relación a otros ámbitos sociales (el trabajo, la vivienda...), los centros escolares son lugares «privilegiados» del encuentro de esta diversidad cultural. En las escuelas podemos ejercer un cierto control del modo en que se produce el tratamiento de lo cultural.

Así, definiremos la educación intercultural como el conjunto de acciones y procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de igualdad.

Lo sustancial, por tanto, desde la perspectiva intercultural, es cuidar el proceso educativo para que esta interacción produzca enriquecimiento mutuo. Un proceso en el que toda cultura sea igualmente reconocida, valorada, criticada y respetada.

Las propuestas que la Educación Intercultural presenta en el ámbito escolar no pueden reducirse a programas concretos de actuación puntual, ni a actividades esporádicas desvinculadas del desarrollo curricular ordinario. Por el contrario, el planteamiento de la educación intercultural plantea actuaciones globales que deben concretarse en contenidos que afectan a la vida del centro escolar en su conjunto.

²⁰ LIÉGOIS, J. P. (1986). *La escolarización de los niños gitanos y viajeros. Informe de síntesis*. Bruselas: Ed. de las Comunidades Europeas.

²¹ STIKEL. Citado por GARCÍA CASTAÑO (1992). En «Educación multicultural y antropología de la educación». En VV.AA. (1992). *Educación intercultural: Europa sin fronteras*. Madrid: Paciano Fermoso Editor, Narcea.

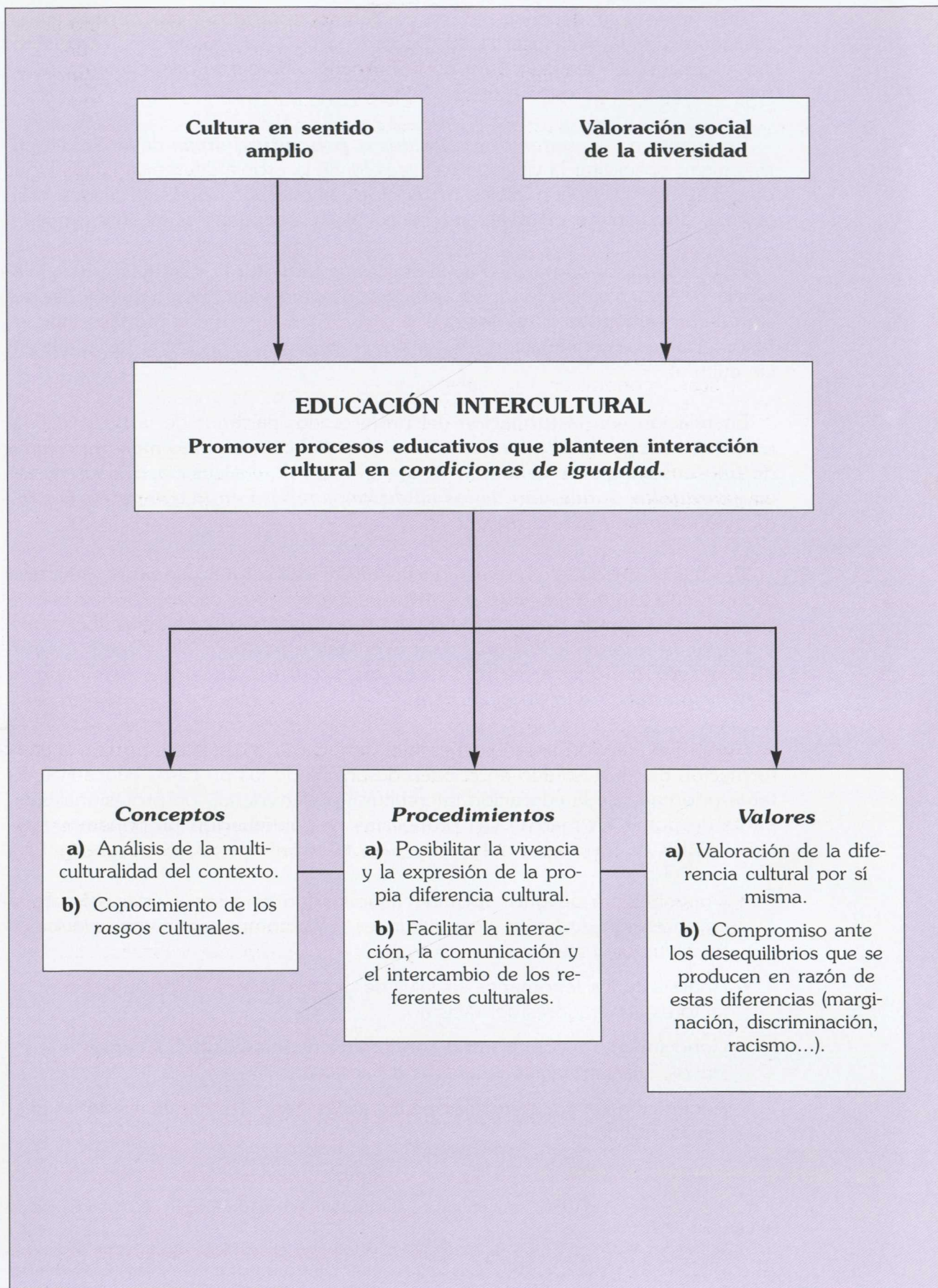


Gráfico 4. Educación Intercultural: La escuela como cruce de culturas.

En primer lugar, deberían tratarse *contenidos referidos a **conceptos*** que se relacionan con la multiculturalidad. Debería partirse del análisis de la realidad social y cultural del contexto para posteriormente abordar el conocimiento de los rasgos culturales de estos grupos.

En cuanto a los *contenidos referidos a **procedimientos*** deberían, en primer lugar, posibilitar la vivencia y expresión de la propia diferencia cultural. Por otra parte, se proponen estilos metodológicos que potencien actividades facilitadoras de la interacción, la comunicación, la cooperación, el intercambio...

En cuanto a los contenidos actitudinales se trabajará la valoración de la diferencia cultural por sí misma, su apreciación como valor. Por otro lado, se desarrollarán **actitudes** y valores que se relacionen con el compromiso ante los fenómenos de discriminación, marginación, racismo..., en razón de la diferencia cultural.

En relación con la formación del profesorado, partimos de la necesidad de *«atacar la desigualdad y fomentar la diversidad como el reto más importante de una enseñanza de calidad...»* y que el éxito de cualquier actividad educativa *«para todos y cada uno de los ciudadanos reposa en la competencia y dedicación profesional del docente»*²².

Del mismo modo, y una vez constatada la realidad del panorama educativo español en cuanto a actitudes negativas de los docentes hacia minorías culturales, parece necesario *«un cambio de actitudes de los educadores hacia el respeto por la diferencia cultural y su aceptación positiva. Un interés y sensibilidad por conocer y comprender las distintas culturas, así como la superación del propio etnocentrismo»*²³.

Nuestra exposición anterior intentaba destacar la conocida importancia de la formación del profesorado en el buen desarrollo de los procesos educativos. Es tarea prioritaria de la educación intercultural poder contar con profesionales capaces de poner en marcha sus propuestas. A continuación proponemos algunos ámbitos de formación necesarios para tal objetivo²⁴:

- Conocimiento de otras formas culturales (no sólo sus productos) para la comprensión de las «claves» culturales y los comportamientos diversos de los alumnos y alumnas.
- Análisis de los fenómenos sociales de discriminación. Conocimiento de los factores generadores del racismo.
- Conocimiento y compromiso con la filosofía intercultural. Conocer sus objetivos, sus estrategias y campos de acción.
- Adquisición de competencias pedagógicas para el tratamiento de las diferencias culturales.

²² PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). «Autonomía y formación para la diversidad». En *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 8-11.

²³ MUÑOZ SEDANO, A. (1990). «L'escola intercultural dins els models organitzatius de l'escola del segle XX». En VV.AA. (1990). *Cap a una educació intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana.

²⁴ Basado en JORDÀ J. A. (1992). *L'Educació multicultural*. Barcelona: CEAC, Escola Catalana.

Un equipo docente así formado estará en condiciones de crear en los centros escolares una interacción tolerante y enriquecedora entre la comunidad escolar, tal y como propone la educación intercultural.

Estos ámbitos de formación deberían plasmarse en una serie de actitudes y opciones personales y profesionales, algunas de las cuales sobrepasan el ámbito educativo.

En primer lugar puede hablarse de una opción ética ante la constatación sociológica del multiculturalismo. Esta opción exige la consideración de la alteridad y del anti-etnocentrismo como principios reguladores de toda acción.

Simultáneamente, y estrechamente ligada con la anterior, el interculturalismo implica una valoración del multiculturalismo como riqueza social y una actitud generadora de compromiso ante las actuaciones discriminadoras y/o racistas. La valoración de la diversidad cultural, el respeto, la tolerancia, parecen actitudes necesarias, pero insuficientes. No es suficiente combatir el sistema de creencias que justifica el racismo, o los modelos discriminadores o irrespetuosos. Además, es necesario atender las causas estructurales que están generando y potenciando el racismo, los propios factores de orden socioeconómico que provocan los fenómenos de marginación, discriminación y privación asociados al fenómeno racista.

En tercer lugar, hace falta un nuevo enfoque conceptual del tema. Asumiendo que la constatación de la diversidad cultural no es suficiente, es necesario atender lo realmente definitivo; esto es, la capacidad de una sociedad para generar procesos de interacción y de intercambio entre culturas. Y, naturalmente, el cuidado de la calidad de estas interacciones. Así, pasar de un enfoque multicultural a otro *intercultural*, deja de ser una simple cuestión de nombres. Porque defender una posición policéntrica en el tratamiento del conocimiento escolar, por ejemplo, nos lleva a considerar diversas consecuencias de tipo epistemológico, curricular, metodológico, etc.

Finalmente, vistas las fuertes implicaciones de carácter social que se desprenden de esta perspectiva, parece claro que es necesario un cuarto elemento de tipo sociopolítico. El interculturalismo, así entendido, no constituye un fin en sí mismo, sino más bien un instrumento al servicio de opciones éticas e incluso ideológicas que, necesariamente, se orientan hacia la lucha en el campo social (antirracismo, justicia e igualdad social, etc.).

Las anteriores opciones tienen evidentes consecuencias en la definición del quehacer educativo. Son en definitiva las orientaciones que deberían definir los rasgos característicos de los proyectos (educativo y curricular) y los documentos generados en los centros escolares.

Enfoque técnico versus enfoque global

De lo tratado en este y en el anterior capítulo se desprenden diversos enfoques en educación sobre la diversidad cultural. El término *intercultural* ha adquirido últimamente una presencia notable y ha aumentado considerablemente la literatura pedagógica sobre el tema. Quizás conviene no abusar del término y hablar más del contenido mismo que designa, con objeto de alargar lo máximo posible la vida pedagógica del debate... Desgraciadamente, tenemos suficientes ejemplos de debates falsamente cerrados, después de que se popularizase el término y se agotara su utilización.

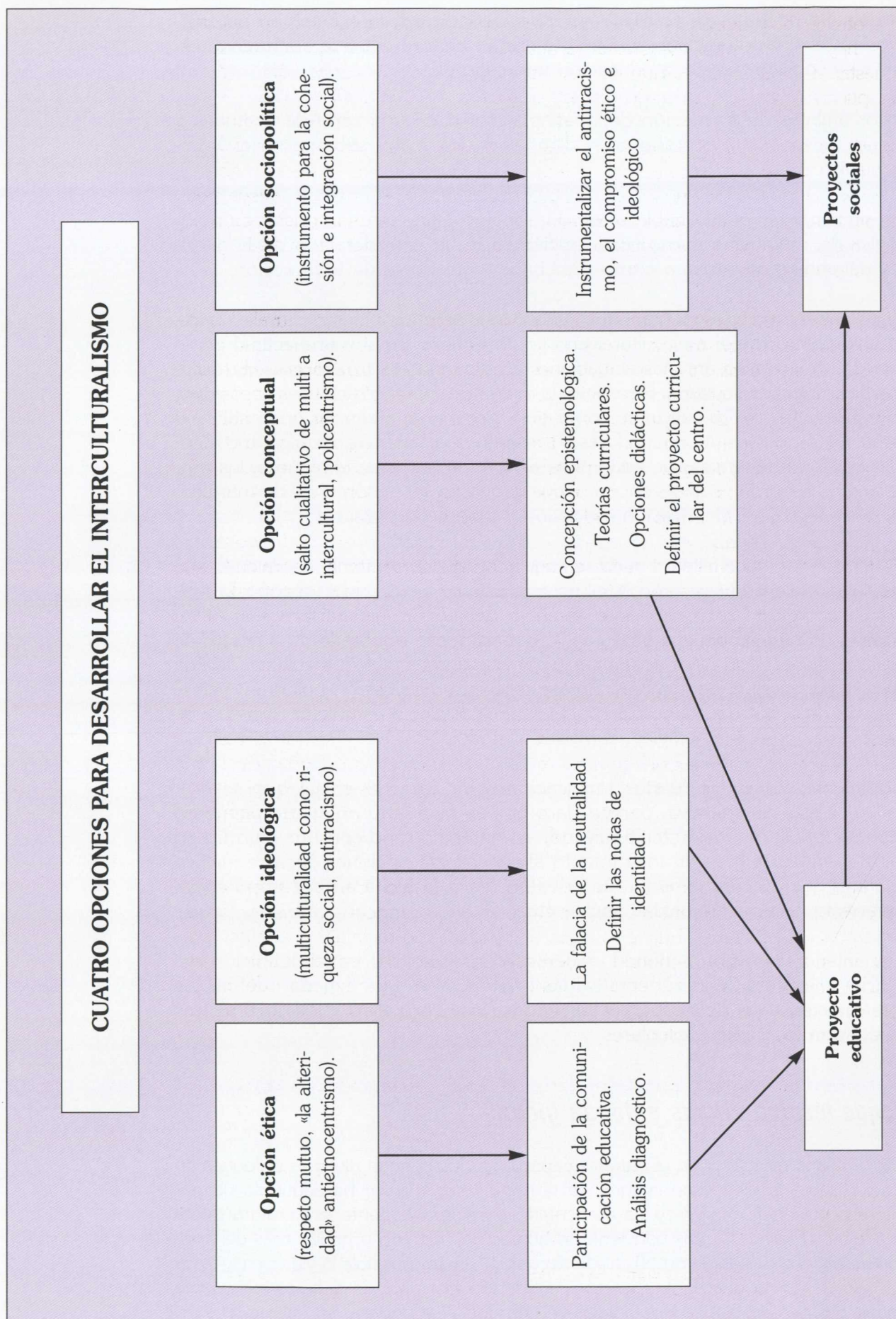


Gráfico 5. Cuatro opciones para desarrollar el interculturalismo.

Por otro lado, y quizás ésta sea una razón más fundamental para lo que nos ocupa, hay ya bastantes evidencias (artículos y textos, materiales curriculares, propuestas de actividad) de que, lo que se viene llamando *educación intercultural*, pueda acabar significando discursos (y prácticas) bien diferentes.

Quizás la disyuntiva es demasiado extrema pero, con matices, ésta sería la cuestión: las diferentes «propuestas de educación intercultural» se apoyan en presupuestos distintos de lo que es la diversidad cultural y, por añadido, desde perspectivas, intereses e ideologías diferentes. La consecuencia es la pugna entre un planteamiento «técnico» (tangencial, restrictivo) y un enfoque de análisis global de la cultura escolar.

Del primero se desprende una perspectiva «centrada en el tratamiento de la diversidad cultural de los "otros", los diferentes: minorías étnicas (como la gitana, extranjeros...). A menudo esta diversidad se interpreta en términos problemáticos y conduce a una intervención centrada en la adaptación, en la compensación de "aquellos-que-han-de-integrarse" (en la acepción más temible del término integración). La diferencia cultural deviene en deficiencia y, en la práctica, lo que corresponde es procurar los procedimientos, los apoyos y los recursos técnicos para resolver la adaptación de estos colectivos. Así, confundir la parte con el todo, no sólo desenfoca el análisis sino que, finalmente, acaba configurando otro significado: desde esta posición, la cuestión de la diversidad cultural únicamente compete a contextos concretos, a alumnos concretos»²⁵. Desgraciadamente, ésta es una concepción muy instalada, presente a menudo en propuestas de las administraciones educativas y en el pensamiento pedagógico de buena parte del profesorado²⁶.

Del segundo enfoque cabe esperar perspectivas de tratamiento de la diversidad cultural con un carácter global, que asuman el debate sobre la multiculturalidad como una magnífica ocasión para interrogarnos sobre cuestiones esenciales de nuestra caracterización cultural: qué es nuestra cultura, cómo estamos construyéndola, cómo evoluciona, quiénes son verdaderamente los agentes de cambio... Y, desde un planteamiento pedagógico crítico, analizar qué papel juega en este proceso lo que llamamos cultura escolar.

Esta orientación evita focalizar la cuestión en colectivos concretos, en la presencia física de los «diferentes». Supone partir del reconocimiento de la propia heterogeneidad cultural, huir de connotaciones étnico-raciales, y analizar, globalmente, si la propuesta cultural que ofrecemos desde la escuela tiene capacidad para conectarse con los referentes culturales del contexto, en qué medida facilita que éstos participen, cómo se establecen los intercambios, qué análisis realiza del propio sesgo cultural...

Propone, en definitiva, considerar las posibilidades de la escuela como agente de construcción cultural.

²⁵ LLUCH, X. (1995). «Para buscar contenido a la educación intercultural». En *Investigación en la escuela*, 26, 69-81.

²⁶ Así lo constatan buena parte de los materiales que empiezan a elaborarse por las administraciones educativas. Por lo que respecta al profesorado, así se constata en una investigación realizada en más de un centenar de centros valencianos sobre sus concepciones e intervenciones a propósito de la «educación intercultural». Ver LLUCH y SALINAS (1993): «Què entenem per educació intercultural?», en *La diversitat cultural al sistema educatiu*. Documentos n.º VIII. Valencia: Generalitat Valenciana.

En próximos capítulos trataremos sobre las líneas de trabajo que se han de desarrollar en el Proyecto educativo de centro, en el Proyecto curricular y en la Programación de aula.

*Para trabajar los contenidos de los dos últimos apartados os sugerimos la realización de la **Actividad 5**.*

6. Diversidad cultural, marginación social e intervención educativa

Hemos hablado en el capítulo 4 de las diferentes perspectivas de tratamiento de la diversidad cultural. Sin duda, una de las más dominantes ha sido aquella que promovía un tratamiento *compensador* de la diferencia cultural. En nuestro contexto se produce con frecuencia la identificación de educación compensatoria - educación intercultural.

El hecho de que las primeras propuestas pedagógicas de atención a la pluralidad cultural se hayan generado desde los colectivos de maestras y maestros que trabajan con poblaciones escolares en situaciones de fuerte deprivación socioeconómica (emigrantes, gitanos...), además de su diferencia cultural, puede haber ayudado a producir esta identificación.

Conviene analizar cuál es la razón que provoca que sean estos colectivos de docentes, y no otros, quienes hayan desarrollado con prontitud las primeras propuestas interculturales. Parece evidente que es en estos contextos donde, con mayor claridad, se evidencia la desconexión entre cultura escolar y las culturas *vividas* de los alumnos y alumnas; la ausencia de *sintonía* cultural, la falta de representatividad de sus elementos culturales en el currículo, las mermadas posibilidades de construcción de su identidad cultural en un medio percibido (y en muchas ocasiones constatado) como agresivo y/u hostil.

Existe un **discurso oculto** que está generalizando la idea de que la educación intercultural sólo tiene sentido en aquellos centros escolares o aulas donde hay diversas culturas en presencia, donde hay niños y jóvenes *visiblemente* diversos por su color de piel, idioma, distinto país de origen, etc. Con esta perspectiva se niega al resto del alumnado el conocimiento explícito y amplio de las diversidades culturales, la existencia de los «otros», y con ello el ejercicio de la tolerancia, el conocimiento y respeto de las otras culturas y la promoción de actitudes antirracistas que este tipo de educación intercultural conlleva.

Otro discurso que se ha generado es aquél que, blandiendo la idea de igualdad, defiende que la mejor pedagogía es tratar a todos por igual, y hace valer un currículo homogéneo para todo el alumnado que llega a nuestros institutos o escuelas, olvidándose que, **la peor desigualdad es tratar igual a seres desiguales**. Es este currículo elaborado desde la óptica de los grupos sociales que controlan y seleccionan su contenido cultural el que nos lleva a omitir y esconder realidades sociales, culturales y de clase; a ocultar la historia de los «Pueblos de España, sus culturas y tradiciones» (como dice la Constitución

Española); sin olvidar que también son *Pueblos de España* nuestras minorías étnicas y culturales.

Bien es cierto que cuando se trabaja con alumnado que aporta al centro escolar una realidad de desventajas sociales, economía paupérrima, desestructuración familiar..., se debe realizar una intervención educativa en términos compensadores que le ayuden a superar sus desventajas básicas. En el entorno escolar, además de promover intervenciones que aseguren unas becas de libros, comedor, apoyo a los problemas de desfase edad-conocimiento, una especial atención a los hábitos sociales e higiénicos, necesidades afectivas..., una orientación compensadora debe asumir un modelo didáctico flexible y plural que permita atender las diferencias de origen, de manera que el acceso a la *cultura escolar* se acomode a las exigencias de intereses y motivaciones culturales, ritmos y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa esta *cultura escolar*.

No diferenciar estos dos ámbitos (el de la compensación y el de la interculturalidad) conduce, y ésta es la cuestión fundamental, a la asociación de uno y otro grupo de factores. Así, sancionar la diferencia cultural como *deficiencia* no es sino una consecuencia lógica de entender que los grupos están más o menos dotados en razón de su cultura y, por tanto, algunos de ellos son susceptibles de ser ayudados a superar sus «deficiencias culturales», o un pretendido «bajo nivel cultural», como perfectamente desvela la antropología social:

«Pienso también que el proceso de marginación se acompaña de estereotipos que dan soporte racional y justifican moralmente la suplantación como un imponderable que debe atribuirse a una supuesta incapacidad personal y que implica, en último término, la despersonalización social del marginado, la negación de sus atributos sociales y culturales de entidad personal»²⁷.

*Para un mayor desarrollo de esta cuestión sugerimos la realización de la **Actividad 7** y la consulta del **Texto b**.*

De esta conceptualización de educación intercultural asociada a educación compensadora devienen importantes consecuencias teórico-prácticas:

- a) Se restringe el campo de actuación y la propia definición de educación intercultural. Ello impide, por tanto, construir una concepción amplia; objetivo deseable para **todos** los alumnos y alumnas y meta educativa de **todos** los centros, tal como hemos expuesto en el capítulo 4.
- b) Se remite, implícitamente, a una concepción de cultura contrapuesta a la que hemos considerado como fundamento de la educación intercultural; esto es, una concepción de cultura dinámica, interactiva, amplia, que se construye en interacción. En el capítulo sobre conceptualización de la cultura nos detuvimos a analizar esta idea.

Veamos algunos casos concretos para examinar claramente esta circunstancia. Véase, por ejemplo, el tratamiento que se ha dado, en alguna Comunidad

²⁷ SAN ROMÁN, T. (1992). «Pluralidad y marginación». En VV.AA. (1992). *Sobre interculturalitat. II*. Girona: Fundació Ser. Gi.

Autónoma, a la escolarización de los alumnos de origen magrebí, que es definida como de «niños con riesgo de marginación» y se orienta a no sobrepasar el «límite de tolerancia» del 15 por 100 de niños magrebíes en el total del alumnado de cada escuela.

Estas acciones implican que los alumnos de origen magrebí sean considerados como alumnos «especiales». Un tratamiento parecido ha tenido el alumnado gitano en barrios marginales o en situaciones de deprivación socioeconómica.

Sin duda este alumnado necesita una intervención de carácter compensador, pero este conjunto de actuaciones **no** dan respuesta a su peculiaridad cultural, sino a unas deterioradas condiciones socioeconómicas que le están afectando.

Ahora bien, estos niños y niñas **también** precisan otro tipo de intervención educativa que atienda a su diversidad cultural. Y así, deberá organizar intervenciones educativas que respondan a este factor: representación simbólica de su universo cultural, previsión y tratamiento de las posibles situaciones de trato discriminatorio, estímulo hacia la exteriorización y vivencia positiva de sus rasgos culturales, tratamiento digno, valorativo y crítico de los mismos, diseño curricular sensible a tal pluralidad, etc. Es decir, organizar una actuación educativa global coherente con un planteamiento intercultural.

Unos y otros rasgos (culturales y de *marginalidad*) exigen un tratamiento simultáneo; de ahí su dificultad, al tomar cuerpo, de manera concurrente en la persona de nuestros alumnos y alumnas, y ello, sin duda, complica notablemente la tarea de discernir qué rasgos son de una naturaleza y cuáles de otra.

*En la **Actividad 6** os proponemos una ficha de trabajo para reflexionar sobre esta cuestión.*

7. La diversidad cultural en el contexto de la reforma educativa

Introducción

La nueva configuración de la sociedad, cada vez más plural, heterogénea y multicultural, demanda cambios en el sistema educativo que posibiliten alcanzar las nuevas finalidades educativas que dicha sociedad espera de la escuela.

En este sentido, la actual reforma educativa en proceso de implantación y generalización propone cambios profundos en el sistema educativo que se concretan tanto al definir las funciones de la educación como al seleccionar las fuentes inspiradoras del currículo, entre otras aportaciones. En definitiva, supone un marco de intervención educativa más amplio y plural.

Como ahora veremos, esta nueva coyuntura educativa facilita claves indispensables en la articulación de una propuesta intercultural. Así, al confiar al sistema educativo, entre otras, una función socializadora y de educación para la justicia social y, al mismo tiempo, una función compensadora e integradora, se está postulando la necesidad de elaborar:

- Proyectos educativos que tengan en cuenta y favorezcan el desarrollo de valores, actitudes, sentimientos y comportamientos que se enfrenten a los estereotipos racistas, sexistas, etc., y respeten la riqueza de la diversidad y la variedad cultural en el pluralismo de una sociedad moderna.
- Proyectos curriculares de etapa que faciliten y garanticen una interacción integradora, acercando el centro escolar a un entorno peculiar y a la vez diverso.

Por otra parte, fundamentar el currículo desde una perspectiva sociológica, reconociendo que el conjunto de las relaciones socioculturales están mediando un *currículo oculto* implica que, en una sociedad pluricultural, éste debe ser abierto y flexible con objeto de poder realizar progresivas adaptaciones a la realidad de cada centro, de cada contexto.

Por último, optar por una visión psicopedagógica constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, como veremos más adelante, supone reconocer la importancia de las experiencias y conocimientos previos que originan los preconceptos en cada alumno y alumna. Experiencias, conocimientos previos, intereses, expectativas... condicionados, entre otros, por factores de carácter cultural.

Pluralismo cultural y reforma curricular

De lo expuesto anteriormente destacamos el nuevo planteamiento curricular, su carácter abierto y flexible, que puede ser marco de referencia válido en el tratamiento de la diversidad cultural, ya que da cabida a interpretaciones contextualizadas, adaptadas a la realidad plural del entorno.

En general, haciendo una lectura posibilista del nuevo modelo curricular, pensando en los sucesivos niveles de concreción, podemos entresacar los siguientes elementos que facilitan una intervención intercultural en las aulas:

- Fundamentación psicopedagógica constructivista. Posibilita el reconocimiento de la importancia del factor «cultura de origen» en los diferentes momentos del proceso enseñanza y aprendizaje.
- Aceptación de diversas fuentes de información del currículo. Se considera el factor sociocultural en interacción con la fuente epistemológica y la psicopedagógica, aunque consideramos insuficiente el peso específico del primero de ellos en relación al resto.
- Revalorización de todo aquello que el contexto ofrece como posibilidad para el aprendizaje. Por tanto, un contexto sociocultural diverso debe entenderse como posibilitador de mayores potencialidades educativas.
- Un currículo abierto y flexible donde las diversas fases de concreción curricular posibilitan un ejercicio de adaptación que debe ser sensible a los criterios de selección cultural, sus sesgos y consecuencias.

Diversidad cultural y constructivismo

Como es conocido, una de las fuentes del currículo se fundamenta en la información procedente de la investigación psicopedagógica. Los principios psicopedagógicos que subyacen a la reforma educativa se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica.

A continuación nos centraremos brevemente en dicha concepción psicopedagógica porque, bajo el punto de vista de la pedagogía intercultural, el constructivismo posee unos principios básicos y unas implicaciones metodológicas que interesa recoger para fundamentar variadas propuestas de intervención. De la misma manera, la perspectiva intercultural aporta nuevos matices a la concepción constructivista del aprendizaje enriqueciendo sus enfoques y puntos de vista, así como sus derivaciones de carácter práctico.

Desde la concepción constructivista se define el desarrollo y el aprendizaje humanos como «*el resultado de un proceso de construcción*»²⁸. Lo que nos convierte en personas son precisamente las construcciones que somos capaces de hacer. Cuando se inicia el aprendizaje de un nuevo contenido, el alumno

²⁸ COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

construye significados, representaciones o modelos mentales sobre dicho contenido, todo esto a partir de sus ideas y representaciones previas. Es necesario, por tanto, abandonar modelos pasivos de asimilación de los contenidos.

Así pues, cada alumno desarrollará un peculiar proceso de construcción de los conocimientos, que a su vez dependerá de diversos factores, entre los cuales habremos de considerar los culturales. En efecto, cuando el alumno llega a la escuela es *portador* de una serie de vivencias que han ido configurando una construcción mental del mundo que le rodea. Existen variados estudios surgidos en el marco teórico de la psicología sociocultural donde se subraya el carácter social y, por tanto, histórico y cultural de los procesos cognitivos. En este sentido, cabe criticar al constructivismo por un cierto olvido de este factor contextual y por un predominio casi exclusivo de los factores estrictamente individuales²⁹.

Desde este marco teórico, la perspectiva intercultural pone el énfasis en considerar el modo en que el origen cultural de los alumnos condiciona sus conocimientos y esquemas previos, así como el propio proceso de aprendizaje.

Uniformar y/o ignorar esta premisa dificulta, cuando no niega, la conexión y relevancia de los aprendizajes realizados:

«Si no garantizamos la activación de las preconcepciones habituales de los alumnos, en los procesos de aprendizaje en el aula, no hay ninguna garantía de que dicho conocimiento sea relevante, ni por lo tanto, de que el alumno o alumna vaya a utilizar aquellos esquemas como herramientas intelectuales en su vida cotidiana, en sustitución de las primitivas y diferentes preconcepciones elaboradas de forma empírica en sus intercambios diarios»³⁰.

Por tanto, serán necesarias dos condiciones para que tenga lugar este proceso de reconstrucción:

- Partir de la cultura *experiencial* del alumno.
- Crear en el aula un espacio de conocimiento y acción compartidos.

Por otro lado, interesa resaltar otro principio constructivista fundamental según el cual la actividad mental es un proceso que implica a la totalidad del alumno, no sólo sus conocimientos previos, sino también sus actividades, expectativas y motivaciones, intereses, etc. Desde la concepción de cultura que hemos desarrollado en capítulos anteriores, esta valoración de expectativas, motivaciones e implicaciones personales se desprende fundamentalmente del contexto donde el alumno se ha socializado, de su *manera de vivir*; es decir, de su cultura.

²⁹ Es sintomática, en este sentido, la reflexión autocrítica de algunos autores. Ver GÓMEZ-GRANELL, C., y COLL, C. (1994): «De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo». En *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10. O MARCHESI, A. (1993): «La LOGSE y la diversidad cultural». En *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 6 - 2.ª época, 47-50 (Ponencia en las XII Jornadas de A.E.G., 1992, Bilbao).

³⁰ PÉREZ, A. (1991). «Cultura escolar y aprendizaje relevante». En *Educación y sociedad*, 8, pág. 67.

La variable cultural como adjetivo de diversidad

Hasta hace poco tiempo, al hablar de diversidad escolar se hacía referencia casi exclusivamente a la *capacidad para aprender*, como elemento diferenciador entre unos alumnos y otros. Actualmente el concepto de diversidad adquiere nuevas connotaciones. Así, la nueva propuesta educativa presta atención a factores como el ritmo de aprendizaje, la motivación, el interés e incluso la interacción de todos estos factores, determinados por la peculiar historia de éxitos y fracasos anteriores en tareas de aprendizaje.

Sin embargo, desde el discurso de la pedagogía intercultural, el término diversidad adquiere un campo semántico más amplio, al ir adjetivada del término «cultural». Es decir, el vocablo *diversidad cultural* incluye las anteriores acepciones y además desvela nuevas perspectivas e implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La cuestión fundamental reside no tanto en el término *cultura*, sino en el concepto que subyace a dicho término en dos discursos diferentes: el de la reforma educativa y el de la educación intercultural.

En el primero el término cultura se emplea, por lo general, restrictivamente, como el conjunto de conocimientos, destrezas, elementos simbólicos... que las comunidades han ido generando históricamente. Se habla pues de cultura en un sentido acumulativo. Así, la diversidad cultura se vincula a la diferente capacidad, motivación e incluso interés en adquirir mayor cantidad de esos conocimientos o productos. Remite, por tanto, a la consideración del «nivel cultural».

Por otro lado, la pedagogía intercultural parte (como ya hemos analizado) de un concepto de cultura amplio, entendido como un conjunto de sistemas de significados propios de un grupo humano. Es en este mismo proceso de adquisición de la cultura cuando ya se está hablando de diversidad. Por consiguiente, el tratamiento de dicha diversidad no sólo debe entenderse como el trabajo con alumnos diferentes en sus producciones culturales sino, además, diferentes en su cultura de origen y, por tanto, diferentes en el proceso de interacción-asimilación que se da en el aprendizaje escolar, sobre todo cuando éste se produce desde una cultura minoritaria.

Asumir una u otra perspectiva supone, pues, un sesgo fundamental, en la medida en que condiciona la oferta cultural de los currículos, bien en un sentido unívoco y restrictivo, bien en una orientación amplia, diversificada, policéntrica.

En el tratamiento de la diversidad la pedagogía intercultural adoptará una perspectiva más amplia y compleja. Por tanto, se estará desarrollando desde:

- La configuración de los diseños curriculares prescriptivos, abiertos y flexibles, ya que permiten realizar adaptaciones a lo largo de todo el proceso, favoreciendo la adaptación del centro a la diversidad de contextos.
- La consideración de diversas capacidades en la formulación de los objetivos generales, considerando no sólo las cognitivas sino también las afectivas, motrices y de inserción sociocultural.
- La ampliación de los tipos de contenidos; de los estrictamente conceptuales hasta los procedimentales, valores, normas y actitudes.

- La aceptación de los aspectos más prácticos y funcionales del aprendizaje.
- La utilización de estrategias organizativas diversificadas y flexibles.
- Una metodología basada en principios constructivistas del aprendizaje.
- La aportación de modalidades diversas de evaluación.
- La posibilidad de distintos niveles y modalidades de adaptación curricular.

Estos elementos, entre otros, son los que, articulados convenientemente dentro de los proyectos educativos y curriculares de cada centro, proporcionan el marco para dar respuesta a la diversidad. Pero la pedagogía intercultural realizará una lectura de todos ellos orientada a conseguir un proceso de enseñanza y aprendizaje que tome en cuenta y respete esa diversidad, tratando de promover en cada alumno y alumna la adquisición de una *competencia multicultural* que le capacite para comprender y adaptarse a la realidad que le rodea. En próximos capítulos trataremos con mayor detenimiento esta cuestión.

8. La diversidad cultural en el contexto de los centros escolares

Ámbitos de intervención

Hemos visto en la primera parte del presente trabajo las diferentes perspectivas de definición de la educación intercultural; nos hemos detenido también a considerar una propuesta concreta, así como en situar la cuestión en el contexto de reforma educativa que estamos viviendo.

Conocida pues esta visión general, podemos reflexionar ahora sobre los diferentes ámbitos de acción educativa. Intentaremos situar, por tanto, aquellas propuestas que puedan ayudarnos a generar intervenciones coherentes con el marco teórico expuesto.

Desarrollamos esta reflexión en tres ámbitos:

- Proyecto educativo de centro (en adelante PEC).
- Proyectos curriculares de etapa (en adelante PCE).
- Y Programación-planificación del trabajo en el aula.

Trataremos de caracterizar en cada uno de ellos una intervención que pueda considerarse *intercultural*. Los tres deben entenderse completamente relacionados, especialmente el PEC y los PCEs que, a nuestro juicio, no pueden concebirse por separado.

En primer lugar, conviene tener conciencia de que elaborar *proyectos* de carácter intercultural no es, por lo visto hasta ahora, «un trabajo añadido», una tarea extra, un motivo de preocupación a acumular.

Por el contrario, parece más razonable considerar la reflexión sobre la interculturalidad, como la introducción de un nuevo vértice de análisis en aquello que ya hacemos; sea ésta tarea la elaboración de un PEC, la programación de una actividad o el debate en una sesión de evaluación. Supone la introducción de un nuevo elemento de reflexión en la mentalidad del profesional docente: la consideración de cómo la diversidad cultural de nuestros alumnos y alumnas opera en cualquiera de las facetas de nuestro trabajo. Y ello entendiendo que, de acuerdo con los presupuestos teóricos ya comentados en otros capítulos, este factor constituye un potencial educativo de primera magnitud.

Sin duda, considerar esta nueva variable en nuestro quehacer educativo, lo hace inicialmente más complejo, más intrincado. Sin embargo, a la larga, esta consideración nos aportará indudables ventajas:

- Ayuda a enriquecer el análisis de aquello que pasa en nuestros Centros.
- Añade claridad explicativa a algunos de los fenómenos que en ellos se producen.
- Da sentido a una construcción significativa de los aprendizajes (apoyados así en supuestos directamente generados en razón de la cultura a que se pertenece).
- Sugiere vías de intervención eficaces (dado que éstas pueden atender a los factores de índole cultural que están en la base de determinadas conductas).
- Enriquece las posibilidades didácticas (al disponer de un abanico mayor de referentes de tipo cultural: modelos, valores, vivencias, expresiones artísticas...).
- Y, en definitiva, nos sitúa en la perspectiva de educar personas con capacidad de percibir la complejidad y la riqueza sociocultural de su entorno.

Educación intercultural y Proyecto educativo

Desde la definición de educación intercultural que venimos desarrollando, el Proyecto Educativo de Centro (PEC en adelante) constituye, al menos formalmente, uno de los elementos clave que le debe dar respuesta.

No nos alargaremos en consideraciones preliminares acerca de las características del PEC, pues éste es un tema suficientemente conocido por el profesorado y sin duda tratado en otros módulos de formación. Sin embargo, sí vale la pena considerar algunas circunstancias que refuerzan su carácter primordial para el objetivo que nos ocupa; esto es, el desarrollo de una perspectiva educativa intercultural:

- a) Explicita las opciones ideológicas (formuladas como valores, *notas de identidad*, objetivos).
- b) Conecta la reflexión sobre la intervención educativa con el análisis del contexto sociocultural donde el Centro se encuentra.
- c) Constituye el marco compartido por la comunidad educativa.
- d) Exige para su desarrollo real la coordinación de la intervención del profesorado o, al menos, un cierto grado de coherencia.

Mucho se ha hablado sobre la *validez* de los PEC, sobre su funcionamiento estrictamente formal y, a menudo, retórico. Sin duda, ésta es una crítica a menudo justificada. Sin embargo, a nuestro juicio, esta circunstancia puede poner en cuestión el modo en que los PECs se elaboran y desarrollan, pero no su valor intrínseco.

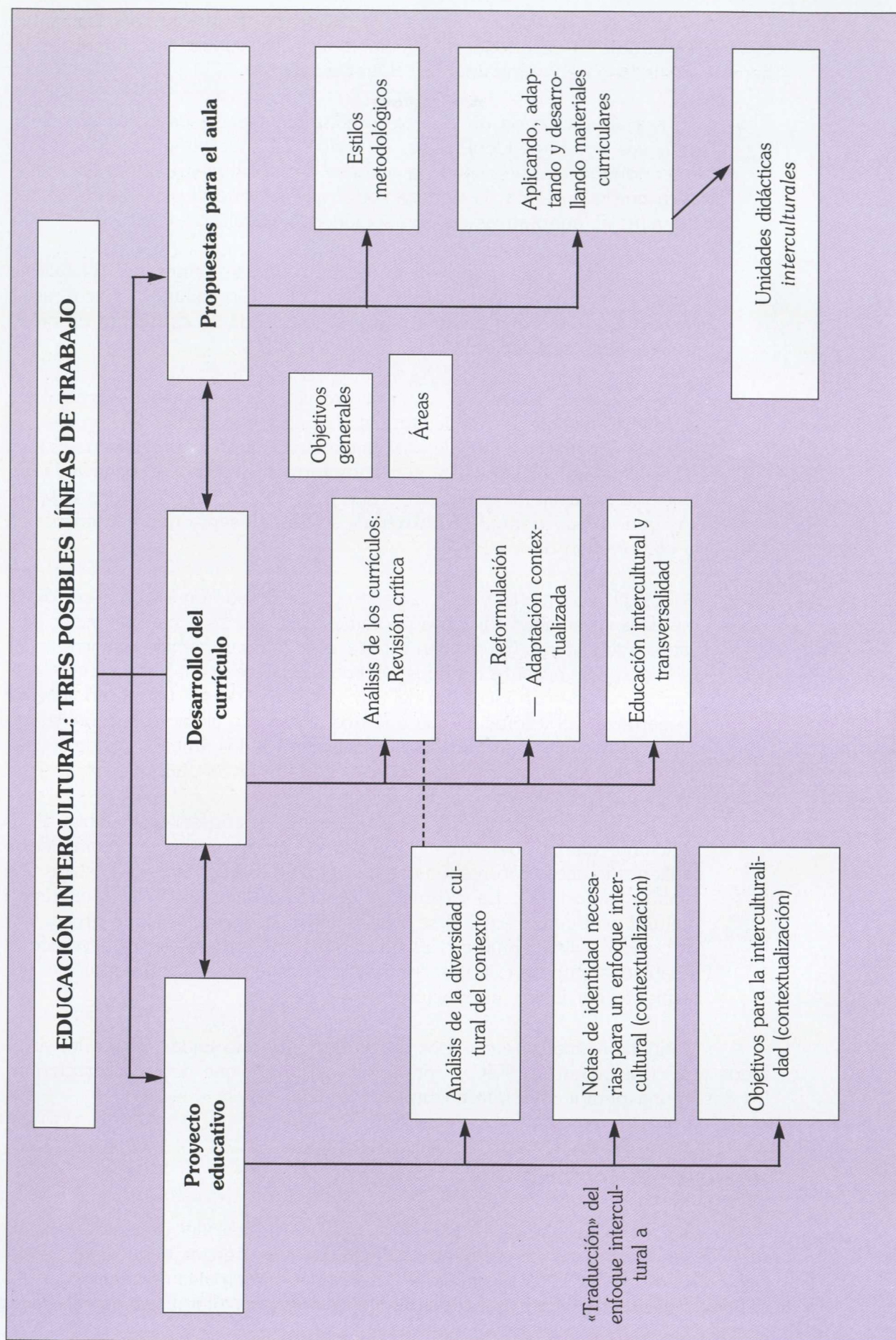


Gráfico 6. Educación Intercultural: tres posibles líneas de trabajo.

Para el tema que nos ocupa, esto es, la definición de una intervención intercultural en el ámbito de un Centro, cualquiera de las cuatro características que hemos señalado parece fundamental. Revisémoslas:

- a) En la elaboración de un PEC se precisa establecer sus *notas de identidad*, sus opciones ideológicas, *de valor*. Es precisamente en este proceso donde podemos situar la defensa de la interculturalidad: la opción ética que la sustenta, la riqueza social que supone el pluralismo cultural, las ventajas adaptativas de una sociedad multicultural, etc.

Si un centro asume como *rasgo de identidad* la defensa del pluralismo cultural y el compromiso contra la discriminación (cultural, étnica, racial, sexual...), parece que debiera comprometer toda su estructura en orden a posibilitar tal elección.

- b) Si un Proyecto Educativo de un centro vincula sus objetivos generales a la reflexión sobre la multiculturalidad social (y entiende ésta como potencial educativo y factor de enriquecimiento), podemos decir que es muy plausible el establecimiento, al menos formal, de una perspectiva de trabajo intercultural. Y recordemos que esta relación «*finalidades educativas generales / análisis contextual*» se nos presenta necesariamente en la elaboración de los PEC.

- c) Sólo si el proyecto es vivido, asumido y desarrollado en los diversos colectivos de la comunidad educativa podremos decir que se genera un marco educativo intercultural. No pueden establecerse compartimentos estancos en las relaciones que nuestros alumnos y alumnas establecen entre sí porque la apreciación o la desconsideración del *otro*, en razón de su cultura, no entiende de barreras. La valoración que nuestros alumnos y alumnas hacen respecto a las *otras* culturas se transfiere a cualquiera de los ámbitos donde se relacionan con los demás: el aula, el comedor escolar, el patio, la calle...

- d) Por lo dicho anteriormente se entenderá que, con ser apreciable, no es suficiente que un determinado grupo de profesores y profesoras desarrollen una actuación respetuosa con el pluralismo cultural, si ésta es una opción minoritaria. La expresión vivencia y valoración de la diferencia cultural no puede restringirse a un determinado ciclo, nivel o grupo. Por otro lado, existen numerosas cuestiones que exigen del profesorado el establecimiento de criterios compartidos: organización, metodología, tratamiento curricular, evaluación, etc.

A continuación analizaremos por separado cada uno de los apartados que constituyen un PEC e intentaremos definir qué debiera caracterizarlos desde una perspectiva intercultural:

Análisis del contexto

No cabe duda de que el estudio de las características del contexto sociocultural de un Centro es un elemento esencial para comenzar el proceso de elaboración de un PEC. Más aún cuando una de las principales características que definen nuestra sociedad es precisamente la creciente pluralidad de realidades sociales y culturales que la configuran.

Para el tema que nos ocupa esta fase resulta primordial, ya que la manera en que concebamos las características socioculturales del entorno del Centro va a definir el enfoque de todo desarrollo posterior.

Así, la primera premisa para realizar este análisis podría definirse en términos de una simple convicción:

- entender que la diversidad (y, específicamente, la diversidad cultural) es substancialmente positiva, enriquecedora;
- asumir el pluralismo como potencial educativo, como factor generador de mayores posibilidades didácticas, enriquecedor de la reflexión pedagógica.

Por otro lado, concebir de una manera amplia y positiva la diversidad (como hemos visto en capítulos precedentes) nos lleva a considerar que la perspectiva intercultural es una necesidad de **todos** los Centros. Esta exigencia parece evidente cuando el contexto inmediato nos presenta una realidad multicultural. Como vimos en otro momento, ha sido precisamente en estos contextos donde de manera más temprana se han desarrollado propuestas educativas de carácter intercultural. Sin duda, la *demanda* en estas circunstancias es más clara, más inmediata.

Ahora bien, la realidad social no puede contemplarse parceladamente. La percepción que los ciudadanos y ciudadanas tienen sobre la pluralidad cultural de nuestra sociedad condiciona todo el debate social que ya se está produciendo: los procesos de integración y cohesión social, los fenómenos xenofóbos y/o racistas, la *problematización* del bilingüismo, etc. En definitiva, estos son rasgos que parecen consecuencia de una percepción negativa de la diferencia cultural. Percepción lastimosa, en cualquier caso, pero mucho más en un país con tal riqueza multicultural *interna*.

Como se ve, estos son temas que competen necesariamente a toda la sociedad. Por ello, «educar para la interculturalidad» es un rasgo que debiera caracterizar el Proyecto educativo de cualquier centro.

En primer lugar trataremos de determinar cuál es la diversidad cultural de nuestro contexto. En este primer paso se toman decisiones que condicionan el resto del proceso: podemos focalizar nuestro análisis hacia la detección de minorías culturales «visibles» (gitanos, inmigrantes extranjeros...) o podemos ampliar nuestra concepción de diversidad cultural atendiendo a otros factores menos visibles pero igualmente importantes... (inmigrantes de otras comunidades del Estado español, contexto rural o contexto urbano, lengua, clase social...).

Esta *lectura* de la diversidad cultural del contexto (como hemos visto en la primera parte de este «marco teórico») implica optar por un enfoque teórico determinado y, consiguientemente, condiciona completamente el desarrollo de todo el trabajo posterior.

Una vez analizada la diversidad cultural que se expresa en el centro, conviene analizar su alcance en dos sentidos.

Por una parte interesa tomar medida, cuantitativa, de la importancia de cada uno de los factores de diversidad. Quizás no sea necesario afinar exhaustiva-

mente en la cuantificación, pero sí tomar conciencia de la *dimensión* real de estos colectivos. A menudo tenemos una impresión exagerada de la importancia cuantitativa de algunos grupos, especialmente cuando se les percibe con connotaciones negativas (ocurre, por ejemplo, que suele estar mucho más presente el debate sobre los magrebíes que sobre los sudamericanos, cuando la importancia numérica de estos últimos es considerablemente mayor...).

En otro sentido, debemos detenernos especialmente en considerar la manera en que «se vive» esta diversidad en el centro; esto es, hacer una valoración cualitativa de su presencia. Para ello habría que estudiar, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) grado de conciencia de las identidades culturales;
- b) grado de expresión y de «presencia» de las mismas (en qué lugares, de qué manera...);
- c) grado de conocimiento y valoración de las mismas por parte de todos (profesorado, alumnado, padres y madres...);
- d) identificación de situaciones de falta de atención, discriminación, conflictos...

En definitiva, se trataría de tomar conciencia del estado de la cuestión en el centro, tanto en un sentido cuantitativo (número y proporción de la composición multicultural) cuanto en una perspectiva cualitativa (percepción, valoración, tipo de relaciones que se producen...).

En la **Actividad 8** encontraréis una ficha de trabajo para comenzar este análisis.

Señas de identidad

Suelen entenderse las «señas de identidad» del PEC como «el resultado de la interacción entre el análisis del contexto y los propósitos que la institución se plantea»³¹. Ya hemos visto anteriormente en qué sentido es necesario plantearse el «análisis del contexto» y, posteriormente, atenderemos a la definición de los objetivos, los «propósitos», que debieran caracterizar un PEC *intercultural*.

Veremos ahora qué puede señalarse como «señas de identidad», fruto de la interacción de los dos factores anteriores.

Las notas de identidad de un Centro definen la posición del mismo ante las cuestiones educativas fundamentales. Por tanto, también deben expresar su postura en relación a la interculturalidad. Los centros educativos constituyen un amplio abanico de realidades; por lo tanto, la manera en que abordemos la toma

³¹ ANTÚNEZ, S. (1987). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.

de postura de la interculturalidad debería admitir un cierto grado de variación. Como dijimos en el apartado anterior, cada comunidad educativa debe partir del análisis de su peculiar contexto. Por eso, deberá huirse de concepciones genéricas que no ayuden a instrumentalizar ese análisis.

En cualquier caso, señalaremos algunas caracterizaciones que, sin duda, pueden tomarse como generalizables. Y, para ello, dejando de lado otros aspectos de las «notas de identidad» (confesionalidad, modo de participación y gestión, línea metodológica...) nos centraremos en la definición del conjunto de **valores** que harían factible un tratamiento favorecedor de la diversidad cultural.

No es este el momento de detenerse a desarrollar la complejidad de perspectivas de tratamiento de este campo. Sí anotaremos, brevemente, tres circunstancias que son especialmente importantes para el tema que venimos tratando.

En primer lugar, debe constatarse la progresiva complejización de este tema en nuestra sociedad. Parece innegable que es creciente la diversidad axiológica, valoral, de maneras de interpretar el mundo y situarse en él. No cabe duda de que parte de esta progresiva complejidad proviene del aumento de la diversidad cultural en nuestra sociedad. Diversidad que comporta contraste de estilos, conductas, normas, estéticas, valores, etc.

En segundo lugar, y relacionado con el anterior, parece haberse agudizado la pluralidad de interpretaciones de valores que, en su definición formal, no suelen presentarse como problemáticos (pensemos en términos como *tolerancia* o *solidaridad*).

Como consecuencia, por último, parece haberse producido también un incremento de la contradicción entre los valores retóricos y los valores reales; aquellos que formalmente constituyen nuestros PECs y los que caracterizan nuestro trabajo cotidiano.

Estas tres circunstancias, que sin duda influyen en otros muchos temas, deben advertirse especialmente para definir los valores que dotarían de *interculturalidad* a las «notas de identidad».

De lo dicho hasta ahora, y teniendo siempre como referente la caracterización de educación intercultural que trabajamos en apartados anteriores, podemos deducir que lo fundamental de las «notas de identidad» no será establecer un determinado *listado* de valores (aunque ello resulte inevitable en último término). Más bien pretenden detenerse en considerar cuáles son las características que deben tener aquellos valores que queramos considerar interculturales. Porque, atendiendo estas características, tendremos más claramente algún principio regulador que nos ayude a descender en su concreción y a facilitar la resolución de situaciones de conflicto entre valores.

En primer lugar, cabe señalar aquellos valores que manifiesten una clara vinculación con el compromiso frente a los diversos tipos de injusticia y/o marginación, puesto que ésta parece la primera de las causas que impide un tratamiento igualitario del pluralismo cultural.

Podemos pensar en valores tales como solidaridad, cooperación, respeto y apreciación de las identidades culturales, beligerancia ante la discriminación, antirracismo...

Por otro lado, también merecerían ser considerados aquellos valores relacionados con el facilitación del desarrollo de los procesos de construcción de la identidad, la estimación de las expresiones culturales, la *normalización* de sus manifestaciones externas, la potenciación de la autoestima, el cuidado en las prácticas que entorpecen estos desarrollos, etc.

Finalmente, una última característica la aportarían aquellos valores que asegurasen un procedimiento democrático en el tratamiento del pluralismo cultural. Esta característica remite, por tanto, a valores como: rechazo de los dogmatismos, crítica y autocrítica, participación democrática, empatía, no adoctrinamiento, libertad de opción, reconceptualización positiva del conflicto, antietnocentrismo...

Esta triple caracterización podría apuntar un amplio conjunto de valores pertinentes para unas «señas de identidad» necesarias en una perspectiva intercultural. Ahora bien, de poco servirá contar con esta definición formal si no intentamos acercar su significado en relación al entorno donde se han de aplicar. Es decir, es necesario hacer un ejercicio de contextualización, de «traducción» de las notas de identidad a la realidad concreta y cotidiana donde éstas se han de desarrollar.

En la **Actividad 9** te proponemos una ficha de trabajo con ese objetivo.

Objetivos

Conocemos ya la trascendencia del análisis sociocultural del contexto, y nos hemos acercado también a la definición de las «señas de identidad» que pueden caracterizar un PEC *intercultural*.

Podemos por tanto aproximarnos ahora a la formulación de los objetivos que debiera contemplar tal PEC.

En primer lugar, conviene decir que los objetivos que mencionamos no deben entenderse sólo como meta final. El desarrollo de un PEC supone «un diálogo permanente entre su contenido y la práctica educativa diaria»³². Este «diálogo» es, a nuestro juicio, lo realmente valioso, en la medida en que constituya un verdadero proceso de construcción de un marco de interacción cada vez más respetuoso, más atento a la diversidad cultural, más rico. Y este proceso es el que verdaderamente supone una meta, porque mediante el mismo se garantiza una conceptualización positivadora de lo plural y se traducen en realidades tangibles los valores que caracterizaban nuestras «notas de identidad».

³² ANTÚNEZ, S. Ibidem, pág. 28.

Dicho de otro modo, partir de enfoques *interculturales* en el «análisis del contexto», la definición de las «señas de identidad» y la «formulación de objetivos», por sí solo, no garantiza nada. Lo realmente sustantivo en la instauración de una *práctica intercultural* es este proceso progresivo de conexión de estas características generales y la práctica concreta y cotidiana. Este esfuerzo es el que asegura una interpretación no retórica del marco formalmente definido y promueve cambios en la mentalidad y la práctica profesional docente.

No nos detendremos a considerar las características que deben cumplir estos objetivos (globalidad, orientación de los planes de actuación, implicación de diversidad de ámbitos, viabilidad...) pero, antes de señalar un breve listado de ellos, reiteramos la necesidad de hacer un uso contextualizado de los mismos. De lo contrario, poco pueden ayudar en el proceso de elaboración de un PEC sensible a la interculturalidad.

Los anotamos a continuación a modo de listado, bien entendido que forman parte de diversos ámbitos (pedagógico, institucional, proyección hacia el entorno, convivencia...):

- Proveer un marco de relaciones que facilite la vivenciación de las diferentes realidades culturales y promueva una interacción cultural tolerante y enriquecedora.
- Proporcionar a los alumnos y alumnas instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto. Capacitarlos, por tanto, para combatir los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales, y para generar actitudes positivas hacia la diversidad.
- Desarrollar un régimen educativo no discriminador, enfrentado a cualquier tipo de marginación por razones culturales, y comprometido en la lucha contra actitudes y conductas racistas y/o xenófobas.
- Ofrecer un modelo cultural diverso, sensible al pluralismo cultural de nuestra sociedad, crítico con las perspectivas monoculturales (de selección y silenciación cultural interesadas).
- Configurar estrategias de construcción de conocimientos en interacción cultural, es decir, desde la diversidad de perspectivas culturales que los definen.
- Promover procesos de formación del profesorado vinculados a un desarrollo curricular con un enfoque intercultural (ver capítulo proyectos curriculares de etapa).
- Establecer la flexibilización organizativa necesaria para responder a situaciones socioculturales diversas.
- Coordinar la actividad intercultural del centro con proyectos de actuación de mayor globalidad (de carácter social, comunitario, colaboración con colectivos y asociaciones...).

De la misma manera que apuntábamos para el apartado de «notas de identidad», es necesario hacer un ejercicio de contextualización de los objetivos para

que éstos tomen significado y vayan más allá de un plantemiento formal, retórico.

En la **Actividad 10** te proponemos una ficha de trabajo con ese objetivo.

Organización

Cada centro deberá establecer una estructura organizativa coherente con su entorno y con los objetivos educativos planteados.

Definir esta estructura supone asentar los diferentes componentes organizativos y delimitar las funciones de cada uno de ellos.

Desde la perspectiva que estamos considerando conviene fijar la atención en los distintos componentes que tradicionalmente se sitúan en la estructura organizativa (órganos de gobierno, equipos docentes, servicios, etc.), y que pueden aportarnos una dimensión global de nuestro quehacer, conectada con las demandas y las problemáticas que están más allá de la valla del centro.

La reflexión sobre el análisis sociocultural del contexto que hemos comentado anteriormente, no puede quedarse en un ejercicio retórico, intelectual. Si alguna validez tiene este análisis, es la de situar las líneas de un propósito educativo (un PEC) en función de marcos de referencia más amplios: el contexto sociocultural concreto, con sus peculiares dinámicas e interacciones. Y es en este marco donde una perspectiva educativa intercultural comienza a tomar sentido, en la medida en que sus objetivos se vinculan a realidades sociales concretas.

Espacios como el Consejo Escolar, las APAS, Escuela de Padres y Madres, comisiones específicas (de absentismo, de acción tutorial, atención familiar...) pueden ayudar a conectar el ámbito del centro con la comunidad educativa en su conjunto. Es cierto que, con frecuencia, la burocratización atenaza los espacios de participación de la comunidad educativa. Sin embargo, hay que considerar que éstos son los únicos ámbitos de participación donde los objetivos de carácter intercultural de un PEC pueden sonar a algo más que un discurso estrictamente pedagógico, *profesional*.

Las propuestas interculturales sólo tendrán una incidencia importante en la medida que impregnen, se escuchen, se *vivan*, se transfieran a los contextos sociales de los centros, y en la medida que el discurso intercultural no suene a retórica educativa sino que se plasme en propuestas, actividades, proyecto, que inciden en el contexto.

Por otro lado, los equipos de trabajo docente (departamentos, equipos de ciclo, comisiones de trabajo, etc.) deberán establecer en sus criterios de actuación los principios de una intervención flexible organizativamente, adaptada, contextualizada, diversificada. Estos son los espacios donde debe *traducirse* el discurso intercultural a criterios y principios de acción concretos: metodológicos, de evaluación, agrupamientos, enfoque curricular... En definitiva, aquellas directri-

ces que guiarán el proceso de elaboración del Proyecto curricular (en el próximo apartado lo veremos con mayor detenimiento).

Finalmente, en la formulación de esta estructura se generan normativas que regulan su funcionamiento: reglamento de régimen interno, sistema de participación, documentos de seguimiento y evaluación del centro, etc.

Todos ellos deberían considerar en su contenido el modo de tratamiento del factor cultural, atendiendo a que constituye una importante variable en la modulación de las relaciones. La importancia de estos documentos es primordial, en la medida en que está afectando la regulación de las relaciones educativas en su conjunto, incluyendo ámbitos tradicionalmente considerados de segundo orden en la reflexión pedagógica, como son el comedor escolar, los tiempos de recreo, las actividades extraescolares, etc.

Muy frecuentemente no se dan las circunstancias que permiten embarcarse en el proceso de elaboración de un Proyecto educativo (equipo docente estable, consenso en la prioridad e importancia del tema, dificultad intrínseca del tema...). Buena prueba de ello, lamentablemente, es su escasa existencia en el panorama educativo español.

Quizás una estrategia útil para plantear un debate global en el centro, a propósito de la diversidad cultural y el tratamiento educativo que merece, sea partir del planteamiento de «casos» donde esta diversidad se manifieste (con un carácter conflictivo o no). De este modo podemos poner a prueba el tipo de análisis que se realiza y las sucesivas aproximaciones a los apartados constitutivos de un PEC y que hemos comentado anteriormente. Porque analizar el caso implica evidenciar la concepción de diversidad que se tiene («análisis del contexto»), posicionarse ante la misma («notas de identidad») y establecer propósitos de actuación ante esa realidad («objetivos»).

En este sentido puede sugerirse la detección de situaciones que se producen cotidianamente en los centros y que constituyen manifestaciones de esta diversidad para utilizarlas como excusa metodológica para iniciar debates colectivos.

*En el dossier de actividades encontraréis algunas de ellas, aunque sin duda sería más valioso aportar situaciones que cada cual encuentra en su centro. Ver **Actividad 11, Actividad 14, Actividad 15 y Actividad 16.***

Introducción

Resulta difícil concebir la reflexión sobre los proyectos curriculares desligada de la del Proyecto educativo.

El PCE, como parte sustancial del Proyecto educativo, constituye su principal elemento vertebrador, materializa las grandes líneas educativas formuladas en éste. Es, por tanto, un ámbito privilegiado de definición de la «propuesta cultural» que se realiza en cada etapa y centro escolar.

Proyectos curriculares de etapa

El PCE será deudor de las líneas educativas definidas en éste (análisis y caracterización consensuada del contexto, notas de identidad, objetivos, organización...). Hemos visto anteriormente los rasgos que podrían caracterizar un PEC *intercultural*. Conviene, por tanto, ahora continuar esa reflexión en relación al desarrollo curricular que se debe expresar en los PCE.

Comencemos por explicitar que creemos necesario superar una concepción restrictiva de currículo (centrada en la especificación de un plan de objetivos, áreas, contenidos...) para definirlo como el *conjunto de experiencias* (implícitas y explícitas) *que constituyen las vivencias de los alumnos y alumnas en los centros*. El currículo va mucho más allá de un listado programático de contenidos. El currículo impregna los pasillos, los patios... El currículo condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de participación, las interacciones e interreacciones, los mensajes de aceptación o de rechazo explícitos y/o encubiertos...

El currículo selecciona unas realidades culturales y silencia otras. Las prestigia o las desacredita. En definitiva, el currículo deviene, consciente o inconscientemente, en la *propuesta cultural* que un centro ofrece a su comunidad.

Con frecuencia, el análisis de los sesgos culturales del currículo y de los modos en que éste ha venido tratando la diversidad cultural nos ofrece suficientes ejemplos del papel que el currículo ejerce:

- Asimilación cultural y naturalización de la cultura dominante (mediante la silenciación de otros referentes culturales, la ausencia de reflexión crítica sobre el sesgo del currículo, el uso de metodologías y materiales no diversificado...).
- Segregación / exclusión (mediante el establecimiento de redes paralelas —encubiertas o explícitas—, planificación de itinerarios curriculares distintos, «anticipación» de las posibilidades académicas de determinados grupos, ausencia de conexión con la cultura experiencial del alumnado, percepción «agresiva» del medio escolar, mensajes doble-vinculares, rigidez en la organización escolar...).
- Trivialización de la diferenciación cultural, desacreditación, *exotismo* cultural, esencialismo (tratamiento estereotipado de los contenidos culturales de «los diferentes», explicación estática y esencialista de la cultura, tratamiento ocasional, complementario y superficial...).

Por tanto, ¿cómo caracterizar un currículo *intercultural*? ¿Cómo explicar el carácter transversal de la educación intercultural? ¿Puede organizarse el currículo, en la práctica, de manera que ayude a los alumnos y alumnas a dotar de significado a sus experiencias? ¿Puede resultar representativo de las realidades culturales del contexto?

Naturalmente, para apuntar alguna respuesta afirmativa, haría falta considerar no sólo el propio diseño del currículo sino, muy fundamentalmente, la organización misma de sus contenidos: «...el aprendizaje en la escuela debe, así pues, provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos con la cultura pública de la comunidad humana, en general, y de la comunidad local, en particular. En esta concepción, la escuela debe preocuparse por

construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se está creando en la comunidad social actual. Para ello, el currículo debe ser un medio de vida y acción de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias»³³.

En cualquier caso, parece claro que un currículo *intercultural* exige no sólo cambiar las pretensiones de aquello que queremos transmitir, sino el mismo proceso de aprendizaje, el juego de intercambios e interacciones que se da en toda experiencia escolar, «los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada»³⁴. Hay que hacer, por tanto, un análisis de tales experiencias atendiendo a las creencias, actitudes y valores que las atraviesan. Elementos que, al mismo tiempo, están recorridos y modulados (entre otros factores), por la propia filiación cultural.

Porque «cuando nos planteamos la cultura no como los contenidos-objeto a asimilar, sino como el juego de intercambios e interacciones que se establecen en el diálogo transmisión-asimilación, conviene ser conscientes de que en toda experiencia de adquisición se cruzan creencias, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos, porque son sujetos reales quienes asignan significados desde sus vivencias como personas»³⁵. Y estas vivencias, esta peculiar percepción y específica atribución de significado de la realidad que rodea al niño o joven, está necesariamente modulada, entre otros factores, por la filiación cultural.

La cultura de un centro, más allá de los contenidos seleccionados, se concreta en el propio proceso de conocer; en las posibilidades que los alumnos tienen de participar en el mismo, de reconocer significados, de identificarse con ellos y de establecer conexiones con sus vivencias. Por tanto un currículo *intercultural* debería preguntarse, más que por un «listado temático», por:

- a) cómo situamos el currículo en su contexto,
- b) qué conexiones establecemos entre aquello que queremos enseñar y el significado que ello tiene en el contexto sociocultural de los alumnos y alumnas,
- c) la relevancia de los aprendizajes que proponemos,
- d) la utilidad de nuestra metodología para producir interacciones, para intercambiar significados, para «compartir conocimiento»...,
- e) la diversificación en el uso de estrategias didácticas, de materiales curriculares...

Remitimos al **Texto c** y **Texto d** como apoyo y desarrollo de esta cuestión.

³³ PÉREZ, A. (1991). «Cultura escolar y aprendizaje relevante». En *Educación y Sociedad*, 8.

³⁴ GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). «Currículo y diversidad cultural». En *Educación y Sociedad*, 11.

³⁵ GIMENO SACRISTÁN, J. Op. cit.

A menudo se ha concebido el currículo *intercultural* de manera restrictiva, como una opción «de área» (normalmente, *Conocimiento del Medio*), a la que se le agregan unos «añadidos curriculares». Esta opción se apoya en el implícito de que *currículo intercultural* significa conocer las culturas «de los otros» y, por tanto, elabora propuestas que se centran en los elementos culturales externos, en las manifestaciones culturales de tales colectivos (folklore, gastronomía, estética, arte...). Estos elementos (desgraciadamente, los más fácilmente convertibles en tópicos) constituyen los añadidos curriculares y suelen convertirse en elementos accesorios, desconectados del currículo «ordinario». Bajo la irónica expresión «currículo del turista»³⁶, se han explicado un conjunto de intervenciones que toman este sentido (trivializadas, referidas a manifestaciones externas, tratamiento «de recuerdo» situado fuera del contexto, ocasionales...).

Otro tipo de intervención curricular ha consistido en desarrollar el tratamiento de la diversidad cultural en momentos específicos (sesiones, efemérides, celebraciones puntuales, «días» o «semanas de...»), bien para plantear la temática en general, bien para desarrollar temas referidos a determinados colectivos presentes en el centro...

El inconveniente de este planteamiento no es estrictamente (ni fundamentalmente) metodológico, sino de concepto ya que, mediante este modelo de intervención, a menudo se trata la cuestión en una orientación trivializadora, sin conexión con los aprendizajes valorados, evaluables, sancionados como valiosos. Por tanto, en ocasiones, puede ser agravante de los estereotipos y tópicos que, bienintencionadamente, pretende combatir.

Ambas perspectivas constituyen acercamientos parcializadores y restrictivos. Sin embargo, se debe reconocer que ésta ha sido, durante mucho tiempo, la única respuesta en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural en los centros educativos. Los profesores y las profesoras más concienciados en el tema han utilizado estas orientaciones curriculares con el objetivo de reconocer esta diversidad en los centros escolares y, en muchos casos, para luchar contra su menosprecio y anulación. Este tipo de intervenciones tenían sin duda efectos positivos, en la medida en que facilitaban el reconocimiento, al menos simbólico, de representaciones culturales frecuentemente silenciadas. Sin embargo, parece claro que esta perspectiva curricular no es la adecuada para abordar el tema de manera global.

Para mayor desarrollo de esta cuestión ver **Texto e** y **Texto f**.

Interculturalidad y transversalidad

¿Puede la educación intercultural constituir un eje transversal al currículo? ¿Es, verdaderamente, un «contenido» transversal?

Desde luego el término *transversal*, últimamente, se ha convertido en un verdadero «cajón de sastre». Quizás, para responder las preguntas introductorias ca-

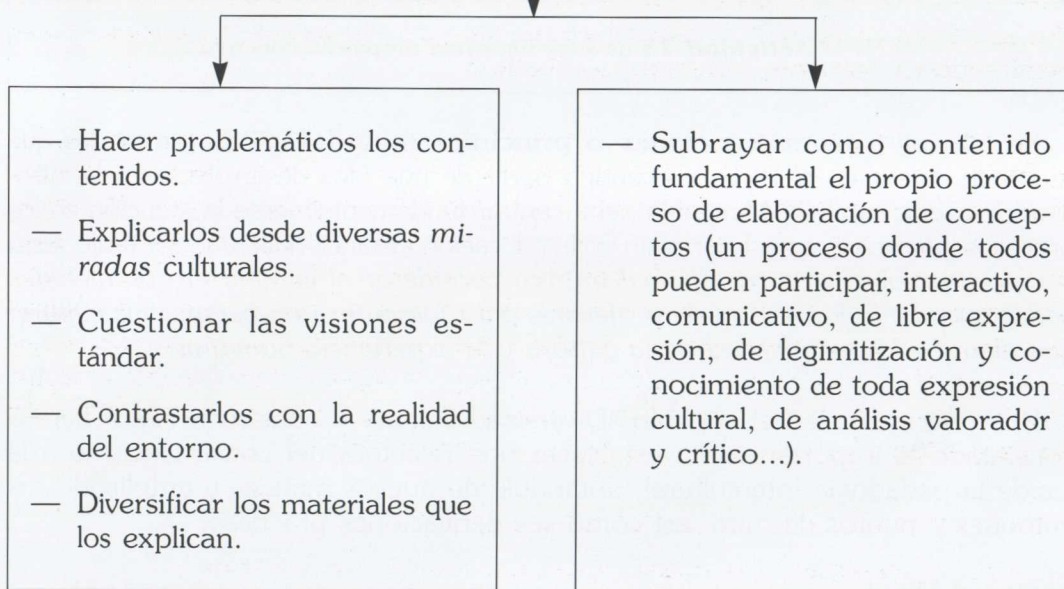
³⁶ En afortunada expresión de Jurjo Torres.

bría darles la vuelta: ¿puede concebirse un currículo sin una explicación cultural que lo sustente?

El carácter transversal de la educación intercultural se desprende de la concepción curricular que venimos desarrollando: todo aprendizaje se apoya en la base cultural desde la cual éste se interpreta y todo aprendizaje toma sentido y significado en el contexto cultural donde se utiliza.

Así pues, un currículo intercultural debería tratar la comprensión y conceptualización de la realidad social desde los más variados filtros culturales; atravesando el currículo en su totalidad. De esta manera, hacer problemáticos los contenidos y situarlos en su contexto, relativizar y analizar desde diversas «miradas» culturales los conceptos sociales ayudará a definir una perspectiva transversal que impregne todo el currículo. En resumen, trataría de desarrollar una competencia en los alumnos y alumnas que posibilite entender el mundo desde diversas lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencia positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre culturas; esto es, lo que se ha venido llamando *competencia multicultural*.

Por tanto, para **hacer transversalidad** en educación intercultural es necesario:



En definitiva, un currículo intercultural es aquel que puede servir de mediador entre la cultura escolar y la cultura experiencial de los alumnos. Y, por otra parte, esta propuesta no implica sino interpretar los adjetivos que habitualmente añadimos al sustantivo currículo: abierto, flexible, contextualizado...

Quizás una buena manera de evidenciar el carácter **transversal** de la interculturalidad es analizar los contenidos que, con esta orientación, están ya presentes en el currículo prescriptivo. En la **Actividad 12** os sugerimos una propuesta concreta.

Algunos aspectos del proyecto curricular

Como hemos visto, los PCE constituyen un elemento fundamental para definir qué podemos hacer en nuestro contexto concreto y cotidiano para desarrollar una perspectiva intercultural. Centraremos nuestra atención en este apartado en considerar dos claves fundamentales para esta finalidad: situar los objetivos en su contexto y establecer los principios metodológicos.

En el siguiente capítulo desarrollaremos esta última clave en relación a las propuestas didácticas para el aula y el uso de materiales curriculares.

En primer lugar nos referiremos a la tarea de **adecuación al centro de los objetivos generales** de la etapa. En este sentido, a la hora de adaptar a nuestra realidad los objetivos prescriptivos propuestos en el decreto de mínimos, hemos de realizar un análisis de cada uno de ellos con objeto de situarlos en su contexto, darles significado y orientarlos en la perspectiva del tratamiento de la diversidad cultural.

Para realizar este trabajo, una posible estrategia consiste en aplicar una serie de preguntas a cada uno de los objetivos propuestos con objeto de ayudar a su concreción y de hacer aflorar aquellas prácticas no conscientes que forman parte del currículo oculto.

*En la **Actividad 13** os sugerimos una propuesta concreta.*

En relación a las **orientaciones o principios metodológicos generales** que se deben definir en el PCE, convendría partir de una idea desarrollada en la introducción a este capítulo: Merece la pena centrar fundamentalmente la atención en los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada, por tanto *«esta perspectiva sobre el currículo real implica considerar el cambio en los métodos pedagógicos y la formación de profesores para fomentar una perspectiva cultural que abarque la complejidad de la cultura y la experiencia humanas»*³⁷.

Por otra parte, en el capítulo «Diversidad cultural y constructivismo» hemos constatado la importancia de establecer una relectura del constructivismo a la luz de la pedagogía intercultural, dotándole de nuevos matices y ampliando sus enfoques y puntos de mira, así como sus derivaciones prácticas.

Cuando hablamos de «derivaciones prácticas» nos estamos refiriendo al conjunto de principios de carácter metodológico modulados por preceptos generales que se desprenden de una concepción particular de la escuela, la enseñanza y la educación.

El currículo debe responder a estos principios básicos mediante el establecimiento de principios u orientaciones metodológicas. Estos principios se fundamentan en dos ideas:

- La «realidad» viene siendo progresivamente más diversa (aunque la realidad del centro y su contexto inmediato no lo sea en gran medida, la realidad social sí lo es).

³⁷ GIMENO SACRISTÁN, J. Op. cit.

- La base cultural de los alumnos es un elemento psicopedagógico imprescindible para generar un aprendizaje significativo y relevante.

Por lo tanto, los «principios metodológicos» parten de un tratamiento de la diversidad cultural aceptando ésta como algo enriquecedor y positivo. Como consecuencia, las «actuaciones didácticas» generarán un tipo de interacción que potencie el reconocimiento, valoración y respeto hacia toda forma cultural.

Es necesario aclarar que no existen unos principios metodológicos y unas actuaciones didácticas *específicos* de la educación intercultural. Como ocurre con otras disciplinas, la pedagogía intercultural se nutre de propuestas de diferentes ámbitos, reconvirtiéndolas a la luz de sus postulados y adaptándolas para conseguir sus metas y objetivos. Así, muchas estrategias surgidas con el desarrollo de otros campos educativos (educación para la paz, autoestima, cooperación...) se convertirán en herramienta valiosa en el tema que nos ocupa.

A continuación, haremos un repaso de aquellos principios u orientaciones metodológicas a partir de los cuales hemos de desarrollar cualquier actuación de carácter práctico (al ser en su mayoría, cuestiones tratadas en capítulos anteriores, pretendemos que sirva como recopilación y síntesis. Por otra parte, tendrán su desarrollo en el próximo capítulo «el marco didáctico del aula»):

1. Partir de los conocimientos previos del alumno supone (tal y como desarrollamos en el capítulo «Diversidad cultural y constructivismo») tomar en cuenta su cultura de origen, considerarla y valorarla.
2. Eliminar prejuicios y tópicos hacia lo desconocido, generadores de actitudes racistas y discriminatorias (superioridades culturales, utilización generalizada de estereotipos, naturalización de los rasgos culturales...).
3. Trabajar la adquisición de estrategias de exploración, descubrimiento, planificación de actividades y de reflexión sobre el proceso seguido en el aprendizaje.
4. Diseñar actividades motivadoras, activas, participativas, dinámicas..., que impliquen e involucren en la vida escolar. Actividades que resulten «útiles» para el planteamiento de situaciones reales y cotidianas que ayuden a transferir aprendizajes escolares a situaciones vitales.
5. El proceso de construcción de los conocimientos ha de realizarse de manera intercultural; es decir, planteando multitud de ópticas, distintas maneras de *leer*, percibir e interpretar la realidad.
6. El enfoque globalizador es de utilidad para la perspectiva intercultural. Al tratarse de una estrategia para relacionarse con la información y para aprender a trabajar con ella, nos ayuda a vivir en un mundo que nos remite continuamente mensajes a través de múltiples canales. Junto con la interdisciplinariedad hacen referencia continua al entorno donde se desenvuelve el alumno o alumna e intenta conectar con sus propias vivencias y su realidad.
7. La interacción (profesor-alumno y alumnos-alumnos) es una estrategia pedagógica fundamental. De ella derivaremos en el próximo capítulo propuestas didácticas concretas.

8. Una consecuencia del principio anterior es la importancia de facilitar un ambiente de aprendizaje adecuado y cómodo para todos y todas; donde cada persona se sienta importante, protagonista, respetada y valorada por igual y donde cada uno pueda expresar libremente su opinión y sea escuchado, aceptado y criticado de manera constructiva.
9. La planificación didáctica debe ser abierta, flexible y diversificada.
10. La participación de la comunidad educativa (más allá de la gestión y organización del centro) puede ser instrumento pedagógico útil, como fuente de conocimiento y de conexión con la realidad del contexto.

Propuestas para el aula

El marco didáctico del aula

Una vez vistos los principios pedagógicos que pueden inspirar una intervención educativa *intercultural*, trataremos de definir el marco didáctico que tales principios suponen en el aula. Trataremos así de afrontar la pregunta, ya clásica: ¿qué hago el lunes?

Por lo visto hasta ahora, se entenderá que para definir el marco didáctico del aula es necesario recordar que las personas aprenden inmersas en un contexto y que no es posible separar el hecho mismo del aprendizaje (como si se tratara de una experiencia de laboratorio) del contexto cultural desde el cual estos sujetos lo interpretan.

Para ello, el contexto de aprendizaje del aula debe, en primer lugar, crear un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que se aportan. Sólo así podemos evitar que los alumnos y alumnas generen una yuxtaposición de códigos, aquel que se utiliza para afrontar los problemas de la vida cotidiana y el que se utiliza para resolver los trabajos en el ámbito escolar.

En segundo lugar, y simultáneamente, habría que estimular que estos referentes culturales confluyan e interactúen y cuidar el modo en que estos intercambios se producen. Se necesita un marco de relaciones (de centro o de aula) donde sea verdadera la comunicación y la interacción; donde sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural; donde esta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente; donde se ponderen los factores ideológicos que influyen en nuestra percepción de las culturas; donde, en definitiva, sea posible construir la propia identidad cultural enriquecedoramente, adquiriendo al mismo tiempo competencia para tener conciencia de los esquemas culturales de los que tenemos alrededor.

Parece plausible pensar que lo dicho hasta ahora exige un importante cambio en la manera de pensar del profesorado; esto es, entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, fundamentalmente, como un proceso de interacción (alumno-alumno-profesor). En este proceso, el papel fundamental del profesorado será cuidar las condiciones en que se produce el desarrollo de tales interacciones y diseñar un seguimiento cualitativo de las mismas.

Sabemos que la motivación del alumnado depende, entre otros factores, del marco de relaciones interpersonales que se da en aula. Si éste favorece la confianza mutua, la aceptación, el respeto, etc., las posibilidades de expresión y de

interacción se multiplican favorablemente. Y ello no sólo desde un punto de vista cuantitativo, sino que también se favorece la posibilidad de expresar y hacer conscientes (a uno mismo y a los demás) los esquemas conceptuales que utilizamos, nuestros peculiares puntos de vista, etc. Como hemos visto al hablar de constructivismo e interculturalidad, y como veremos más adelante al considerar la elaboración de unidades didácticas, esta fase de expresión y toma de conciencia de los diversos puntos de vista (definidos a menudo por la cultura) es un punto crucial en el proceder de una didáctica *intercultural*.

Para hacer posible una propuesta así hay que observar, de principio, el propio sesgo cultural de las escuelas y su manera de organizar el conocimiento. Y ésta excluye a menudo la utilización de los «saberes prácticos» que aportan los alumnos y alumnas. La misma manera de organizar los contenidos (y particularmente el peso de las disciplinas en esta organización) dificulta una propuesta curricular situada en su contexto, enraizada a la cultura *vivida*. Así, es difícil crear un proceso de comunicación donde los alumnos intercambien significados, donde «*reuniendo sus experiencias lleguen a un nivel de comprensión mayor del que poseían antes*»³⁸, donde construyan *conocimiento compartido*.

Por lo tanto, es necesario estimular aquellas metodologías que nos ayuden a posibilitar este «marco de interrelaciones», esto es, aquellas propuestas que favorezcan la interacción entre iguales, el trabajo cooperativo, las dinámicas comunicativas, el intercambio de roles, las tareas colectivas, etc.

Señalemos, en primer lugar, como recurso metodológico conveniente aquellas intervenciones que nos ayuden a realizar una **diversificación** de los procesos de comunicación entre el profesorado y el alumnado y entre el propio grupo, mediante:

La organización del aula y los agrupamientos del alumnado (según las actividades a llevar a cabo, los intereses, las motivaciones, etc.).

La pluralidad de técnicas y modalidades de trabajo (trabajo práctico, de investigación, de observación, de exposición, de debate, trabajo cooperativo, trabajo individual, trabajo autónomo, etc.).

La diversificación de materiales y de apoyos (orales, escritos, audio-visuales, variación de los momentos y tiempos de las actividades de clase, diversificación de las consignas, etc.).

La diversificación de actividades de aprendizaje para la adquisición de un mismo contenido y diversificación de contenidos para un mismo objetivo (planteamiento de actividades con diferentes grados de ayuda para un mismo objetivo, de actividades más o menos guiadas, definición de diferentes grados de consecución de un objetivo, etc.).

*La diversificación de los momentos, de las modalidades y de los instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos (autoevaluación, evaluación de los conocimientos previos, coevaluación entre alumnos, pruebas de control sobre adquisiciones puntuales, pruebas de síntesis, etc.)»*³⁹.

³⁸ EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós/MEC

³⁹ Generalitat de Catalunya (1993). *Currículo ESO*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

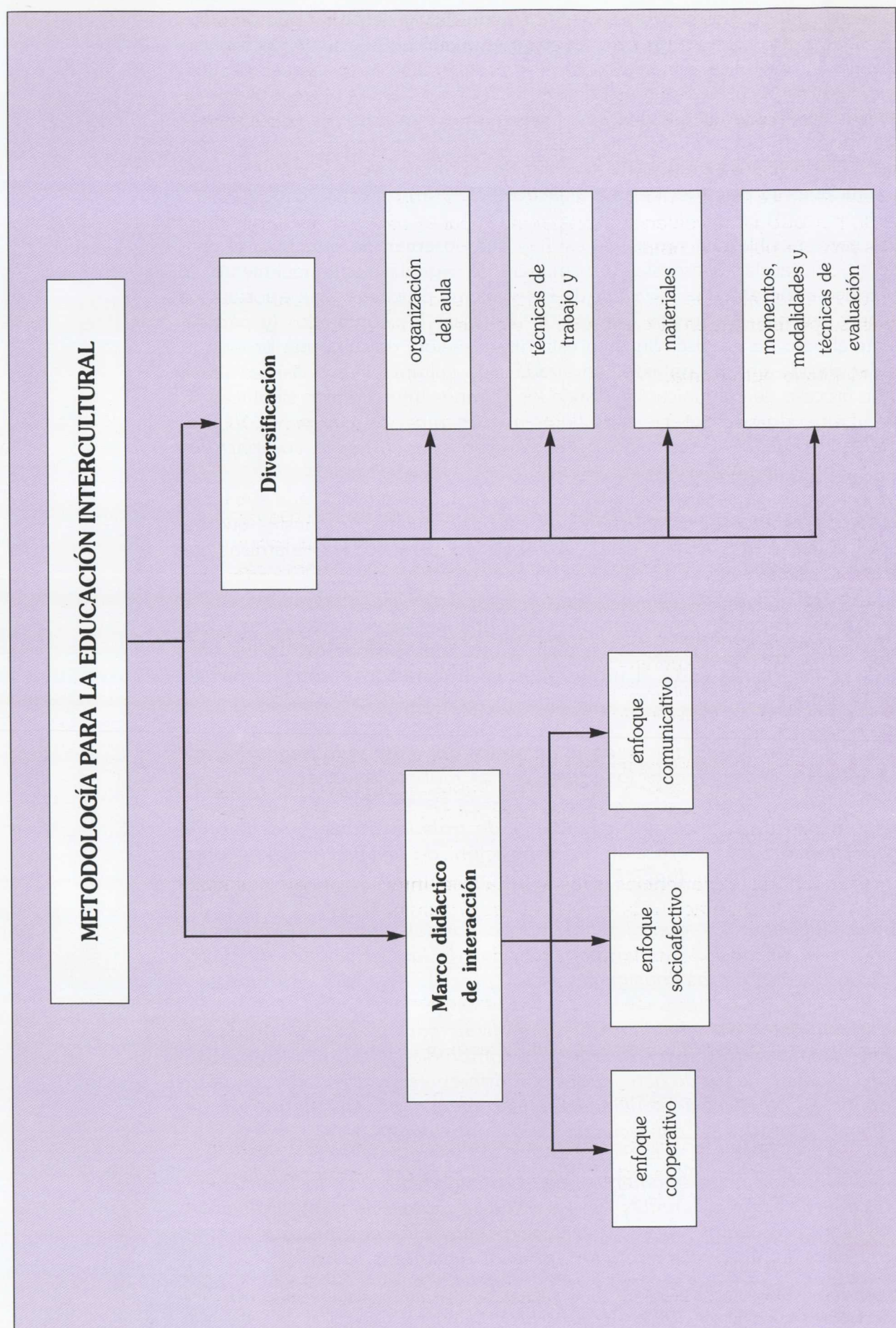


Gráfico 7. Metodología para la educación intercultural.

En segundo lugar, podemos servirnos de aquellas actividades que venimos identificando como de **trabajo cooperativo**. Aunque no puede decirse que tales propuestas hayan sido desarrolladas con profusión en nuestras escuelas, es suficientemente conocida su favorable influencia, fundamentalmente por lo que se refiere a sus repercusiones en el proceso de aprendizaje y de socialización.

Para el tema que nos ocupa, el enfoque cooperativo resulta especialmente útil ya que favorece que los alumnos establezcan mecanismos de colaboración y ayuda, y, por otro lado, refuerza la cohesión grupal al conectar sus tareas individuales para un objetivo común⁴⁰.

Por otra parte, algunas de las características pedagógicas de este enfoque subrayan su pertinencia en el campo de la educación intercultural:

- a) Mejora la autoestima.
- b) Mejora la capacidad de comprensión y respeto hacia quienes nos rodean.
- c) Favorece la adquisición de competencias sociales.
- d) Desarrolla la capacidad empática, de situarse en la perspectiva del otro. Ayuda a la descentración del pensamiento. La interacción social entre iguales sirve para aprender a tomar en consideración perspectivas diferentes a la propia, tanto cognitiva como emocionalmente.
- e) Aumenta la cohesión social y la colaboración en el grupo. Mejora el clima del aula. Las experiencias de trabajo cooperativo en grupos heterogéneos (sexual, social, culturalmente) muestran que las relaciones de amistad tuvieron un carácter duradero.
- f) Incremento en las expectativas y del rendimiento *académico*. La interacción social entre iguales es un factor importante de progreso cognitivo, sea por la vía del conflicto sociocognitivo o por la vía de la cooperación y las acciones conjuntas.
- g) Proporciona experiencias satisfactorias de interacción en igualdad. Favorece la superación de la interacción discriminatoria.
- h) Desarrolla el sentido de la responsabilidad.
- i) Desarrolla el sentido y las capacidades de cooperación.
- j) Favorece una actitud activa hacia el aprendizaje.
- k) Motiva hacia el aprendizaje, al distribuir el éxito de manera adecuada.

También las propuestas didácticas denominadas de enfoque **socioafectivo**, desarrolladas en otros ámbitos (educación para la paz, educación para el desarrollo, etc.), pueden ayudar a la construcción de una *pedagogía intercultural*⁴¹.

⁴⁰ DÍAZ AGUADO, M. J. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: MEC.

⁴¹ Ver en la parte de **Recursos**, apartado de «Funcionamiento grupal. Participación». Algunas actividades del presente material utilizan esta metodología (empatía, perspectiva del otro, descentración, roles...). Por ejemplo, las actividades 5, 11, 14, 15, 16...

Repasaremos aquí también, brevemente, algunas ventajas de esta propuesta didáctica, con objeto de hacer notar cómo inciden también notablemente en el tratamiento educativo de la diversidad:

- a) El proceso de socialización. En las relaciones y juegos con los iguales, los niños, las niñas y los jóvenes aprenden a elaborar pautas de comportamiento comunicativo y a socializar valores, actitudes, competencias y formas de percibir el mundo propios de cada grupo sociocultural.
- b) Adquisición de competencias sociales. La interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los niños y jóvenes.
- c) Actitudes de aceptación, respeto, apoyo y colaboración. Se produce transferencia de esta forma de trabajo socioafectivo a otras tareas, ámbitos o contextos. Aumenta la tendencia a compartir materiales, organizar tareas en común, etc.
- d) Refuerzo de la autoestima. La capacidad de relacionarse con otros es fuente de satisfacción y refuerza el autoconcepto y la autoestima.
- e) Mejora del clima del aula. Un lugar sentido como propio, que incorpora elementos de su entorno sociocultural, que «conecta» con su realidad, favorece la expresión espontánea y positiva, y mejora la actitud, las relaciones y el ambiente general del aula.

No cabe detenerse en este momento a considerar con detalle las ventajas de una perspectiva metodológica «de interacción». Lo que aquí nos interesa es hacer notar las ventajas de tal propuesta metodológica, en orden a conseguir una comprensión cognitiva más potente de los diferentes modos de percibir el mundo y de situarse en él. Ser capaz de descubrir tales puntos de vista, implicarse en ellos cognitivamente y afectivamente, someterlos a valoración y crítica no son sino las notas que definen lo que se ha llamado *competencia multicultural*.

Por último, otros estudios, de **enfoque comunicativo**, han evidenciado la importancia de las didácticas de interacción y de trabajo cooperativo a la hora de afrontar la modificación de los tópicos y estereotipos socioculturales. Tópicos y estereotipos que configuran una representación «de los otros» que está condicionando muy fundamentalmente las posibilidades de comunicación.

Además, las representaciones que tenemos de los grupos sociales y culturales no provienen simplemente de un determinado repertorio de imágenes transmitidas tradicionalmente. Son también el resultado de una determinada dinámica de relaciones. De ahí la importancia de organizar tareas donde los grupos, heterogéneamente constituidos, *necesiten* cooperar en tareas comunes en las que se ven en disposición de aportar y recibir. Situaciones que conducen necesariamente a una percepción positiva del grupo y de sus componentes.

Por otro lado, como sabemos, los individuos construyen su identidad en referencia a la pertenencia a un grupo y a la significación, fundamentalmente emocional, que de él recibe. Así, en la construcción de una identidad positiva se tiende a valorar el grupo de pertenencia y a desvalorizar, por comparación, «los otros grupos», «las otras identidades». Por esta razón, es necesario avanzar ha-

cia la disolución del dilema «nuestro grupo» (o nuestra cultura) frente a «su grupo», estableciendo un concepto de «nuestro grupo» amplio, complejo, heterogéneo, diverso.

Lo fundamental, al establecer una *comunicación intercultural*, será por lo tanto, facilitar actividades como las que venimos comentando, donde el niño o la niña pueda «*hablar de su experiencia, compararla con la de los otros para comprenderla. Resulta de ello una objetivación que permite no solamente hacerla inteligible y transmitirla, sino además incluir una toma de conciencia y, a través de ella, una eventual evolución personal*»⁴².

Materiales curriculares para la interculturalidad

Comentábamos al comienzo de este trabajo la urgente necesidad de diseñar, realizar y evaluar prácticas educativas que contrasten el discurso de la interculturalidad.

Una posibilidad directa de comenzar este proceso nos la otorga la necesidad de utilizar materiales curriculares en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello conviene utilizar los ya existentes (adaptándolos en su caso) o elaborar otros nuevos. En ambos casos, necesitamos una reflexión previa que nos ayude a situar en su contexto el enfoque intercultural y que, por lo tanto, nos facilite los objetivos que guiarán los materiales que adaptamos o elaboramos.

Desgraciadamente, el abanico de materiales curriculares para *hacer* educación intercultural no es todavía muy numeroso. De ahí la necesidad de conocer y analizar aquéllos que se han generado desde los centros y que, a menudo, tienen escasas posibilidades de difusión. Además, suelen ser materiales muy valiosos pues se han elaborado desde el análisis y la interpretación situada en el contexto de los objetivos de la educación intercultural.

Podemos distinguir diversas orientaciones en los materiales disponibles.

En primer lugar, podemos identificar un conjunto de materiales curriculares que abordan la cuestión desde un planteamiento estrictamente «disciplinar», bien a lo largo de los distintos bloques de contenido del área, bien estableciendo una «Unidad» específica para tratar la cuestión. Las propuestas de este tipo se realizan, fundamentalmente, desde las áreas de Lengua y Conocimiento del Medio, en Primaria, y de Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Lenguas Extranjeras y Ética en Secundaria.

Un segundo grupo lo constituyen aquellos textos que aportan propuestas de trabajo de alguna cultura específica. Habitualmente son los materiales más antiguos, elaborados por colectivos de maestros que debían dar respuesta a comunidades culturales alejadas del ámbito escolar (como por ejemplo, la gitana). Son materiales muy adecuados para legitimar expresiones culturales no contempladas habitualmente en el currículo y, a pesar de su especificidad, pueden ser materiales muy útiles para emplear complementariamente.

⁴² LADMIRAL, J. R. y LIPIANSKY, E. (1989). *La communication interculturelle*. París: Armand Colin.

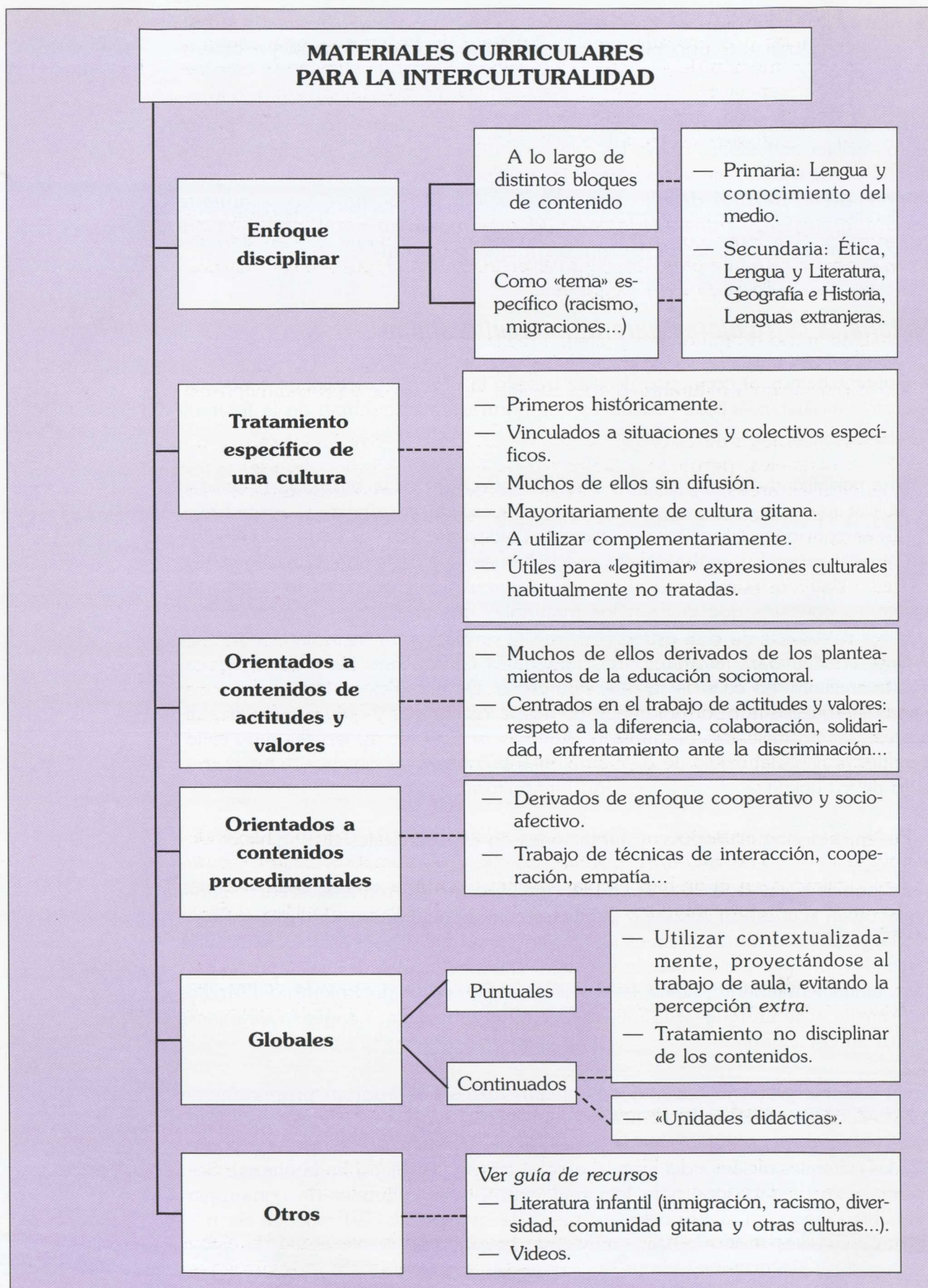


Gráfico 8. Tipología de los materiales curriculares para la interculturalidad.

Otro grupo de materiales se orientan especialmente al tratamiento de contenidos actitudinales y/o procedimentales. Se trata de propuestas que ponen el énfasis en la promoción de las actitudes y valores fundamentales en la consideración de la diferencia cultural (empatía, tolerancia, compromiso, solidaridad...). Simultáneamente, subrayan la importancia de las propuestas metodológicas por sí mismas (enfoques cooperativos, de interacción, de diversificación, de simulación...).

Muchas de estas propuestas provienen de enfoques con cierta tradición (como, por ejemplo, el enfoque cooperativo y socioafectivo) y, aunque no han sido elaboradas específicamente para abordar la diversidad cultural, pueden ser muy convenientes si se utilizan de manera adaptada.

El último grupo de materiales pretende realizar un planteamiento más global, considerando la implicación de diversas áreas, diversas culturas y atendiendo a contenidos de distinta naturaleza (conceptuales, actitudinales y procedimentales).

Algunos materiales de este tipo plantean una serie de actividades que, a pesar de ser puntuales, permiten establecer a posteriori una proyección en el trabajo de diversas áreas. Las actividades así planteadas (como las «semanas de») pueden resultar útiles si se emplean situadas en su contexto, y si tratan de rentabilizarse integrándose en propuestas de desarrollo posterior. En caso contrario, como hemos visto, conducen a una percepción del tema trivializada y poco educativa desde la perspectiva intercultural.

Otros materiales de este grupo plantean la orientación metodológica que deberíamos utilizar para favorecer una construcción de conocimiento que tenga en cuenta la diversidad cultural. Desde esta perspectiva, cualquier tópico del currículo nos facilitaría la oportunidad de poner de relieve perspectivas culturales diferentes en su explicación. Esa es la orientación, incipiente, de algunas unidades didácticas (en el siguiente capítulo comentaremos con mayor extensión esta propuesta).

Finalmente, es necesario considerar otros materiales que, aun no habiéndose concebido como *curriculares*, pueden rentabilizarse educativamente y ser claramente utilizados en el ámbito escolar (especialmente la oferta, cada vez más numerosa, de literatura infantil y juvenil, así como algunos productos audiovisuales).

En la parte «Recursos» de este material se incluye la referencia de muchos de estos materiales, así como un breve comentario de los que consideramos más significativos.

Para la elaboración de unidades didácticas interculturales

En diversas ocasiones a lo largo de este trabajo hemos hablado de la necesidad de *construir conocimiento* desde una perspectiva intercultural.

En el último apartado hemos comentado brevemente la necesidad de elaborar unidades didácticas que aborden el proceso de organización y desarrollo de los contenidos desde esta orientación, problematizando el tratamiento de los tópicos curriculares, añadiendo complejidad de ópticas y perspectivas culturales a

la explicación de cualquier contenido social. Ello habría de permitir una propuesta alternativa a la de los modelos estándares, prototípicos y sesgados, tan frecuentes en los materiales curriculares habituales.

Se trata, en suma, de planificar unidades didácticas teniendo en cuenta diferentes referentes culturales de nuestra realidad social, evidenciando que los conceptos son *productos socioculturales*. Lo sustancial en este aprendizaje sería tratar de evidenciar el sustrato cultural de los contenidos y entender éstos desde diversas *explicaciones* culturales.

En el desarrollo de unidades didácticas con este carácter nos serviremos de diferentes fases:

- a) Exploración de las ideas previas e interpretaciones que configuran los preconceptos del tópico curricular en cada alumno y alumna. Es necesario hacer aflorar los esquemas de conocimiento a través de actividades que los pongan de manifiesto. Así, estamos partiendo del referente cultural propio, con las evidentes posibilidades de vivencia y motivación que ello pueda comportar.
- b) Poner de manifiesto y reflexionar sobre la diversidad de elementos que contribuyen a definir cualquier tópico. Poner en común las realidades y referentes personales de los alumnos les ayudará a contrastar su vivencia con la de los otros y podrán percibir que cada cual posee y aporta matices diversos. Es así como trataremos de evitar la concepción de modelos inalterables y estándares, y potenciaremos una actitud positiva hacia el cambio y la diversidad.
- c) Poner en crisis los esquemas conceptuales iniciales propios, mediante actividades de contrastación y comparación; enriqueciendo y/o aportando modelos conceptuales aún no contrastados. Es decir, partir de un concepto restringido para evolucionar a otro más amplio y complejo, trabajando el respeto y la valoración de otras concepciones.
- d) Modificación de los esquemas previos: el aprendizaje supone una dinámica de cambio de los esquemas conceptuales no pertinentes a otros de mayor competencia. Un ambiente rico y diverso en interacciones facilitará todo el proceso.
- e) Aplicación de los nuevos esquemas a diferentes situaciones *académicas* y/o *extraescolares*. Si el alumnado llega a asimilar comprensivamente los nuevos conocimientos será capaz de transferirlos a diversas situaciones y tratará de aplicarlos a problemas *prácticos*.
- f) Reflexión y análisis evaluador sobre el propio proceso de aprendizaje desarrollado.

Veámoslo con un ejemplo⁴³. Tomemos un contenido como «la familia», habitual en los contenidos curriculares de segundo ciclo de Primaria. Éste es un contenido con evidentes vinculaciones con el mundo social del alumno o alumna, de gran importancia en la conceptualización del grupo de pertenencia. Supone una referencia de identificación inmediata, de vivencia y contrastación fácil y rica.

⁴³ Ejemplo tomado de AA.VV. (1993). *Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva intercultural*. Madrid: MEC.

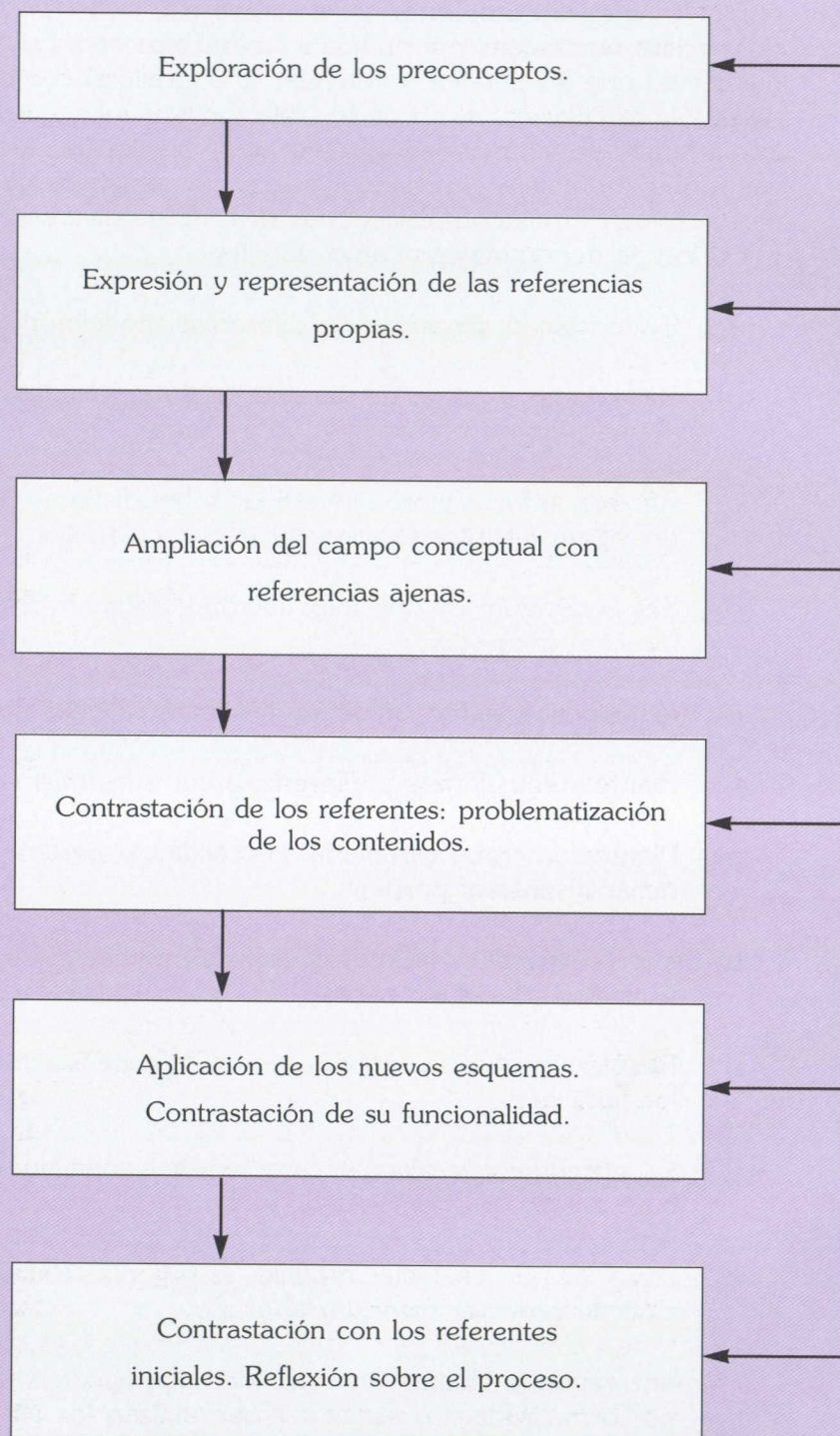


Gráfico 9. Un esquema metodológico para la elaboración de unidades didácticas interculturales.

Por otra parte, es también un contenido tradicionalmente muy estandarizado en los materiales curriculares, con claros inconvenientes de falta de identificación y de significación para gran parte del alumnado.

Finalmente, la comprensión del tópico curricular que llamamos «la familia», nos facilita numerosas oportunidades para ofrecer a nuestros alumnos y alumnas claves que les ayuden a entender (y a explicar) cómo son los otros: el por qué de la familia extensa y de las relaciones y roles que en ella se establecen, la existencia de «comunidades domésticas» sin vínculos de parentesco, de familias monoparentales... En definitiva, aquellos objetivos que nos ayudan a explicar de manera más compleja y más rica, desde diversas situaciones socioculturales, lo que denominamos como «familia»:

- a) Evidenciar la existencia de diferentes modelos de organización familiar.
- b) Reflexionar y poner de manifiesto el modelo de «comunidad doméstica» al que pertenece cada alumno y alumna.
- c) Recoger información e investigar sobre distintas configuraciones familiares según distintos factores sociales y culturales.
- d) Ser consciente de que tales factores originan distintas formas de organización doméstica.
- e) Identificar roles en las diferentes «comunidades domésticas».
- f) Plantear semejanzas y diferencias entre las mismas.
- g) Plantearse cómo cambiaría su realidad si perteneciera a un modelo familiar distinto al propio.
- h) Interpretar roles distintos al que desempeña en su familia y analizar las vivencias que experimenta.
- i) Resolver problemas planteados en la organización de diferentes modelos familiares.
- j) Comprender que algunas características individuales se explican en función del tipo de comunidad familiar en el que se convive.
- k) Apreciar que cualquier modelo de organización doméstica tiene la función de procurar bienestar al grupo.

Comenzaremos mediante una actividad que ayude a plantear de manera intuitiva, no formalizada, los esquemas que utilizan los alumnos y alumnas en la explicación del concepto. Se pretende obtener así un punto de partida abierto, que aporte un abanico diversificado de referentes.

A continuación se plantean actividades que ayuden a formalizar y a tomar conciencia de los esquemas utilizados en la *explicación* que cada cual ha dado al significado de «familia». Se pretende que, utilizando las referencias personales de cada alumno y alumna, éstos expliciten los argumentos que sostienen sus concepciones, los expresen, los representen, los formalicen, los comuniquen.

De esta interacción de las referencias individuales, nos interesa especialmente hacer evidentes los criterios y argumentos que se utilizan en cada caso, su origen social y/o cultural, su utilidad y funcionalidad, los conflictos entre criterios...

En cualquier caso, para subrayar la naturaleza sociocultural del concepto que llamamos «familia», y para ofrecer mayores posibilidades en su comprensión, aportaremos otras perspectivas explicativas que quizás no hayan aparecido hasta el momento, pero que están presentes en nuestra sociedad.

A continuación, trataremos de aplicar a diferentes situaciones la diversidad de esquemas explicativos, de concepciones diversas, con objeto de interpretar sus características, significados y funcionalidad, y contrastarlas con las propias. Para esta fase, nos serviremos de procedimientos que ayuden a los alumnos y alumnas a utilizar los esquemas explicativos ajenos, no sólo desde un punto de vista conceptual sino también socio-afectivo (actividades de simulación, de interpretación de roles, de vivencia empática...).

Finalmente, como hemos considerado en otro apartado, es necesario que durante todo este proceso las actividades utilizadas empleen metodologías diversificadas (en cuanto a los materiales, agrupamientos...) y de interacción (actividades de carácter cooperativo, socioafectivo y comunicativo).

*Para un comentario más extenso de esta propuesta metodológica remitimos al **Texto g** de la parte de «Recursos».*

En otros apartados de este texto hemos comentado el enorme desequilibrio que, en estos momentos, puede constatarse entre discurso y práctica intercultural. Sin duda, el mayor reto que tenemos actualmente es el desarrollo de proyectos, materiales, experiencias didácticas..., que incrementen el balance de *prácticas* interculturales.

Conviene, por lo tanto, animar (y animarnos) en esta tarea. Seguro que así avanzamos cualitativamente en el tratamiento educativo de la diversidad cultural y, al mismo tiempo, en la mejora de la cultura escolar.

II. ACTIVIDADES

Las **actividades** que se ofrecen en esta parte son las siguientes:

1. **La conceptualización de la «cultura».**
(pág. 17, capítulo 2. La conceptualización de la cultura).
2. **Conceptualización de la cultura e intervención escolar.**
(pág. 20, capítulo 2. La conceptualización de la cultura).
3. **La dificultad de definir culturalmente los grupos humanos.**
(pág. 21, capítulo 2. La conceptualización de la cultura).
4. **La propuesta intercultural en nuestro contexto social.**
(pág. 38, capítulo 5. La educación intercultural: la escuela como cruce de culturas).
5. **Diferentes enfoques sobre la multiculturalidad en los centros educativos.**
(pág. 44, capítulo 5. La educación intercultural: la escuela como cruce de culturas).
6. **Diversidad cultural y marginación social (I).**
(pág. 47, capítulo 6. Diversidad cultural, marginación social e intervención educativa).
7. **Diversidad cultural y marginación social (II).**
(pág. 46, capítulo 6. Diversidad cultural, marginación social e intervención educativa).
8. **Análisis del contexto para un PEC intercultural.**
(pág. 60, apartado Análisis del contexto en: Educación intercultural y Proyecto educativo).
9. **Notas de identidad para un PEC intercultural.**
(pág. 62, apartado Señas de identidad en: Educación intercultural y Proyecto educativo).
10. **Objetivos para un PEC intercultural.**
(pág. 64, apartado Objetivos en: Educación intercultural y Proyecto educativo).
11. **Diversidad cultural en el centro escolar: un conflicto de valores (I).**
(pág. 65, apartado Organización en: Educación intercultural y Proyecto educativo).
12. **Currículo y transversalidad de la interculturalidad.**
(pág. 69, apartado Interculturalidad y transversalidad en: Los Proyectos curriculares de etapa).
13. **Currículo y diversidad cultural.**
(pág. 70, apartado Algunos aspectos del Proyecto curricular en: Los Proyectos curriculares de etapa).
14. **Diversidad cultural en el centro escolar: un conflicto de valores (II).**
(pág. 65, apartado Organización en: Educación intercultural y Proyecto educativo).

15. **Diversidad cultural en el centro escolar: un conflicto de valores (III).**
(pág. 65, apartado Organización en: Educación intercultural y Proyecto educativo).
16. **Diversidad cultural en el centro escolar: un conflicto de valores (IV).**
(pág. 65, apartado Organización en: Educación intercultural y Proyecto educativo).
17. **Sobre la multiculturalidad social (I).**
(pág. 15, capítulo 1. Introducción).
18. **Sobre el cambio cultural.**
(pág. 19, capítulo 2. La conceptualización de la cultura).
19. **Cultura y mestizaje cultural.**
(pág. 21, capítulo 2. La conceptualización de la cultura).
20. **Estereotipos y prejuicios (I).**
(pág. 29, capítulo 3. ¿Cómo percibimos las culturas? Estereotipos, prejuicios y discriminación).
21. **Estereotipos y prejuicios (II).**
(pág. 29, capítulo 3. ¿Cómo percibimos las culturas? Estereotipos, prejuicios y discriminación).
22. **Estereotipos y prejuicios (III).**
(pág. 29, capítulo 3. ¿Cómo percibimos las culturas? Estereotipos, prejuicios y discriminación).
23. **Estereotipos y prejuicios (IV).**
(pág. 29, capítulo 3. ¿Cómo percibimos las culturas? Estereotipos, prejuicios y discriminación).
24. **Sobre la multiculturalidad social (II).**
(pág. 15, capítulo 1. Introducción).

Introducción

Las actividades que se recogen en esta parte constituyen propuestas de trabajo íntimamente relacionadas con la primera parte, «*Marco teórico*». Pretenden servir, fundamentalmente, para la reflexión y el debate de los contenidos que se desarrollan en aquélla.

El orden en el que se citan en el índice no es relevante. A lo largo del desarrollo del «*marco teórico*» encontraréis anotaciones que sugieren el momento en que pueden ser utilizadas. Por otro lado, y aunque seguramente resultará obvio, no es necesario trabajarlas todas, ya que algunas podrían resultar redundantes o, sencillamente, inadecuadas para determinados contextos. En el propio «*marco teórico*» se van sugiriendo diversas actividades para un mismo apartado con objeto de poder seleccionar entre las propuestas.

No son, por tanto, propuestas de trabajo cerradas, ni son las únicas. Cada centro, grupo de educadores y/o profesor podrá diseñar y utilizar otras diferentes que se adecúen más a su contexto, a su realidad, a sus necesidades y a sus posibilidades de trabajo en un centro concreto.

Se trata de actividades dirigidas fundamentalmente al profesorado. Podrán realizarse individualmente, aunque se han pensado para ser desarrolladas en pequeño o gran grupo (en estos casos se necesitará una persona que coordine y que facilite el desarrollo de las propuestas).

En algunos casos podrán realizarlas otros miembros de la Comunidad educativa (alumnos mayores, padres y madres...), dependiendo de la temática y de lo que el profesorado, coordinadamente con éstos, crea oportuno. Por ejemplo, las unidades sobre el contexto, la participación, los estereotipos-prejuicios y discriminación, la construcción de la cultura escolar, no sólo dan pie a la realización y/o participación de miembros de otros sectores de la Comunidad escolar, sino que en algunos casos sería fundamental que ésta se produjese.

Se podría organizar de diferentes formas:

- Cada sector podría trabajar por separado las propuestas y, posteriormente, realizar una puesta en común e intercambio de las reflexiones de cada uno de los grandes grupos.

- Podrían formarse (sobre todo en algunas propuestas) grupos mixtos, compuestos por personas de diferentes sectores de la Comunidad escolar.

No cabe duda de que, si son trabajadas por otros sectores de la Comunidad educativa, además del profesorado, resultarán mucho más útiles y con mucha mayor capacidad de facilitar decisiones posteriores.

Sobre la estructura de las actividades

Las actividades están numeradas y tituladas. La referencia numérica es la que permite una rápida identificación en relación al «marco teórico». El título de la actividad puede orientar en cuanto a su temática.

La estructura de las actividades es similar. Hay, en primer lugar, una **introducción** que pretende justificar el sentido de la actividad y su utilidad en relación al contenido teórico.

Se detallan, a continuación, los **objetivos** que persigue la realización de la actividad, con especial indicación de alguno de ellos, que se considera el más directamente relacionado.

Por último, se explica el **desarrollo** que se prevé para la realización de la actividad. En este apartado encontraréis algunas sugerencias en cuanto a la manera en que puede llevarse a cabo la actividad, orientaciones en cuanto a la metodología, desarrollos posteriores, etc. En cualquier caso, como hemos indicado anteriormente, se trata de sugerencias completamente abiertas. Será el tamaño del grupo, las características de los participantes y, en definitiva, el contexto quienes aconsejarán las adaptaciones pertinentes. En este sentido, quizá lo más importante es considerar con detenimiento la utilidad de la actividad en relación con el «marco teórico» que se pretende debatir (aspecto que apunta la introducción). Entendido esto, se podrán realizar con flexibilidad las adaptaciones que se consideren oportunas.

Algunas de las actividades (20, 21 y 22) tienen una estructura más completa. Además de los apartados comentados, se incluye un apartado de «orientaciones para el coordinador o coordinadora de la actividad» con indicaciones mucho más exhaustivas sobre el desarrollo de la actividad, y un apartado final de recapitulación o «**evaluación**».

Sobre la coordinación de las actividades

Aunque no imprescindible (podría trabajarse el material a modo de seminario o grupo de trabajo), sería desable contar con la figura de un coordinador o coordinadora que dinamizase y guiara el trabajo.

La persona coordinadora deberá:

- Conocer el tema que se va a tratar, tener información al respecto, aunque pueda y deba participar como uno más en el grupo.

- Dinamizar y orientar las reflexiones, los debates, los temas de decisión, las propuestas de actuación...
- Facilitar el material básico necesario para desarrollar las sesiones (de papelería, aparatos e instrumentos necesarios para los mismos, fichas de trabajo, fotocopias de cuadros, para tener mayor información...) y recursos complementarios para la profundización.
- Prever y programar los tiempos necesarios para cada sesión, los espacios que deberán utilizarse, las formas de agrupamiento, etc.

Sobre la evaluación de las actividades

De la lectura del primer capítulo, «Marco teórico», se desprenden fácilmente los contenidos que pretenden debatirse o contrastarse mediante las actividades. También la introducción, los objetivos y el desarrollo que constituyen cada una de ellas orientan muy claramente la posible evaluación de las mismas.

En cualquier caso, para un buen desarrollo de las actividades, el coordinador facilitará que:

- Todos los participantes del grupo se puedan expresar de alguna manera.
- El grupo se anime a la discusión y al trabajo en colaboración.
- Sobre la mesa se presentará el mayor número de ideas, puntos de vista o aportaciones.
- Se evite en lo posible la dominación de aquéllos que tienen mucha seguridad y firmeza en sus propios puntos de vista.
- Se posibilite una ordenación sistemática de las aportaciones e ideas y se facilite el consenso de las prioridades.
- Se promueva la cooperación.

Antes de dar por finalizada una actividad, se debería dedicar un tiempo a la *evaluación* de la misma. Para ello, el coordinador facilitará un esquema que ayude a la evaluación. A continuación adjuntamos una propuesta:

Propuesta de *evaluación* para utilizar antes de finalizar una actividad:

- *¿Cómo te has sentido a lo largo del desarrollo de la actividad? (Has podido participar, ofrecer tus ideas...).*
- *¿Qué aspectos destacaríamos del desarrollo de esta actividad?*
- *¿Nos ha sido útil para algo esta reflexión?*
- *¿Hemos aprendido algo nuevo a lo largo del desarrollo de esta actividad?*

- ¿Qué aspectos de los aquí abordados ya los incorporamos en nuestra práctica educativa? ¿Cuáles no? ¿Cuáles nos gustaría incorporar? ¿Qué podríamos hacer?
- ¿Deberíamos seguir profundizando al respecto?
- ¿Qué necesidades nos surgen ahora al respecto?
- ¿Hemos tomado alguna decisión en conjunto que pudiera ser incluida por todos en los documentos de planificación del centro, así como en la práctica diaria?
- Otros aspectos que se desean aportar.

Actividad 1

La conceptualización de la cultura

La concepción de lo que llamamos «educación intercultural» se deriva directamente del modo en que concebimos lo que es la *cultura*.

A menudo esta conceptualización no se hace explícita y ello dificulta el debate. Conviene detenerse a reflexionar sobre la complejidad del concepto y sobre nuestras concepciones del mismo. Posteriormente veremos de qué manera se vinculan las diversas acepciones y los diferentes enfoques en el tratamiento de la diversidad cultural.

Objetivos

- a) Reflexionar sobre la complejidad del concepto «cultura».
- b) Hacer explícitas diversas perspectivas de explicación del concepto.
- c) Analizar diferentes definiciones, situando diferencias, contradicciones, matices...
- d) Establecer conexiones entre las diferentes conceptualizaciones que aparecen en las definiciones y las concepciones de uso común.

Desarrollo

Para pensar qué son las relaciones interculturales, conviene que nos preguntemos primero qué entendemos por **cultura**.

Por grupos, antes de consultar el texto adjunto, intentad reflexionar en relación a las siguientes cuestiones:

- a) *Definid qué es para vosotros la cultura (utilizad ejemplos que os ayuden a explicar el concepto).*
- b) *Anotad también los aspectos de desacuerdo.*

A continuación encontraréis algunas definiciones de cultura.

- c) *Leed y comentad su contenido.*
- d) *¿Creéis que hay definiciones contradictorias?*
- e) *Señalad diferencias y semejanzas.*
- f) *Intentad agrupar las que consideréis parecidas.*

Algunas definiciones de cultura

1. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social, etc. (*Diccionario de la Lengua Española. Real Academia. 20.ª edición, 1984*).
2. La cultura es el sistema, el código, el conjunto de las cosas y acontecimientos que dependen de la capacidad humana de simbolizar, conjunto a disposición de la colectividad y exterior a todos los individuos en el sentido de que ninguno, por sí solo, puede crearlo ni modificarlo (VALDÉS, R. 1983. *Las razas humanas*. Ciesa).
3. Cultura es una forma de *instrumento de supervivencia*, siempre en evolución, basado en el cambio adaptativo y que permite a los grupos sociales enfrentarse a los problemas de la vida en un contexto particular (BULLIVANT).
4. Ilustración, instrucción, saber, erudición, civilización, educación (*Diccionario de Sinónimos y contrarios*. Ed. Teide, 1989).
5. Resultado o efecto de cultivar las ciencias, letras, etc. Conjunto de formas de vida materiales e intelectuales de una sociedad (*Diccionario Enciclopédico Salvat*, 1986).
6. Cultura es la parte del entorno fabricada por el hombre (HERSKOVITS).
7. Cultura es ese todo complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad (E. B. TYLOR).
8. Conjunto de relaciones que el hombre establece con él mismo, con los otros seres humanos y con la naturaleza, resultado tanto del tipo de formación que recibe cuanto del conjunto de las acciones que realiza (J. LL. ALEGRET).
9. Conjunto de sistemas de significados propios de un grupo o de un subgrupo; conjunto de significados preponderantes que aparecen como valores y se encuentran en el origen de reglas y normas que el grupo conserva y se esfuerza en transmitir, y a través de los cuales se particulariza, se diferencia de los grupos próximos (CLAUDE CLANET).

10. «(...) Es un todo complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.

(...) Incluye, pues, todo el hacer humano. Objetos tan dispares como las técnicas bosquimanas de caza a la carrera y el clan cónico polinesio, la ideología del rey divino en el África interlacustre y las recetas del pastel de moras kwakiutl, el ceremonial del *kurdaitcha*, el vengador espiritual de los arunta australianos, los grupos dokpwe de ayuda mutua en Dahomey, más el Derby, o la final de la copa del Rey, los concursos caninos, las máquinas tragaperras, el queso de teta, la castidad como virtud meritoria, el colchón de muelles, la música de Alban Berg: todo eso es hacer humano, todo eso es cultura...» [VALDÉS, R. (1983). *Las razas humanas*. Ciesal].

Actividad 2

Conceptualización de la cultura e intervención escolar

Introducidos ya en el análisis del concepto «cultura», nos interesa conectar las diferentes acepciones del término en relación con las propuestas que se desarrollan en la escuela.

Hemos visto cómo, al considerar el concepto «cultura», atendemos de manera preferente unos elementos y desconsideramos otros. Esto condiciona la manera en que entendemos las relaciones «entre culturas» y se manifiesta en los objetivos y las actividades que planteamos en la escuela para atender esta cuestión.

Objetivos

- a) Relacionar las diferentes acepciones de la «cultura» y las intervenciones previstas en la escuela para el tratamiento de la diversidad cultural.
- b) Hacer explícitas las concepciones que, de manera encubierta, subyacen a las intervenciones previstas por los centros.
- c) Contrastar la propia concepción con el tratamiento previsto por el centro en el que trabajamos.

Desarrollo

A continuación encontraréis algunos extractos del «Plan de centro» de diversas escuelas.

Leedlos en pequeños grupos e intentad establecer a qué concepción de cultura responden sus planteamientos. Posteriormente, poned en común las conclusiones de cada grupo.

1. «Dentro de las actividades programadas para la educación intercultural, fomentamos todo aquello que pueda ampliar el nivel cultural de nuestros alumnos, por lo que asistimos a actos culturales como visitas a museos y exposiciones...»
2. «Medidas que facilitan la educación intercultural: facilitar la integración en el centro de los alumnos gitanos o nacidos en el extranjero, aunque nacionalizados españoles».
3. «...pero se intentará plantear en el aula cada uno de los tópicos curriculares desde una perspectiva intercultural, es decir, construyendo los aprendizajes a partir de la realidad cultural con la que contamos. Así, los temas, las unidades, etc., no se tratarán de una manera monolítica, unívoca, estándar, sino que se trabajarán las diversas posibilidades derivadas de las múltiples culturas».

4. «Medidas que facilitan la educación intercultural. A lo largo del curso se va recibiendo información sobre diferentes exposiciones, actos, etc., de carácter cultural...»

Actividad 3

La dificultad de definir culturalmente los grupos humanos

Al caracterizar los grupos culturales, a menudo acudimos a generalizaciones y *etiquetas* poco meditadas. Describir cualquier cultura es algo extremadamente complejo, ya que el mismo concepto, como hemos visto, se sostiene en características como dinamismo y cambio adaptativo constante.

Por otro lado, todos los grupos culturales manifiestan diferentes grados de diversidad y heterogeneidad interna. Hacer análisis de «nuestra cultura» nos plantea el reto de *mirarnos* desde fuera y evidenciar la artificialidad de cualquier definición cultural estática, sin matices.

Objetivos

- a) Reflexionar sobre la complejidad del concepto «cultura».
- b) Hacer evidente la dificultad de caracterizar culturalmente cualquier grupo humano.
- c) Hacer patente cómo cualquier grupo humano encuentra en su seno un cierto grado de heterogeneidad.
- d) Constatar que esta heterogeneidad intragrupo hace inconvenientes las caracterizaciones culturales generales, sin matices.
- e) Reflexionar críticamente sobre las caracterizaciones culturales que utilizamos para los otros grupos. Evitar las «etiquetas culturales» y reconocer en los otros grupos diversidades en su interior.

Desarrollo

La ficha de trabajo que encontraréis a continuación os apunta siete rasgos que nos ayudan a caracterizar cualquier cultura.

En pequeños grupos, intentad escribir en cada uno de estos rasgos generales lo que podría describir la «cultura española». Anotad las contradicciones y los desacuerdos, y los argumentos que los justifican.

Poned en común el debate desarrollado en los grupos.

¿Es posible realizar una caracterización no problemática de la «cultura española»?

¿Y de otras culturas como, por ejemplo, la gitana?

¿Por qué razones se hace difícil una caracterización homogénea?

Rasgos		¿Y nosotros? ¿Cómo explicamos «nuestra cultura»?
Estructura social y política	Sistema de relaciones. Estratificación, grupos sociales, etc. Quién manda, cómo se legisla, cómo se eligen los representantes, etc.	
Sistema económico	Formas de obtención de recursos, intercambio, distribución de recursos. Quién trabaja, en qué, etc. Qué tecnología (recursos, instrumentos, etc.).	
Sistema de comunicación	Medios, lenguajes y técnicas.	
Sistema de racionalidad y de creencias	Explicación de lo razonable: científica, religiosa, etc. Religiosidad / Espiritualidad. Concepciones del mundo, del hombre, etc.	
Sistema moral	Códigos éticos, conductas aceptables, etc. Valores, normas, moral, etc.	
Sistema estético	Expresiones, arte, etc. Ocio, música, gastronomía, etc.	
Sistema de maduración. Organización inmediata	Mundo adulto / mundo infantil. Estructura familiar (extensión, distribución de tareas, roles de género, jerarquía/igualdad, etc.). Vejez (papel, valoración, autoridad, etc.).	

Actividad 4

La propuesta intercultural en nuestro contexto social

El proyecto de la interculturalidad, como hemos visto, supone un discurso que va más allá del ámbito estrictamente escolar. Por tanto, es necesario preguntarse sobre las posibilidades del interculturalismo como proyecto social.

Sea cual sea nuestra intervención educativa, si queremos que ésta participe de un talante *intercultural* necesitamos hacer un primer análisis del contexto social donde éste se debe producir.

Objetivos

- a) Reflexionar sobre las posibilidades reales de un planteamiento intercultural en nuestro contexto social.
- b) Identificar las variables sociales que impiden las relaciones igualitarias entre culturas.
- c) Evaluar los cuatro «factores necesarios» para la interculturalidad, en relación con el contexto social inmediato:
 - existencia de diversidad cultural,
 - percepción y valoración social positiva de esta diversidad,
 - existencia de interacciones igualitarias entre grupos,
 - posibilidades de compartir oportunidades educativas, económicas, etc.

Desarrollo

A continuación encontraréis una ficha de trabajo que plantea cuatro aspectos que determinan las posibilidades de existencia de un planteamiento intercultural.

Valorad cada una de ellas en relación a nuestro contexto social. Intentad considerar sobre qué aspectos sería necesario actuar para que estas cuatro condiciones se cumplan positivamente.

Agrupaos por centros, si es posible, para realizar este trabajo.

Comentad después al grupo los argumentos que justifican vuestras respuestas.

¿Es posible un enfoque intercultural en nuestro contexto?

Requisito	¿Se cumple en nuestro contexto? ¿Cómo?	Observaciones
Existencia de multiculturalidad		
Valoración social de la diversidad cultural		
Interacción entre los grupos		
Comparten oportunidades (económicas, educativas, participación, etc.)		

Actividad 5

Diferentes enfoques sobre la multiculturalidad en los centros educativos

Se trata de un «juego de personajes» planteado para evidenciar diferentes actitudes del profesorado ante la diversidad cultural. Estas actitudes revelan prejuicios, la mayor parte no explícitos, que pueden identificarse en posicionamientos habituales en los centros.

El desarrollo del *role-playing* debería ayudar a relacionar la situación en los centros y los enfoques teóricos planteados en los capítulos «Educación para la paz» y «Desventaja, marginación, inadaptación social y educación».

Objetivos

- a) Desarrollar «papeles» o «personajes» (intencionadamente caricaturizados) a partir de posiciones que podemos identificar en los centros escolares.
- b) Reconocer en los personajes prototípicos diferentes posiciones a la hora de interpretar y actuar ante la diversidad cultural.
- c) Identificar en los personajes los rasgos que identificarían un enfoque propiamente intercultural.

Desarrollo

A continuación os presentamos una conversación de un grupo de profesores y profesoras en uno de los claustros de principio de curso. En concreto se está tratando de planificar algunas cuestiones en relación al Plan de centro. Se da la circunstancia de que en este curso ha habido una matriculación bastante considerable de alumnos pertenecientes a una minoría cultural.

Director. *Ya que estamos programando la planificación de este año, y teniendo en cuenta que este curso contaremos con alumnos pertenecientes a minorías culturales, he convocado este claustro para que estudiemos las acciones que vamos a realizar para tratar la diversidad del alumnado del centro.*

Prof. A. *No comprendo por qué hay que perder el tiempo subrayando las diferencias. Todos los alumnos son iguales, debemos tratarlos del mismo modo, para eso tienen iguales derechos.*

Prof. B. *Hombre, niños son todos, pero éstos, en concreto, ya tienen bastantes dificultades como para no tenerlos en cuenta.*

Prof. C. *¿Por qué dificultades? No puedes juzgar ya de antemano... Tú no conoces su cultura.*

- Prof. B. *Sí, claro, vas a comparar su situación con la de cualquier alumno o alumna de nuestra cultura...*
- Prof. D. *Las culturas no pueden compararse, ni medirse, simplemente son distintas. No veo por qué tenéis que plantear así las cosas.*
- Prof. E. *Sí, diferentes, de acuerdo. Pero no podemos hacer de eso una coartada. Se escudan en esas diferencias para obtener beneficios, ellos se marginan porque les interesa.*
- Dir. *Creo que nos estamos desviando de la cuestión. Os pediría que propongáis cosas concretas... De todas maneras, si pensáis que no vale la pena, pasamos a otra cuestión.*
- Prof. F. *Yo pienso que sí deberíamos aprovechar esta circunstancia para considerar la cuestión de la diversidad cultural de todo el alumnado que tenemos. Quizá podríamos comenzar por aclararnos en eso.*
- Prof. B. *Me parece bien. Hay muchos alumnos con déficit culturales. Propongo que demos un apoyo especial en lenguaje para estos alumnos mientras el resto del grupo hace otras tareas.*
- Prof. D. *No es eso. Esa propuesta no tiene nada que ver con el tratamiento de la diversidad cultural.*
- Prof. G. *El problema de los déficit y de la compensación es otra cosa. En caso de que existan este tipo de cuestiones deberíamos tratarlas como hemos hecho hasta ahora, con todo el alumnado.*
- Dir. *Yo he estado revisando los expedientes académicos de los alumnos que se incorporan y son bastante buenos.*
- Prof. G. *Pues tanto mejor. Pero no es esa la cuestión fundamental. Yo propongo que, para comenzar, como primera medida, trabajemos para que se sientan cómodos, a gusto y acogidos en el centro y en la clase. Que vean reflejada y aceptada su cultura en los materiales, en los ejemplos... También sería importante que trabajemos ahora más intensamente con los padres.*
- Prof. E. *Podríamos recopilar algunas nociones de su historia y costumbres para tratarlo al final del temario.*
- Prof. H. *O dedicar un día para que nos cuenten sus familias sus costumbres, su manera de vivir, sus tradiciones...*
- Prof. D. *De acuerdo. Pero no podemos contentarnos con eso. Tendríamos que pensarlo todo más globalmente.*

Prof. I. Yo creo que tendríamos que buscar información y asesoramiento sobre lo que se está haciendo en este tema. Quizá podríamos aprovechar, ahora que vamos a revisar el PCC y que comenzamos el PEC para debatir, en general, sobre el tema. Pero me parece que sería mejor no pensar sólo en estos alumnos que llegan ahora. Yo creo que hay bastantes más diferencias culturales en este centro y hasta ahora no hemos hablado de ellas...

Dir. Si estáis de acuerdo, seguiremos en otra sesión y organizaremos el trabajo para la tarde formativa.

(...).

Actividad 6

Diversidad cultural y marginación social (I)

Como hemos visto, a menudo se utilizan, como características culturales, rasgos (conductas, valores...) que se desprenden directamente de factores no estrictamente culturales (sociales, económicos, marginales, etc.). Se produce así una *transferencia* muy perjudicial para los colectivos culturales que, además de ser minoría, viven en condiciones socioeconómicas desfavorables. El caso de la comunidad gitana suele constituir un ejemplo bastante desalentador.

Debemos hacer un esfuerzo para analizar este fenómeno, diferenciar uno y otro ámbito y considerar las implicaciones educativas para cada uno de ellos.

Objetivos

- a) Hacer patente la dificultad que supone identificar las razones de carácter cultural que subyacen en determinadas conductas.
- b) Evidenciar cómo, a menudo, se utilizan, como características culturales, rasgos derivados de otros factores (sociales, económicos, marginales, etc.).
- c) Constatar que éstos se convierten frecuentemente en las *etiquetas* culturales más potentes.
- d) Subrayar la necesidad del análisis simultáneo de los factores culturales y de los factores socioeconómicos que explican las conductas humanas.
- e) Acercar el análisis de los rasgos culturales (normalmente formulados en sentido muy general) a realidades y conductas concretas que se manifiestan en la escuela.

Desarrollo

A continuación os presentamos algunas conductas que suelen manifestarse en la escuela. Debatid entre compañeros, en pequeño grupo, las causas que, según vuestro criterio, las producen.

Pensad, específicamente, si os parecen conductas derivadas de la cultura de estos alumnos y alumnas o las ocasionan otros factores (de naturaleza sociofamiliar, económica, marginal...).

Poned en común el debate desarrollado en los grupos y tratad especialmente sobre los casos de desacuerdo. Fijaos en que muchas de las conductas que aquí se describen suelen utilizarse como estereotipos culturales.

	Conducta (Hay niños y niñas que ...)	Agente causal (cultura, marginación, situación sociofamiliar, etc)
a	Llegan tarde a la escuela.	
b	Van siempre acompañados de sus hermanos y primos.	
c	Sus padres no aparecen por la escuela.	
d	No se interesan por nada.	
e	Tiene graves problemas de limpieza e higiene.	
f	Son muy absentistas.	
g	Suelen resolver sus problemas con otros alumnos sin acudir al profesorado.	
h	Les gustan las tareas mecánicas. Necesitan ver rápidamente los resultados de su trabajo. Buscan una utilidad instrumental de los aprendizajes. Cuando dominan las técnicas instrumentales pierden el interés por aprender.	
i	Faltan a clase durante días por alguna boda, entierro, visita a familiares enfermos, etc.	
j	Son agresivos en el trato.	
k	Les gusta cantar a cualquier hora...	
l	Dejan de asistir a la escuela hacia los doce-trece años, especialmente las chicas.	
ll		

Actividad 7

Diversidad cultural y marginación social (II)

Hemos analizado en uno de los capítulos del «Marco teórico» la manera en que se produce la *transferencia* de aspectos coyunturales (de marginación, de privación socioeconómica...) a aspectos culturales.

Conviene analizar esta identificación entre diferencia y deficiencia y remitirla a situaciones que podamos identificar en nuestro contexto.

La actividad que planteamos a continuación pretende hacer reflexionar en este sentido, a partir de una serie de chistes que sitúan esta temática a nivel general. En una actividad posterior recuperamos este análisis pero partiendo de situaciones estrictamente escolares.

Objetivos

- a) Analizar la identificación que realizamos entre diferencia cultural y deficiencia, cuando la diferencia cultural se refiere a determinados colectivos.
- b) Referir este análisis y reflexión a casos y situaciones sociales que podamos identificar en nuestro contexto inmediato.

Desarrollo

Se reparte un chiste diferente a cada uno de los grupos. Se pide que éstos lo analicen y comenten e intenten extraer la idea o ideas principales que se desprenden del mismo.

Se repite este proceso con cada uno de los chistes.

Una vez se han conocido los cuatro, se ponen en común los comentarios, uno por uno. Finalmente se intenta extraer colectivamente la idea o ideas comunes a todos ellos.

FUI BLANCO, PERO EL
PARO ME HIZO NEGRO



EL RATO

Actividad 8

Análisis del contexto para un PEC intercultural

El análisis sociocultural del contexto, como hemos visto, condiciona completamente el tratamiento que desarrolle el centro. Determinar cuáles son los grupos culturales presentes y cuál es su situación cualitativa y cuantitativa nos ayuda a tomar conciencia del significado de un tratamiento intercultural adecuado a nuestro contexto.

Objetivos

- a) Identificar los diferentes grupos culturales presentes en nuestro contexto inmediato.
- b) Evaluar su importancia cualitativa y cuantitativa.
- c) Valorar el grado de conciencia, expresión y conocimiento de estas identidades culturales.
- d) Identificar dónde se manifiestan estas expresiones en el centro.
- e) Estudiar la existencia de situaciones de desigualdad y/o discriminación en las relaciones entre estos grupos.
- f) Traducir estos análisis a la realidad del propio centro.

Desarrollo

A continuación encontraréis una ficha de trabajo para iniciar el análisis del contexto en lo que se refiere a la variable cultural.

Agrupaos por centros y realizad el análisis que sugiere la ficha.

Pensad en los instrumentos que necesitaríais para obtener información sobre los apartados que indica la ficha.

Actividad _____

Análisis del contexto (Educación intercultural. PEC)

Diversidad cultural	Valoración cuantitativa	Valoración cualitativa
(grupos culturales que se perciben en el entorno)	(número, distribución, proporción...)	a) grado de conciencia de esta identidad b) grado de expresión y «presencia» c) grado de conocimiento d) existencia de situaciones de discriminación, conflictos...
		Escolar Social

Actividad 9

Notas de identidad para un PEC intercultural

Las «notas de identidad» de un Proyecto educativo suponen la explicitación de los posicionamientos ideológicos del centro. Hemos examinado los peligros que implica una enunciación retórica de las notas de identidad, por ello conviene traducir estas notas contextualizando su formulación en relación al contexto donde éstas han de tomar significado.

Objetivos

- a) Identificar las notas de identidad que podrían caracterizar un PEC *intercultural*.
- b) Hacer patente la necesidad de reformularlos en relación al contexto.

Desarrollo

El ejercicio que plantea la siguiente ficha de trabajo consiste en reformular los «rasgos generales» de acuerdo con el contexto concreto donde éstas se desarrollarán.

Agrupaos por centros para realizar este trabajo.

Comentad después al grupo los argumentos que justifican la nueva formulación de los «rasgos generales».

Rasgo general	Rasgo situado en su contexto
Valores vinculados al compromiso ante situaciones de desequilibrio en las interacciones culturales: solidaridad, cooperación, respeto y valoración de las identidades culturales, beligerancia ante las discriminaciones, antirracismo, etc.	
Rasgos relacionados con la potenciación de la identidad cultural: estimación de las expresiones culturales, <i>normalización</i> de sus manifestaciones, promoción de «la autoestima cultural», etc.	
Rasgos que aseguran un procedimiento democrático en el tratamiento del pluralismo cultural: rechazo de los dogmatismos, crítica y autocritica cultura, análisis, participación democrática, empatías críticas del sesgo cultural de la escuela, antienocentrismo, conceptualización positiva del conflicto, etc.	

Actividad 10

Objetivos para un PEC intercultural

Con los objetivos generales de un Proyecto educativo sucede algo parecido a lo que hemos comentado al hablar de las «notas de identidad»: necesitamos reformularlos para que nos ayuden a la acción.

Objetivos

- a) Identificar los objetivos que caracterizan un PEC *intercultural*.
- b) Ejercitarnos en la reformulación contextualizada de los mismos.

Desarrollo

El ejercicio que os plantea la siguiente ficha de trabajo consiste en reformular los «objetivos generales» en función de realidades contextuales concretas.

Agrupaos por centros para realizar este trabajo.

Comentad después al grupo los argumentos que justifican la nueva formulación de los «objetivos generales».

Actividad _____ Notas de identidad (Educación intercultural. PEC)

Objetivo general	Objetivo situado en el contexto
A) Proporcionar a los alumnos instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto. Capacitarlos, por tanto, para combatir los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales, y para generar actitudes positivas hacia la diversidad.	
B) Ofrecer un modelo cultural diverso, sensible al pluralismo cultural de nuestra sociedad, crítico con las perspectivas monoculturales (de selección y silenciación cultural).	
C) Promover un marco de relaciones que facilite la vivencia de las diferentes realidades culturales y genere una interacción cultural tolerante y enriquecedora.	
D) Desarrollar un régimen educativo no discriminador, enfrentado a cualquier tipo de marginación por razones culturales y comprometido en la lucha contra actitudes y conductas racistas y/o xenófobas.	

Objetivo general	Objetivo situado en el contexto
E) Establecer la <i>flexibilización organizativa</i> necesaria para responder a situaciones socioculturales diversas.	
F) Configurar estrategias de construcción de conocimientos en interacción cultural, esto es, desde la diversidad de perspectivas culturales que los definen.	
G) Promover procesos de formación del profesorado vinculados a un desarrollo intercultural con un enfoque intercultural.	
H) Coordinar la actividad intercultural del centro con proyectos de actuación de mayor globalidad (de carácter social, comunitario, colaboración con colectivos y asociaciones, etc.).	
I)	

Actividad 11

Diversidad cultural en el centro escolar: un conflicto de valores (I)

Como indicábamos en el «Marco teórico», el análisis de situaciones escolares donde se manifiesta la diversidad cultural puede ser una buena manera de iniciar los debates sobre la cuestión.

La siguiente noticia de prensa plantea una situación conflictiva con claros elementos de carácter cultural. Debatir sobre ella puede ayudarnos a reflexionar sobre el modo en que la escuela aborda los elementos culturales y en qué medida éstos se manifiestan o permanecen encubiertos.

Las actividades 14, 15 y 16 plantean también conflictos de valores en la escuela. Os sugerimos que utilizéis aquella actividad que pueda interesar más. Si se percibe un clima de confianza suficiente, incluso sería preferible que tratarais una situación real que pueda aportar alguno de los participantes. En cualquiera de los casos, la finalidad fundamental es debatir sobre el modo en que la escuela aborda los conflictos culturales y en qué medida éstos se manifiestan o permanecen encubiertos.

Objetivos

- a) Descubrir situaciones escolares cotidianas que se producen por diferencias culturales.
- b) Plantearse conflictos de valor que suelen manifestarse en la escuela y estudiar su componente cultural.

Desarrollo

A continuación encontraréis algunos recortes de prensa que refieren un conflicto escolar.

Leedlos y comentadlos en pequeños grupos. Os sugerimos la utilización del siguiente guión:

- a) *¿Qué argumentos pueden utilizarse para prohibir el uso del chador en la escuela pública?*
- b) *¿Y para autorizarlo?*
- c) *¿Cuáles son los valores enfrentados en este conflicto?*
- d) *¿Podría priorizarse uno sobre otro?*
- e) *¿Debe admitirse la expresión de simbología religiosa (o de otro tipo) en los centros? ¿Contradice esta posibilidad los principios de la escuela laica?*

Por último, utilizad el guión para exponer en gran grupo las opiniones de los diferentes grupos.

Podría establecerse también una dinámica de discusión en la que cada grupo analice el caso asumiendo la perspectiva de alguno de los implicados en el conflicto. Las intervenciones podrían orientarse a responder al guión anterior.

Grupo 1. La opinión del ministro francés de educación.

Grupo 2. El claustro de profesores.

Grupo 3. Los padres y madres de las alumnas implicadas.

Grupo 4. Las alumnas.

Grupo 5. El resto de padres y madres del alumnado.

EDUCACIÓN

Huelga de hambre de alumnas expulsadas de un liceo francés por llevar velo

ENRIC GONZÁLEZ, París

Veinte alumnas musulmanas de un instituto de Lille fueron expulsadas entre el lunes y el martes por negarse a quitarse el velo en clase. Varias de las alumnas expulsadas iniciaron inmediatamente una huelga de hambre en protesta y reclamaron la solidaridad de sus compañeras musulmanas en Francia.

El Instituto Faidherbe de Lille cambió su normativa muy poco después de que el Ministerio de Educación aconsejara a principio de curso, mediante una circular, la prohibición en clase de “todo signo ostentatorio” que fuese “en sí mismo un elemento de proselitismo o de discriminación”.

(EL PAÍS, 26-10-94)

El Gobierno francés prohíbe el velo islámico en las escuelas

ENRIC GONZÁLEZ, París

El Gobierno francés intentó zanjar ayer, de una vez por todas, la polémica sobre el uso del velo y otras coberturas islámicas en las escuelas, abierta en 1989 y aún no resuelta. El Ministerio de

Educación anunció a los directores de cada centro escolar que en adelante deberían prohibir el uso de signos religiosos "ostentosos", sin mencionar las prendas islámicas, pero refiriéndose claramente a ellas.

El ministro de Educación, François Bayrou, remitió una circular a todos los directores de escuela indicando la necesidad de que prohibieran a sus alumnos el uso de "prendas y signos tan ostentosos que les separen de las reglas comunes" del centro. "Cualquier discriminación, sea de sexo, de cultura o de religión, debe quedarse a las puertas de la escuela", decía la circular, que agregaba sin embargo que "los signos discretos de las creencias personales", como crucifijos o rosarios, no debían ser "objeto de las mismas reservas".

El uso del velo es preceptivo para las mujeres de algunas religiones del tronco islámico, y su utilización en la escuela ha provocado discusiones muy ásperas en la sociedad francesa.

Numerosas familias musulmanas amenazan con impedir a sus hijos que acudan al colegio si se les prohíbe vestir de acuerdo con sus preceptos religiosos. Los sindicatos de enseñantes mostraron ayer, en cambio, su satisfacción por el contenido de la circular, que en su opinión se ajustaba a los principios igualitarios de la escuela republicana y respetaba los intereses de to-

dos los alumnos, y no sólo los de una minoría.

Hace cinco años se declaró la llamada *guerra del velo* a raíz de la expulsión de tres jóvenes que llevaban velo en una escuela de l'Oise. "De una manera general, Francia no puede tolerar la intolerancia religiosa", dijo entonces el ministro de Educación. La polémica, a partir de entonces, costó huelgas, retiradas municipales de subvenciones a escuelas y manifestaciones que convulsionaron a la opinión pública francesa.

Dejar pasar

Tras aquella primera declaración prohibicionista, el ministro de Educación de entonces, Lionel Jospin, decidió autorizar en última instancia el velo en la escuela, lo que también fue muy criticado por algunos sectores. Jospin, no obstante, aconsejaba la vía del diálogo para convencer a las familias musulmanas de que debían dejar el velo fuera de las aulas.

El Consejo de Estado francés terminó dando la razón en cierto modo a Jospin al emitir un dictamen en noviembre de 1989

declarando que el uso del velo islámico no era incompatible con el principio de laicismo, en la medida en que constituye el ejercicio de la libertad de expresión y de la manifestación de creencias religiosas. Tal dictamen, sin embargo, disponía que estos signos religiosos no debían ser ostentosos ni facilitar el proselitismo.

Los gobiernos franceses posteriores han dejado pasar el tema del velo sin legislar sobre ello. En los últimos cuatro meses ha habido sentencias contrapuestas en este terreno. Una de las sentencias confirmó la exclusión de dos jóvenes con velo del colegio de Nantua; otra, sin embargo, exigía el reingreso de los adolescentes en un liceo de Vendôme.

"Esta incertidumbre no es sana", declaró recientemente el ministro de Educación, François Bayrou, a *Le Point*. "No deseo dejar por más tiempo que los directores de los centros asuman un pulso de estas características estando desarmados".

Recientemente, el periódico *Liberation* publicaba los datos de una encuesta según la cual el 86% de los franceses se mostraba favorable a la prohibición del velo.



El Consejo de Estado francés declara “ilegal” prohibir el velo musulmán en la escuela

JAVIER VALENZUELA, París

Los integristas del laicismo no tenían razón. Al prohibir que las alumnas musulmanas acudieran a clase con los cabellos cubiertos, los directores de varios colegios franceses y su hinchada de ultras del laicismo cometieron “un abuso de poder” y “un atentado a las libertades”. Así lo acaba de sentenciar el Consejo de Estado al cerrar jurídicamente la denominada *guerra del chador* que alborotó Francia en 1989 y 1990.

El Consejo de Estado ha anulado la decisión adoptada en diciembre de 1990 por el colegio Jean-Jaurés, de Montfermeil, expulsando a tres muchachas musulmanas que se negaban a quitarse el velo para entrar en clase.

El escándalo había comenzado el 4 de octubre de 1989 en el colegio Gabriel-Havez, de Creil, cuando el director decidió que las chicas de origen magrebí no podían llevar ningún tipo de signo distintivo de sus creencias religiosas. Tres semanas después, en medio de un clamor de voces que, en nombre de “la escuela pública, laica y republicana”, aplaudían la represión de las muchachas que llevaban los cabellos cubiertos, se alzó la voz disidente de Danielle Mitterrand.

A título individual, la esposa del presidente francés defendió el derecho de las jóvenes musulmanas —o cristianas, o judías, o de

cualquier otra tendencia religiosa o cultural— a vestir como les diera la gana, siempre que no impusieran su indumentaria a nadie.

Respeto al pluralismo

El 27 de noviembre de 1989, el Consejo de Estado le dio la razón al proclamar “el derecho de los alumnos a expresar y manifestar sus creencias religiosas en el interior de los establecimientos escolares, en el respeto del pluralismo y de la libertad del otro y sin que ello afecte a las actividades escolares, el contenido de los programas y la obligación de asiduidad”.

Pero la dirección del Jean-Jaurés, de Montfermeil, interpretó esa sentencia a su manera y decidió prohibir “todo signo vestimentario de orden religioso, político o filosófico”. En diciembre de 1990, ese colegio expulsó a Samira Kheruua y las hermanas Hatice y Ayse Balo. Éstas llevaron el asunto a los tribunales, y ahora, en una segunda sentencia, el Consejo de Estado restablece sus derechos. La prohibición del velo, afirma este organismo, es “ilegal” y constituye un “abuso de poder” y un “atentado contra la libertad”. Samira y las hermanas Balo tendrán que ser readmitidas en la escuela e indemnizadas por el tiempo perdido.

Actividad 12

Currículum y transversalidad de la interculturalidad

Mediante esta actividad os sugerimos que reflexionéis sobre el carácter transversal de los contenidos de la «educación intercultural».

Tal y como hemos comentado en el *marco teórico*, la transversalidad en la interculturalidad, más que añadir contenidos, propone evidenciar el carácter cultural de los que ya están presentes en el currículo.

Por tanto, una primera posibilidad de trabajo, consistiría en hacer explícitos estos contenidos, tenerlos convenientemente planificados y sistematizar su tratamiento.

Objetivos

- a) Reflexionar sobre el carácter transversal de los contenidos de la educación intercultural.
- b) Analizar el currículo prescriptivo con objeto de identificar los contenidos que permitan desarrollar una perspectiva intercultural.
- c) Organizar y sistematizar estos contenidos.

Desarrollo

En función del grupo de profesores con el que se esté trabajando (etapa, áreas) se tomará el currículo correspondiente y se procederá a analizarlo con la finalidad que se ha comentado.

Es muy útil partir de las introducciones de las áreas y de los objetivos generales, pues en estos apartados encontraremos claves que nos ayuden a interpretar mejor los bloques de contenidos y a descubrir su pertinencia para el tratamiento de lo cultural.

A continuación os sugerimos un ejemplo, partiendo del currículo de lenguas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana⁴⁴.

⁴⁴ Los autores desarrollan su práctica educativa en la Comunidad Valenciana, por ello ofrecen este ejemplo. Dependiendo de la Comunidad Autónoma, se deberá realizar dicha actividad teniendo en cuenta los currículos oficiales correspondientes a esa Comunidad.

Currículo de Lenguas ESO

Fundamentación	Objetivos	Contenidos
• (Fragmentos literales o resúmenes de la introducción y fundamentación de los objetivos y contenidos del área). • El lenguaje, además de un instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo. • El intercambio comunicativo crea representaciones compartidas y éstas acaban conformando una visión del mundo, una cultura. • El hecho de aprender una lengua no es únicamente apropiarse de un sistema de signos, sino también de significados culturales. Algunos de estos significados constituyen prejuicios respecto al género, grupo étnico...; y también respecto a las lenguas y la manera de usarlas. • La competencia lingüística que necesitan los alumnos y alumnas va más allá del dominio de las «reglas» de una lengua. Han de tener la capacidad de desarrollar un discurso anclándolo en la situación y el contexto. • La enseñanza y aprendizaje de una lengua, en el marco de la competencia comunicativa, tiene como núcleo central la destreza discursiva. Para ejercer ésta, es necesario conocer el contexto.	(Sólo se citan los que se señalan explícitamente la cuestión. No se apuntan otros que, evidentemente, también están relacionados). 3. Conocer y valorar la realidad plurilingüe del Estado español y de la sociedad, y de las variantes de cada lengua, y superar estereotipos sociolingüísticos y considerar los problemas que plantean las lenguas en contacto. 4. (El valenciano como símbolo de identidad colectiva). 5. Utilizar los recursos expresivos, lingüísticos y no lingüísticos en los intercambios (...) evitando los usos discriminatorios que denotan algún tipo de discriminación. 6. (Medios de comunicación y manifestaciones de la cultura contemporánea). 8. (Los textos literarios y el patrimonio cultural). 10. Analizar y juzgar críticamente los diversos usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor, mediante el	Bloque 1. La lengua en la comunicación interpersonal. El aprendizaje de las normas sociocomunicativas que rigen los intercambios comunicativos han de fomentar la reflexión crítica sobre los estereotipos y los prejuicios convencionalmente aceptados, evitando su reproducción. Bloque 2. La lengua en los medios de comunicación. Reconocimiento de la importancia de los medios de comunicación en la configuración de creencias y valores y análisis de los mecanismos que permiten manipular la información. Actitud crítica ante los mensajes que provienen de los medios de comunicación, especialmente por lo que respecta a los estereotipos que atentan contra las personas o los grupos sociales. Bloque 3. El discurso literario. El acceso de los alumnos a la obra literaria ha de estar encaminado (...) al conocimiento y la interpretación de la experiencia colectiva y a la inserción del individuo en la tradición de su ámbito cultural. La reconstrucción del sentido de los textos literarios necesita (...) un conjunto de saberes sobre el contexto cultural, ideológico y lingüístico en el cual los textos literarios se han producido. Actitud crítica ante el contenido ideológico de las obras literarias.

Currículo de Lenguas ESO (Continuación)

Fundamentación	Objetivos	Contenidos
En cualquier situación de intercambio comunicativo están presentes los prejuicios, actitudes y estereotipos discriminatorios, que también inciden en los conocimientos sociolingüísticos y sociocomunicativos.	reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje en lo que respecta especialmente al género social, a la lengua que se habla y a las consideraciones racistas o clasistas.	Bloque 4. La lengua como medio para la adquisición de conocimientos. Actitud crítica ante las fuentes de información y también ante los contenidos que éstas sancionan como manifestaciones de la relación entre saber, ideología, valores e intereses sociales. Bloque 5. La lengua como objeto de conocimiento. Marcas lingüísticas de adecuación del discurso al contexto social. Mecanismos de cooperación conversacional. Bloque 6. La lengua y los hablantes. Los individuos que se incorporan a un grupo social reciben, mediante los usos cotidianos del lenguaje, un conjunto de creencias y valores, de pautas para pensar y para actuar. Incluye esta herencia los prejuicios referidos al género social, al grupo étnico, a la clase... y también actitudes de animadversión movidas por estos prejuicios. De este sistema de actitudes y valores que se transmiten socialmente forman parte los prejuicios y estereotipos relacionados con las lenguas y los hablantes. Reconocimiento del valor del lenguaje como transmisor de discriminación (social, sexual, racial...). Conocimiento y valoración positiva de la realidad plurilingüe de la realidad española.

Actividad 13

Currículum y diversidad cultural

Mediante este ejercicio intentaremos reflexionar sobre las posibilidades que el currículo permite para el tratamiento de la diversidad cultural.

Trataremos así de dotar de significado a objetivos y contenidos formulados de manera general, esto es, trataremos de desarrollar y contextualizar el currículo prescriptivo atendiendo especialmente a la variable diversidad cultural.

Objetivos

- a) Identificar objetivos y contenidos del currículo prescriptivo que ofrecen posibilidades para el tratamiento de la diversidad cultural.
- b) Ejercitarnos en la reformulación contextualizada de los mismos.

Desarrollo

Vamos a plantearnos algunos de los objetivos que podrían permitirnos el tratamiento de la diversidad cultural. Para desarrollarlos os proponemos el planteamiento de diversas cuestiones que interrogan a cada objetivo y lo concretan. Se trataría de:

- Cuestiones referidas a la comprensión del objetivo (*qué comporta, sus consecuencias e implicaciones...*).
- Cuestiones referidas a los contenidos (*conceptos, procedimientos y actitudes*) relacionados con el objetivo.
- Cuestiones referidas a las actividades más adecuadas para alcanzar el objetivo.

Estas cuestiones pueden formularse de múltiples maneras (según convenga a cada equipo de profesores y profesoras). A continuación plantearemos un caso concreto que pueda servir para clarificar la propuesta:

De los objetivos generales propuestos en el Decreto de Currículo para la etapa de Educación Primaria, hemos seleccionado cuatro:

- f) *Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.*
- g) *Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, rechazando discriminaciones basadas en diferencias de sexo, clase social, creencias, etnia y otras características individuales y sociales.*

- h)** *Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.*
- j)** *Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejorar y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.*

Cualquiera de ellos sería interesante para realizar el trabajo que comentábamos anteriormente. Vamos a analizar el objetivo **j)**.

- a)** *Cuestiones referidas a la comprensión del objetivo:*
 - a.1.** *¿Qué debe comportar en nuestro centro respetar la diversidad lingüística y cultural?*
 - a.2.** *¿Cómo se concreta esa actitud de interés y respeto?*
 - a.3.** *¿A qué patrimonio cultural se refiere el objetivo?*
- b)** *Cuestiones referidas a los contenidos relacionados con el objetivo:*
 - b.1.** *¿Qué relevancia daremos en el desarrollo curricular a aspectos como «diversidad cultural», «derechos de los pueblos»...?*
 - b.2.** *¿Cómo se desarrolla una actitud de interés y respeto hacia la diferencia a la que alude el objetivo?*
 - b.3.** *¿Qué tipo de materiales curriculares utilizaremos para trabajar dicho objetivo?*
- c)** *Cuestiones referidas a las actividades más adecuadas para alcanzar el objetivo:*
 - c.1.** *¿Qué marco de actividades serían las más adecuadas para que el alumnado adquiriera actitudes de interés y respeto hacia las diversidades lingüísticas y culturales?*

Actividad 14

Diversidad cultural en el centro escolar: un conflicto de valores (II)

Esta actividad reproduce la dinámica explicada en la actividad número 11, pero con un caso diferente. Las actividades 15 y 16 también plantean conflictos de valores en la escuela.

Os sugerimos que utilicéis aquella actividad que pueda interesar más. Si se percibe un clima de confianza suficiente, incluso sería preferible que tratárais una situación real que pueda aportar alguno de los participantes. En cualquiera de los casos, la finalidad fundamental es debatir sobre el modo en que la escuela aborda los conflictos culturales y en qué medida éstos se manifiestan o permanecen encubiertos.

Objetivos

- a) Descubrir situaciones escolares cotidianas que se producen por diferencias culturales.
- b) Plantearse conflictos de valor que suelen manifestarse en la escuela y estudiar su componente cultural.

Desarrollo

A continuación encontraréis algunos recortes de prensa que refieren un conflicto escolar.

Leedlos y comentadlos en pequeños grupos. Os sugerimos la utilización del siguiente guión:

- a) *¿Qué argumentos pueden utilizarse para prohibir la colocación de crucifijos en las escuelas?*
- b) *¿Y para autorizarla?*
- c) *¿Cuáles son los valores enfrentados en este conflicto?*
- d) *¿Podría priorizarse uno sobre otro?*
- e) *¿Debe admitirse la expresión de simbología religiosa (o de otro tipo) en los centros? ¿Contradice esta posibilidad los principios de la escuela laica?*

Por último, utilizad el guión para exponer en gran grupo las opiniones de los diferentes grupos.

Podría establecerse también una dinámica de discusión en la que cada grupo analice el caso asumiendo la perspectiva de alguno de los implicados en el conflicto. Las intervenciones podrían orientarse a responder al guión anterior.

Grupo 1. *El gobierno de Baviera.*

Grupo 2. *El Tribunal Constitucional.*

Grupo 3. *El profesorado.*

Grupo 4. *Los padres y madres de los alumnos y alumnas.*

Grupo 5. *El ciudadano Ernst Seler.*

Grupo 6.

Baviera inicia el curso con el crucifijo en las aulas pese a ser inconstitucional

El Gobierno emprende una 'cruzada' en contra de la sentencia

JOSÉ COMAS. Bonn
El Gobierno de Baviera ha iniciado una *cruzada* particular para mantener los crucifijos en las escuelas, a pesar de la sentencia en contra del Tribunal Federal Constitucional (BVG) alemán. Ayer empezaron las clases en las escuelas de Baviera con los crucifijos en su sitio y el Gobierno, con mayoría absoluta de la Unión Socialcristiana de Baviera (CSU), aprobó en la reunión del Gabinete en Munich los principios de una nueva ley para evitar la aplicación de la sentencia del Constitucional.

Equipos de televisión de todo el mundo, incluso japoneses, han llegado para grabar las imágenes del primer día de clase, al que acudieron unos 50.000 niños bávaros en edad escolar. Niños de seis años se vieron enfrentados a micrófonos que pedían su opinión sobre la presencia del crucifijo en la clase. Las respuestas que recogía ayer

el telediario de la televisión pública eran sin duda del gusto del Gobierno bávaro: "Que se quede ahí para poder rezar" o "yo también tengo la cruz en mi casa sobre mi cama y no me molesta", soltaban con desparpajo los niños.

La culpa de todo la tiene Ernst Seler, un prejubilado de 45 años que desencadenó con su demanda la sentencia del BVG por la que se consideraba anticonstitucional la presencia de los crucifijos en las escuelas de Baviera. Seler, de creencias antroposóficas, se animó a acudir ante el BVG cuando su hija llegó un día a casa asustada por la visión en la clase de "un hombre muerto, desnudo, de unos 80 centímetros, cubierto de sangre", delante de sus mismas narices. El Tribunal Constitucional estimó los argumentos en contra de la presencia de los crucifijos y sentenció su inconstitucio-

alidad el pasado 10 de agosto, con los votos de cinco contra tres de los supremos jueces alemanes.

El escándalo estaba servido. Una ola de indignación recorrió las filas democristianas, no sólo en Baviera. El ministro federal de Correos, el socialcristiano Wolfgang Bötsch (CSU), decidió colgar en su despacho ministerial en Bonn una cruz, como respuesta a la decisión del más alto tribunal alemán. El Gobierno bávaro se puso en pie de guerra. El pasado fin de semana, en el 59º congreso de la CSU en Munich, la moción principal fue el "Sí a la cruz", aprobada por unanimidad.

El Gobierno de Baviera se reunió ayer para aprobar una ley que se enviará al Parlamento regional (Landtag), donde cuentan con mayoría absoluta, para dar rango legal a la disposición que establecía el crucifijo en las escuelas.

El Gobierno de Kohl, dividido sobre la sentencia de los crucifijos

LINO VENTOSINOS, **Bonn**
Los partidos de la coalición conservadora del Gobierno de Helmut Kohl (CDU-CSU-FDP) están divididos sobre la aceptación de la sentencia del Tribunal Constitucional que declaró contraria a la libertad de religión la colocación de crucifijos en las escuelas públicas de Baviera.

El debate “amenaza con socavar el Estado de Derecho”, según la ministra de Justicia, Sabine Leutheusser-Schnarrenberger, perteneciente al Partido Liberal (FDP), partidaria de respetar la sentencia del Constitucional.

La Unión Social Cristiana (CSU), apéndice bávaro de la Unión Cristianodemócrata

(CDU), de Helmut Kohl, insiste en desobedecer la sentencia del tribunal. Su vicepresidente, Ingo Friedrich, ha hecho un nuevo llamamiento para boicotear al tribunal y ha asegurado que “el propio fallo puede ser contrario a la Constitución”.

EL PAÍS, 22 de agosto de 1995

El Gobierno bávaro decidirá el próximo mes si retira los crucifijos escolares

LINO VENTOSINOS, **Bonn**
El Gobierno de Baviera (Alemania) decidirá antes de que empiece el curso escolar si retira los crucifijos instalados en todas las aulas de las escuelas públicas.

La posible retirada, motivada por una sentencia del Tribunal Constitucional según la cual los crucifijos en las escuelas vulneran la libertad religiosa, se decidirá en función de un informe sobre las consecuencias del fallo que el Gobierno bávaro

ha encargado a un profesor de Derecho Constitucional de Munich.

La sentencia, que ha levantado una encendida polémica sobre las libertades religiosa y de expresión, fue calificada por el presidente bávaro, Edmund Stoiber, como “una muestra de intolerancia” de la justicia. El Gobierno bávaro, adscrito a la Unión Cristiano Demócrata (CDU) del canciller Helmut Kohl, aseguró que en principio ignorará la senten-

cia “porque no reconoce que Alemania está basada en los valores cristianos”.

La polémica se ha extendido a la libertad de expresión. Leo Kirch, principal accionista del grupo multimedia *Axel Springer*, exigió la dimisión del director de uno de sus diarios, el *Die Welt*, por publicar el comentario de un juez en favor de la sentencia, hecho que ha condenado duramente La Unión de Periodistas Alemanes.

EL PAÍS, 18 de agosto de 1995

Por contravenir la aconfesionalidad del Estado

El Tribunal Constitucional alemán obliga a retirar los crucifijos de las escuelas

EFE

KARLSRUHE

Los crucifijos en las aulas escolares violan la libertad religiosa que garantiza la ley fundamental, sentenciaron ayer, jueves, los jueces del Tribunal Constitucional alemán, y ocasionaron consternación y hasta indignación en Baviera.

Las autoridades bávaras no sólo tendrán que retirar los crucifijos de todas las escuelas de la enseñanza obligatoria, a no ser que se trate de establecimientos confesionales, sino también cambiar su ordenamiento para la educación básica, que prescribe un crucifijo en cada aula. El veredicto del Tribunal Constitucional fue en respuesta al recurso presentado por los padres de tres niños en edad escolar seguidores de las ideas antroposóficas de Rudolf Steiner, que alegaron que la presencia de los crucifijos en las escuelas es contraria a sus ideas sobre la educación.

Por cinco votos a favor y tres en contra, el tribunal rechazó los razonamientos del Tribunal Administrativo de Baviera que había rechazado, a su vez, la denuncia de esos padres alegando que la cruz es un elemento esencial de la tradición cristiano-occidental y patrimonio de la cultura occidental en general. Sin embargo, los jueces encargados de velar por el cumplimiento de la Constitu-

ción mantienen que la libertad de creencia exige del Estado una estricta neutralidad con respecto a las diferentes religiones, entre las que no puede favorecer a ninguna, por lo que no es tampoco admisible que los escolares se vean forzados a «aprender bajo la cruz».

Símbolo de expansionismo

La cruz tiene carácter apelativo y destaca, como «*ejemplos y dignos de ser seguidos*», los contenidos de la fe que simboliza, y es para ateos y no cristianos el «*símbolo de la expansión misionera del cristianismo*», alegan los jueces. Con «*conmoción y extrañeza*» dijo haber recibido la sentencia del tribunal de Karlsruhe el presidente de la Unión Cristianossocial bávara (CSU) y ministro de Hacienda, Theo Waigel, que se mostró dispuesto a promover una enmienda constitucional antes de renunciar a los crucifijos en las aulas de su estado federado.

El vicepresidente del partido, Ingo Friedrich, hasta invitó a los responsables del Estado a hacer caso omiso de la sentencia.

El comité central de los católicos alemanes anunció, a través de su secretario general, Friedrich Kronenberg, que «*examinarán muy atenta y críticamente*» los razonamientos del tribunal.

LEVANTE, 11-8-95

Actividad 15

Diversidad cultural en el centro escolar: un conflicto de valores (III)

Esta actividad reproduce la dinámica explicada en la actividad número 11, pero con un caso diferente. También las actividades 14 y 16 plantean el análisis de un conflicto de valores en la escuela.

Os sugerimos que utilizéis aquél que pueda interesar más. Si se percibe un clima de confianza suficiente, incluso, sería preferible que tratárais una situación real que pueda aportar alguno de los participantes. En cualquiera de los casos, la finalidad fundamental es debatir sobre el modo en que la escuela aborda los conflictos culturales y en qué medida éstos se manifiestan o permanecen encubiertos.

Objetivos

- a) Descubrir situaciones escolares cotidianas que se producen por diferencias culturales.
- b) Plantearse conflictos de valor que suelen manifestarse en la escuela y estudiar su componente cultural.

Desarrollo

A continuación encontraréis un texto que plantea una situación escolar posible. Os sugerimos que establezcáis un debate adoptando, por grupos, alguna de las perspectivas que manifiestan los implicados en el conflicto:

Grupo 1. Director/a del centro.

Grupo 2. Padres de los alumnos musulmanes.

Grupo 3. Equipo de comedor.

Grupo 4. Profesorado.

Grupo 5. Profesorado.

Grupo 6. Padres de alumnos vegetarianos.

Para el debate, os sugerimos la utilización del siguiente guión:

- a) *¿Hay que plantearse algún tipo de respuesta o conviene dejar las cosas como están?*
- b) *¿Debe atenderse la petición de los padres de los alumnos musulmanes?*

- c) *¿Tiene derecho una opción religiosa a que se plantee su especificidad hasta el punto de obligar a cambios organizativos en el comedor escolar?*
- d) *¿Y si se trata de una opción de otro tipo (cultural, alimentaria, preferencias personales...)?*
- e) *¿Y si entran en contradicción diversas opciones?*
- f) *¿Sería aceptable aplicar la regla de mayorías para decidir sobre el caso?*

EL CASO DEL COMEDOR ESCOLAR

Jueves, 13 de febrero, en el comedor del Colegio Público Tres en Raya. Después de la comida, en la habitual tertulia del café, se discute acaloradamente.

La directora recibió la semana pasada la visita del padre de Ahmed, un alumno de la escuela. Esta familia (de religión musulmana) quería expresar su queja por la desconsideración que, en su criterio, recibía su hijo en el comedor. «No se debe hacer burla de un precepto religioso, sea el que sea. Además, el niño no hace sino obedecer el criterio de su padre...»

Parece que se había producido alguna situación difícil en el comedor, ante la negativa de Ahmed a comerse algún plato.

La directora tranquilizó al padre y se comprometió a estudiar la situación y darle una contestación.

La cuestión es que, desde aquel día, se han disparado los comentarios entre los padres y las madres. En el colegio hay otros alumnos de familias de religión musulmana y también otras situaciones que, de tratarse formalmente, podrían incidir en la organización del comedor. Hay, por ejemplo, un niño de familia vegetariana al que, normalmente, se le «toleran» ciertas resistencias... Hasta se han disparado algunos rumores sobre la posibilidad de que algunas familias católicas planteen la observación de la vigilia del viernes...

—Realmente, esta situación tiene gracia. Siempre hemos gestionado el comedor sin problemas y ahora, de golpe, todos se ponen de acuerdo para complicar las cosas...

—Alguna cosa tendremos que hacer. Deberíamos convocar una reunión con todas las familias y hablarlo.

—¡Sí, hombre...! Hay que dejar las cosas como están. El equipo pedagógico ya elaboró en su momento el Plan de comedor. Ahora, que los padres se lo piensen y si no les interesa...

—¡Claro que sí! Como si no lleváramos un montón de años con el comedor. Y ahora, porque viene el «mohamed»...

—Se llama Ahmed y, sinceramente, no creo que sea ésta la única cuestión. Vosotros sabéis que hay otras situaciones que ya estaban, pero no las habíamos tratado...

—Hay una ordenación legal. Estudiémosla y tomemos una decisión.

—Yo estoy de acuerdo. Hay criterios que no podemos dejar de lado: el equilibrio nutricional de los menús, la educación alimentaria... Estudiemos la situación, citemos a las familias afectadas y comuniquemos nuestra decisión.

—Pero, habría que convocar un claustro para discutirlo...

—¡Chica, calla! Sólo faltaba eso para liar más las cosas. Esto es una cuestión del comedor. El colegio ya tiene sus propios problemas.

—¿Y a los niños y niñas? Habrá que hablar con ellos...

—¡Otro que tal! ¡Vaya ocurrencia!

Actividad 16

Diversidad cultural en el centro escolar: un conflicto de valores (IV)

Esta actividad plantea también un conflicto de valores en la escuela. Reproduce la dinámica explicada en las actividades 11, 14 y 15.

Os sugerimos que utilizéis aquél que pueda interesar más. Si se percibe un clima de confianza suficiente, incluso sería preferible que tratárais una situación real que pueda aportar alguno de los participantes. En cualquiera de los casos, la finalidad fundamental es debatir sobre el modo en que la escuela aborda los conflictos culturales y en qué medida éstos se manifiestan o permanecen encubiertos.

Objetivos

- a) Descubrir situaciones escolares cotidianas que se producen por diferencias culturales.
- b) Plantearse conflictos de valor que suelen manifestarse en la escuela y estudiar su componente cultural.

Desarrollo

A continuación encontraréis algunos recortes de prensa que refieren un conflicto escolar.

Leedlos y comentadlos en pequeños grupos. Os sugerimos la utilización del siguiente guión:

- a) *¿Qué argumentos pueden utilizarse para no permitir el rezo en las escuelas?*
- b) *¿Y para autorizarlo?*
- c) *¿Cuáles son los valores enfrentados en este conflicto?*
- d) *¿Podría priorizarse uno sobre otro?*
- e) *¿Debe admitirse la realización de este tipo de actividades religiosas en los centros? ¿Contradice esta posibilidad los principios de la escuela laica?*

Por último, utilizad el guión para exponer en gran grupo las opiniones de los diferentes grupos.

Podría establecerse también una dinámica de discusión en la que, con los datos que ofrecen los recortes de prensa y/o los argumentos que quieran añadir-

se, cada grupo analice el caso asumiendo la perspectiva de alguno de los implicados en el conflicto. Las intervenciones podrían orientarse a responder al guión anterior.

Grupo 1. *El Tribunal Supremo estadounidense.*

Grupo 2. *El Presidente Clinton.*

Grupo 3. *El profesorado.*

Grupo 4. *Los padres y madres de los alumnos y alumnas.*

Grupo 5. *El político Newt Gingrich.*

Grupo 6.

Rezar o no rezar, ésa es la cuestión

La oración en las escuelas, en el centro de la polémica en Estados Unidos

ANTONIO CAÑO
Washington

Encomendarse a Dios antes de un examen de matemáticas es algo que todo estudiante ha intentado en alguna ocasión. Pero hacerlo en público, en grupo y en una escuela estadounidense puede ser, y de hecho es, un motivo de seria polémica. La oración en los colegios, cómo practicarla y cómo regularla, es en estos momentos uno de los principales debates en Estados Unidos, y su intensidad promete crecer con vistas a la próxima campaña electoral. Esta semana el presidente Bill Clinton entró de lleno en ese debate al advertir que prohibir el rezo escolar es tan anticonstitucional como imponerlo por ley, que es lo que propone la oposición conservadora.

La práctica de la oración en las escuelas es popular entre los estadounidenses. Mucho más en las áreas más deprimidas de las grandes ciudades, donde los jóvenes buscan alguna forma de inspiración espiritual que les ayude a sobrellevar los diarios problemas de violencia y marginación. "Nunca he escuchado que una buena oración mate a nadie", comenta una muchacha negra de una de las escuelas públicas de Washington. Un 77% de los estadounidenses, según una reciente encuesta de la cadena CNN, están a favor de introducir el rezo en las aulas.

Otra cosa diferente es redactar, como proponen los republicanos en el Congreso, una en-

mienda constitucional que obligue a dedicar cada día unos minutos a rezar en las escuelas. El Tribunal Supremo siempre se ha pronunciado en contra de una legislación de ese tipo. Y la Unión Americana contra las Libertades Civiles ha amenazado ahora con acciones judiciales contra esa iniciativa, que defiende, entre otros, el presidente de la Cámara de Representantes, Newt Gingrich.

El problema radica en que, como otras medidas heredadas del liberalismo de los años sesenta, la limitación del rezo se ha aplicado tan estrictamente que, en la mayoría de las escuelas públicas, su práctica se ha hecho imposible, excepto de forma personal y reservada. Eso ha despertado una fuerte reacción contraria, no sólo de parte de los grupos conservadores, sino de estudiantes y padres que se sienten más perseguidos por rezar que otros por vender drogas. Es paradójico, que mientras se prohíbe la exhibición de una Biblia, se permita, por ejemplo, portar armas dentro del perímetro de un centro de enseñanza.

El presidente Clinton trata ahora de buscar un camino intermedio entre obligar a rezar a los que no quieren e impedirse lo hacer a los que lo desean. "El Gobierno", dijo en un discurso pronunciado el miércoles, "no puede usar las escuelas para coaccionar las conciencias de nuestros estudiantes, pero tampoco las escuelas públicas pue-

den discriminar contra expresiones religiosas durante las horas de clase". "Es preocupante", añadió Clinton, "que tantos norteamericanos sientan que su fe es amenazada por mecanismos que están diseñados precisamente para protegerla. La religión tiene un espacio en el campo privado y también en el público, porque las áreas públicas pertenecen a todos".

Clinton ha anunciado que el Departamento de Educación enviará en los próximos días a las escuelas públicas una normativa sobre cómo conciliar los intereses religiosos de todos los alumnos. Se estudian ideas como la de habilitar espacios para los estudiantes que quieran orar colectivamente en horario escolar.

Esto tranquiliza un poco a los sectores progresistas que veían al presidente, un hombre de profundas convicciones religiosas, inclinado a aceptar la propuesta republicana de la oración obligatoria. Pero no es suficiente para colmar las aspiraciones de los grupos conservadores, que siguen presionando en favor de la enmienda constitucional.

Todo este debate tiene, desde luego, un fuerte tufo electoral. Al reconocer los derechos de los que quieren rezar, Clinton intenta robarle espacio a los conservadores, al mismo tiempo que presenta ante el conjunto de la opinión pública una imagen moderada y conciliadora.

EL PAÍS, 18-7-95

Una plegaria diaria en la escuela

J. MANUEL CALVO
Washington

«Dios Totopoderoso, de ti dependemos y a ti te pedimos que nos bendigas y que bendigas a nuestros padres, a nuestros profesores y a nuestra patria». En los años cincuenta, las autoridades educativas de Nueva York recomendaron que la jornada escolar empezara con esta pequeña plegaria. En 1962, el Tribunal Supremo atendió la queja de una persona que creía que la recomendación atentaba contra la libertad religiosa de los ciudadanos y dictaminó que el rezo organizado en las escuelas públicas violaba la separación entre política y religión establecida en la Primera Enmienda constitucional. Ahora, la mayoría republicana en el Congreso puede satisfacer una vieja aspiración de grupos religiosos de muy diversos signos y rectificar al Supremo.

La batalla de la oración escolar en Estados Unidos tiene un protagonista obligado: Newt Gingrich, el nuevo cruzado del rearme político y moral de la sociedad, que el 4 de enero se estrena como presidente de la Cámara de Representantes. En la euforia que siguió a la victoria electoral del 8 de noviembre, Gingrich, agradecido por la movilización de la derecha cristiana —que supuso el 25% del voto republicano—, recuperó la reivindicación que propone una enmienda constitucional para facilitar el rezo organizado en las escuelas y anunció que ha-

EE UU, dividido por la recuperación del rezo en el sistema educativo

bría un voto en las cámaras sobre esta cuestión antes del 4 de julio, la fiesta nacional de Estados Unidos.

La tormenta que se desató fue considerable, y el presidente Clinton contribuyó a ella con su hábito de querer tocar las campanas y estar en la procesión: el presidente dejó abierta la posibilidad de negociar la enmienda. La confusión creada obligó a Clinton a matizar: «No creo que haya que enmendar la Constitución para acomodar y legalizar el rezo escolar», señaló el presidente, y añadió que sería un error e iría en contra de la diversidad religiosa y cultural de Estados Unidos, aunque dejó claro que él siempre ha respaldado la oración voluntaria en las escuelas.

El problema es más profundo y volverá a presentarse. Lo que Gingrich quiere hacer, además de hostigar a la Casa Blanca, es capitalizar un sentimiento ampliamente compartido por la mayoría de los norteamericanos: tres de cada cuatro contemplan con simpatía la idea de la oración escolar o el minuto de reflexión. El propio Marion Barry, alcalde de Washington, favorece el rezo en las escuelas del Distrito de Columbia, y con él muchos líderes negros. El riesgo que se corre es que el asunto se convierta en caballo de bata-

lla que divida a la sociedad. Cuando surgió el debate, encontró rápido acomodo en las tertulias de radio y televisión, y no hubo periódico que no echara su cuar-

to a espadas. *The New York Times* consideró «asombroso» el zigzag de Clinton y defendió las diversas decisiones del Supremo; *The Washington Post* citó al presidente —«esto debería ser algo que una a los norteamericanos, no que les divida»— para añadir que ése es precisamente el objetivo de la Primera Enmienda al garantizar la separación Iglesia-Estado. Desde la posición contraria, *The Wall Street Journal* afirmó que los obstáculos a la plegaria escolar, a la lectura de la Biblia en los colegios y a los minutos de reflexión son una buena muestra de «lo erróneo del activismo jurídico».

Después de la tempestad vino la calma, o, por lo menos, la tregua, hasta saber si Newt Gingrich resucitará el debate en primavera. Dependerá de razones políticas, porque en Estados Unidos, en donde el Congreso inaugura sus sesiones con una plegaria y que acuña en sus monedas la frase «in God we trust» (confiamos en Dios), hay pocas cortapisas para rezar. Además del lleno que registran los diferentes servicios religiosos semanales, en las escuelas públicas funcionan 12.000 asociaciones bíblicas, y en la mayoría de los centros escolares se guarda el minuto de reflexión.

EL PAÍS, martes 27-11-94

Actividad 17

Sobre la multiculturalidad social (I)

La reflexión sobre la multiculturalidad es un fenómeno relativamente reciente. Sin duda, la llegada de inmigrantes extranjeros ha ayudado a percibir mejor las diferencias culturales y a estimular el debate.

Sin embargo, la diversidad cultural española tiene muchos otros componentes. Algunos de éstos podríamos denominarlos *internos*: comunidades históricas, minorías específicas —como la comunidad gitana—, multilingüismo... Otros, más recientes, se han multiplicado en razón, fundamentalmente, del flujo migratorio. Dentro de este último grupo, hemos hecho mucho más visibles en este debate a algunos colectivos, justamente aquellos a quienes atribuimos rasgos *étnicos*: magrebíes, africanos subsaharianos... Pero hay colectivos, algunos incluso más numerosos, que también hemos de considerar: latinoamericanos, europeos del este, europeos de la Europa *rica*...

Mediante esta actividad, os sugerimos que comencemos a reflexionar sobre la composición cultural de nuestra sociedad, las diversidades recientes y las *antiguas*, las ventajas de una sociedad así y los inconvenientes y situaciones problemáticas que se producen.

Seguro que quedan muchos temas abiertos y muchos más interrogantes que certezas. Se trata simplemente de plantearnos la cuestión desde una perspectiva social, amplia, de manera que podamos posteriormente analizar el ámbito escolar partiendo de este referente general.

Objetivos

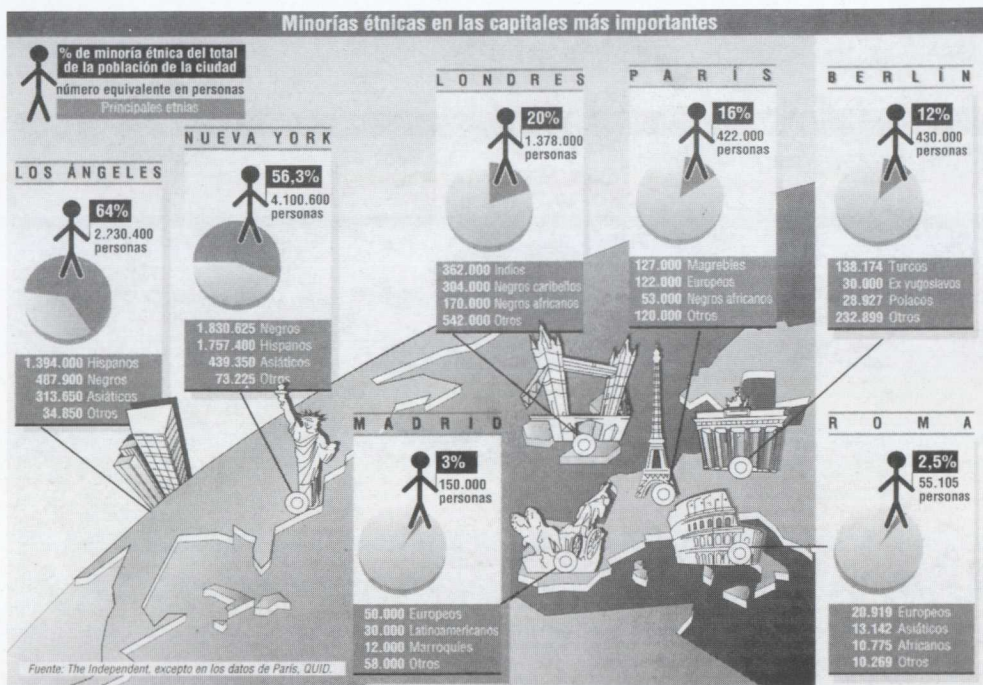
- a) Reflexionar sobre la diversidad cultural de nuestra sociedad.
- b) Debatir sobre las ventajas y los inconvenientes que pueden tener el carácter multicultural de nuestra sociedad.
- c) Reflexionar sobre los diferentes grupos y factores constitutivos la diversidad cultural española.

Desarrollo

A continuación encontraréis algunos recortes de prensa que plantean la creciente situación de multiculturalidad de la sociedad occidental. También se apuntan ventajas que aporta la multiculturalidad y algunos aspectos conflictivos.

Leedlos y comentadlos en pequeños grupos e intentad referir el contenido de los mismos al contexto social y cultural que conocéis. Para debatir en gran grupo podríais seguir el siguiente guión:

- a) *¿Cuál es la multiculturalidad española?*
- b) *¿Cómo se percibe socialmente esta situación?*
- c) *¿Qué ventajas encontráis al hecho de que la sociedad española tenga esta heterogenidad cultural?*
- d) *¿Qué inconvenientes?*



Londres se autoproclama la capital más cosmopolita del mundo

Las minorías étnicas constituirán casi un tercio de su población en el plazo de 15 años

LOLA GALÁN, Londres
Un viaje en cualquiera de las líneas de metro que atraviesan las entrañas de Londres ofrece el espectáculo de la máxima variedad racial. En las escuelas de la capital británica se

hablan 200 diferentes lenguas y todo apunta a que la mezcla étnica seguirá aumentando de color. Si en 1991 un 20% de los cerca de siete millones de londinenses eran de origen extranjero, los últimos datos del London Re-

search Centre auguran que para el año 2011 cerca de un tercio de la población londinense estará integrada por minorías raciales. ¿Es Londres, como insinúa el informe, la ciudad más cosmopolita del mundo?

La propia estructura de edades de sus inmigrantes llevará a la capital del Reino Unido a superar los siete millones de habitantes en el año 2011. Para entonces, un 28% de la población pertenecerá a las minorías étnicas que se han convertido desde finales de los años 50 y 60 en la sal de la ciudad.

El documento del London Research Centre, muestra cómo el desarrollo natural de esa curva demográfica tiñe de colores diversos los 33 distritos en que está dividida la capital del Reino Unido. Indios, paquistaníes, naturales de Bangla Desh, nigerianos, chinos, caribeños, y un considerable número de inmigrantes blancos —irlandeses sobre todo— son algunos de los grupos étnicos que conviven en una ciudad donde, las minorías por encima de las 10.000 personas, proceden de 34 países diferentes.

Londres parece alzarse con el liderazgo de lo multirracial entre las capitales europeas. Marian Storkey, autora del informe en el que ha trabajado durante dos años, lamenta no disponer de datos comparativos de otras ciudades. "Creemos que no hay nada parecido que refleje la composición étnica de las grandes ciudades de Europa. Estamos pensando en hacerlo nosotros mismos", explica. "No se trata de decir que Londres es la ciudad del mundo con más extranjeros, sino con la mayor variedad de razas. No conozco las cifras de París, pero,

desde luego, Nueva York nos supera ampliamente en cifras absolutas. Lo que ocurre es que los inmigrantes proceden de menos países, son básicamente hispanos, asiáticos y negros. Londres, no sólo por la amplitud del imperio británico, sino por su tradición antigua de puerto comercial ha atraído siempre a una población cosmopolita, desde judíos, a griegos o irlandeses, que ha hecho de esta ciudad un lugar especialmente interesante".

Storkey conoce Madrid como turista y no se atreve a juzgar la situación, ni el grado de integración de las minorías étnicas en la capital de España. "Si puedo decir que en el caso de Italia he encontrado comunidades muy cerradas". En cambio, cree que hasta ahora la mezcla racial en

Londres ha sido un rotundo éxito. "No digo que no haya discriminación, además de que hay mucho por hacer todavía, tenemos un reto importante ante nosotros. Habrá que emplearse muy a fondo si queremos seguir manteniendo una ciudad armoniosa".

La Ley de Relaciones Raciales de 1976, y la puesta en marcha de iniciativas como la de la Comisión para la Igualdad Racial han permitido, al menos sobre el papel, atenuar en el Reino Unido las dificultades de adaptación del nuevo contingente humano a la capital. Pero, ¿qué le espera a Londres en el futuro?

Lejos de ese armonioso panorama racial que contempla Marian Storkey, el barrio de Brixton, una zona donde, según sus

propias estadísticas, las minorías étnicas constituyen el 33% de la población, ardió la madrugada del jueves por un conflicto de orígenes claramente raciales. La muerte de un joven negro en la comisaría local despertó las iras de la comunidad de color. Seis horas de violencia y pillaje se saldaron con 12 heridos y 22 detenidos. Todavía el viernes, las calles del barrio tenían el aspecto de haber sido arrasadas por un bombardeo. Analistas, sociólogos, políticos han opinado y criticado lo ocurrido. Algunos se han limitado a responsabilizar a un "grupo de delincuentes" por el episodio de violencia, pero alguien ha desempolvado estadísticas aproximativas que sitúan el paro entre los jóvenes negros de Londres en torno al 50%. La cifra media de desempleo en la ciudad baja en picado al 9%.

"No se puede generalizar sobre la situación y la extracción social de las minorías étnicas", opina Storkey. "La comunidad india tiene una amplia representación entre las clases profesionales, en cambio, la bangladesí, está en el escalón más bajo". Aun así, "ha sido muy decepcionante lo ocurrido en Brixton", concede. Lo que no le impide rechazar rotundamente que Nueva York y sus tensiones raciales sea el futuro de Londres. "Aquí no existe la misma segregación, los inmigrantes se reparten por todos los distritos y la sociedad es más abierta".

Quién aprende de quién

¿Son los ingleses los que han aprendido del emigrante o las minorías étnicas las que han tenido que adaptarse al estilo de vida británico? "No sé lo que el estilo de vida británico significa", responde Marian Storkey. "En este país muy poca gente toma el té a las 4 de la tarde, en cambio, uno va a la India y comprueba que la vida se detiene a esa hora".

A menudo las costumbres británicas se mantienen más vivas fuera dentro del país.

En todo caso Londres, con su multicolor apariencia está gobernada por las reglas del juego del estricto capitalismo británico. El camino de la adaptación para nigerianos, bangladesíes o ciudadanos de Sierra Leona tiene que estar necesariamente cuajado de espinas. Storkey no quiere entrar en debates. "Londres es difícil para todos, británicos y extranjeros", dice. "Es demasiado grande, y poco propicia para las relaciones humanas".

EL PAÍS, lunes 18 de diciembre de 1995

París, capital mestiza de Europa

Dos millones de extranjeros conviven en la capital francesa

JAVIER VALENZUELA, París

En esta esquina del bulevar Barbés, frente a la cafetería *Le Château Rouge*, se han reunido un centenar de senegalesas. Beben whisky de las botellas que sacan de sus coloridos *bubús*, fuman Gitanes o mascan chicle, se retocan el carmín de los labios, conversan

a gritos en lengua wolof y sueltan grandes carcajadas. Una lleva un gran transistor en el que escucha la música de África Número 1, una de las múltiples emisoras no francesas de la frecuencia modulada parisense. El sol luce hoy sobre las 40 grandes comunidades étnicas de la región parisense.

Aunque luzca el sol no es cuestión de descuidarse, y las senegalesas cubren sus *bubús* con gabardinas o cazadoras de cuero. En cuestión de calzado rige una disparatada desigualdad de opiniones. Las hay con tacones que las hacen temblar por completo cuando se desplazan, y las hay con chanclas y sin ningún tipo de media o calcetín.

Una marroquí vestida a la usanza rifeña atraviesa el grupo y se pierde en dirección a Tati, los grandes almacenes del París multiétnico, el reino del *vichy* rosa donde pueden comprarse unos calzoncillos por 40 pesetas. Una chica rubia entra en la cafetería y se sienta en el rincón donde un camarero corta tiras de *chawarma*. En la cafetería suena el *Don't be cruel* de Elvis Presley, y varios jóvenes africanos, con el pelo rapado y camisetitas de Malcolm X, no pueden resistir la tentación de seguir el ritmo, tamborileando sus vasos de cerveza sobre el mostrador.

En el exterior se suma a las senegalesas una compatriota con las uñas pintaditas que lleva a una preciosa niña de dos años cargada sobre sus espaldas. Antes de incorporarse a la risueña conversación, la señora arroja al suelo un sonoro escupitajo. Un joven europeo con largas patillas y un dalmata al final de una no menos interminable carrera entran en la cafetería.

El periodista no puede retener ni un segundo más su curiosidad. Se dirige a una de las africanas, le suelta un *bonjour* y dice: "Discúlpeme, pero llevo un rato observándolas y me pregunto qué están celebrando. ¿Es una boda, un nacimiento, una fiesta suya?" La africana —se llama Mbilia y no recuerda su edad, "aunque deben ser unos 30 años"—ríe alegremente y con ella sus compañeras. Y cuando ha terminado de desternillarse responde: "No, *mon-sieur*, es un entierro". Así es de maravillosa África, incluso cuando está instalada en esta ciudad del Norte.

Marzo es más duro para los vecinos árabes del barrio de Barbés. Es el Ramadán, y sus cafetines y restaurantes están cerrados durante la jornada solar. Pero si el mes de ayuno musulmán reduce la vitalidad diurna de Barbés, colorea los escaparates de sus pastelerías del rosa pálido, el verde pistacho,

el amarillo limón, la almendra tostada y el blanco polvorón de las *chubakías* y otros dulces de la temporada.

En la encrucijada de la Rue de Chartres no huele a azúcar y miel, sino al cordero expuesto frente a las carnicerías musulmanas Chez Kotbi y Chez Kader. Es ya mediodía, y Ahmed, un joven empleado argelino de Kader, confiesa estar "desmayado". Está siguiendo el Ramadán, y el trabajo con las carnes "no es la mejor ayuda para mantener el ayuno". Ahmed no quiere terminar la conversación sin precisar una cosa: "Soy musulmán, pero no fanático. No sé por qué ustedes confunden siempre las dos cosas".

En este lugar preciso del inmenso tejido urbano parisense el periodista vuelve a sentir la revelación de lo que será el siglo XXI. El telón de fondo de la empinada Rue de Chartres es la inmaculada basílica del Sacré Coeur, la última gran obra del catolicismo parisense. Pero de la tiendecita de casetes de música árabe situada en el número 10 de la calle sale en este instante la poderosa voz enlatada de un almuédano que llama a la oración.

Una hora y media después, el periodista almuerza en el restaurante Jo Goldenberg, de la Rue des Rosiers, en el corazón del barrio judío del Marais. Nadie diría que en los ochenta este local fue devastado por un atentado de Abu Nidal. No es sólo que haya sido reconstruido, es que parece que nadie lo haya tocado jamás. Sobre los comensales velan multitud de *menoras* y cuadros con personajes judíos tradicionales de la Europa oriental. Una camarera rubia y con un traje tan corto como ajustadísimo se dirige en polaco a *Bergamotte*, la perra boxer que se sienta en un banco de terciopelo, al lado de una foto dedicada de Jacques Chirac.

El gran rabino

No lejos, Kasher Pizza anuncia que sus productos tienen el visto bueno del gran rabino de la Comunidad Israelí Ortodoxa de París. El propietario, con *kipa* y barba afilada tan aceitosas como todo el local, prepara un café de calcetín mientras escucha Radio Shalom. Y enhebra

con entusiasmo conversación con el *gentil* que le ha preguntado quién es el personaje reproducido en media docena de cuadros y fotos, y que resulta ser "el gran rabino de los Lubavitch, que vive en Nueva York".

"Si es usted español", dice, "a lo mejor ha oído hablar de Maimónides, que fue el judío más grande después de Moisés". El *gentil* ha oído hablar de Maimónides y larga el clásico discurso sobre la convivencia en Al Andalus de judíos, musulmanes y cristianos. "Los españoles", replica el patrón de Kasher Pizza, "han hecho una gran cosa por la paz con la cumbre de Madrid. Yo creo que la paz es posible. El 75% de los judíos estamos a favor y el 50% de los árabes también. La diferencia es que nosotros tenemos democracia y podemos decirlo, mientras que ellos no".

La conversación se amplía. Se incorpora un joven sin ningún distintivo religioso que dice haber sido tratado "maravillosamente" en un reciente viaje turístico a Túnez, y ello pese a su "evidente apellido judío, Bensabat". Un barbudo septuagenario sentencia: "Todos, judíos, cristianos o musulmanes, somos hijos de Abraham".

La jornada termina en el distrito XIII, que junto con Belleville es uno de los centros chinos de la capital. En este *Chinatown-sur-Seine* —así se le llama— reina el orden, pero lo mantienen los propios asiáticos. La policía, confiesa un funcionario que prefiere mantener el anonimato, hace la vista gorda sobre asuntos de papeles, trabajo de mujeres y niños u horarios. A cambio pide que se mantenga la seguridad.

En el supermercado de *mon-sieur* Tang sólo se venden productos asiáticos a clientes asiáticos. No es que Tang practique el *apartheid*, es que la mayoría de los vecinos son asiáticos y quieren esos productos.

Corbata aflojada, ojos rasgados, pelo oscuro y ralo y nariz achatada, Tang dice sentirse "perfectamente integrado en el sistema republicano", y añade con orgullo que sus hijos tienen la nacionalidad francesa y que uno de ellos es "enarcar", es decir, estudiante de la muy elitista Escuela Nacional de Administración.

Voluntad de integrar

J. V., París

Las cifras engañan. De los 11 millones de habitantes de la región parisense, 1,4 millones son inmigrantes legales y quizá unos 200.000 más no tengan los papeles en regla. Pero eso no explica la extraordinaria diversidad humana de las calles parisenses.

Para comprender en su justa medida por qué en todas partes haya tantos eslavos, latinos, africanos, magrebíes y asiáticos, hay que recordar que, de los nueve millones de parisenses que tienen la nacionalidad francesa, el 25% nacieron en el extranjero o tienen padres o abuelos nacidos en el extranjero.

Y es que Francia concede su nacionalidad con mucha mayor generosidad que, por ejemplo, Alemania. El turco que lleva 25 años en Alemania sin ser considerado ciudadano de pleno derecho de ese país ya sería francés en Francia. Y, con toda seguridad, sus hijos. Ese espíritu no es atribuible a la izquierda. Es uno de los fundamentos de la nación francesa. Charles de Gaulle lo recordó con su célebre frase: «Francia es una idea, no una raza».

Tras haber hecho a los judíos ciudadanos de pleno derecho de la República, tras haber integrado a millones de polacos, rusos, armenios, italianos o españoles, Francia está empeñada en hacer franceses a los casi cuatro millones de inmigrantes magrebíes, africanos y asiáticos que ahora viven en su suelo.

Y cuando dice integrar no dice tan sólo darles un carné y un pasaporte, sino evitar el modelo anglosajón, en el que múltiples comunidades viven separadamente, cada cual en su propio gueto.

Ésa es la profunda originalidad de lo que está pasando en París. La capital francesa no aspira a ser una ciudad multiétnica, que ya lo es, sino una capital mestiza. Ello obliga a sus autoridades a lidiar con problemas como la poligamia o el velo de los musulmanes, la escisión del clítoris de las niñas africanas o el trabajo de los menores entre los asiáticos.

La cultura se enriquece

Entretanto, la cultura parisense se enriquece. Los trabajos de cantantes como Salif Keita, de Mali; Youssou N'Dour, de Senegal, o Cheb Jaled, de Argelia, han sido difundidos a todo el mundo a partir de París.

Grupos musicales como Mano Negra, Negresses Vertes o Gipsy Kings están constituidos por franceses salidos de la inmigración. Safo y Amina son solistas procedentes del Magreb. Ese crisol cultural ha convertido a París en una de las fortalezas de una nueva estética musical, la llamada *world music*, la música del mundo.

El mismo fenómeno se registra en literatura con el marroquí Tahar Ben Jelloun, que escribe en francés. O en cine con el argelino Mahmud Zemmouri, director de esa maravillosa película llamada *Los locos años del twist*. Si una ciudad europea está buscando la mezcla de razas, religiones y culturas, ésa es París, capital de Francia.

EL PAÍS, domingo 14 de marzo de 1993



De izquierda a derecha, delante, Araceli y Akram; el niño Alejandro, con sus padres, Victoria y Alejandro. En el centro, David y Marisa. Detrás, Carlos y Honorine y Piliu y Zoltán.

MANUEL ESCALERA

Territorio mestizo

Las relaciones multiétnicas se abren paso en España, alentadas por la inmigración y la tolerancia social

Éste es el contestador automático de Akram y Araceli. En este momento no podemos atender el teléfono. Si quiere dejar un mensaje, puede hacerlo después de oír la señal", solicitaba en castellano Araceli Castañeda, de 21 años. Un segundo antes, Akram Sherif, nacido en Libia (África) hace 27 años, había expresado un mensaje semejante en un veloz inglés. Un doble mensaje bilingüe, pero también dos culturas, dos religiones, dos cuerpos y dos almas. Fiel reflejo de una pareja que contrajo matrimonio en Madrid hace unos meses por el rito católico. Si bien católica es sólo Araceli, ya que Akram practica la fe musulmana.

Musulmán y africano es también el sudanés Wafir Shailhiedin, instrumentista del grupo Radio Tarifa y casado a su vez con la actriz madrileña Cristina Díez, con quien comparte una hija de 10 meses, la pequeña, Nur. Honorine Siyom, originaria de Camerún y propietaria de una peluquería afroamericana en Móstoles (Madrid), se casará en marzo con el funcionario madrileño Carlos Arrieta. Por su parte, Marisa Cabello, que trabaja en el centro de estética de su tía, encontró a su marido, David Montes, afrocubano, bailando salsa en un local madrileño en una madrugada de 1994. David, músico de profesión, se encuentra ahora en su salsa compartiendo piso con Marisa en un vetusto edificio de Lavapiés.

Hace una década podrían ha-

ber constituido una excepción o un desafío. Hoy ya no. El suyo es el destino del mundo que viene. Un mundo que ha dejado de ser fragmentario para convertirse en mestizo y en el que la confluencia de las personas es más decisiva que la fuerza de las religiones y las etnias. El avión, el afán viajero, las cada vez más frágiles fronteras —fronteras ya de papel—, la inmigración —que a menudo ha traído hombres solos, sobre todo procedentes del Magreb, o mujeres en el caso de las llegadas de la República Dominicana—, son algunas de las causas que han contribuido a entretejer en España convivencias multiétnicas. Convivencias forjadas día a día en el colegio, en el supermercado o en los transportes colectivos que se ha ido extendiendo poco a poco al territorio de los sentimientos.

"Me enamoré de él igual que se enamora una persona de otra. Al principio no analizas tanto", dice Araceli, que ha estudiado la rama de Informática de Formación Profesional y que, a la espera de un trabajo más adecuado, dedica el día a cuidar niños. "La atracción de los contrarios es importante, pero te enamoras de una mujer, no de una cultura. Tampoco hagamos de esto la pasión turca", ironiza Akram, economista que da clases de inglés y también a la busca, igual que su mujer, de un empleo apropiado. El matrimonio tiene su domicilio en el popular barrio

madrileño de Usera y comparte los afanes de cualquier pareja frente al mundo laboral. Araceli habla poco y sonríe mucho, pero admite que alguna vez tuvo un temor difuso, hoy desvanecido, de que el machismo atribuido al hombre árabe empañara su relación. "Lo que sucede es que él no es así, y yo me siento muy querida". "Yo no quiero controlarla", dice él. "En una pareja hay que ser comprensivo, y yo prefiero dejar de ir a una fiesta a la que me han invitado cuando ella no puede venir por su horario que

"Confío en que si tenemos un hijo no le traten como a un 'gallego' mulato, sino como a un español. Aparte de que si mi crío juega con el de al lado, no creo que sufra xenofobia"

acudir solo. Un árabe tradicional si iría, pero yo no me sentiría bien". Las diferencias de costumbres, sin embargo, se manifiestan más en el aspecto religioso.

La entrevista se realizó durante el Ramadán —"algo que yo vivo como algo mío, personal, sin influir a ella", dice él—, y confesaron que, puesto que en ese tiempo el Corán prohíbe toda caricia física en la pareja como antesala de la relación sexual antes del anochecer, les costaba mantenerse alejados de esa ten-

tación durante el día. Akram intenta adaptarse a la vida española sin perder sus raíces, pero asegura que, pese a haber realizado un master de Económicas y Empresariales, nota cierta discriminación al buscar trabajo. "Con todo, lo peor será que también lleguen a rechazar a nuestros hijos". Aún no los tienen. "Pero no veo por qué vamos a tener conflictos por la educación o por el nombre que les demos", dice ella. "Les pondremos nombres que nos gusten a ambos, como África Jadya (este último en recuerdo de la madre de él, ya fallecida) o Mikael Adán, en vez de mezclas raras como Alberto Mohamed", prosigue Araceli.

Honorine Siyom, nacida en Camerún (África) hace 30 años, es más optimista. Al margen de algunos incidentes concretos de xenofobia padecidos —a la hora de alquilar un piso, por ejemplo—, considera España, "un país hospitalario" donde es fácil integrarse. Ella y su novio español, Carlos Arrieta, de 33 años, piensan que "resaltar determinadas actitudes racistas de unos pocos contribuye a potenciar un ambiente de racismo que no es real". Honorine, africana de cultura francesa, llegó hace unos años a España con un visado de tres meses, "de paseo", pero luego decidió quedarse un tiempo más. Al principio cuidó niños e incluso vendió bisutería en el metro, pero ahora tiene una pelu-

quería en una ciudad-dormitorio de los alrededores de Madrid. Si no fuera por Carlos, dice, "hubiera terminando marchándome, porque mis raíces me llaman mucho". Al principio fue algo difícil entrar a formar parte de la familia de Carlos, "pero me han aceptado y ya llamo mamá a su madre", dice ella.

"Me gusta el calor de los españoles. Pero me sorprende que la gente me diga 'pobrecita, cuánta hambre habrás pasado en tus países', cuando en Camerún no hay sequía y tenemos recursos, aunque no tengamos el bienestar de España", comenta con desparpajo. También le sorprenden "tantas palabrotas y que la gente lleve a los niños a los bares por la noche o les regale tantos juguetes como si su casa fuera El Corte Inglés". Ella piensa educar a sus hijos con más austeridad. Cristiana protestante —Carlos, en cambio, no es creyente—, no vislumbra grandes choques culturales con su pareja. "Algunas costumbres de ella que no comprendía", interviene Carlos, "como comer el pescado con las manos, las he entendido cuando hemos ido a su país de vacaciones y hemos visto que allí es algo natural, como aquí se hace con el pollo", explica él. Honorine considera a Carlos "un hombre tolerante", pero cuando se pelean, ella le zahiere con la frase: "Eso me lo haces porque soy negra...". Lo dice con la boca chica, claro. En cambio, sabe de amigas afroamericanas que recelan de entablar relaciones con españoles "por temor a que sólo sea un capricho y luego las dejen".

EL PAÍS, domingo 25 de febrero de 1996

"Enamorarte te da una energía que te hace atravesar todas las fronteras, y el resultado, en nuestro caso, es una maravillosa hija", dice el sudanés Wafir Shaikheldin, de 31 años, musulmán practicante. Su mujer, Cristina Díez, de 30, reconoce que "al principio hay cosas que te parecen complicadas desde los esquemas occidentales, pero una vez que pasas esa crisis, hasta tu visión de los países orientales cambia. Entonces ves que hasta las mayores contradicciones son las que más te unen". Se conocieron a través de una hermana de Wafir que dio clases a Cristina de la danza del vientre en una academia de baile, y hace dos años que se casaron. Cristina alterna sus clases de profesora de inglés con algunas actuaciones en locales como bailarina, y Wafir vive dedicado íntegramente a la música bien en Radio Tarifa, donde toca el laúd árabe o, como ahora, preparando un disco en el que colaboran músicos españoles. Viven en un piso moderno y confortable en una zona pujante de Madrid, y el futuro de la pequeña Nur parece seguro. "Pero a veces me pregunto en qué sociedad va a tener que vivir, sobre todo cuando veo esos malos programas de televisión o esos humoristas que alientan el racismo", dice su padre.

Sentirse extranjero

La música es también la principal razón de vivir de David Montes, afrocubano de 24 años que vino a actuar a España en junio de 1993 con el grupo Havana Connection. La cancelación de parte del programa fijado para la gira hizo que algunos músicos volvieran a la isla y que el resto se quedara en España. Entre ellos David, menudo y vitalista personaje a quien le gusta vivir intensa y apresuradamente. "Me quedé aquí de forma fortuita, no por motivos políticos. En política, yo me defino como músico", dice con toda intención, eludiendo pronunciarse sobre el asunto. Su historia con Marisa Cabello, de 23 años, fue casi un amor a primera vista. Se encontraron en un local de salsa que entonces se llamaba *Tam-tam* en junio de 1994, bailaron y "ya esa noche conseguí arrancarla un beso". A los cuatro meses vivían juntos, y seis meses más tarde se casaron.

Su pequeño piso del barrio de Lavapiés era el miércoles 21 a las ocho de la noche una evocación de Cuba, al encontrarse de visita allí otro músico cubano amigo de David. "Nuestras diferencias no vienen de sostener puntos de vista distintos, sino de que somos como la luna y el sol; él trabaja de noche y yo de día", dice Marisa. "Mi mamá, que habla con Marisa a menudo por teléfono, ya le dice que tenga paciencia conmigo...", ríe él. Los sinsabores de David, sin embargo, no surgen en el ámbito doméstico, sino en la calle. "Me siento extranjero por-



Un grupo de alumnos de sexto curso del colegio Gregorio Marañón de Madrid.

MANUEL ESCALERA

que no me dejan sentirme español", dice. Y cuenta cómo un taxista le dejó un día a mitad de camino porque al ser negro "le daba mala impresión". Y ella añade todo un inventario de xenofobia que ha presenciado como consorte. Confían, sin embargo, en que si tienen un hijo no le tratan como a "un gallego mulato", sino como a un español. Aparte de que "¿cómo va a haber xenofobia dentro de veinte años si mi crío va a jugar con el de la puerta de al lado?"

Algunos niños no tendrán que esperar veinte años para conocerse. En el colegio público Gregorio Marañón de Madrid, niños de cuatro continentes juegan, estudian, se hacen amigos y hasta se dan buenos coscorrones de vez en cuando como todos los niños. En sexto de EGB, por ejemplo, de 23 niños, nueve son españoles y 14 de otras nacionalidades: cinco marroquíes, tres dominicanos, dos guineanos,

dos chinos, un portugués y un hindú. Este último, Mitra, es hijo de padre español y madre hindú, al igual que Jeannette, guineana de padre español. Los profesores no han advertido brotes racistas en los niños, y las dificultades se centran en los problemas lingüísticos de los que llevan poco tiempo en España. Liyan, por ejemplo, una china de 13 años, apenas entiende el idioma y tiene que apoyarse en la traducción de otro compatriota para enterarse de lo que la preguntan.

Safa, de 13 años, que residía en Tánger hasta hace poco, vive con su padre y dos hermanos mayores en Madrid, mientras que su madre se ha quedado en Marruecos "por los papeles". Es la única chica de la casa, y dice que echa de menos a su madre, con quien habla por teléfono cuando puede. "Pues te gastarás mucho dinero en teléfono", interviene un compañero, David,

que dice tener a su mejor amigo en Jonathan, dominicano.

"Hablamos español no sólo en el colegio, sino en casa. Nuestros padres, en cambio, hablan español fuera, pero dentro siguen con nuestro idioma", dicen. Algunos tienen a sus padres en el paro, o alternan trabajo y desempleo. "En el caso de las familias marroquíes, se está produciendo una evolución curiosa, y es que mientras que el padre no tiene trabajo la madre es la que trae el dinero a casa gracias al trabajo doméstico, lo que crea a veces desajustes psicológicos en los niños, que asisten a un cambio de roles que contradice lo que han visto en su país", dice un profesor.

Un mestizaje que no siempre es étnico en sentido estricto, sino cultural. Cuando el pintor húngaro Zoltán Fodor Lengyel, de 35 años, se instaló en Madrid y se casó con Piluca, de 28, no estaba saltando grandes barreras culturales,

pero de esa boda —celebrada primero en Budapest por el rito unitario y luego en Madrid por lo civil— han salido importantes intercambios de universalidad y tolerancia. "Yo misma veo ya a mi país de otra manera cuando tengo que explicarle a Zoltán determinadas cosas que hacemos y sobre las que antes no me había preguntado", dice Piluca, que alterna su trabajo en una oficina de El Corte Inglés con estudios de arte. "Me siento aquí muy bien, porque a los húngaros se nos llama *los latinos de Centroeuropa*, pero en asuntos de trabajo aquí se habla más que se hace, hay mucho *lirili* y poco *lerele*", como dice Piluca, comenta Zoltán en su apartamento y estudio de arte, mientras muestra algunas de sus pinturas, entre ellas las de la serie de El Greco.

Ver a España

Quince años antes, Victoria Mendo, española de 40 años, y Alejandro Capuano-Tomey, argentino de 30 años, fueron algunos de los pioneros en recorrer un camino que hoy ha dejado de ser minoritario. "Aparte del hijo común que tenemos, Alejandro, un niño de mente muy abierta, el primer fruto del mestizaje que yo recogí fue ir descubriendo la historia de mi país a través de mi marido, que la conocía mejor que yo", señala Victoria, antigua periodista dedicada ahora a hacer artesanía en plata. "Y a mí", dice él, periodista de temas económicos, "mi encuentro con Victoria me sirvió para construirme un pasado español que sólo conocía de referencias".

Y quizá por eso, porque fueron pioneros en abrir fronteras, el destino quiso que conocieran a Akram en una piscina madrileña. Y esa amistad hizo que Victoria acabara siendo la madrina de boda de Akram y Araceli.

Amores y desamores

I. DE LA F.

La mirada de los españoles no es igual de cálida para todos los extranjeros. Una encuesta entre más de 5.000 jóvenes españoles de 13 a 19 años, realizada por el profesor Tomás Calvo, refleja una conclusión fácil: no se ve con los mismos ojos a daneses y marroquíes, por más que esta primera impresión acabe siendo corregida a favor de unos y otros de acuerdo con su cultura y su posición social.

Al preguntar a esos jóvenes encuestados si les molestaría casarse con un extranjero, un 50% rechaza unirse a árabes y marroquíes; un 39%, a un negro, porcentaje que disminuye si se trata de un afroamericano. Los asiáticos no son admitidos

como cónyuges por el 27%; los mestizos, por el 24%; los suramericanos, por el 13%, y los europeos, sólo por el 7%. Pero con la salvedad de que los portugueses son rechazados por el 21%, extraño recelo que los sociólogos atribuyen en parte a la vecindad —vivida de espaldas— o a la imagen de pobreza que transmiten algunos inmigrantes.

Lo que no dicen las estadísticas es que, luego, cada uno, es libre de romper las generalizaciones y elegir la intensidad de la mirada que deposita en el otro. Las organizaciones no gubernamentales (ONG) estiman en torno a 500.000 el número de inmigrantes. En cambio, de acuerdo con los datos del INE de junio de 1995 sobre residen-

tes extranjeros, hay cerca de medio millón de europeos, cerca de 20.000 estadounidenses y mexicanos, 5.400 cubanos, algo más de 64.000 suramericanos —de los que 19.000 son argentinos— y más de 80.000 africanos, de los que en torno a 64.000 son marroquíes. Naturalmente, estas últimas cifras no incluyen a los que se encuentran de forma irregular o tramitando la residencia.

"En los colegios no vemos aún muchos matrimonios mixtos inmigrantes y españoles. Hemos conocido algunos, pero en general se han separado pronto, quizá porque había una necesidad de afecto inmediata o una urgencia por los papeles", dice una profesora del Gregorio Marañón.

EL PAÍS, domingo 25 de febrero de 1996

Actividad 18

Sobre el cambio cultural

Con frecuencia cometemos el error de entender los rasgos culturales de los grupos humanos como algo estático, y así tendemos a acudir a una serie de elementos como clichés característicos de tal o cual cultura. Pero, como hemos visto, si algo es la cultura, es cambio, evolución, dinamismo, adaptación. A continuación os sugerimos algunos materiales que pueden ayudarnos a reflexionar sobre cambios culturales: unos simbólicos y rituales; otros tan cercanos y cotidianos que quizá hacemos imperceptibles. Pero, a poco que pensemos, seguro que reconocemos multitud de cambios colectivos en nuestra manera de ser y de comportarnos en nuestra cultura.

Para ejercitarnos en una concepción dinámica de la cultura puede resultar útil analizar los cambios culturales que cotidianamente vivimos, así como los motivos que los ocasionan.

Objetivos

- a) Constatar situaciones actuales de cambio cultural.
- b) Reflexionar sobre los aspectos de nuestra cultura que están cambiando y que se manifiestan en esas situaciones.
- c) Reflexionar sobre los motivos que las ocasionan.

Desarrollo

El contenido de las dos noticias de prensa que os facilitamos recogen situaciones recientes donde se manifiestan cambios culturales. Uno de ellos hace referencia a nuestro contexto y otro se sitúa fuera de nuestras fronteras.

También os proponemos un recorte de prensa que recoge una entrevista en cuyo contenido se abordan algunos elementos de la cultura gitana que están en evolución desde la visión de una joven actriz gitana.

Los tres materiales pueden servirnos para constatar un cambio cultural cercano y para identificar y analizar las razones que lo impulsan.

Leedlos y comentadlos en pequeños grupos. Os sugerimos la utilización del siguiente guión:

- a) *¿Qué cambio cultural se aprecia?*
- b) *¿Qué valor cultural puede decirse que cambiará si esta situación (opinión, en el caso de la entrevista) se consolida y generaliza?*

c) *¿Por qué se ha originado el cambio? ¿De qué naturaleza son las razones que han motivado el cambio (ideológicas, económicas, religiosas...)?*

d) *¿Crees que es un cambio consciente? ¿Hasta qué punto puede decirse que es un cambio (o una opinión) asumido colectivamente?*

Por último, utilizad el guión para exponer en gran grupo las opiniones de los diferentes grupos.

Podría establecerse también una dinámica de discusión en la que cada grupo analice solamente uno de los textos para hacerlo con mayor profundidad y exponer después su análisis al resto del grupo.

Hassan II exime a los marroquíes de matar un cordero en una fiesta islámica

FERRAN SALES, **Rabat**

Cerca de cinco millones de corderos salvaron ayer la vida en Marruecos con ocasión de la Fiesta islámica del Sacrificio, cuando la práctica totalidad de las familias decidió no cumplir con la tradicional ceremonia del sacrificio del animal. De esta forma, los marroquíes acataron las indicaciones y recomendaciones impartidas días antes por el rey Hassan II, en las que eximió a todos los fieles de esta costumbre religiosa tras exponer los supuestos prejuicios económicos y ecológicos que causa.

Hassan II, en calidad de jefe religioso marroquí, hizo el pasado 1 de marzo un llamamiento a toda la población para recomendar que se abstuviera de practicar el sacrificio del cordero, alegando que la cabaña nacional, compuesta por cerca de tres millones de cabezas, era insuficiente para soportar la demanda creada por la fiesta religiosa. Según los cálculos del soberano, para cumplir con esta tradición sería necesario importar 1.700.000 corderos del extranjero, pagándolos en divisas fuertes, lo que

gravaría la economía y las finanzas del país.

El llamamiento del soberano fue acogido con entusiasmo por todos los partidos políticos, incluidos los de la oposición democrática, que desde hace años vienen haciendo una respetuosa crítica a la fiesta del cordero, ya que supone un gasto considerable para las familias humildes. A causa de la presión social, muchos marroquíes se ven obligados a endeudarse durante todo el año para poder adquirir el animal, cuyo importe oscila entre los 1.500 y los 2.000 dirhams (de 22.500 a 30.000 pesetas), mientras el salario mínimo, que no es obligatorio, es de 1.500 dirhams.

El rey procedió ayer —simbólicamente, como suele hacer todos los años— a matar personalmente un cordero. Esta vez lo hizo en nombre de todos los marroquíes, según había anunciado en su mensaje. La ceremonia, retransmitida en directo por la televisión estatal, se celebró en uno de los patios de la mezquita de Mulay Abdalá, en Fez.

EL PAÍS, martes 30-4-96

Amara

Tiene 17 años, una sólida familia de artistas a sus espaldas y un brillante futuro de actriz. En cuanto la vio, la directora Chus Gutiérrez la eligió como protagonista de 'Alma gitana': una historia de amor mestizo entre una gitana y un payo.

Texto: Nuria Barrios Fotografía: Carlos Serrano

Amarara Carmona tiene el cuerpo menudo y la presencia poderosa. De su época de baile le queda la figura frágil. De la raza calé, el tono: la piel morena, los ojos negros, la boca roja, los rizos oscuros del pelo. De su breve vida, un magnetismo con la cualidad del acero. Lo que nadie sabe es de dónde le viene la capacidad de comerse la pantalla. La realizadora Chus Gutiérrez vio su rostro, la oyó interpretar y la eligió sin dudarlo como protagonista para su última película, *Alma gitana*, la historia de un amor mestizo entre una gitana y un payo. Lucía y Antonio. Amara Carmona, gitana de ley, y Pedro Alonso, gallego y payo.

A punto de cumplir 18 años, Amara es la primera actriz de una familia de artistas. Es la hija pequeña del guitarrista Luis Carmona *Habichuela*, sobrina de Juan, Pepe y Carlos *Habichuela*, prima de los Ketama y hermana de Pepe Luis, antiguo cantante de La Barbería.

"Nunca me había planteado ser actriz. En mi vida había visto cine español: sólo películas americanas. Cuando me enteré de lo del casting me presenté para ver qué pasaba. No creo que me eligieran por mi cara. Físicamente todas las gitanas son guapísimas. Me debieron ver bien interpretando".

Lo que vio en ella Chus Gutiérrez fue una actriz de los pies a la cabeza. Pedro Alonso, el protagonista masculino de *Alma gitana*, se rendía ante la evidencia: "Tiene una intuición salvaje. Un día la vi ensayando con uno de los mejores actores de la película y se lo comía. Para decir: '¡joder!'. Currar con ella ha sido una delicia".

El único que no sintió ningún asombro ante la nueva faceta de Amara fue su hermano Pepe Luis, de 26 años. "Ha nacido artista. Desde un punto de vista

objetivo, la niña tiene mucho talento".

Durante el rodaje sólo hubo un momento difícil. Como en toda historia de amor que se precie, en ésta había un beso. Algo tan dulce implicaba un doble conflicto: en la ficción y en la realidad. En la película, la familia de Lucía rechaza que ésta tenga relaciones con alguien que no es gitano. En la realidad, la familia de Amara sentía reparos a que la niña apareciera en público besando a un payo. En una cultura donde se valora que las mujeres lleguen vírgenes al matrimonio, las apariencias importan. Y mucho.

Amara le pidió permiso a Pepe Luis, que actuaba como su tutor desde que murió su padre, y éste le dio el visto bueno. "Era una oportunidad buenisísima y no se podía desaprovechar por una tontería. Si mi hermana fuera de otro tipo, más ligera, yo hubiera reaccionado de otra manera. Pero Amara es muy gitana y muy recta. Yo confío mucho en ella". Entre la pantalla y la calle, eso sí, hay un abismo. "Si en la vida real les veo dándose un beso, les parto la boca. Aunque ella tuviera un novio, nunca se besarían o harían manitas delante de mí. Hay un respeto muy claro".

El primer beso

Llegó el día de la secuencia. Amara, que había confesado no haber dado un beso semejante en su vida, preguntó a diestro y siniestro qué se suponía que debía hacer. "Mis amigas me decían que cerrara los ojos. Y yo pensaba: '¿Cómo voy a cerrar los ojos si no sé lo que tengo que hacer ahí dentro?' Le pregunté a Pepe Luis y me aconsejó que me dejara llevar".

Su tía Amparo y su tío Pepe, que también intervienen en la película, hacían tiempo para no marcharse. "Pedro sabía que yo estaba muy nerviosa y me ayudó mucho. Nos tiramos tres

horas hablando de nuestras vidas", comenta Amara.

Mientras ella se calmaba, Pedro descubría que los nervios se le disparaban a medida que se aproximaba el momento. "Empecé a pensar que ella era gitana e iba a dar su primer beso delante de todo Dios con un tío que era su compañero de reparto. Durante todo el día la escena estuvo en el aire. Al final lo hicimos en torno a la medianoche, tras 17 horas de rodaje. Su familia ya se había pirado". El momento era tan especial que la propia Chus Gutiérrez deseaba que se hiciera una sola toma para no romper la magia.

Y se besaron. "Amara me dijo: Pero, ¿era ésto? ¡Es facilísimo!", cuenta son-

“Habrá gitanos que digan: ‘¡Mírala! ¡Tan decente como era y ahora va y le da un beso a un gachó!’ Pero lo que yo haga no les importa”

riente Pedro. "Es una mujer de armas tomar, con mucho más valor que yo".

Ella, por su parte, se ríe de la historia. "Nos decían: '¡Corten! ¡Corten!' Y yo, enganchada, seguía. Bueno, es broma, pero la verdad es que me daba igual repetirlo cuantas veces fuera necesario. Pepe Luis me preguntó luego cómo me había ido y le dije que muy bien". No tiene miedo a las reacciones ajenas. "Habrá gitanos que digan: '¡Mírala! ¡Tan decente como era y ahora va y le da un beso a un gachó!' Pero lo que yo haga no les importa. No puedo perder el tiempo con esos comentarios".

Amara se siente a gusto con el guión de la película y con el personaje de Lucía: una estudiante de Restauración con un punto rebelde. Su padre tiene una tienda de antigüedades del Rastro y su hermano toca con un grupo de nuevo flamenco.

"Es una gitana muy segura, que sabe lo que hace. No está de acuerdo con algunas cosas de su cultura. Un día llega Antonio, un chico diferente a los que conoce y los problemas empiezan". El rodaje se ha realizado casi en familia. Su tía Amparo interpreta el papel de madre, Pepe Luis es también su hermano en la pantalla, su primo Carlitos hace de hermano pequeño y sus primos de Ketama cantan un par de temas.

Ley gitana

"Como Lucía, hay cosas de mi mundo con las que no estoy de acuerdo, como que a unas niñas de cuatro años las quiten del colegio. Me gustaría también resquebrajar un poco el machismo que hay. Pero tengo muy clara mi ley gitana: voy a llegar virgen al matrimonio. Me gustan nuestras bodas, el respeto a los mayores, el flamenco...".

Tiene un método de lucha peculiar para conseguir lo que desea sin romper con su cultura. "Tienes que tener cabeza para poder deslizarte hasta donde quieres sin que se den cuenta. Si lo notan enseguida, te cortan. Si consigues lo que quieres al cabo de un año, ya no pueden hacer nada". Amara ha encontrado la profesión de su vida. "Si el flamenco te engancha, el cine te agarra por los cuatro costados. A mí me ha dado la vida. Quiero dar clases de interpretación y hacer otras películas". De momento, todas sus cartas están puestas en *Alma gitana*. La película irá al festival de Venecia, a finales de septiembre, y de allí seguirá camino al festival de Valladolid. **Peluquería y maquillaje: Pilar Llorens para Lloqueras.**

Novios para no casarse

Los jubilados, ante el temor de perder la pensión de viudedad, rehacen su vida al margen de la vicaría

LUIS MARTÍNEZ, Madrid
Suenan un pasadoble rabioso. Son las 5 de la tarde en el centro de la tercera edad de Usera (un barrio nada selecto, en lo que al nivel económico se refiere, del sur de Madrid). Un millar de jubilados se pelea con desafuero contra las baldosas del patio del local entre permanentes de peluquería recién estrenadas, ternos impecables y caderas rumbosas al calor de los altavoces. "Somos novios... siempre novios", canta el pleistocénico Antonio Machín, y no pocos de los que agitan sus esqueletos parecen asentir subrayando el "siempre". "Casarte te trae demasiados problemas: con los hijos, con el qué dirán y, esto es lo importante, con la pensión de viudedad que la pierdes", dice una jubilada.

Este problema afecta teóricamente a dos de cada siete jubilados. 1,8 millones de los ancianos españoles reciben pensión de viudedad. "Se trata de una pensión derivada y, por lo tanto, en cuanto se pierde la situación que justifica el sueldo se deja de recibir. Más claramente, si se casan dejan de ser viudos", sentencian en el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. "De alguna manera se tendría que paliar el asunto. A estas edades, la moral de toda la vida dice que hay que pasar por la vicaría si se quiere rehacer la vida. Sin embargo, perder la independencia económica, tan justamente ganada y que para muchas mujeres es una auténtica novedad, no lo permite", dice la asistente social del centro de la tercera edad de Usera, María Jesús Centenera.

Números dudosos

Las estadísticas sobre el asunto son resbaladizas. "Pocos son los que se atreven a reconocer su situación. Saber cuántos comparten el problema es imposible. El día a día demuestra que son muchos. Pero, de ahí es difícil pasar", comenta Centenera. Sin embargo, un par de parejas no tuvieron reparo en contar su historia y cómo se conocieron al calor de las actividades del centro o de los viajes organizados por el Instituto de Servicios Sociales (Inserso).

Sigue el baile. La pauta la da la pareja más galardonada de cuantas pisan la pista de baile. Eugenio y Palmira, con dos premios de baile cosidos a sus pies, muestran sus habilidades sin rubor en todo lo referente a pasadobles, tangos y valsos. "Madrid, ¡qué cambiado estás de cuando yo te conocí! / Madrid, han pasado los años y te han cambiado la forma de vivir". Eugenio Pacheco, de 78 años, se arranca con esta copla, escrita por él. Su poema cantado intenta retratar el cambio de color del sepia de los años veinte madrileños al *technicolor* chillón del momento, pero alcanza a más. La ingenuidad de la copla llega hasta la médula de su propia historia.

Eugenio y Palmira Rico, de 61 años, cuentan lo que no dudan en calificar como una auténtica revolución en sus vidas. Se conocieron hace dos años y desde entonces forman pareja al socaire de las excursiones y de las reuniones organizadas en este centro para jubilados, uno de los más activos

de la capital. "He rejuvenecido casi 10 años. Antes sólo vivía para mi trabajo y mis hijos. Ahora, y gracias a Eugenio, vivo mi propia vida", dice ella todo de carrerilla. Eugenio da la réplica: "Enviudé hace 11 años y desde hace tres empecé a viajar con el Inserso. Todo cambió y de manera rotunda cuando la conocí".

De casarse, ni hablar. "¿Para qué?, nuestros hijos no creo que lo vieran bien", comenta Palmira. "El que ella pudiera perder la pensión [que recibe al estar divorciada] no es el tema que más pesa. Así estamos muy bien, cada uno vive sólo en su casa (planchar, cocinar y coser no son misterios para mí) y nos vemos tantas veces como queremos", añade él. Una larga lista de locales para bailar que empieza por La Carroza y acaba en Pasapoga son testigos de lo que dice Eugenio.

El director del centro de Usera, que depende del Instituto de Servicios Sociales (Inserso), José Vaquero, se detiene a dar una explicación pormenorizada de las innumerables actividades que se encuentran al alcance de casi 12.000 socios. "Al principio ver a mujeres por aquí era raro. Poco a poco se ha ido perdiendo esa rémora de simple casino, como pueda existir en los pueblos, para convertirse en los que ahora es. Más de 27 grupos trabajando en talleres, tanto hombres como mujeres, hacen que se sientan útiles y se relacionen con nuevos círculos de personas de su edad", dice Vaquero.

La aséptica explicación del director contrasta con lo que dice María Jesús Centenera: "Aquí hemos llegado a proponer, y algún caso se ha dado, que las parejas se casen únicamente por la Iglesia". De esta

forma, ni se pierde la pensión, ni se infringen las normas sociales más asentadas en la retrocámara.

Dora García, de 76 años, y Abraham Díaz, de 70 años, apuntan y disparan contra todo tipo de convencionalismo. El 15 de abril, estos dos viudos cumplieron dos años de compañerismo. No viven juntos pero "como si sí", dicen al unísono. En realidad, Palma de Mallorca, Roqueta de Mar, Benidorm, la finca para capeas El Cordobés, Aranjuez y un largo etcétera de lugares, hoteles y autocares se han convertido en su segunda casa. "No paramos, vamos juntos a todos los lados y no dejamos pasar un sólo viaje", sentencia Dora. Viven en un continuo viaje de novios.

Dora, cantaoira de flamenco del bueno, es la encargada de atizar el fuego de la relación y Abraham así lo reconoce entre risas: "Cuando la conocí empecé a ir de viaje, a tomar menos medicamentos y a engordar. Me ven tan bien ahora que me quieren robar mi medicina, es decir, Dora". Ella lo tiene claro. "No vale la pena casarse. Así estamos divinamente y yo mantengo mi independencia económica. Por primera vez en mi vida. Yo recibí 70.000 pesetas al mes y mi compañero 53.000. Si nos casamos pierdo yo la pensión. Nada que hacer", concluye rotunda.



Eugenio y Palmira, en el centro de tercera edad de Usera (Madrid).

CRISTOBAL MANUEL

Peregrinación Inserso

En la temporada que concluye, 360.000 mayores han peregrinado a las mecas del desarrollismo de los años sesenta. Es una nueva religión, a la que uno se convierte cuando alcanza la cifra mágica de 65 años, y cuyo precepto fundamental es la visita obligada de los santuarios sagrados: Salou, Benidorm, Palma de Mallorca y Torremolinos. Hay otros lugares, pero la posibilidad de disfrutar de un aluvión de

estrellas hoteleras en temporada baja por menos de 30.000 pesetas se concentra en estos destinos macroturísticos. El éxito de este plan que desde 1985 ha visto viajar a millón y medio de personas es cantado por el Ministerio de Asuntos Sociales a razón del número de puestos de trabajo que ha generado: 20.000, de los cuales 6.000 son directos y 14.000 indirectos.

Las frases "es la primera vez que voy

de vacaciones", "tan barato y tan cómodo imposible" o la más contundente "a mí no me pasa lo que le pasó a mi madre que se murió sin conocer siquiera el tren" son repetidas por esa mayoría que ya ha cumplido con este precepto casi religioso. Y que, por supuesto, están dispuestos a repetir.

Los jubilados Jesús del Barrio, Jesús Fernández Sanz, Félix Paredes, Felicidad Saugar, Jacinto Soto

y Florencia Carrera se ponen de acuerdo: "Que siga, porque nosotros seguimos". Florencia, la que ponía el ejemplo de su madre, es la más combativa y a sus 82 años no deja pasar la oportunidad para reclamar, echando mano de su vocación de poeta, "lo que es justo": "Los empresarios y los bancos se están llenando de millones / Y a nosotros los pensionistas, no nos suben las pensiones".

Actividad 19

Cultura y mestizaje cultural

La reflexión sobre la **Cultura**, con mayúsculas, parece un previo necesario para plantearse el modo en que interactúan las culturas en una sociedad y el tratamiento educativo que ello merece.

Para finalizar la reflexión sobre esta primera parte os sugerimos la lectura de las entrevistas que os facilitamos en esta actividad. Desde perspectivas diferentes (la de escritor de Carlos Fuentes y la de sociólogo en Edgar Morin), ambos reflexionan sobre el papel de la cultura en el panorama social e ideológico de este cambio de siglo.

Objetivos

- a) Reflexionar sobre la importancia de la cultura en la evolución de nuestra sociedad.
- b) Valorar las posibilidades de la interacción y el mestizaje cultural en la construcción de la cultura.
- c) Relacionar los aspectos anteriores con el carácter multicultural de nuestra sociedad.

Desarrollo

La reflexión que se recoge en las entrevistas es de una densidad conceptual importante. Sugerimos que éstas se utilicen individualmente como texto de apoyo del primer apartado.

Podrían utilizarse, no obstante, para establecer un debate en grupo. En ese caso, sugerimos acotar el debate a uno de los conceptos clave que se recogen en las entrevistas: el de mestizaje cultural. El debate podría organizarse en torno a las cuestiones:

- a) *¿Qué significa el mestizaje cultural?*
- b) *¿Por qué razones cabe defender la comunicación y el intercambio cultural como algo positivo?*
- c) *¿Qué papel puede cumplir el mestizaje cultural en la evolución de nuestras sociedades?*

Por el tipo de cuestiones que se plantean, el debate, muy probablemente, se producirá con una orientación muy global. Sin embargo, recordamos que esta actividad (y las referidas a la concepción de la cultura y la introducción, especialmente la 17) trata de establecer un marco de análisis general, todavía introductorio, pero necesario para los apartados siguientes.

“Las culturas van a definir el nuevo orden mundial”

Carlos Fuentes defiende el mestizaje y la justicia social para afrontar el siglo XXI

ROSA MORA

Carlos Fuentes no se limita a contemplar el fin de siglo, participa en él y, desde el puesto de ciudadano comprometido, reflexiona sobre lo que, a su juicio, debe hacer más confortable al siglo que se avecina. El reconocimiento de la cultura del otro, el mestizaje, la libertad de las culturas para manifestarse y una economía de mercado con valores espirituales y con justicia social, dice, han de llevarnos a tiempos mejores. Las culturas, en definitiva, van a marcar el nuevo orden mundial.

P. El siglo XXI se acerca precedido de grandes sombras.

R. Hay que volver a sacar los mapas de principios de siglo. Empezó con la guerra de los Balcanes y está terminando con otra guerra de los Balcanes, ante la impotencia total de la comunidad internacional. Lo que es muy impresionante es que hace dos, tres años, todos estábamos celebrando un fin de siglo maravilloso, portentoso, se habló del fin de la historia, de la solución de los problemas, del triunfo del capitalismo y la democracia. Tres años más tarde estamos sumidos en la perplejidad total. Todo se ha planteado de nuevo, todo hay que repensarlo. No hay agendas seguras, es lo bueno del asunto, que no hay dogmas, no hay catecismos para una agenda totalmente novedosa. Es bueno ser escritor o artista porque la historia ha demostrado que es tan imaginativa como los artistas.

P. ¿Qué papel juega Europa?

R. Yo soy muy partidario de Maastricht. Creo que es una oportunidad única que tiene Europa para avanzar hacia una forma de paz y de comunidad y evitar hegemonías y rupturas. Si no hay Maastricht, hay Bosnia, Serbia, Herzegovina, la limpieza étnica... Es increíble que este concepto de los Reyes

Católicos haya vuelto. Es una regresión espantosa. Creo en la posibilidad de Maastricht para evitar esto en el futuro.

P. ¿El Tratado de Unión Europea contra el retorno de las tribus y los ídolos?

R. Me llama mucho la atención que todo lo que creíamos muerto ha reaparecido en este fin de siglo: las tribus y sus ídolos. Los peores aspectos del nacionalismo, la xenofobia, el antisemitismo, el antiislamismo, el racismo, la aparición de formaciones políticas ultrarreaccionarias... Creo que a la postre son las culturas las que van a definir el nuevo orden internacional, si lo podemos llamar así. Pero, la libertad de las culturas para manifestarse ha estado condicionada y obstaculizada por la guerra fría, que dividió al mundo en dos bandos ideológicos simplistas. Al terminar la guerra fría todas esas culturas, que habían estado reprimidas por la contienda Este-Oeste, se han manifestado en Europa y fuera de Europa.

P. ¿Fuera de Europa?

R. Durante 500 años, el

Occidente se paseó por todo el mundo imponiendo sus valores sin consultarle a nadie, sin pedirle permiso a nadie. Y hoy como resultado, entre otras cosas, de lo que el propio Occidente promovió, o sea la información instantánea, la economía global, esas culturas están regresando a Occidente sin pedirle permiso. Por una parte, están los nacionalismos dentro de Europa; por otra parte, la llegada del emigrante de los antiguos dominios coloniales europeos. Por eso esperan problemas tremendos a la Europa del siglo XXI. En un extremo los ídolos y las tribus, y en el otro extremo, el robot alegre, el robot feliz de la sociedad capitalista poscomunista. ¿Hay un terreno intermedio entre estos extremos? ¿Va a ser posible conciliar a la aldea global con la aldea local? ¿Va a ser posible conciliar la economía global con los particularismos, etnias y demandas culturales, a veces, muy justificadas? ¿Va a ser posible conciliar el desarrollo del Norte con el subdesarrollo del Sur?

R. M.

Carlos Fuentes

Escritor

“Un monje peregrino de la Edad Media decía que un hombre imperfecto es el que sólo se siente a gusto en su país; un hombre un poco más perfecto es el que se siente a gusto en todas partes, y el hombre verdaderamente perfecto es el que está a disgusto en todas partes. Yo pertenezco al segundo grupo: me siento a gusto en muchas partes y quiero seguir en esa imperfección o perfección in-

termedia”. Con estas palabras, Carlos Fuentes se define como ciudadano del mundo. Aunque especialmente vinculado a México, donde nació, se siente “obligado” a otros muchos países: Chile y Argentina, donde creció; Estados Unidos, donde dio clases; Francia, donde fue embajador de su país; España, “por 20.000 razones”.

Carlos Fuentes (1928) empezó a escribir a los 11 años y un año después leyó *El Quijote*, obra cuya lectura repite cada año por Semana Santa. Quizá su obra más característica es *Terra nostra*, un alegato a favor de la libertad individual en la sociedad moderna. Autor de novelas como *La región más transparente*, *Cambio de piel* o *La campaña*, toda su obra manifiesta una visión crítica del mundo.

P. ¿Tiene usted alguna respuesta?

R. Creo que habría que ir por partes y aceptar que los determinismos económicos o la fuerza militar no resuelven los problemas de las culturas. Éstas se imponen tarde o temprano. Libertad para las culturas, libertad para los portadores de las culturas, que son quienes hacen la historia al hacer las culturas. Somos todos nosotros. Respeto al extranjero, respeto al inmigrante, respeto a los trabajadores. Hay que establecer las formas políticas, sociales, culturales de acceder a eso que ya se llama, después de la caída del capitalismo y del comunismo, el poscapitalismo: una economía de mercado con valores espirituales y con sentido de la justicia social. Porque la caída del comunismo no ha significado el triunfo de la justicia social ni al Este ni al Oeste del río Elba, ni al Norte ni al Sur del río Bravo.

P. ¿Cómo se puede garantizar esa libertad para las culturas?

R. Sistemas federales. Uno de los logros auténticos de los Estados Unidos, que aseguró la grandeza de ese país, fue la creación del sistema federal norteamericano. La base de la fuerza de los Estados Unidos es la flexibilidad e inteligencia de su sistema federal. Los países del mundo que han logrado crear sistemas federales son los más estables, como Estados Unidos, Alemania y Japón. Los países que no han sabido articular un sistema federal o de autonomías, como la ex Unión Soviética o la antigua Yugoslavia, se han desintegrado. España ha dado un gran paso al crear un sistema de autonomías que impida fracturas balcánicas y les permita a las culturas manifestarse, en su aspecto positivo, de contribución a la comunidad general.

P. Las grandes migraciones van a ser uno de los principales retos del siglo XXI.

R. El problema de las migraciones masivas desde Oriente hacia el Occidente de Europa y del Sur hacia el Norte va a ser el desafío más grande que va a conocer el siglo XXI. Cómo recibir, cómo tratar al hombre y a la mujer que no son como nosotros. Este va a ser el gran reto. ¿Qué se hace con los bosnios? ¿Qué se hace con los haitianos en nuestro hemisferio? ¿Qué se hace con el trabajador migratorio mexicano en Estados Unidos? ¿Se crea un nuevo muro de Berlín, como ha propuesto Buchanan en la convención republicana? ¿Un muro de cemento para impedir la entrada de los mexicanos en el momento en que celebramos un tratado de libre comercio? Vaya paradoja, ¿verdad? Tenemos que abrimos, tenemos que educarnos para un mundo mestizo, para un mundo de inmigraciones, para un mundo que ya no va a ser puramente blanco, occidental.

P. Octavio Paz dijo en estas mismas páginas que éste no ha sido un buen siglo para Latinoamérica.

R. Ha sido el mejor siglo. Hemos adquirido mayor conocimiento de nosotros mismos; la sociedad civil empieza a derribar el centralismo asfixiante del mundo colonial; nace una sociedad que se organiza desde abajo y desde la periferia; existe un extraordinario vigor en las artes, la pintura, la cinematografía, que refleja nuestra historia; jamás tantos hombres, mujeres y niños han accedido a la educación, la salud y el trabajo como en este siglo; hay mejores gestores sociales; las administraciones públicas cada vez son más viables y emprenden reformas básicas. Contrastemos todo esto con la vida de los siglos coloniales.

P. ¿Y la crisis económica?

R. Es un problema casi universal. Hay que poner en tela de juicio las fórmulas de desarrollo que hasta ahora han parecido válidas. Nuestro gran problema económico en Latinoamérica es simplemente que una forma de desarrollo que cumplió una función muy importante a lo largo del siglo XX, lo que se puede llamar el

desarrollo estabilizador, la sustitución de importaciones, el desarrollo basado en el préstamo exterior, los mercados cautivos, subsidio al consumidor, facilidades a los empresarios, ausencia de impuestos, etcétera, se ha agotado. Era una fórmula que permitió a países como el mío alcanzar durante 40 años un desarrollo del 6% anual. Y este modelo se ha agotado y no hemos encontrado una nueva fórmula de desarrollo.

P. Alguna fórmula habrá.

R. Somos muy imitadores en América Latina. Nos encanta creer que hay fórmulas encantatorias de origen europeo, norteamericano, que nos resolverán los problemas por arte de magia. Lo creyeron los hombres que hicieron la independencia latinoamericana; bastaba copiar las leyes de instituciones de Estados Unidos, de Francia, de Inglaterra, para conseguir *ipso facto* democracias prósperas, democracias occidentales. No funcionó. Era el país legal escondiendo al país real. Hoy se corre el riesgo de imitar un capitalismo thatcheriano, reaganiano, que ya está en crisis en sus lugares de origen. De manera que también los latinoamericanos debemos preguntarnos seriamente qué capitalismo queremos.

P. Y, a su juicio, ¿cuál puede ser?

R. ¿Un capitalismo desprovisto de valores, como el que practicaron la señora Thatcher y el señor Reagan? ¿Un capitalismo europeo, con cooperación social, protección del trabajador, negociación colectiva, etcétera? ¿O un capitalismo de Estado japonés, que es el que mejor ha funcionado de todos? Implantar fórmulas de capitalismo puro *laissez faire* sin una agenda social conduce al descalabro como lo ha demostrado la experiencia de Carlos Andrés Pérez en Venezuela. En cambio, Salinas de Gortari sí ha añadido un capítulo social a su política de liberalización económica. Hoy se pasean los funcionarios del tesoro americano por América Latina diciendo: "por lo que ustedes más quieran añadan una agenda social a sus proyectos de reforma liberal-económica. De lo contrario, van al fracaso". Lo que yo creo es que estamos en una época de

opciones que para mí no deben ser radicales, a pesar de que los problemas son muy grandes.

P. Sigue habiendo problemas de justicia.

R. Sí, hay una gran necesidad de justicia. Se ha producido la identidad de la nación y la cultura, pero no hay identidad de la nación y la justicia. Eso sí que no. De ahí vienen los problemas y son muy graves, pero la cultura que hemos elaborado a lo largo de los últimos 500 años es una cultura que nos une a todos, dentro de cada nación y más allá de cada nación como iberoamericanos y más allá de Iberoamérica, con España y con Portugal.

P. ¿Qué hubiera pasado si hace 500 años en lugar de llegar los españoles hubieran llegado los ingleses? ¿Tendrían democracias más estables?

R. Todos seríamos muy desgraciados, porque no tendríamos lo que vamos a necesitar para el siglo XXI: la experiencia del mestizaje. Los ingleses habrían cometido simplemente un genocidio contra los indios. Los españoles no lo cometieron. Hubo mortandad, hubo trabajos forzados, hubo muchos horrores, no peores que los horrores que nosotros, latinoamericanos modernos, imponemos a nuestra población indígena. La conquista no ha terminado; hoy nosotros somos los conquistadores. Pero el hecho central es que se creó una cultura mestiza sin la cual no se puede comprender a América Latina ni su papel en el siglo XXI. Es una cultura hecha por descendientes de indios, de africanos, de europeos. No metimos a los indios en reservas. El fin de la esclavitud, la libertad de los negros, se produjo mucho antes que en Estados Unidos. Y esto me parece muy

valioso para resolver los problemas a que vamos a enfrentarnos en el siglo XXI. Sin olvidar, repito, que el desafío que tiene América Latina en el siglo XXI es el de no engañarse a sí misma y de darse cuenta que ahora se trata, ni más ni menos, que de alcanzar el desarrollo económico con justicia social y con democracia política. Y sin pretextos para sacrificar la democracia porque sólo de esa manera se logre el desarrollo. O decir somos muy demócratas, aunque no tengamos justicia social, etcétera.

P. ¿Y Cuba?

R. El problema de Cuba es muy serio y muy difícil. A menos que haya flexibilidad de ambas partes en la contienda, que son Cuba y Estados Unidos, muchos tememos que se produzca lo que ya se ha llamado la Numancia cubana. Yo tengo un viejo desacuerdo con Cuba, precisamente por motivo de la cultura. Después de haber recibido a la Revolución cubana con la euforia que todos la recibimos, ya en 1965 a Pablo Neruda y a mí se nos lanzó un ataque muy infundado de parte de burócratas estalinistas de la cultura cubana, cuyo único propósito, sobre todo con Neruda, era demostrar que ellos eran más comunistas que él y hacer méritos con Fidel Castro. Lo denuncié. Pero al mismo tiempo que he condenado la cultura estalinista, burocrática, totalitaria que se ha venido imponiendo en Cuba, tengo que defender el derecho de Cuba y de cualquier país de América Latina frente a un intento de sometimiento a los Estados Unidos de América. Yo creo que Fidel Castro se acaba el día que lo abraza el presidente de los Estados Unidos.

P. De momento ya le ha abrazado Manuel Fraga.

R. Eso de los tiranos gallegos... [risas] es un sindicato, una fraternidad de autoritarios gallegos. Galicia es la única región de mundo que ha tenido dos dictadores absolutos en el siglo XX. Ahora, en serio, espero que en Cuba la juventud, dentro y fuera del país, logre crear finalmente la república *martiana*. Martí decía que la república es de todos o no es de nadie.

"Hay necesidad de justicia en Latinoamérica. Se ha producido la identidad de la nación y la cultura, pero no hay identidad de la nación y la justicia"

BABELIA, 3 de octubre de 1992

“Las culturas auténticas son mestizas”

El pensador francés Edgar Morin reflexiona sobre la complejidad del presente y la crisis del futuro

JAVIER VALENZUELA

Con su teoría del pensamiento complejo, Edgar Morin se ha convertido en una de las principales fuentes intelectuales de una izquierda francesa desbordada desde el hundimiento del comunismo y la renuncia socialdemócrata a todo proyecto de cambio. Morin, copiado a placer en los nuevos textos del Partido Socialista francés, dice que nada es tan simple como creyeron los apóstoles del ineluctable porvenir radiante de la humanidad. Predica que hay que ser conservador y revolucionario al mismo tiempo, defender el federalismo y el regionalismo, mantener las tradiciones y promover el mestizaje cultural. Aunque el futuro sea más oscuro que nunca, los seres humanos deben seguir deseando más libertad y más justicia. Pero, como hizo Pascal con Dios, deben desearlo en términos de apuesta y no de certidumbre.

Pregunta. En sus últimos trabajos, usted recuerda que, desde hace dos o tres siglos, nuestro mundo ha estado guiado por “la trinidad laica ciencia-razón-progreso”, y afirma que esa trinidad ya no funciona. En su opinión, estamos inmersos en lo que llama “una crisis del futuro”. ¿Cuáles son los síntomas de esa crisis?

Respuesta. Es completamente erróneo pensar que el progreso es automático. Esta creencia, formulada en primer lugar por Condorcet, que pensaba que el progreso humano era irreversible, fue reforzada en el siglo XIX por la idea de las supuestas leyes de la historia, las de Marx o las de los pensadores del desarrollo económico y social, y también por la teoría de la evolución de Darwin, aunque en el caso de Darwin de modo abusivo. Esta visión beatamente optimista del progreso ha sido durante bastante tiempo un elemento común a las sociedades occidentales y al mundo llamado comunista. Era una fe muy

extendida que correspondía a la convicción de que la ciencia sólo puede ser benefactora, de que la razón sólo puede progresar. Pero esa fe se ha hundido. En el Este es evidente. El sistema comunista se autoliquidó porque, al final, ni sus mismos dirigentes creían en él. En Oriente Próximo se recurre cada vez más a fuerzas del pasado como la religión y la nación. Incluso en nuestro mundo se han infiltrado dudas en el interior de esa fe. Desde Hiroshima hasta las manipulaciones genéticas, es legítimo contemplar los productos de la ciencia como peligros para la humanidad.

P. ¿La ciencia le parece peligrosa?

R. No la ciencia, sino esa barbarie en el interior de la ciencia que es el pensamiento disciplinar, la compartimentación en disciplinas. Muchos científicos sólo tienen una visión de los problemas de sus respectivas disciplinas, que han sido arbitrariamente recortados en el tejido complejo de los fenómenos. Esos científicos tienen una pobreza increíble para comprender los problemas globales. Y hoy todos los problemas importantes son problemas

globales. Nuestro modo de pensamiento científico, yo diría el modo cartesiano que consiste en aislar los problemas, es algo que aporta ignorancia. Mire ese reciente llamamiento de Heidelberg, en el que la *nomenklatura* científica dice que no hay que dudar del progreso científico, técnico e industrial, cuando es precisamente eso lo que hay que poner en duda.

P. Usted rechaza los calificativos de profeta o apóstol y prefiere denominarse un diagnosticador. Pero como dijo una vez, aludiendo al fenómeno comunista, el ser humano tiene una cierta necesidad de fe, una necesidad de creer en algo. ¿Qué puede proponerse?

R. El ser humano tiene necesidad de fe, pero hay un carácter cerrado y obtuso de la fe y un carácter abierto. Tomemos el caso del futuro. Hemos perdido esa fe estúpida en las promesas de la historia, esa fe parecida a la creencia en la resurrección el día del juicio final. Pero tenemos derecho a desear un porvenir mejor, una Europa basada en la solidaridad y la reconciliación, una humanidad civilizada que supere sus aspectos más innobles. No hay que soñar

con una sociedad paradisíaca en la que todos los conflictos hayan sido resueltos. Hay que aceptar que siempre existirán conflictos, e incluso hay que aceptar que no se puede eliminar la desgracia. Yo diría incluso que a medida que somos más felices también somos más vulnerables a la desgracia.

P. ¿Cuál puede ser el fundamento de una fe moderna?

R. La fe moderna ya fue expresada en el siglo XVII por Pascal. Pascal comprendió que no puede probarse lógicamente la existencia de Dios, y se dijo: “No puedo probarlo racionalmente, pero hay un terreno, el de la caridad, el del corazón, que es superior a la razón”. Yo también creo en ese terreno. Creo en la fraternidad, en el amor, en la solidaridad; éstos son mis artículos de fe. Y Pascal añadía: “Yo apuesto por Dios. No puedo ofrecer ninguna certidumbre, pero apuesto por Dios”. Me parece que ahora debemos retomar el problema de la fe en términos adultos, retomarlo en términos de apuesta. Nosotros apostamos por la libertad, por la democracia, por la fraternidad, por la mejora de la humanidad. Hacemos esas apuestas históricas. Despreciamos la injusticia y tenemos energías para combatirla, aunque no estemos seguros de ganar. En la historia de la humanidad, los grandes combates se han librado siempre sin ninguna seguridad de victoria.

P. ¿No le da la impresión de que los dirigentes de los países occidentales no proponen esas apuestas? De derechas o de izquierda, la única cosa que ofrecen a los ciudadanos es que el año próximo el crecimiento económico lo hará en un punto. Y luego se extrañan de que la gente desprecie la clase política, de la creciente abstención en las elecciones, de la aparición de los populismos.

R. Es cierto. Las ideas que he citado, las ideas de libertad, democracia y fraternidad, no son nuevas, pero hay como un cier-

J. V.

Edgar Morin

Sociólogo

Nacido en París en 1921, Edgar Morin es uno de los pensadores franceses más completos. Licenciado en Historia, Geografía y Derecho, sus aportaciones teóricas más importantes las hizo, sin embargo, en Sociología y Antropología. Sus intereses, en cualquier caso, no acaban ahí, como se desprende de sus libros que ha dedicado al cine.

Sus reflexiones han servido siempre como llaves para

iluminar la confusión del presente. Actualmente, una de sus obsesiones es la construcción de la Europa unida y, respecto a los datos de nuestra actualidad, opina: “Creo que el denominador común en todo el planeta es la crisis del futuro. El futuro angustia porque estamos en un período de extraordinaria incertidumbre. Todos los acontecimientos importantes son im-

predecibles. Y cuando hay la crisis del futuro, se produce un repliegue sobre el presente o sobre el pasado. Un repliegue sobre el presente es lo que ocurre en el mundo occidental cuando nuestros dirigentes siguen predicando la sociedad del consumo y el espectáculo. Y el repliegue sobre el pasado, sobre los fundamentos de la identidad, la religión, la nación, la etnia, afecta desde hace unos años a muchos lugares del planeta”.

to miedo a sacarlas a relucir. Ahora hay un dominio de lo que puede llamarse el *econocratismo* o la *tecnoeconocracia* sobre el pensamiento político, en particular sobre el pesamiento de izquierda. De una parte, el pensamiento de izquierda ha producido esa imbecil y atroz religión estalinista; de otra, se ha adormecido en la idea socialdemócrata de adaptación a las situaciones tal como son. ¿Pero dónde nos lleva la visión tecnoeconómica? A un mecanismo infernal, a una carrera loca del crecimiento por el crecimiento que un día nos va a llevar a esa explosión que la cibernética llama el *feed-back* positivo. Hay que desacelerar. Hace falta una toma de conciencia.

P. ¿Ve algún signo de esa toma de conciencia?

R. Hay algunos. El primero es la toma de conciencia ecológica. Hoy, una gran parte de la opinión ciudadana piensa que hay un gran problema de contaminación que le afecta a nivel local —los ríos sucios, por ejemplo— y a nivel global —la destrucción de la capa de ozono—. Una segunda toma de conciencia nació en los años sesenta con aquella aspiración de la juventud occidental a una vida diferente, y también en el pensamiento de Iván Ilitch, que hablaba de convivialidad en materia de medicina o educación. Nuestra sociedad urbana sufre de una falta de convivencia. La atomización de los individuos provoca que luchen contra su estrés de modo psicósomático: tienen dolores de estómago, úlceras y psicosis, toman infinidad de pastillas y recurren a *gurus*, *yoguis* y psicoanalistas. Es un modo que tienen las gentes de defenderse. Los jóvenes reaccionan con el fenómeno efímero de la creación de bandas, con el neotribalismo.

P. Freud ya habló en 1930 del malestar de la civilización, y lo explicaba por la represión de los instintos en sociedades demasiado policíacas.

R. Yo creo que el malestar hoy es de otro tipo, es más pro-

fundo. Veamos las drogas. ¿Por qué la gente toma drogas, sean drogas simpáticas como la marihuana o drogas duras como la heroína? ¿Qué encuentran en esas drogas? Encuentran la paz y el olvido. Estamos en crisis. Necesitamos algo, y ese algo debe ser la solidaridad. El remedio es el amor. No podemos creer ingenuamente en el principio “amaos los unos a los otros” porque eso ya fue dicho hace 2.000 años y los resultados han sido escasos. Pero la idea [risas] era buena.

P. Usted ha empleado recientemente la fórmula “federalismo o barbarie”. Y estos días defiende el Tratado de Maastricht como un paso en el camino hacia la superación de los Estados nacionales en beneficio de una fórmula asociativa. ¿Pero cómo conciliar la necesidad de asociación con la conservación de esas diferencias que hacen que este planeta todavía sea hermoso?

R. Desde hace tres o cuatro décadas hay un proceso muy fuerte de homogeneización de los modos de vida en las ciudades y los suburbios de todo el planeta. Eso es incontestable. Pero le recuerdo que los Estados nacionales nunca han luchado contra eso. Los que han combatido esa homogeneización, los que han defendido las identidades y las diversidades han sido las resistencias regionales. En mi opinión, en la medida en que Europa debe ser supranacional, también debe serlo infranacional. Hay una complementariedad entre la Europa de las regiones y la Europa supranacional. Piense en los violentos problemas culturales de los valones y los flamencos de Bélgica. Sólo en el marco europeo estarán tranquilos, no se sentirán amenazados los unos por los otros. La tendencia federalista permite devolver su importancia a las regiones y, al mismo tiempo, permite organizar a nivel superior la defensa común de las diversidades. En mi libro sobre Europa yo decía que nuestro continente es de una diversidad cultural extraordinaria, que no

“Hay que aceptar que siempre existirán conflictos, e incluso hay que aceptar que no se puede eliminar la desgracia”

existe en ninguna otra parte. Pero lo que une a esas diversidades es que todas están amenazadas, y por eso tienen un interés común.

P. O sea, que en este terreno también hay que sostener dos principios contradictorios.

R. Sí, hay que luchar sobre dos frentes: conservar las diferencias y pensar que también existe un fondo cultural común a toda la humanidad. Piense en el fondo cultural cinematográfico. Gracias al cine tenemos una cultura planetaria, como gracias a las traducciones ya teníamos una cultura europea, porque ya leíamos a Dostoievski, Shakespeare o Cervantes. Tomemos el caso del rock. El rock se difunde y al difundirse se transforma. El *rai* es una síntesis entre el rock y la música árabe; los Gipsy Kings hacen una síntesis entre el rock y el flamenco.

P. Usted también está por el mestizaje cultural.

R. Estoy por el mestizaje y por la salvaguardia de la autenticidad. Soy un fanático del flamenco y de la música boli-

viana, y veo que, al mismo tiempo que hay grupos que guardan las tradiciones, otros hacen ensayos, mezclan esas músicas, las hacen bastardas. Y ello con resultados que no están nada mal. Lo mestizo está muy bien. De hecho, cuando uno reflexiona sobre una cultura, descubre que siempre es mestiza. Tome el flamenco, sin ir muy lejos, que parece la cosa más auténtica del mundo. Pues bien, la gente se vuelve loca intentando saber cuál es su parte africana, su parte gitana, su parte árabe, su parte judía, su parte andaluza. El flamenco es una cultura auténtica que tiene raíces mestizas. Hoy, todas las culturas auténticas tienen raíces mestizas, todas.

P. Una expresión suya lleva camino de convertirse en el lema de una nueva izquierda. Dice usted: “La tolerancia compleja reconoce la complementariedad de las verdades contradictorias”.

R. Niels Bohr, el gran físico, decía que lo contrario de una verdad vulgar es un error estúpido. Por ejemplo, si yo digo que esa mesa es una mesa y usted dice que es un sillón, usted dice una estupidez. Pero Bohr añadía que lo contrario de una verdad profunda es otra verdad profunda. Hoy día hay que ser a la vez conservador y revolucionario. Conservador en el sentido de que, si se quiere mejorar la humanidad, hay que volver a leer a Sócrates, a Montaigne, a los filósofos y a los poetas. Pero si queremos sobrevivir, conservar la vida, hay que cambiar la organización social y política del planeta. Hay que dar nuevos sentidos a las expresiones conservación y revolución, hay que reconciliar dos verdades profundas. Es una verdad conservadora decir que un ser humano no vive de modo abstracto, necesita tener raíces, pero una vida humana no puede ser plena si no hay una relación rica entre el pasado, el presente y el futuro. El pensamiento simplificador rechaza las contradicciones; el pensamiento complejo, las asume.

“La tendencia federalista permite devolver su importancia a las regiones y, al mismo tiempo, organizar la defensa común de las diversidades”

Actividad 20

Estereotipos y prejuicios (I)

Hacer conscientes nuestros estereotipos, prejuicios y discriminaciones

Objetivos

- a) Hacer consciente y reconocer cada participante, de forma individual y personal, los prejuicios y estereotipos.

Orientación para el coordinador o coordinadora de la actividad

Descripción de la actividad

Después de haber obtenido una información básica sobre los estereotipos, los prejuicios y la discriminación, cada participante en la sesión, **individualmente**, reflexionará sobre estos contenidos. Y, partiendo de éstos, de su experiencia personal y teniendo en cuenta el contexto del centro, cada participante analizará las ideas-sentimientos y actitudes que *él o ella* puedan tener sobre o hacia otras personas pertenecientes a grupos diferentes al suyo.

Esta actividad se debe realizar individualmente y estas reflexiones no serán compartidas en grupo, al menos inicialmente.

Tiempo de desarrollo: unos 60 minutos.

Desarrollo de la propuesta de trabajo

1. Información inicial

Antes de iniciar la reflexión individual se utilizará un recurso que facilite la reflexión y que nos ayude a unificar el lenguaje y los conceptos básicos.

Para ello el coordinador elegirá el recurso que crea más conveniente de los que proponemos:

- La lectura de las reflexiones que aparecen en el apartado del *Marco teórico*.
- El artículo de Luis Lizama titulado «Los estereotipos y prejuicios hacia los gitanos».
- Del libro del colectivo AMANI, *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, las páginas de la 63 a 75, correspondientes a la introducción del capítulo II: «Percepciones».

- El visionado del video *Una clase dividida*, sobre todo la primera parte, que presenta la experiencia realizada con un grupo de alumnos de Educación primaria sobre los prejuicios.
- La presentación de los contenidos fundamentales, por parte del coordinador o de alguna persona que haya trabajado al respecto, promoviendo la reflexión y el análisis.

La lectura, visionado o presentación podrá realizarse durante unos 15 minutos.

2. Reflexión individual

El tiempo de esta reflexión en total será de unos 25 minutos.

- Una vez recibida la información, el coordinador deberá procurar que se dediquen unos 10 minutos a la clarificación de conceptos que puedan no haber quedado suficientemente claros en la lectura, el visionado o la exposición previa, sin entrar en valoraciones ni debate al respecto.
- Cada participante, individualmente, durante unos 15 minutos, reflexionará sobre la información recibida, ayudado por la ficha de la Unidad, que tendrá cada asistente.

El coordinador realizará una sencilla y clara presentación de la ficha de trabajo, haciendo una breve introducción en la que se recuerde el objetivo de la Unidad y el de esta parte específicamente. En la presentación, el coordinador reforzará la importancia de que cada uno de nosotros, individualmente, intente descubrir en nosotros mismos, nuestros estereotipos y prejuicios hacia otras personas de otros grupos, sobre todo si éstos, a veces sin desearlo, pueden estar influyendo en el tratamiento hacia alguno de nuestros alumnos o alumnas e, incluso, influyen a la hora de presentar un tema o actuar en el aula ante determinado conflicto; es decir, inciden en el desarrollo de nuestra práctica educativa. Es importante realizarlo teniendo en cuenta nuestro contexto personal, así como el del centro.

Por tanto, **el coordinador debe recordar** antes de empezar que:

- Es importante respetar que la reflexión es personal e individual.
- Debe tener en cuenta el contexto personal y el del centro.
- Se debe pensar en nuestra influencia como educadores, en el desarrollo de la práctica educativa.

3. Evaluación y puesta en común en gran grupo

Después de la reflexión individual, durante unos *15 minutos*, se realizará en grupo una puesta en común, en la que los participantes ofrecerán sus aportaciones sobre cómo han visto la sesión, si han descubierto algo que no sabían y si puede esto repercutir en su práctica educativa o no.

El coordinador debe procurar especialmente:

- Que **no se hagan explícitos** los estereotipos y prejuicios personales hacia una determinada persona y/o grupo. Esto sería fruto de otro tipo de actividad que requiere una dinámica de grupo diferente, con un tiempo mayor y debiendo controlar especialmente que no se produzcan nuevos estereotipos y prejuicios negativos, no existentes anteriormente, o lo que sería más grave, rechazo, exclusión o discriminación hacia alguna de las personas, grupos o colectivos asistentes.
- Que cada participante, y al menos una persona como secretario del grupo, recojan un resumen de las reflexiones, las aportaciones..., que en la sesión se han afrecido.

Material necesario

- Fotocopias de la lectura a utilizar.
- Magnetoscopio, televisión y la cinta de video para el visionado del video «La clase dividida».
- Fotocopia del documento para la reflexión que acompaña al video (con la página 8: «Temas para la discusión», sería suficiente).
- Fotocopia de la ficha de trabajo.

Desarrollo

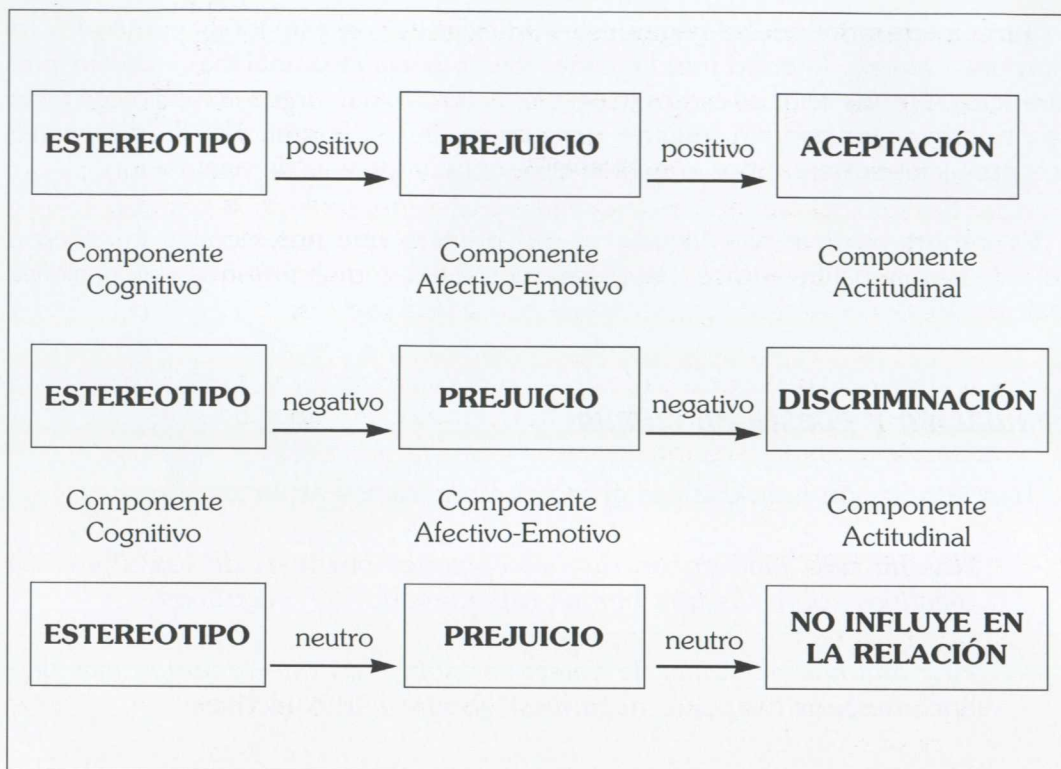
Propuestas para la reflexión

Todos y todas tenemos unos estereotipos y prejuicios que en ocasiones convertimos en actitudes discriminatorias o de aceptación según que aquéllos sean negativos o positivos.

El proceso que va desde el estereotipo a la discriminación o aceptación del «otro» podemos resumirlo en el siguiente esquema:

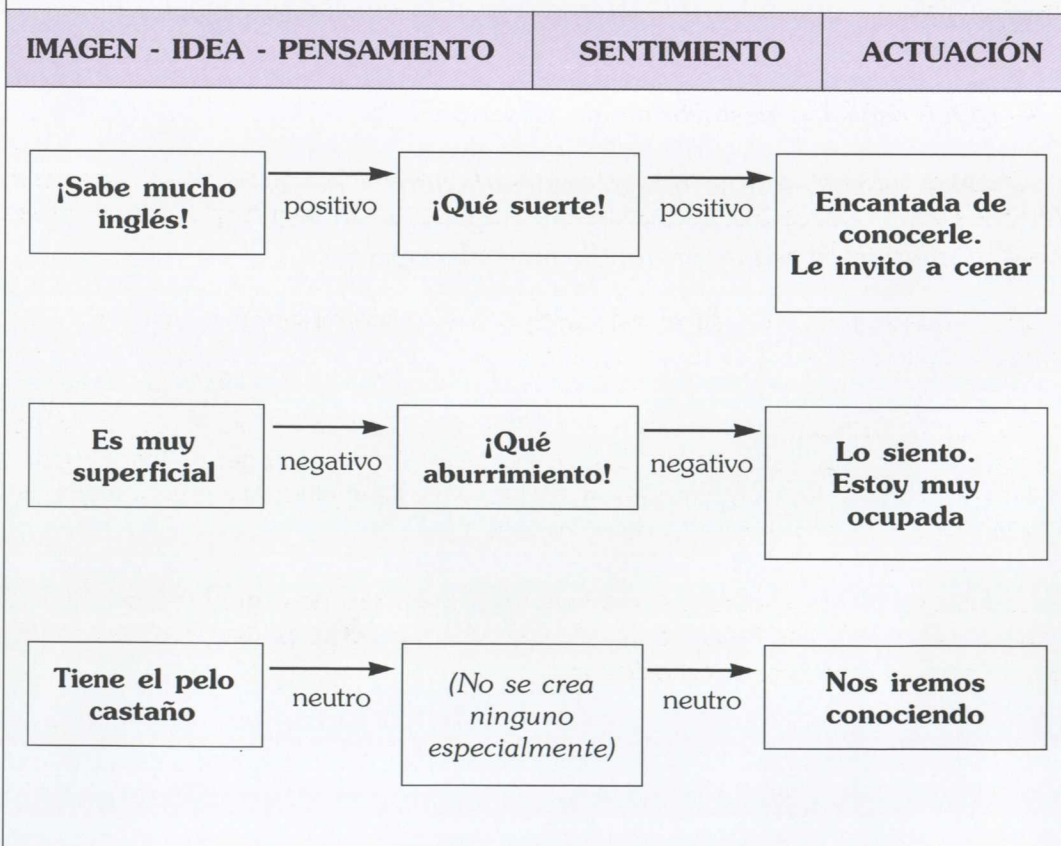
Partiendo del esquema anterior y del ejemplo, piensa en personas de grupos diferentes a los tuyos e intenta descubrir cuáles son tus imágenes (estereotipos) positivas y negativas, tus sentimientos (prejuicios) positivos y negativos y si tienes actitudes de aceptación o discriminación.

Las personas, por ejemplo, pueden ser sudamericanos, gitanos, castellanos, andaluces, vascos, asiáticos, centroafricanos, ingleses... o pertenecer a otros grupos sobre los que desees reflexionar.



Veamos un ejemplo:

Me presentan a una persona norteamericana.



Sería interesante que se hagan estas reflexiones con categorías como *el sexo* (hombre - mujer), *la edad* (niño o niña, joven, anciano o anciana), *con sus preferencias o tendencias sexuales* (bisexual, heterosexual, homosexual) o con otras que tú creas que podrían influirte personalmente en la creación de determinados prejuicios, estereotipos o actitudes discriminatorias o de aceptación.

Es importante que nos fijemos en «lo primero que nos viene a la cabeza»; de otra forma justificaremos, esconderemos y taparemos nuestras percepciones reales.

Evaluación y puesta en común

Tras la reflexión individual en grupo compartiremos aspectos como:

- *¿Nos ha sido fácil encontrar percepciones positivas de los diferentes colectivos sobre los que hemos reflexionado? ¿Y negativos?*
- *¿Hay algunas personas de colectivos sobre los que tenemos más percepciones positivas que negativas? ¿Sobre qué colectivos?*
- *¿Hay algunas personas que por su pertenencia a un determinado grupo tenemos más percepciones negativas que positivas? ¿Sobre qué grupos?*
- *Sin decir cuáles, ¿nos hemos reconocido estereotipos y prejuicios negativos hacia personas de determinados grupos?*
- *¿Creemos que nuestros estereotipos y prejuicios pueden influir en la acción educativa?*
- *¿Qué aspectos destacaríais de la sesión?*
- *¿Nos ha sido útil para algo esta reflexión?*
- *¿Deberíamos seguir profundizando al respecto?*

Actividad 21

Estereotipos y prejuicios (II)

Los estereotipos, los prejuicios y las discriminaciones en el centro educativo

Objetivos

- a) Analizar la presencia de estereotipos, prejuicios y discriminaciones en el centro, así como en qué medida participa el centro en generarlos, transmitirlos o evitarlos.

Orientaciones para el coordinador o coordinadora de la actividad

Descripción de la actividad

En un centro educativo es más fácil que podamos percibir las actitudes hacia las «otras» personas, sean éstas de discriminación o aceptación. Para conocer los prejuicios y estereotipos que pueden existir en el centro debemos hablar y trabajar en las aulas, si queremos conocer los de nuestros alumnos; en sesiones de formación, trabajo conjunto o charla amigable, si queremos conocer los del profesorado y el resto de personal no docente del centro, y en reuniones, charlas e intercambios, si deseamos conocer los de los padres o tutores de los alumnos.

Desarrollo de la propuesta de trabajo

1. Información inicial

El coordinador, en la presentación de la actividad, recordará que es más fácil que empecemos fijándonos en las actitudes, para pasar luego a analizar las percepciones de imágenes y sentimientos que necesariamente necesitan un contacto, una relación y un conocimiento de los alumnos, de las familias, del personal docente y no docente del centro y de otros miembros de la Comunidad educativa.

Si el coordinador y el grupo lo vieran necesario, podría trasladarse el análisis de estereotipos y prejuicios en el centro a una sesión posterior, con el fin de que los participantes puedan tener más tiempo para el análisis individual.

2. Reflexión en grupos

Una vez presentada la propuesta de trabajo, remarcando el objetivo de la misma, el coordinador promoverá el trabajo en grupos no superior a cuatro per-

sonas por grupo, facilitando que los componentes de estos grupos sean lo más cercanos posible en cuanto al desarrollo de su labor docente en el centro (de la misma etapa, ciclo, departamento...).

Cada grupo escribirá en una cuartilla las actitudes discriminatorias hacia el alumnado, en otra las dirigidas hacia las familias (padres o tutores legales), en otra las referentes al personal docente y no docente del centro y en otra las dirigidas hacia los grupos, personas, entidades, colectivos... del entorno del centro.

Cada grupo pegará estas cuartillas en una cartulina, por ejemplo, de color roja (para el efecto visual final, todos los grupos utilizarán una cartulina del mismo color) y realizará la reflexión sobre los aspectos que se plantean en la ficha de trabajo. Para el desarrollo de esta primera fase cada grupo dispondrá de unos *15 minutos*.

Este mismo proceso se realizará con respecto a los estereotipos (cuyo análisis escrito en cuartillas de los diferentes sectores lo pegarán en una cartulina, por ejemplo, de color verde) y con los prejuicios (colocando las reflexiones en una cartulina, por ejemplo, de color azul). Dispondrán entre las dos tareas de unos *20 minutos*.

Las cartulinas de todos los grupos, agrupadas por colores, se colocarán en un lugar visible, facilitando la percepción grupal del análisis realizado por todos los grupos.

3. Evaluación y recapitulación en gran grupo

Durante unos *20 ó 25 minutos* los grupos pondrán en común, en sesión de gran grupo, las reflexiones y constataciones a las que han llegado, reflejándose éstas en un mural (pizarra o papelógrafo), pudiéndose ayudar por las cuestiones que se plantean en la ficha de trabajo.

Deberá servir de recapitulación y, a la vez, de evaluación de la sesión por lo que, al final, el coordinador dedicará un tiempo para recoger lo que al respecto expresen los asistentes. Éste puede ayudarse, entre otras, de reflexiones del tipo de:

¿Qué aspectos han conocido que antes no conocían? ¿En qué les ha sido más útil esta sesión? ¿Ha habido algunas dificultades para desarrollar esta actividad? ¿Puede ser de utilidad en la práctica lo realizado en esta sesión? ¿Nos quedan aspectos importantes sobre los que debemos profundizar más?

El coordinador debe procurar que:

- *No se centre el grupo en situaciones específicas muy individuales de ninguna persona, sea ésta de la edad o el sector de la Comunidad educativa que sea.*
- *Se concreten las reflexiones y análisis por escrito y luego se debatan, si hace falta.*

- Todas y todos puedan expresar sus opiniones, reflexiones y/o análisis, y éstos se recojan por los participantes o, al menos, por la persona que actúe como secretario.

Material necesario

- Una fotocopia de la ficha de trabajo por asistente.
- Para cada grupo de cuatro personas:
 - Tres cartulinas de diferentes colores (todos los grupos tendrán los mismos tres colores).
 - Cuartillas.
 - Pegamento.

Desarrollo

Partiendo del contexto del centro (interno y externo) y en grupos de cuatro personas (a ser posible del mismo nivel, ciclo, departamento, etapa...), reflexionar sobre:

Las situaciones de discriminación:

¿Se han producido o se producen actitudes discriminatorias en el centro por parte de:

- Los alumnos hacia...
 - otros alumnos,
 - el personal docente y no docente,
 - los padres,
 - grupos o personas externas al centro pero del entorno.
- Los padres hacia...
 - los alumnos,
 - el personal docente y no docente,
 - otros padres,
 - grupos o personas externas al centro pero del entorno.
- El personal docente y no docente hacia...
 - los alumnos,
 - el personal docente y no docente,
 - los padres,
 - grupos o personas externas al centro pero del entorno.

- Grupos, personas, entidades, colectivos..., externos al centro pero del entorno hacia...
- los alumnos,
- el personal docente y no docente,
- los padres,
- otros grupos o personas externas al centro pero del entorno?

Escribir en cuatro cuartillas diferentes lo correspondiente al alumnado, al personal docente y no docente, a los padres y tutores legales y a las personas y grupos externos al centro pero del entorno.

Cada grupo pegará las cuartillas en una cartulina (todos utilizarán el mismo color) y reflexionarán sobre:

¿Cómo se concretan esas discriminaciones?

(Violentemente, excluyendo, no dejando participar al mismo nivel, no accediendo a los recursos del centro en igualdad...).

¿Por qué creéis que están motivadas?

(Por pertenecer a un grupo cultural diferente al mayoritario, por pertenecer a un grupo socialmente marginado, por pertenecer a una familia..., por ser..., por varias a la vez, por...).

¿Qué conflictos crea esta situación en el centro?

¿Los conflictos se están afrontando, se ocultan, se conocen...?

Esta misma actividad debe realizarse **sobre los prejuicios y sobre los estereotipos**. Se tendrá que partir de los datos que se tengan, fruto del trabajo docente, de convivencia, de relación, de coordinación... con el alumnado, el profesorado, con los padres, las madres o tutores legales y con los otros agentes sociales y educativos del entorno del centro (apoyos internos y externos, ayuntamiento, organizaciones sociales y/o educativas... etcétera).

Cada grupo pegará las cuartillas que recogen sus reflexiones sobre los estereotipos en una cartulina (todos utilizarán el mismo color y diferente del utilizado para las discriminaciones) y reflexionarán sobre las cuestiones planteadas para las discriminaciones.

De la misma forma obrarán los grupos respecto a los prejuicios.

Evaluación y puesta en común

Finalizada esta reflexión en los grupos, todos ellos pondrán en común sus reflexiones, con el fin de acercarse lo más posible a:

- ¿Cuál es la situación del centro en cuanto a los estereotipos, prejuicios y discriminaciones?
- ¿Éramos concientes de esta realidad que hemos reflejado anteriormente?
- ¿Están influyendo estos aspectos en la marcha del centro, en los procesos de socialización, en la convivencia, en los procesos de enseñanza y aprendizaje...; en definitiva, en el funcionamiento del centro?
- ¿Debemos actuar de alguna forma al respecto en nuestra parcela de responsabilidad en el centro?

Actividad 22

Estereotipos y prejuicios (III)

¿Qué hacer en el centro sobre los estereotipos, los prejuicios y las discriminaciones?

Objetivos

- a) Tomar decisiones de actuación en el centro sobre los estereotipos, los prejuicios y las discriminaciones existentes.

Orientaciones para el coordinador o coordinadora de la actividad

Descripción de la actividad

Una vez analizada la realidad del centro, en cuanto a la existencia de estereotipos, prejuicios y discriminaciones hacia ciertas personas y/o colectivos del mismo, iniciemos esta actividad retomando lo último que cuestionamos al final de la propuesta de trabajo anterior: ¿Debemos actuar de alguna forma al respecto en nuestra parcela de responsabilidad en el centro?

Desarrollo de la propuesta de trabajo

1. Información inicial

El coordinador deberá recordar, antes de empezar, brevemente, los aspectos más destacables que surgieron en el desarrollo de las actividades 20 y 21, promoviendo en el grupo la necesidad de retomar los análisis anteriores con objeto de producir un cambio (objetivo de todo proceso formativo) no sólo en las personas individualmente, sino en el centro en su conjunto. Es decir, el coordinador planteará al grupo algo parecido a: Y después de este análisis, ¿qué hacer? Propondrá centrar las actuaciones en el propio centro de trabajo, aunque sin olvidar la pertenencia de éste a un contexto determinado.

2. Reflexión en grupos

El coordinador propondrá, de nuevo, el trabajo en grupos de *cuatro personas* (si el funcionamiento fue bueno podrían ser los mismos que trabajaron en la anterior sesión).

Estos grupos analizarán las posibles acciones que ya se están desarrollando en el centro, escribiéndolas en la columna «¿Qué hacemos ya?» En la segunda columna «¿Qué podría hacer?», cada participante reflejará lo que sería capaz de hacer en su labor específica del centro. En la tercera columna «¿Qué podríamos

hacer?», se anotaría lo que desde la tutoría, el nivel, el ciclo, el departamento, la etapa y el centro podríamos desarrollar conjuntamente entre el profesorado y/o en colaboración con otros miembros de la Comunidad educativa.

Esta propuesta tiene un trabajo de compromiso personal y otro de grupo.

Para el desarrollo de esta fase se podrá disponer de unos 30 minutos.

3. Evaluación y recapitulación en gran grupo

Una vez rellena la tabla que se propone, en gran grupo, durante unos 15 minutos, se realizará una puesta en común, en la que se apuntará, en una pizarra o papelógrafo, en dos columnas, las propuestas y aportaciones de los diferentes grupos:

¿Qué hacemos ya?	¿Qué podríamos hacer?

El coordinador irá señalando o subrayando aquellos aspectos que se repitan en varios grupos.

En los 15 minutos restantes se establecerán las prioridades, consensos, propuestas que se ven más claras y posibles, intentando que éstas sean concretas y posibilitando los compromisos futuros de actuación.

Como en las actividades 20 y 21, conviene que en esta recapitulación final se recoja también la evaluación de la sesión. Para ello, recordando brevemente las evaluaciones de las otras dos partes, incluyamos las reflexiones sobre ésta.

El coordinador debe procurar que:

- *Participen todos los asistentes y ofrezcan sus aportaciones al grupo.*
- *Ayudado por alguna otra persona, se recojan todas las reflexiones y aportaciones vertidas en las sesiones, y más específicamente de esta última.*

Material necesario

- Fotocopia de la ficha de trabajo.
- Pizarra o papelógrafo.

Desarrollo

En grupos de *cuatro personas* reflexionar utilizando el cuadro de la página siguiente.

Evaluación y puesta en común

Todos los grupos realizarán una puesta en común de sus reflexiones y propuestas, anotando éstas en una pizarra o mural, señalando lo que **ya hacemos** en una columna y lo que **podríamos hacer** en otra columna.

Deberán, por tanto, recogerse:

- *Las propuestas de todas y todos.*
- *Las estrategias, medidas y acciones que ya se han iniciado y que el grupo cree que deben mantenerse, así como establecer las prioridades para acometer o iniciar otras nuevas.*
- *Los compromisos generales de actuación a corto y medio plazo.*

	¿Qué hacemos ya?	¿Qué podría hacer?	¿Qué podríamos hacer?
Con referencia a la información y conocimiento sobre las personas y grupos en los que recaen las discriminaciones, los prejuicios y estereotipos negativos.			
Sobre cómo favorecer la convivencia, la relación y el intercambio.			
Sobre aspectos relacionados con la formación, la coordinación del profesorado.			
Sobre aspectos relacionados con la participación y la coordinación con los padres.			
Sobre aspectos relacionados con la planificación, los fines, los contenidos, las metodologías, la evaluación..., el currículo.			
Sobre aspectos relacionados con la estructura, la organización, las normas...			
Sobre aspectos relacionados con la apertura del centro al entorno y la influencia de éste en el centro.			
Sobre otros aspectos a destacar.			

Actividad 23

Estereotipos y prejuicios (IV)

Persistencia de los estereotipos y tópicos entre los pueblos de España

A menudo trivializamos las culturas de los pueblos de España y les damos un tratamiento tópico y/o estereotipado. Nos cuesta vernos como una sociedad multicultural y multilingüista; como una sociedad diversa culturalmente que lleva muchos siglos intercambiando e interrelacionándose y construyendo una realidad compleja, hermosa y rica.

Para seguir reflexionando sobre los estereotipos, os sugerimos que analicemos los más próximos y persistentes.

Objetivos

- a) Reflexionar desde dónde nos viene la información/formación de los tópicos y estereotipos sobre los pueblos y culturas de España.
- b) Identificar aquellos estereotipos más arraigados en nuestra Comunidad educativa para hacerlos «visibles» e intentar su desaparición.

Desarrollo

A partir de un estudio del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) y resumido por una noticia de prensa, que a continuación incluimos, os proponemos reflexionar y contestar individualmente una serie de cuestiones en forma de ficha de trabajo. Posteriormente, reuniros en grupos para preparar las coincidencias y divergencias más relevantes para luego llevarlas al debate general.

Los madrileños, chulos; los catalanes, tacaños, y los andaluces, alegres

Persisten los estereotipos regionales, según un sondeo del CIS

J. S., Madrid

Los madrileños se ven a sí mismos como un pueblo abierto y hospitalario. El resto de los españoles tiende más bien a considerarlos chulos y orgullosos. Los arraigados estereotipos con que unos españoles etiquetan a otros siguen

configurando un tópico panorama de andaluces alegres, catalanes tacaños, aragoneses testarudos y vascos separatistas, según el nuevo boletín mensual del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). ¿Gente seria y emprendedora? Alguna hay, pero al norte de los Pirineos.

Joaquín Arango, presidente del CIS, presentó ayer el primer número del boletín *Datos de Opinión*, un "producto divulgativo dirigido a las universidades y medios de comunicación" que recogerá cada dos meses una selección de estadísticas compiladas por ese organismo público. La publicación excluye los sondeos políticos, que —a partir de noviembre, con la aprobación de la Ley de Organización del CIS— serán remitidos al Congreso sistemáticamente, a los 15 días de su producción.

La percepción que cada comunidad autónoma tiene de sí misma rara vez coincide con la que tiene el resto. El 50% de los aragoneses, por ejemplo, se define como gente "noble", mientras que sólo el 17% del resto de los españoles se aviene a concederles ese calificativo. Por cierto, que los aragoneses se ven a sí mismos más "brutos" (25%) de lo que les ven desde fuera (13%).

Desde fuera de Cataluña, los catalanes parecen más "tacaños" (35%) que desde dentro (15%). Los gallegos son más bien "cerrados", según los demás (12%), aunque ellos prefieren definirse como "desconfiados" (13%). Fuera del País Vasco, un 19% cree que los vascos son separatistas (dentro, sólo un 5%), y un 10% cree que son violentos (dentro, sólo un 3%). Una excepción: tanto dentro como fuera de Andalucía, los andaluces se ven como "alegres, graciosos y juerquistas".

Moda, sí. Peso, no

Más de un 20% de los españoles cree que sus compatriotas son alegres, abiertos, trabajadores o "buena gente". Menos de un 5% los considera serios, emprendedores, responsables o inteligentes.

Si el sentido práctico y emprendedor no acaba de imponerse, tampoco parece que la

cacareada fiebre del culto al cuerpo haya calado muy hondo en España. Un 69% de las mujeres y un 84% de los hombres dicen sentirse "poco o nada preocupados" por su peso. En justa consecuencia, casi el 90% de los encuestados asegura no ir al gimnasio "nunca o casi nunca".

De cada cuatro españoles, más de tres se muestran de acuerdo en que "la moda ya no es cuestión de unos pocos, sino que interesa a gran parte de la población", y en que "los hombres se interesan cada vez más por ella". El 57% de las mujeres y el 40% de los hombres le dan importancia a su forma de vestir. El porqué, ciertamente, depende de la edad. Para los jóvenes, la forma de vestir es "una forma de expresar su personalidad" o "algo que les hace sentirse bien consigo mismos". A partir de la jubilación, sin embargo, vestir bien es "una simple cuestión de aseo, de tener apariencia correcta".

EL PAÍS, 24-10-95

	Has vivido con personas de estas culturas y con- tatado personalmente es- tos estereotipos. Dónde y cuánto tiempo.	Qué decía tu familia de ellos... Qué se decía en el pue- blo, barrio, pandilla...	Qué información te han dado los medios de comunicación: prensa, televisión, radio, cine, etcétera.	Cómo se trataban estos temas en la escuela, instituto, universidad...
Madridileños	Chulos, orgullosos			
Andaluces	Juerguistas			
Gallegos	Cerrados, descon- fiados			
Aragoneses	Brutos, cabezones			
Vascos	Violentos, brutos			
Valencianos	Marchosos, falsos			
Catalanes	Tacaños			
Gitanos	No quieren inte- grarse. No quieren trabajar.			
Otra/s cultura/s con estereo- tipos en tu comunidad educativa				

Sobre las actividades 20, 21, 22 y 23

Desarrollo

Durante el desarrollo de estas actividades, así como al finalizar el conjunto de ellas, el coordinador debe procurar que:

- Participen todos los asistentes y ofrezcan sus aportaciones al grupo.
- Ayudado por alguna otra persona, se recojan todas las reflexiones y aportaciones vertidas en las sesiones, y más específicamente de esta última en la que establecerán la conclusiones, las propuestas... Sería muy útil que cada asistente tenga una copia de los acuerdos, conclusiones y reflexiones que el grupo ha conseguido, dedicando incluso una sesión más, si hiciera falta, para desarrollar esta última parte de evaluación y compromisos finales.

Como en las actividades 20, 21 y 22, conviene que en esta actividad se recoja también una evaluación o recapitulación final de la sesión, recordando brevemente las evaluaciones de las otras tres actividades.

Evaluación y puesta en común

Finalmente, y retomando las consideraciones últimas, se realizará una evaluación de las sesiones relacionadas con este tema (actividades 20, 21, 22 y 23). En ella las personas del grupo aportarán su opinión acerca de cuestiones como:

- *¿Hemos aprendido algo nuevo a lo largo de estas cuatro sesiones, tanto individual como grupalmente?*
- *¿Hemos sido capaces de iniciar un posible proceso de mejora de algunos aspectos referidos a nuestra práctica educativa, tanto individualmente como en el centro en su conjunto?*
- *¿Consideramos que debemos dedicar más tiempo a la reflexión de alguno o todos los aspectos trabajados hasta ahora, para mayor clarificación, profundización o para la concreción de estrategias y recursos que puedan ayudarnos al desarrollo de nuestro trabajo?*
- *¿Qué necesidades nos surgen ahora?*
- *¿Hemos conseguido tomar decisiones generales que podamos proponer para su inclusión en el Proyecto educativo del centro (sobre el contexto, sobre las señas de identidad, en los objetivos, en el Reglamento de Régimen Interior)?*
- *¿Hemos tomado alguna decisión que podamos proponer para la incorporación en los proyectos curriculares (sobre objetivos, sobre contenidos, sobre metodología, sobre los materiales que se han de utilizar, sobre criterios de evaluación)?*
- *¿Hemos encontrado algunos aspectos concretos que debamos incluir o desarrollar en nuestras programaciones?*

Actividad 24

Sobre la multiculturalidad social (II)

Como hemos visto, la multiculturalidad plantea opiniones controvertidas. Socialmente es un fenómeno que está despertando un debate social muy interesante. Sin duda, de cómo evolucione este debate y del tipo de discurso social que se establezca dependen muchas de las posibilidades de la educación intercultural.

Objetivos

- a) Constatar que la diversidad de opiniones es un reflejo de las posiciones éticas e ideológicas de una sociedad plural y que necesariamente no son contradictorias.
- b) Detectar la complejidad en que se ven envueltos los temas culturales al ser analizados desde «discursos» distintos (sociológicos, políticos, antropológicos, institucionales...).
- c) Fomentar entre el profesorado el desarrollo de criterios y el esfuerzo en dotar de contenidos a «discursos» distintos pero factibles de aunar.

Desarrollo

A partir de dos textos, que a continuación incluimos, sobre la multiculturalidad, realizar en pequeños grupos un análisis de su contenido e intentar buscar las razones o las críticas a estas dos posturas sobre la multiculturalidad, llevando vuestros razonamientos al contexto desarrollado en el marco teórico sobre la importantísima diferencia entre el concepto de multiculturalidad y el de interculturalidad. Luego defender vuestra postura ante el gran grupo.

III. RECURSOS

- 1. Textos de apoyo**
- 2. Gráficos**
- 3. Bibliografía, materiales y directorio**

1. Textos de apoyo

El objeto de recoger estos extractos de textos es el de que puedan servir para aclarar algunos conceptos, para profundizar y reflexionar sobre ellos. Son, por tanto, un recurso más.

Éstos refuerzan, fundamentalmente, el capítulo primero sobre el marco teórico, indicándose en la página correspondiente la recomendación de la lectura de alguno de ellos.

Los extractos de textos que ofrecemos son los siguientes:

- a) Extractos de ALLEGRET J. L. (1992). «Racismo y educación». En VV.AA. (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea (págs. 93-110).
(Reseñado en pág. 31, capítulo 4. «Perspectivas de tratamiento educativo de la diversidad cultural»).
- b) Extractos de SAN ROMÁN, T. (1994). «Pluriculturalidad y marginación». En VV.AA. (1994). *Sobre Interculturalitat*. Girona: Fundació Ser.Gi. (págs. 177-188).
(Reseñado en pág. 45, capítulo 6. «Diversidad cultural, marginación social e intervención educativa»).
- c) Extractos de GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). «Currículo y diversidad cultural». En *Educación y Sociedad*, núm. 11.
(Reseñado en pág. 65, «Introducción», de «Los proyectos curriculares de etapa»).
- d) Extractos de PÉREZ, A. (1991). «Cultura escolar y aprendizaje relevante». En *Educación y Sociedad*, núm. 8.
(Reseñado en pág. 65, «Introducción», de «Los proyectos curriculares de etapa»).
- e) Extractos de TORRES, J. (1993). «Los silencios en la selección de la cultura en el currículo». En *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, núm. 6, págs. 28-46.
(Reseñado en pág. 65, «Introducción», de «Los proyectos curriculares de etapa»).
- f) Extractos de CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Popular.
(Reseñado en pág. 65, «Introducción», de «Los proyectos curriculares de etapa»).
- g) Extractos de FERRER, E.; LLUCH, X.; RODAS, A., y SALINAS, J. (1993). *Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
(Reseñado en la pág. 79, «Para la elaboración de unidades didácticas interculturales». «Programaciones y propuestas para el aula»).
- h) Extractos de CAMPANI, G. (1992). «La educación intercultural: una perspectiva pedagógica europea». Versión preliminar presentada en el curso «Racismo y Educación. Hacia una educación multicultural». Granada: Universidad Internacional Antonio Machado.
(Reseñado en la pág. 13, «Introducción»).

Extractos de:

ALLEGRET, J. L. (1992). «Racismo y Educación». En VV.AA. (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, págs. 93-110.

(Reseñado en pág. 31, capítulo 4. «Perspectivas de tratamiento educativo de la diversidad cultural»).

(...) Antes de continuar queremos destacar aquellas diferencias fundamentales que desde nuestra perspectiva consideramos que existen entre los presupuestos teóricos de la Educación Multicultural y los de la Educación Intercultural en aquellos temas relativos al racismo.

1. Una de las diferencias básicas entre multiculturalistas e interculturalistas reside en el hecho de que los primeros ven el racismo como el producto de ciertos errores en el proceso de socialización, mientras que para los segundos el racismo es algo mucho más complejo e interdependiente de otros factores. En esta misma línea, para muchos defensores de la Educación Multicultural, el racismo simplemente es una cuestión de actitudes y creencias, ignorando las estructuras económicas subyacentes (Foster, 1990). Mientras que para los interculturalistas son precisamente estas condiciones sociales y económicas las que necesariamente deben estar presentes en el desarrollo curricular de todo programa de Educación Anti-Racista. De ahí las acusaciones que sobre la Educación Anti-Racista se realizan en el sentido de ser una educación política e ideológica, tal y como veremos más adelante.

2. La otra diferencia básica entre la propuesta multicultural y la intercultural es que los primeros ven la cultura de cada grupo como un todo homogéneo y estático que es transmitido como tal, de generación en generación, sin que exista la posibilidad de transformación o cambio cultural. Mientras que para los segundos, uno de los principales problemas en relación a la cultura es precisamente la consideración de la cultura en mayúscula como elementos definidores de ciertos grupos en sí mismos culturalmente heterógeneos.

Si ambas perspectivas se diferencian en la conceptualización que hacen del racismo y la cultura, también se diferencian al adoptar su eje de reflexión. Así, mientras los multiculturalistas centran su atención en los grupos étnicamente no dominantes, o sea en el «ellos», los interculturalistas se centran en la sociedad global, grupo autóctono, o sea, consideran conjunta e indisolublemente el «nosotros» y el

«ellos». Es precisamente a partir de este hecho cuando la perspectiva intercultural concentra su esfuerzo en el desarrollo de las estrategias que ayuden a los jóvenes a ver de qué manera el racismo racionaliza y justifica la desigualdad y el acceso diferencial a los recursos entre «ellos» y «nosotros» (Troyna, 1989).

En definitiva, la propuesta de los multiculturalistas para eliminar el racismo consiste en incluir en el *currículo* elementos de la cultura y la historia de los grupos étnicos no dominantes, dando por supuesto que esta inclusión, por sí sola, producirá los resultados deseados. Es de este modo como los multiculturalistas intentan proyectar una imagen positiva de estos grupos en el desarrollo curricular de la escuela, defendiendo su derecho a la diferencia pero no defendiendo a un mismo nivel su derecho a la igualdad.

Para los anti-racistas, sin embargo, el objetivo principal es la identificación y el análisis de los factores que intervienen en el proceso de racialización de las diferencias entre los humanos, para de este modo estar en condiciones de poder estructurar una estrategia educativa acorde con la dimensión del problema.

(...)

El paso de las diferencias a las desigualdades: el racismo como algo más que un conjunto de prejuicios

La principal característica del racismo no es la hostilidad hacia otros seres humanos o el carácter erróneo de ciertas afirmaciones, sino la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. La defensa de este sistema pasa fundamentalmente por asegurar la continuidad de este tipo de relaciones privilegiadas. Por ello, para la EAR (Educación Anti-Racista) se hace totalmente necesario ampliar la definición de racismo más allá de la noción de prejuicio y de este modo incluir en la definición sentimientos y conductas, que si bien no en sus intenciones pero sí en sus consecuencias están apoyando el mantenimiento del *status quo* racial-racialista de nuestras sociedades (...).

El racismo tiene diversos rostros, es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc. Por tanto, desde la acción educativa no será posible combatir eficazmente el racismo sin tener en cuenta todos estos factores. Quizá debido a esta múltiple y compleja interrelación de factores, el racismo tiende a confundirse con el prejuicio y a ser descrito como un sistema ilógico de creencias, como una forma de intolerancia o simplemente como el producto de la ignorancia. Pero esta concepción del racismo como un sistema «falto de lógica» no hace más que reforzar la perspectiva según la cual las creencias racistas pueden llegar a ser desalojadas de las mentes de los alumnos simplemente a través del diálogo y el razonamiento.

Creemos que este tipo de propuestas pedagógicas racionalistas, pensadas para combatir el racismo en educación desde posiciones no-conflictualistas, no están en condiciones de afrontar el problema en profundidad, dado el hondo calado ideológico que bajo él subyace.

(...)

Este es uno de los puntos centrales de divergencia entre los defensores de una Educación No-Racista y los defensores de una Educación Anti-Racista.

Los defensores de una Educación No-Racista parten del presupuesto de que la sociedad no es racista en sí y sostienen que la escuela, por tanto, no debe jugar un rol activo en la lucha contra el racismo, ya que este tipo de lucha se sale del ámbito estrictamente escolar al ser de tipo político-ideológico. De este modo, los defensores de la Educación No-Racista consideran que desde el sistema educativo debe procurarse evitar la transmisión de valores y conductas racistas, dejando la dimensión ideológica al margen del quehacer educativo. (...)

Por otro lado, los defensores de una Educación Anti-Racista parten de una premisa diferente: nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología. Consecuentes con su punto de partida, para los seguidores de la Educación Anti-Racista la tarea principal del sistema educativo deberá ser la de combatir esta ideología que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo. Para ello la Educación Anti-Racista deberá enfrentarse directamente a la ideología racista en su doble dimensión de teoría y de doctrina, para de este modo estar en condiciones de proponer alternativas a sus presupuestos.

Esta diferencia entre posiciones no-racistas y anti-racistas en educación tiene su máxima representación en la explicación que ambos grupos dan al proceso de transformación entre los humanos de las diferencias en desigualdades.

1. Para los *no-racistas* las explicaciones de esta transformación se agotan en los prejuicios y en la ignorancia. Por tanto, para ellos el racismo no es más que una cuestión de discriminación «fácilmente» superable a través de una intervención educativa adecuada, en el sentido de transmitir los valores y los contenidos necesarios para que no se «produzca» racismo.

2. Sin embargo, para los *anti-racistas* las explicaciones acerca de la transformación de las diferencias en desigualdades no son de tipo psicopatológico sino de tipo ideológico. Por tanto, para los anti-racistas lo esencial es organizar una estrategia de intervención educativa adecuada para que no se «reproduzca» el racismo. Paralelamente a esta acción preventiva, deberán sumarse acciones pedagógicas consistentes en la enseñanza y aprendizaje de un conjunto de principios, normas, valores y contenidos que hagan posible que cada individuo esté en condiciones de detectar las permanentes reformulaciones ideológicas que el racismo siempre está haciendo en su inagotable esfuerzo por seguir justificando las desigualdades.

TEXTO B

Extractos de:

SAN ROMÁN, T. (1994). «Pluriculturalidad y marginación». En VV.AA. *Sobre interculturalitat*. Girona: Fundació Ser.Gi. (págs. 177 a 188).

(Reseñado en pág. 45, capítulo 6. «Diversidad cultural, marginación social e intervención educativa»).

Hay varias formas de entender «cultura» en ciencias sociales y es preciso clarificar desde cuál de ellas estoy hablando. Al decir «cultura» y «pluriculturalidad» no me estoy refiriendo solamente a los valores y símbolos de un pueblo, sino a las formas de organización, a las estructuras y a las instituciones, a los hábitos y prácticas compartidas, a la manera o maneras comunes de ver el mundo, de conceptualizar el mundo y las relaciones sociales, a los valores y símbolos, también, pero en este contexto más amplio que les da sentido y los hace inteligibles.

Por lo tanto, el proceso de enculturación, el proceso educativo, es un proceso de apropiación de la cultura de un medio sociocultural determinado. Pero el proceso educativo utópico, el que pienso que tiene que guiar las ideas, los planes, las prácticas, los hechos educativos, es el proceso de apropiación de las culturas de la humanidad. Implica la total apertura al mundo, los intereses universales, el reconocimiento gustoso del derecho a la diferencia, el esfuerzo por incorporar el mundo al plan de formación de los niños, adultos y sus enseñantes. (...)

Un grupo étnico es un conjunto de hombres y mujeres que comparten una historia actualizada de comunidad cultural y de identidad compartida. Es un pueblo, localizado territorialmente o no, con fronteras o a través de ellas, delimitado por un Estado o integrado en ese Estado junto con otros pueblos, o dividido entre varios Estados. Así, Europa es un conjunto de muchos más grupos étnicos que de Estados.

El contenido de un grupo étnico es, sin embargo, en múltiples ocasiones, un patrimonio mayoritariamente compartido con otros pueblos, catalanes, gallegos, e incluso ingleses que podemos vivir en la ciudad de Barcelona, compartimos más contenido cultural que aquél que nos diferencia. Probablemente es mayor el contingente de elementos culturales que mantenemos junto con pueblos de muchos otros países que aquél que nos hace diferentes a esos pueblos. Ciertamente, la integración y la transformación de todos esos elementos es di-

ferente en cada contexto sociocultural e histórico y, por lo tanto, lo es también su significado, pero, a mi modo de ver, lo que nos hace contemplar ciertos rasgos culturales como propios de nuestro grupo étnico es, sobre todo, la historia de relaciones con otros pueblos. La historia de relaciones de oposición, de alianza, de identificación, de rechazo, de super o subordinación y de tantas otras caracterizaciones posibles de las relaciones interétnicas. Y es desde esa posición respecto al mundo, desde donde se define la idiosincrasia étnica, la cultura propia, es decir, la parte de nuestra cultura que se selecciona para representar la identidad, las diferencias respecto a los demás, las relaciones históricas y las presentes con ellos.

Creo que sería clarificador considerar que las minorías culturales son los grupos étnicos privados de poder respecto a etnias hegemónicas. (...)

Pienso también que el proceso de marginación se acompaña de estereotipos que dan soporte racional y justifican moralmente la suplantación como un imponderable que debe atribuirse a una supuesta incapacidad personal y que implica, en último término, la despersonalización social del marginado, la negación de sus atributos sociales y culturales de entidad personal. Quizás exista una necesidad, más prudentemente, una conveniencia de no considerar persona a quien se va a matar, expulsar o ignorar. Esclavos, ciertos moribundos, ciertos ancianos, locos, drogadictos profundos, marginados en general, son categorías de personas a las que culturalmente se les sustrae una buena parte de sus atributos de entidad personal. A veces de forma abierta, como cuando se negaba que tuvieran alma los indios del Nuevo Mundo o los negros cautivos. (...)

La marginación, por otra parte, es una variable que está presente en especial en ciertos grupos y categorías que podemos llamar, en este contexto, «grupos de riesgo»: ancianos, enfermos mentales, grupos étnicos minoritarios. Puede o no producirse en los casos concretos y, cuando se produce, hacerlo en distintos grados; todo ello depende, sobre todo, del marco de alternativas disponible en la sociedad en un momento histórico determinado para segmentos sociales concretos. Por lo tanto, pienso también que el intento descalificador que acompaña a la marginación está a la sombra de las relaciones de poder y dependencia que recorren de punta a punta el tejido social, y no sólo las instituciones políticas y administrativas. Y es aquí donde el racismo, tan presente hoy en las escuelas pluriculturales porque lo está en nuestra sociedad, encuentra su razón de ser dando cobijo a los abusos que sería imposible justificar de otra manera, ofreciendo a la mayoría la coartada racional y moral de su culpa. (...)

A través del tiempo, de los últimos 25 ó 30 años sobre todo, se han ido configurando, en algunos casos sucediendo, varios modelos de escuela ante la pluriculturalidad. Posiblemente la más antigua y duradera haya sido la que podríamos llamar «segregacionista». Su fundamento estriba en defender que los alumnos de las minorías étnicas marginadas no pueden convivir en la escuela con alumnos de la mayoría porque perjudican la formación intelectual y moral de éstos. Suele recurrirse al argumento de que estos alumnos bajan el nivel de la clase, lo cual es, muchas veces, simplemente cierto. Lo insidioso es que esta actitud se mantiene hacia los párvulos, que difícilmente pueden bajarlo, y que no se utiliza el mismo argumento para excluir alumnos de la mayoría que también hacen bajar el nivel. Estos últimos suelen llamarse «difíciles». Los minoritarios deben resultar «imposibles» a los maestros segregacionistas. Brevemente: la línea de demarcación es étnica, no escolar. (...)

Al segundo modelo de escuela pluricultural le llamaría «oscurantista». El ideario resumido podría ser algo así como «los grupos étnicos marginados es mejor que no vayan a la escuela, porque si van pierden su cultura propia». Evidentemente, este ideario llevaría a decir cosas tales como «cuanto más se hagan el hara-kiri los japoneses mejor, porque más actualizan su cultura tradicional» o bien «cuanto más supeditada se mantenga la mujer en Cataluña mejor, porque más se proyecta en el presente su pasado tradicional». El respeto por las personas está por encima de cualquier otro respeto cultural. La falacia reside en valorar el producto cultural por encima de sus productores y, en todo caso, este furor proteccionista hacia culturas que, por todos los demás medios se aplastan, no deja de ser sorprendente. Pienso, que quizá las palabras claves podrían ser «tolerancia» y «convivencia», que serían la base para desarrollar la solidaridad social al tiempo que las formas culturales propias. Sin duda, cada uno de los pueblos implicados tendría que renunciar a parte de su cultura, como las vendettas o la exclusividad de la solidaridad de parentesco, en el caso de muchos grupos étnicos minoritarios; y a nosotros nos tocaría renunciar a nuestra prepotencia histórica y coyuntural, a identificar el progreso con nosotros mismos y con nuestros protectores, renunciar a tener la verdad divina. Cuando pensamos en estas cosas, al menos así me parece, se evidencia el escaso desarrollo y el raquíto concepto de nuestro pluralismo.

El tercer modelo podría ser un modelo de inserción étnica: la «escuela especializada» en un grupo étnico concreto. Las ideas que lo rodean son interesantes y profesionales: «los miembros de una minoría étnica precisan una atención exclusiva y especializada, de forma que se cumplan los objetivos escolares por medio de una pedagogía adaptada»; y también «la escuela tiene que realizar el desarrollo de la comunidad étnica, dirigiendo a ésta y a los profesionales que trabajan en ella». Las actuaciones concretas —de las que personalmente sólo conozco algunas con grupos gitanos y literatura de referencia latinoamericana y africana— coinciden todas en la creación de escuelas étnicas con pedagogía y recursos didácticos adaptados, en un contexto de orientación social en el que la escuela proclama su vocación y sus intentos de ser el eje de la vida social comunitaria y, en la práctica, con una estructura piramidal —declarada o no— en la que la jerarquía escolar, que existe como tal, coordina pero también decide. Creo que, consciente o inconscientemente, en esta postura subyacen una desconfianza en la capacidad de cambio y de progreso de las minorías étnicas en la marginalidad, una confianza desorbitada en la capacidad de la escuela para transformar el medio social que sólo se justifica por un idealismo teórico sin límites y, por último, una actitud autoritaria por parte de la escuela, injustificable, respecto a la minoría y al resto de los profesionales que trabajan en su seno. Pienso, por el contrario, que es necesario evitar, siempre que sea posible —y no siempre lo es—, la escuela étnica marginal, porque perpetúa la segregación, porque es errónea la idea de que la escuela técnicamente perfecta puede ser un oasis artificial, compatible con un modelo social deprimido y diferente, porque la centralización de las decisiones en un solo sector de actuación directa provoca la extensión de los conflictos a los otros sectores de intervención y, por último, porque la suplantación de otros profesionales y del agente de cambio —que es el propio grupo étnico— por parte de la escuela aumenta considerablemente el riesgo de incompetencia, en el primer caso, y de perpetuación de la dependencia, en el segundo.

He dejado para último lugar, como es habitual, la propuesta —seguramente discutible y con grandes errores—, de lo que pienso que sería el papel social y cultural de una escuela pluricultural con o sin composición multiétnica. Los ob-

jetivos sociales fundamentales tendrían que priorizar una educación en la convivencia y en la tolerancia, siempre que quede bien patente que esto no puede ser nunca un mero pretexto para abandonar los objetivos escolares en su conjunto. Supondría, como primer paso, evitar en lo posible los «servicios étnicos». El segundo sería hacer disminuir progresivamente la dependencia de la población, cooperando en este propósito con otros profesionales y con las organizaciones de la gente. El tercer objetivo sería conseguir la más temprana escolarización recomendable de los niños en las guarderías y escuelas, de manera que no se perpetúen problemas de racismo, de nivel, de segregación, que pueden resolverse con más probabilidades de éxito en los primeros años de vida. La educación compensatoria tendría que ser una solución extrema ante lo inevitable, no la solución a la desidia administrativa ni a la incompetencia profesional. Y cuando la compensatoria es estrictamente necesaria, entonces pienso que debería circunscribirse a aquellas actividades en las que la integración en el aula no es posible, sin extenderse, como es frecuente, a todo el campo de actividades escolares. Esto no tiene más sentido que la comodidad, el ahorro o, en el peor de los casos, el racismo.

Por lo demás, donde la población es mixta y no está marginada, la escuela tendría que ser, naturalmente, mixta, pero cuidando escrupulosamente de que todas las escuelas de su entorno lo sean. El fracaso de muchas experiencias pluriétnicas debe adjudicarse en gran medida a la existencia de una única escuela que acepta población de distintos grupos étnicos minoritarios y los «casos perdidos» de la mayoría, mientras que el resto de las escuelas se mantienen monoétnicas, mayoritarias y ganan prestigio a costa del desprestigio racista de la escuela abierta. Es necesario evitar esa concentración étnica artificial. Cuando se trata de comunidades monoétnicas puede haber otras soluciones. A veces, la única alternativa posible es la escuela étnica, y entonces sí es cierto que el aislamiento tiene la única ventaja de propiciar una pedagogía más especializada. Pero tendrían que hacerse esfuerzos constantes para desarrollar actividades con otros grupos étnicos, mayoritarios y minoritarios. Sin embargo, en muchas ocasiones, los miembros de una comunidad étnica pueden participar en escuelas mixtas exteriores al barrio, en especial cuando las condiciones de cambio de vinculación social, progresiva en otros aspectos de la vida social, permite reforzar ese proceso de esta forma. Es una experiencia relativamente reciente y que está aportando resultados interesantes. (...)

Quisiera terminar con una reflexión acerca del contenido de la escuela pluricultural y del trabajo escolar con población étnica marginada: comenzando por este último punto, es evidente que las intenciones, la voluntad y las actividades de los maestros no son suficientes. Muchísimas veces los maestros se agotan en unas condiciones que minimizan el impacto de su esfuerzo. Sin este esfuerzo es poco lo que se puede hacer pero, además de contar con él, también hay que saber dónde y cómo aplicarlo. Existe una desconexión inevitable entre la marginación y la escuela, porque ésta, precisamente, es transmisora de vías culturalmente integradas, de manera que la contestación pedagógica, a partir de este enfoque, está mucho más cerca de una reflexión crítica desde el seno de nuestra cultura que de una alternativa cultural ajena a ella. Es preciso con esta falta de sintonía y comprenderla para no deprimirse. Por otra parte, son los cambios integrativos que de hecho se producen los que estimulan el interés por la escuela y, a su vez, los que la hacen eficaz; porque la escuela cobra entonces sentido cultural y porque puede demostrar su potencial de utilidad social, lo que es absurdo esperar de una situación marginal. (...)

Decía al comenzar, que el proceso educativo es el de la apropiación de la cultura y que la educación pluricultural es, por tanto, el proceso utópico de apropiación de las culturas de la humanidad. He pensado siempre —y lo he dicho en otras ocasiones— que no parece que pueda ponerse mucha confianza en el paso de una escuela monocultural a otra bi o tricultural. La perspectiva socio-educativa de la que hablo debe asentarse en el reconocimiento pleno y sincero del derecho a la diferencia de todos y cada uno de los pueblos, en la convicción de que es precisamente la presencia de variadísimas culturas en el mundo lo que fundamenta la idea de pluriculturalidad, que luego se plasmará de diversa forma en distintos contextos étnicos concretos. En este sentido amplio, la escuela tendría que ser abierta al mundo y al entorno. Y no basta con hacer declaraciones de «mantener su cultura», «potenciar sus recursos sociales», «incorporar su diferencia a la sociedad»...

Es necesario poner los medios para que tal cosa sea posible. Para ello es necesario antes estar dispuesto a que entren en nuestros dominios, en competencia con nosotros —es decir, estar dispuestos a perder una parte de lo que tenemos, reconocer la existencia del racismo y frenar la dialéctica de la marginación con un empeño proporcional al poder que se tiene, a la parcela mayor o menor de poder que tenemos cada uno para hacer una sociedad más solidaria.

Extractos de:

GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). «Currículo y diversidad cultural». En *Educación y Sociedad*, núm. 11, págs. 127-153.

(Reseñado en pág. 65, «Introducción», del apartado «Los proyectos curriculares de etapa»).

(...)

La realidad de la cultura escolar es más amplia que lo que comúnmente llamamos contenidos

Antes de hablar de currículo multicultural son precisas algunas anotaciones, para clarificar desde qué perspectivas conceptuales nos movemos. Qué pueda ser y cómo lograr que el currículo tenga la condición de ser multicultural en la práctica, depende, en primer lugar, de lo que se entiende por currículo y, en segundo lugar, de lo que entendamos por multiculturalidad. Es un consenso bastante aceptado que el concepto de currículo tiene acepciones que cubren realidades diferenciadas, que se proyectan en formas de analizar y concebir la práctica, a partir de las que se da sentido a unas u otras estrategias y políticas para cambiar la realidad.

Si se acepta, por ejemplo, que currículo es la mera especificación en un documento o plan, todo lo exhaustivo que se quiera, de todos los objetivos, áreas, contenidos y grandes temas dentro de ellas y tópicos concretos que hay que tratar en clase, el problema de lograr un currículo multicultural sería relativamente fácil de acometer, una vez acepta su necesidad. Bastaría con revisar los contenidos mínimos que regulan las administraciones educativas y las programaciones que realizan los centros y profesores para incluir perspectivas multiculturales en partes de determinadas áreas o en alguna de ellas, como las Ciencias Sociales y el Lenguaje, por ejemplo. Se introduciría lo que no está, o habría que suprimir estereotipos culturales, hacer plural lo que son visiones etnocéntricas, dando a los contenidos una perspectiva diferente.

Más difícil sería que esos cambios se plasmaran en la práctica del aprendizaje de los alumnos, porque para ello sería preciso que cambiaran otras cosas que no son tan fáciles de alterar. No obstante, luchar porque la dimensión multicultural se recoja cuando se deciden y se presentan las prescripciones curriculares es importante, en tanto que el currículo que se ordena, expresión de los contenidos que quedan regu-

lados para la escolaridad, tiene el valor de legitimar una determinada perspectiva, aunque creamos que su poder determinante para la práctica es muy limitado.

Currículo real frente a declaraciones de intenciones

(...)

No basta, proyectando el ejemplo, con introducir en los contenidos de los documentos curriculares una perspectiva multicultural, ni siquiera el hacerlo en los libros de texto. La idea de currículo real nos llevaría a analizar el lenguaje de los profesores, los ejemplos que utiliza para explicar cualquier materia, sus actitudes hacia las minorías o culturas, las relaciones sociales entre alumnos, las formas de agrupar a éstos, las prácticas de juego fuera de clase, los estereotipos que se divulgan a través de los libros, lo que se exige en la evaluación.

Deberíamos partir del supuesto de que el conocimiento no es un objeto manipulable y transmisible como si fuese una realidad física, algo externo a quienes lo poseen, que se pueda reflejar en un soporte del tipo que sea; el conocimiento para quienes lo poseen se concreta más bien en el proceso de conocer. En ese proceso cuenta el contexto externo y el interno de quien conoce, es decir, el marco y la experiencia vivida en torno al conocimiento. Desde el punto de vista pedagógico lo importante, no son las declaraciones o los deseos que queremos introducir en los currículos, sino la experiencia que vive el alumno. Cuando la cultura nos la planteamos no como los contenidos-objeto a asimilar, sino como el juego de intercambios e interacciones que se establecen en el diálogo de la transmisión-asimilación, conviene ser conscientes de que en toda experiencia de adquisición se entrecruzan creencias, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos, porque son sujetos reales los que asignan significados desde sus vivencias como personas.

La importancia de este aspecto es crucial al plantearse la incorporación de perspectivas o componentes curriculares, como es el caso de los contenidos relacionados con la multiculturalidad, en torno a los que se pretende, no ya una asimilación más, sino la transformación de formas de pensar, sentir y comportarse. Naturalmente, el currículo multicultural, relativamente fácil de plantear en la primera acepción —como introducción de perspectivas diferentes, acogida de otras culturas, etc. en los contenidos que se proponen en la escolarización— se logra o no en la experiencia curricular real de los alumnos en las aulas, que es la que debe tener la condición de ser multicultural. No podemos quedarnos en introducir unos cuantos temas más. Un currículo multicultural en la enseñanza implica no sólo cambiar las pretensiones de lo que queremos transmitir, sino los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada.

Esta perspectiva sobre el currículo real implica considerar el cambio de los métodos pedagógicos y propiciar otra formación de profesores para fomentar una perspectiva cultural que abarque la complejidad de la cultura y la experiencia humanas. Reclama sensibilidad ante cualquier discriminación en el trato cotidiano, evitando que los propios docentes sean la fuente de juicios, actitudes y prejuicios que devalúen la experiencia de ciertos colectivos sociales, culturales, étnicos o religiosos; sugiere la importancia de cultivar actitudes de tolerancia en la práctica ante la diversidad, organizar actividades que las estimulen. El currículo multicultural reclama, pues, cambios muy profundos en mecanismos de acción mucho más sutil.

(...)

El multiculturalismo interno y las prácticas escolares

(...)

El primer problema que debe abordar la pretensión de la multiculturalidad es sensibilizar sobre algunas condiciones del currículo dominante, relacionadas con el multiculturalismo interno a toda cultura y su reflejo en la enseñanza. Son condiciones imprescindibles de atender y modificar para dar entrada a la diversidad en la enseñanza:

a) La cultura escolar delimitada por el currículo explícito y por ese currículo real que se plasma en las prácticas escolares o por el que vemos reflejado en los materiales pedagógicos —especialmente en los libros de texto— dista de ser un resumen representativo de todos los aspectos, dimensiones o invariantes de la cultura de la sociedad en la que surge el sistema escolar. El currículo **selecciona** elementos, **pondera** unos componentes sobre otros y también **oculta** a los alumnos aspectos de la cultura que rodea a la escuela.

(...)

b) El sesgo cultural que supone la selección de contenidos se acentúa por la falta de correspondencia entre la universalización de la escolarización y la falta de transformación de los contenidos y prácticas pedagógicas para dar cabida a la diversidad que plantea una población tan heterogénea en el sistema escolar. La escolarización universal de todos los ciudadanos en una etapa de educación obligatoria, bajo un currículo comprensivo con un importante núcleo cultural común en una escuela para todos, supone en la práctica hacer extensiva una propuesta de aculturación académica que no representa por igual a los intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales de la población de la que se nutre el sistema educativo.

(...)

c) El sesgo epistemológico que tienen los contenidos, en tanto son modelos de entender el mundo, es otro aspecto sutil del currículo dominante que afecta a la posibilidad de percepciones plurales del mundo y que tiene relación con la multiculturalidad interna. (...)

d) El discurso educativo en torno a lo que debe ser la educación general, o el que defiende el tratamiento de la personalidad en todas sus dimensiones y posibilidades, no ha podido, al menos por el momento, combatir el sesgo de los contenidos y prácticas escolares a la hora de cultivar unas dimensiones del individuo sobre otras. La escuela dominante no es multicultural, en el sentido de que la cultura ofrecida por el currículo es más bien unilateral, en cuanto a las oportunidades de desarrollo de las diferentes capacidades humanas.

(...)

e) La cultura escolar propone e impone no sólo formas de pensar, sino **comportamientos** dentro de los centros y de las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas y de intercambio social que regulan la interacción entre los sujetos y hasta los movimientos físicos de las personas.

(...)

f) La escuela como institución surge y funciona como agencia de asimilación a la cultura predominantemente establecida. Las prácticas organizativas y metodológicas en los sistemas escolares componen una herencia que impone una tendencia hacia la homogeneización de tratamientos pedagógicos con los alumnos, algo importante de considerar, sea o no pluralista el currículo desde el punto de vista de la multiculturalidad.

(...)

Extractos de:

PÉREZ, A. (1991). «Cultura escolar y aprendizaje relevante». En *Educación y Sociedad*, núm. 8, págs. 59-72.

(Reseñado en pág. 65, «Introducción», del apartado «Los proyectos curriculares de etapa»).

(...)

¿Por qué manifiesta una vida tan efímera el aprendizaje académico que tiene lugar en la escuela? ¿Por qué se produce un abismo tan insuperable entre los contenidos teóricos que se aprenden en la escuela y los esquemas de pensamiento que utilizan los alumnos/as para interpretar los acontecimientos de la vida cotidiana? (...) ¿Qué relación existe, en definitiva, entre la cultura que se vive en la escuela y el aprendizaje relevante que enriquece los esquemas de pensamiento y actuación que los alumnos activan en su vida diaria?

Para entender la relación entre la cultura, el currículo y el desarrollo del conocimiento por parte de los alumnos, me parece necesario interpretar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas. En la escuela, aunque de formas muy diversas en función de los modos de concebir y desarrollar la práctica educativa, se ponen inevitablemente en comunicación la cultura pública de la comunidad, principalmente expresada en las disciplinas del saber, la cultura académica reflejada en el currículo, la cultura social que se genera en esta concreta institución por los diferentes grupos sociales que la integran, y la cultura experiencial que los alumnos han desarrollado a lo largo de su historia extraescolar y con la que se presentan a los intercambios en la escuela.

Dentro de este espacio de cruce de culturas me interesa analizar la dinámica mediadora de la cultura académica, el currículo en acción, entre la cultura pública de la comunidad y la cultura experiencial de las nuevas generaciones.

(...)

El reto didáctico supone que los contenidos del currículo y las experiencias e intercambios que se generan al desarrollar una determinada estructura de tareas académicas y relaciones sociales en el aula han de provocar no sólo el aprendizaje significativo de una cultura paralela o añadida que el alumno/a aprende

sólo para resolverse con éxito ante las demandas específicas de tal ambiente, sino el aprendizaje relevante de una cultura viva que induce la transformación del pensamiento vulgar y cotidiano del alumno/a.

(...) Así entendida, la cultura se construye, transmite y transforma al hilo de los acontecimientos y flujos que caracterizan la vida de la comunidad a lo largo de los tiempos. Los individuos y los grupos que constituyen las nuevas generaciones aprehenden la cultura, la reproducen tanto como la transforman.

Por otra parte, los significados y comportamientos compartidos que componen la cultura se alojan tanto en las instituciones, costumbres, objetos y formas de vida como en las representaciones mentales que elaboran los individuos y grupos y que se transmiten en las disciplinas científicas, en las especulaciones filosóficas, en las narraciones históricas, en las expresiones artísticas y en la sabiduría popular.

(...) El aprendizaje en la escuela debe, así pues, provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos con la cultura pública de la comunidad humana en general y de la comunidad local, en particular. En esta concepción, la escuela debe preocuparse por construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que está creando en la comunidad social actual. Para ello, el currículo debe ser un medio de vida y acción de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias.

(...)

En consecuencia, proponen que el aprendizaje de las herramientas conceptuales se produzca de forma similar a como tiene lugar el aprendizaje de las herramientas requeridas para la realización de cualquier oficio. Las herramientas conceptuales como cualesquiera otras sólo pueden ser plenamente comprendidas mediante su utilización práctica en el análisis y comprensión de problemas reales y dentro de la cultura en que tienen significado.

(...) Lamentablemente, en la escuela el alumno/a se pone en contacto con los conceptos abstractos de las disciplinas de modo sustancialmente teórico, no práctico, y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención.

(...) Así pues, el problema no se refiere tanto al logro de la motivación para aprender como a la necesidad de contextualizar las tareas de aprendizaje dentro de la cultura de la comunidad donde tales herramientas y contenidos adquieren su significado compartido y negociado, al utilizarlos en la práctica cotidiana. ¿Cómo puede la escuela convertirse en un contexto significativo para el aprendizaje si se configura como una estructura artificial alejada de la vida y de los problemas relevantes de la comunidad social?

Como podemos comprobar, el hilo de la argumentación nos lleva desde el enfoque sobre los problemas cognitivos del aprendizaje a los problemas sociales y políticos de la configuración de la cultura en la escuela y en el aula. **El problema no es tanto cómo aprender, sino cómo construir la cultura**

de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social.

(...)

Cuando la estructura académica y social de la escuela ofrezca un contexto de vida e interacciones, educativo en sí mismo, por ser significativo y relevante, el **aprendizaje como proceso de enculturación** dará lugar a la adquisición de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones.

(...) Los hombres participan creadoramente en la cultura al establecer una relación viva y dialéctica con la misma. Por una parte, organizan sus intercambios y dan significados a su experiencia en virtud del marco cultural en el que viven, mediados por la cultura. Por otra, los resultados de sus experiencias mediadas ofrecen nuevos términos que enriquecen y amplían su mundo de representación y experiencias, modificando con ello, paulatina pero progresivamente, el marco cultural que debe alojar los nuevos significados y comportamientos sociales.

(...)

(...) Para provocar en el aula el traspaso de competencias y conocimientos del maestro al alumno/a es imprescindible crear un **espacio de conocimiento compartido**, donde las nuevas posiciones de la cultura académica vayan siendo reinterpretadas e incorporadas a los esquemas del pensamiento experiencial previos del propio alumno/a y donde las preconcepciones experienciales del alumno/a, al ser activadas, manifiesten sus deficiencias en contraste con las proposiciones de la cultura académica ante la pretensión de interpretar la realidad y proponer formas de intervención. Así, en un proceso de transición continua, el alumno/a incorpora la cultura pública al reinterpretarla personalmente y reconstruye sus esquemas y preconcepciones al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis y propuesta.

Dos condiciones se requieren para que tenga lugar este proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno/a:

- partir de la cultura experiencial del alumno/a,
- crear en el aula un espacio de conocimiento y acción compartidos.

(las negritas son del autor).

TEXTO E

Extractos de:

TORRES, J. (1993). «Los silencios en la selección de la cultura en el currículo». En *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, núm. 6, págs. 28-46.

(Reseñado en pág. 65, «Introducción» del apartado «Los proyectos curriculares de etapa»).

La división en funciones y la jerarquización en el sistema educativo actual nos coloca ante el peligro de llegar a ignorar las verdaderas funciones de la enseñanza. (...)

Una de las misiones fundamentales que pretende desarrollar y fomentar todo currículo es la de preparar al alumnado a ser ciudadanas y ciudadanos activos y críticos, miembros solidarios y democráticos de y para una sociedad similar. Una meta de esta categoría requiere, por consiguiente que la selección de los contenidos del currículo, los recursos y las experiencias de enseñanza-aprendizaje que día a día caracterizan la vida en las aulas, los modelos organizativos y las formas de evaluación promuevan la construcción de los conocimientos, destrezas, actitudes, valores, normas, etc., precisas para ser un buen ciudadano y ciudadana.

(...)

(...) Un proyecto curricular emancipador destinado a los miembros de una sociedad progresista, además de especificar los principios de procedimiento que permiten comprender la naturaleza constructiva del conocimiento y sugerir procesos de enseñanza aprendizaje en consonancia, también debe proponer unas metas educativas y aquellos bloques de contenidos culturales que mejor contribuyan a una socialización crítica de los individuos.

(...)

No podemos olvidar que el profesorado actual es fruto de modelos de socialización profesional que únicamente le demandaban prestar atención a la formulación de objetivos y metodologías, no considerando objeto de su incumbencia la selección explícita de los contenidos culturales. Esta tradición contribuyó de manera decisiva a reducir los contenidos que deben integrar el currículo y, lo que es peor, a «cosificarlo». En bastantes ocasiones los contenidos son con-

templados por el alumnado como fórmulas vacías, sin apenas comprender su sentido. Al mismo tiempo, se creó una tradición en la que los contenidos que aparecen en los libros de texto aparecen como «los únicos posibles», los «únicos pensables», hasta el punto de que cuando un profesor o una profesora se detiene a pensar que otros contenidos se podrían incorporar para trabajar en las aulas, encuentra dificultad para pensar en otros diferentes a los tradicionales. Por consiguiente, a estas alturas son ya muchas las voces ausentes y/o deformadas en la mayoría de los currículos que se planifican y desarrollan en los centros y aulas escolares.

Las voces ausentes en la selección de la cultura escolar

A la hora de llevar a cabo un análisis de las culturas a las que se les presta atención en las propuestas curriculares, llama poderosamente la atención que sólo tienen presencia las que podemos denominar como culturas hegemónicas. Las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de estructuras de poder acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción.

Entre estas culturas ausentes podemos destacar las siguientes:

- Las culturas de las naciones del Estado Español.
- Las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad.
- Las etnias minoritarias o sin poder.
- El mundo femenino.
- Las sexualidades lesbiana y homosexual.
- La clase trabajadora y el mundo de las personas pobres.
- El mundo rural y marinero.
- Las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas.
- Las voces del Tercer Mundo.

A) Las culturas de las naciones del Estado Español

Algo que apenas se considera como parte importante de los contenidos y tareas escolares en las instituciones educativas es la preocupación por las distintas culturas nacionales. En épocas muy cercanas a nosotros, especialmente en el período de la dictadura del Generalísimo Franco, la existencia de una preocupación obsesiva por «reconstruir» el concepto de nación española, llevó aparejado un fuerte silenciamiento y/o ataque a la idiosincrasia y, por consiguiente, a los derechos de cada uno de los pueblos o naciones que integran el Estado Español.

Esta represión de las identidades nacionales de España iba acompañada, asimismo, de un silenciamiento y desfiguración de las diferentes culturas nacionales existentes en cualquiera de los otros Estados plurinacionales reconocidos. Así, por ejemplo, en los materiales curriculares existentes durante la dictadura franquista es imposible encontrar una sola alusión a la existencia de las diferentes naciones que integran Estados como: la ex-Unión Soviética, los Estados Unidos,

el Reino Unido, Francia, Canadá, Yugoslavia, etc. Cuando alguna vez aparece la denominación de alguna de esas naciones lo hace de un modo similar al concepto más folklórico de «región» que propugnan los defensores de la Dictadura.

La Dictadura del general Franco tuvo entre sus líneas de acción más urgentes llevar a cabo una fuerte represión de las culturas y, de manera especial, de los idiomas propios de las nacionalidades; represión que se dejó sentir más en aquellas comunidades nacionales que carecían de una burguesía autóctona comprometida en la defensa de la identidad nacional, tal es el caso, por ejemplo, de Galicia; por el contrario, Cataluña y el País Vasco, al contar con el apoyo de su propia burguesía, lograron mantener una cierta y visible antorcha en defensa de sus identidades nacionales.

Cuántos de los prejuicios y estereotipos negativos sobre comportamientos y características del pueblo gallego, vasco, catalán, andaluz, etc., no son sino la traducción de actitudes de ataque, negación o silenciamiento de sus señas de identidad.

(...)

C) Las etnias minoritarias o sin poder

Toda comunidad humana trata de asegurar su continuidad a lo largo de la historia, preocupándose de no perder su identidad cultural. Toda cultura específica supone el «acervo de saber de dónde se proveen de interpretaciones los participantes en la comunicación al entenderse entre sí sobre algo en el mundo» (Habermas, J. 1990), de esta manera, las personas regulan su pertenencia a grupos sociales y aseguran la solidaridad entre ellas, o sea, se afianza la continuidad de esa sociedad. En esta labor el sistema educativo desempeña un papel importante.

A través de las prácticas que tienen lugar en los centros escolares, de los conocimientos, destrezas y valores que de una manera explícita u oculta se fomentan, los niños y las niñas van sintiéndose miembros de una comunidad; poco a poco, se vuelven conscientes de una serie de peculiaridades que les identifican y de los lazos que les unen con su grupo de iguales, por contraposición, descubren que algunas de las características físicas, idioma, costumbres, modos de pensar, etc., de las que ellos y ellas comulgan son distintas de las de otras personas y grupos humanos. Todos los seres humanos en el momento en que se encuentran ante otras personas con rasgos físicos muy distintos o con otro idioma materno, o con costumbres muy diferentes, adquieren algún grado de conciencia de una existencia como grupo diferenciado; captan que comparten una cierta visión del mundo con su grupo de iguales y, al mismo tiempo, que existen otras maneras de pensar y de ser.

La constatación de estas diferencias no tiene nada que ver con la creencia errónea e injustificada de que unos grupos humanos o razas son superiores y otras inferiores, algo que ya en 1964 también destacó la UNESCO cuando en su resolución sobre «Aspectos biológicos de raza», dice: «Los pueblos del mundo parecen poseer hoy en día unas potencialidades biológicas iguales para alcanzar cualquier nivel de civilización. Las diferencias en los logros de los pueblos diferentes deben atribuirse únicamente a su historia cultural».

(...)

Las ideologías raciales se vinieron utilizando como coartada para el mantenimiento de situaciones de privilegio de un grupo social sobre otro. Estas ideologías se acompañaban a menudo de un lenguaje con apariencia de cientificidad, con el fin de impedir que las razas o grupos étnicos oprimidos puedan exigir la modificación de las estructuras sociopolíticas que perpetúan su actual estado de inferioridad. Los discursos y prácticas racistas son el resultado de la historia económica, social, política y cultural de esa sociedad en la que se producen; se utilizan para exculpar y apuntalar los privilegios económicos y sociales de los grupos dominantes. La raza es, pues, un concepto bio-sociopolítico.

Es fácil comprobar como los progresos humanos son fruto exclusivo de la transmisión de logros culturales, más que de caracteres genéticos. Estos logros culturales son responsables de la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la casi totalidad de los Estados actuales y que, es previsible llegue a incrementarse más, en la medida en que las sociedades actuales acostumbran a tener sus fronteras más abiertas y los mercados de producción y comercialización son cada vez más internacionales. Las personas se desplazan en función de las posibilidades que vislumbran y dado que, día a día, existe además mayor sensibilidad por los Derechos Humanos, esto juega a favor de la movilidad.

Estamos viviendo momentos históricos en los que los derechos de las minorías comienzan a ser objeto de atención importante, una buena prueba de ello es la labor de asociaciones internacionales como: Amnistía Internacional, Greenpeace, UNICEF, Manos Unidas, el Consejo Mundial de los Pueblos Indígenas, etc. En la actualidad los textos legislativos de cualquier Estado democrático proclaman el derecho a la igualdad de todos los ciudadanos y ciudadanas, con independencia de su raza, sexo, ideología o religión. Sin embargo tampoco podemos caer en visiones ingenuas de la realidad; en casi todos esos países, a medida que se produce un crecimiento económico y se vislumbra algún peligro de recesión, de manera casi simultánea comienzan a aflorar las posturas xenófobas. De ahí que se pueda fácilmente constatar cómo las minorías étnicas, incluso en un continente donde casi todas las instituciones se consideran antirracistas, todavía son «obligadas» a vivir en condiciones peores a las de la media: habitan en viviendas infrahumanas, sus barrios tienen las peores infraestructuras, sus hijos e hijas asisten a los peores colegios, etc.

Esta situación contribuye a que muchos niños y niñas vayan adquiriendo muy pronto conciencia de su pertenencia a determinada raza o etnia oprimida e introyectando los prejuicios o estereotipos que en ese momento histórico y lugar geográfico existen.

Comienzan a ser abundantes ya las investigaciones que ponen de manifiesto como la selección cultural que los sistemas educativos realizan, así como la producción y reproducción cultural que día a día se lleva acabo en los colegios e institutos, no se puede comprender de una manera adecuada si no tenemos en cuenta, además de la dimensión clase social, la de género y raza (Sarup, M.; Apple, M. W. y Beyer, L.; Cole, M.). Estas dos últimas variables llegaron a trastocar lo que tradicionalmente el marxismo más tradicional consideraba como característica primordial y exclusiva en sus análisis: la clase social. La realidad de las dimensiones de género y raza quedaba enmascarada y, por consiguiente, sin pretenderlo, se seguía perpetuando formas de opresión sobre los colectivos sociales no pertenecientes al género y/o raza dominante.

(...)

Tradicionalmente se decía que en el territorio español no existía el racismo. La raza se definía ligada exclusivamente al color de la piel y, en la medida en que las personas de raza negra que por aquí se veían eran pocas y, además, acostumbraban a tener un buen nivel económico y cultural, el racismo no era una cuestión sobre la que pararse a pensar. Este vocablo era sinónimo de una conducta ignominiosa que mostraban algunos colectivos sociales de otros países, en su relación con personas de raza negra; al limitarse tanto este concepto era fácil decir que en el Estado español no se daban estas formas de discriminación, dado que era difícil ver a personas negras por nuestras parroquias, pueblos y ciudades. Sin embargo, una comunidad importante en número como es la gitana (a la que ni se le llegaba a considerar como poseedora de las características de una raza diferente, aunque todo el mundo reconocía que estas personas poseían rasgos físicos peculiares, tradiciones y comportamientos distintos a los de la población paya), como además reunía sobre sí características como son carecer de recursos económicos y verse obligada a vivir casi al aire libre, concentró sobre sí un odio que casi nadie osaba etiquetar de racismo.

Desde las instituciones de enseñanza, esta forma de opresión acostumbra a no considerarse como problemática, tanto las autoridades políticas, como los profesores y profesoras es frecuente que se vean a sí mismas como personas objetivas, neutrales y que, por consiguiente, no facilitan la reproducción y producción de comportamientos racistas. Sin embargo, cuando se realizan análisis etnográficos en el interior de las aulas o se revisan los materiales curriculares, muy pronto aparecen ante nuestros ojos conductas que invalidan las autoimágenes de neutralidad que el sistema educativo ofrece.

Así, en los medios de comunicación es fácil encontrarse con noticias de familias payas que impiden el acceso a los colegios de niños y niñas gitanas; no se ve con agrado que las poblaciones payas y gitanas deban compartir el mismo espacio y recursos.

(...)

Considerar las notas idiosincrásicas, las diferencias de una raza o etnia minoritaria como algo fruto de una inferioridad genética, en la medida que sus miembros no pertenecen a los grupos sociales privilegiados, fue una de las soluciones a las que, a lo largo de la historia se vino recurriendo para ocultar las injusticias de los modelos políticos y organizativos de los que se dota cada comunidad concreta. El racismo se va construyendo sobre la consideración de la inferioridad de todas aquellas peculiaridades de un pueblo o etnia, ya sea su aspecto físico, sus formas de vida, o su lenguaje diferente. En general, las culturas y pueblos marginados se definen de una manera decisiva por su inferioridad lingüística; ésta puede ser debida tanto a que poseen un idioma distinto del dominante, como a que hablan el mismo idioma de la población mayoritaria con la que conviven con una norma lingüística muy diferente, con un acento y una jerga peculiar.

La institución escolar tiende a asegurar una uniformidad a base de imponer la cultura y, por consiguiente, la norma lingüística de cada clase o grupo social a los demás, en nuestro caso un idioma y una norma lingüística a una etnia como la gitana que tiene un idioma propio, el caló, y también una norma lingüística específica respecto del español.

(...)

En consecuencia entre los contenidos del currículo debe hallarse la historia y cultura de las minorías oprimidas, algo que tanto los currículos tradicionales como la mayoría de los de mayor actualidad vienen ignorando. Conviene no olvidar que entre los contenidos mínimos que en nuestro contexto se viene legislando desde la Administración Educativa, esta problemática acostumbra a ser silenciada o ignorada. Por tanto, son también muy pocas las profesoras y profesores que en algún momento planifican tareas escolares destinadas a investigar cuestiones tan imperiosas como: ¿por qué unos países son más pobres que otros?, ¿por qué dentro de cada país existen etnias marginadas, etnias que concentran sobre sí únicamente prejuicios y expectativas negativas?

El análisis más profundo de los porqués de la opresión y la marginalidad, en una palabra, del racismo existente en la sociedad, nunca debe ser obviado. El discurso educativo tiene que facilitar que los chicos y chicas de razas oprimidas, así como los de las dominantes, puedan comprender las interrelaciones entre los prejuicios, falsas expectativas y condiciones inhumanas de vida de las poblaciones marginales con las estructuras políticas, económicas y culturales de esa misma sociedad.

Es necesario que los proyectos curriculares se preocupen por fomentar el respeto por la historia, cultura y lengua de la pluralidad de culturas que conviven en un mismo país, de este modo los niños y niñas de las minorías étnicas no se sentirán como extranjeros en las aulas.

(...)

Una educación antirracista y plurilingüista debe contemplarse como un instrumento más al servicio de una política de mayor alcance destinada a dismantelar las situaciones de racismo. El racismo, recordemos, es un producto social, no es algo inherente a la naturaleza biológica de las personas. Una política educativa de este tipo necesita ir acompañada además de medidas en otras esferas de la sociedad, en la económica y en la política.

(...)

Una limitación importante para hacer frente desde las instituciones docentes a esta problemática radica en que el profesorado no recibe en su período de formación inicial, ni por lo general, cuando ya se halla en ejercicio, ninguna información acerca de las características de las etnias y culturas con las que con bastantes probabilidades se puede encontrar en los centros escolares. Así, por ejemplo, en las Escuelas de Magisterio y, en general, en las Universidades españolas no existe ninguna asignatura en la que se contemple la historia y características del pueblo gitano. Tampoco se ofrecen al profesorado programas de formación y actualización sobre cómo tratar cuestiones multiculturales y plurilingüísticas, algo que es preciso solventar si de verdad deseamos ayudar a que la infancia y la juventud tome conciencia de la diversidad del mundo en el que habita.

Los centros escolares necesitan contribuir a que todas las personas se sientan orgullosas de su identidad cultural y, por consiguiente, se acepten a sí mismas y a las demás.

(...)

Respuestas curriculares ante el tratamiento de la diversidad

Algo que es preciso tener en cuenta es que una política educativa antirracista no puede quedar reducida a una serie de lecciones o unidades didácticas aisladas destinadas al estudio de esta problemática. No podemos caer en dedicarle un día al año a la lucha contra los prejuicios racistas. Un currículo antirracista es aquél en que durante todo el curso escolar todos los días, en todas las tareas académicas y en todos los recursos didácticos está presente esta problemática.

El tratamiento de esta clase de temáticas corre el peligro de caer en propuestas de trabajo en los centros y aulas escolares de tipo «currícula turísticos»; o sea, en unidades didácticas aisladas en las que, esporádicamente, las tareas escolares tienen como meta el estudiar la diversidad cultural.

(...)

Podemos hablar de la existencia de un **Currículo de turistas**, siempre y cuando este tipo de temáticas referidas a la diversidad sean tratadas recurriendo a:

10. **La trivialización.** O sea, estudiando los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios con gran superficialidad y banalidad. Estudiando su aspecto más de estilo turístico, por ejemplo, sus costumbres alimenticias, su folklore, sus formas de vestir, sus rituales festivos, etc.

(...)

11. Como **recuerdo** (al estilo de los recuerdos de un viaje turístico) o dato exótico.

(...)

12. Desconectando las situaciones de diversidad de la vida cotidiana en las aulas. Es una de las formas más frecuentes de enfrentarse con la diversidad. Es el caso de situaciones que conocemos como «el día de...». Sólo un determinado día, e incluso en una única disciplina.

(...)

13. La **estereotipación.** O sea, recurriendo a imágenes estereotipadas de las personas y situaciones pertenecientes a los colectivos diferentes.

(...)

14. La **tergiversación.** Recurriendo a deformar y/u ocultar la historia y los orígenes de esas comunidades objetos de xenofobia. Se trataría de construir una «historia a la medida» para que puedan cuadrar y resultar «naturales» las situaciones de opresión. Explicar que si están marginados u oprimidos es, o bien debido a su inferioridad genética, a su vagancia, a su maldad innatas, etc.

(...)

Este «Currículo de turistas» es claramente un currículo racista. Por lo tanto, es preciso construir de manera colectiva, con la participación de toda la comunidad educativa y, por supuesto, de los colectivos sociales más desfavorecidos y marginados, una «Pedagogía crítica».

(...)

La pedagogía crítica

Una pedagogía crítica debería construirse teniendo en cuenta los siguientes principios:

15. La institución escolar debe ser entendida no sólo como el lugar donde se realiza la reconstrucción del conocimiento, sino además como el lugar donde se reflexiona críticamente acerca de las implicaciones políticas de éste. Los contenidos culturales se refieren al conocimiento, destrezas y habilidades que las personas usan para construir e interpretar la vida social. (...). La educación obligatoria tiene que recuperar una de sus razones de ser, cual es la de ser el espacio donde las nuevas generaciones se capacitan para adquirir y analizar críticamente el legado cultural de la sociedad. No puede continuar siendo un lugar para la memorización de párrafos descontextualizados, las más de las veces. Es preciso que el alumnado pueda comprender cuáles son las diferentes concepciones del mundo, qué se oculta bajo cada una de ellas; cuáles son los principales problemas de la sociedad a la que pertenecen, etc.
16. En una sociedad que hace de la democracia su bandera, es obligado que los centros de enseñanza sean también lugares donde la democracia es la norma que gobierna las vidas que allí tienen lugar. Esto significa (...) estimular y proveer al alumnado de procedimientos y destrezas para:
 - localizarse a sí mismos en la historia de la comunidad,
 - encontrar sus voces y, al mismo tiempo,
 - darles la suficiente seguridad en sí, y
 - construir unos autoconceptos positivos que les capaciten para ejercitar sus derechos y deberes cívicos,
 - asumir riesgos, y
 - ejercitar aquellos hábitos, costumbres y relaciones sociales que son esenciales en la vida pública democrática.
1. Una pedagogía crítica precisa tomar en consideración las dimensiones éticas de los conocimientos y de las relaciones sociales. Es preciso que las instituciones escolares sean lugares donde se aprenda, mediante la práctica cotidiana, a analizar cómo y por qué surgen las discriminaciones, qué significado deben tener las diferencias colectivas y, por supuesto, individuales.

(...)

2. Una pedagogía crítica comienza con cierto grado de *indignación* y, al mismo tiempo, con *perspectivas de posibilidad*.

(...)

3. Una pedagogía crítica necesita crear nuevas formas de conocimiento, contrarrestando los límites de las disciplinas tradicionales. Es preciso elaborar propuestas interdisciplinarias como estrategia para que la vida cotidiana, colectiva y particular, pueda tener cabida dentro de los centros y aulas escolares y, por consiguiente, sea más fácil analizar sus implicaciones, finalidades, intereses, valores, etc.

4. Se necesita una actuación o rearme de la figura docente. El profesorado necesita recuperar dosis de coraje moral y capacidad crítica ante el excesivo peso de la *cultura del objetivismo*, del antiintelectualismo y del consenso conservador. Es preciso recuperar el valor de la *subjetividad compartida* y del trabajo democrático en equipo.

(...)

Extractos de:

CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Popular.

(Reseñado en pág. 65, «Introducción», del apartado «Los proyectos curriculares de etapa»).

Capítulo 4. *Pueblos y culturas de España: La construcción de identidades*

España es la vez un mosaico cultural y una unidad plural. Esto hace posible una cadena de identidades diversas o una sincronía de círculos concéntricos de identidad en niveles diferenciados; esta recomposición de identidades está en interrelación de quien o quienes tengamos enfrente; según el espejo, lo diverso y la situación del otro, enfatizamos alguna de nuestras múltiples máscaras de identidad.

Ahora miremos a las coordenadas culturales más amplias y de mayor generalidad. Aunque nuestro ojo microanalítico está más fijo en las culturas minoritarias, creemos conveniente mirar más lejos y ampliar nuestro campo de macro-análisis a ese gran mapa cultural —uno y plural— que llamamos España. Luego, al final del capítulo, volveremos de nuevo a fijar nuestra atención en las minorías étnicas.

Las preguntas, que guiarán nuestras pesquisas, son las siguientes. ¿Cómo presentan los libros de texto la *unidad y diversidad cultural de la propia España*? ¿Se fomenta en los escolares la sensibilidad positiva hacia el pluralismo cultural español? ¿Se valora como una riqueza la diversidad y diferencia dentro del mismo Estado español? ¿Cómo se fomenta pedagógicamente en los niños la *identidad con España* y, a la vez, la *identidad con las otras culturas* que constituyen el mapa español? ¿Se dice algo de las culturas minoritarias? ¿En que manifestaciones / símbolos / idealizaciones intenta fundamentarse esa construcción de identidades? Al estudiar la composición sociocultural de las sociedades complejas modernas, ¿qué grupos humanos se analizan preferentemente? ¿Se hace referencia a la composición étnica? Por otra parte, los textos escolares presentan —aunque sea por simplicidad pedagógica— un tipo de familia / vivienda / grupo normal estandarizado, ¿cuáles son los modelos de identificación dominante en los primeros libros escolares? ¿Podrán identificarse con esos modelos familiares/étnicos los niños gitanos?

(...)

Conclusiones. ¿Alicia en el país de las maravillas?

Los textos escolares pueden considerarse como un significativo botón de muestra en la creación de valores y actitudes, al fomentar la convivencia ciudadana dentro de una sociedad plural, que exige el respeto a otras culturas y minorías étnicas. Los textos constituyen un elemento —aunque no sea el principal agente— de ese sistema crucial y básico de socialización de los niños y adolescentes, que llamamos escuela. Los jóvenes españoles cada vez encontrarán más a su lado, en los colegios y en los barrios, niños de otras culturas y de otro color, como son los hijos de los emigrantes africanos y marroquíes residentes en España, y sobre todo a niños gitanos, que cada día asisten más a las escuelas y se asientan junto a los payos en barriadas populares de las grandes ciudades. La Europa del futuro será cada vez más un mosaico multiétnico y pluricultural, nutrida con etnias del Tercer Mundo, muy diferenciadas de la cultura occidental, por lo que los niños de ahora, hombres de la Europa Unida del mañana, han de aprender desde pequeños a convivir juntos en la diferencia, creando una comunidad pacífica y justa de igualdad humana dentro de un mosaico cultural con diversidad étnico-racial. De ahí la importancia de nuestra investigación. Y estos son los más importantes resultados.

1.º *Los gitanos, una cultura y un pueblo de España, prácticamente no existen en los textos escolares.* 17 citas, con escasas 59 líneas en total, son una gota en las 41.803 páginas impresas de los 171 textos escolares de lectura examinados en los niveles de EGB, BUP y FP. Y la mitad de esas referencias es para hablar de los gitanos del siglo XVI y XVII. Entre 27.000 ilustraciones, únicamente tres son grabados o pinturas de gitanos, referidos a gitanos del extranjero. La valoración de los textos es predominantemente neutra, y en algunos casos con imagen negativa por el contexto, reforzando el tradicional y popular estereotipo antigitano.

(...)

Dada la mínima referencia sobre los gitanos en ese mar de información impresa y gráfica de los textos escolares, podemos concluir sobre este punto que el material escolar no transmite ninguna imagen, ni positiva ni negativa, sobre los gitanos; simplemente se les silencia, se les «ningunea», lo cual puede ser aún peor: negar la existencia a un pueblo de España con más de medio millón de ciudadanos españoles. *Silencio oprobioso*, difícil de compaginar con lo que proclama y exige nuestra *Constitución* sobre la igualdad para todos los pueblos, culturas y ciudadanos de España.

2.º *La dominación del espacio y el etnocentrismo localista es el criterio orientador más importante en la construcción de identidades y en el tratamiento escolar de la unidad y diversidad cultural española.* La cadena de identificaciones se sustenta en círculos geográfico-administrativos, como son la localidad / comarca / provincia / región autónoma / nación española, representándose su identidad y diferencia de los otros con símbolos icónicos, estáticos y reificados, de escasa polisemia, como son la bandera, el himno, el escudo y el Estatuto de Autonomía, sin enfatizar la historia y los procesos dialécticos-conflictivos de cada comunidad cultural. Los elementos identificadores / diferenciadores del mosaico cultural español que se presentan, son principalmente el folklore, las fiestas típicas, los trajes regionales, los bailes y los cantos,

la gastronomía y la artesanía, con una carga excesiva de regionalismo y tipismo exótico, sustantivista y estereotipado. No se logra superar el modelo geográfico-administrativista-regionalista, aunque ahora se atenúe un poco más bajo el rodaje de «autonomicismo», pero sin insistir lo suficientemente en el proceso creador de identidades históricas, en la riqueza de la pluralidad cultural, y en las singularidades lingüísticas de algunas culturas del Estado Español.

Esta visualización geográfico-espacial de la diversidad cultural conlleva el silencio de los pueblos y culturas minoritarias de España, *no territoriales*, como los grupos étnicos de gitanos e inmigrantes del Tercer Mundo y de Iberoamérica, que quedan excluidos del férreo almacén espacial-administrativo; si se trata de ellos, se hace al estudiar los «problemas» sociales, pero no como parte de la diversidad cultural española.

En el tratamiento escolar de las *identidades sociales* existe una preferencia por la estructura de clases y por las organizaciones políticas; se omiten las alusiones a los grupos étnicos, como elementos básicos en el análisis de la composición socio-cultural de muchas sociedades complejas modernas, como lo es hoy Estados Unidos y lo será más Europa.

De igual modo, los *modelos dominantes de identificación*, que presentan los textos escolares, sobre todo en los decisivos primeros años de EGB, corresponden al prototipo de familia de clase media urbana, mostrando como pauta ideal sus patrones de conducta, sus valores, sus modelos familiares, su tipo de parentesco, sus hábitos de ocio y trabajo, su nicho ecológico habitacional, su valoración del estudio y de la escuela, número de hijos, etc. (...)

3.º La escasa atención y espacio dedicado a las minorías étnicas de España en los textos escolares, contrasta con la amplitud y profundidad otorgadas a las minorías y a los *problemas raciales* de otros países, particularmente de los negros de Estados Unidos y Sudáfrica.

La condena del racismo es contundente, explícita y radical, y esto en todas las áreas, disciplinas y escalones del programa curricular. Esta afirmación ideológica y sentimental antirracista, como parte sustantiva del código axiológico transmitido por los textos escolares, debe considerarse como altamente positiva dentro del proceso de socialización de los niños y adolescentes españoles.

Hemos de añadir, sin embargo, una matización importante. La forma en que se presenta el paradigma «maldito» del racismo, y en consecuencia la imagen escolar resultante está focalizada en determinados espacios y pueblos del mundo (USA, África, Alemania nazi), y contra determinadas razas-etnia (negros/judíos), quedando excluidos, de ese campo histórico del racismo, España y los españoles. Alguno de nuestros comportamientos colectivos en contra de otros pueblos (expulsión de los judíos / inquisición / indios americanos / gitanos de ayer y de hoy / árabes / negros) son calificados de fanatismo / discriminación / abusos / marginación, categorías moralmente inaceptables, pero que en todo caso son menos abominables éticamente que el calificativo de racismo. De esta forma, nuestra xenofobia con otros se atenúa y se rebaja al grado de inmoralidad, mientras que se agiganta y refuerza el estereotipo de que *los racistas son los otros*. (...)

Nuestras conclusiones finales se moverían dentro de esa dirección, aparentemente ambivalente, pero que estimamos corresponde a la imagen global que ofrecen los textos escolares. En primer lugar, una firme defensa de los Derechos Humanos y una *radical afirmación de la igualdad humana*, fomentando el paradigma axiológico del humanitarismo universalista solidario; en este sentido la socialización ideológico-ética es taxativamente ejemplar. Sin restar valor a esta afirmación, hay que hacer una significativa matización: existe una línea constante, unas veces en forma manifiesta y otras encubierta, que consiste en situar los graves problemas sociales fuera de España, creando el estereotipo de que «el mal está fuera» y «los racistas son los otros». Este tipo de discurso puede generar en los niños una ideología falseante y un narcisismo fatuo, que les puede inclinar a soñar que viven, como Alicia, en el país de las maravillas.

Extractos de:

FERRER, E.; LLUCH, X.; RODAS, A. y SALINAS, J. (1993). *Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

(Reseñado en la pág. 79, «Para la elaboración de unidades didácticas interculturales», del apartado «Programaciones y propuestas para el aula»).

La expresión «pedagogía intercultural» supone hoy en nuestro país más una idea fuerza que una realidad, más un slogan que una práctica cotidiana.

Superado el desafortunado modelo de currículos específicos e invariables, pensamos que la propuesta de un currículo común, el cual dé respuesta al adjetivo intercultural, es una condición necesaria para poder atender el objetivo educativo básico de atención a la diversidad.

La estructura de flexibilidad curricular propuesta por la Reforma facilita un marco donde podemos plantear desarrollos curriculares diversos y, por tanto, un nuevo espacio donde conjugar el concepto de **interculturalismo**.

Un currículo intercultural implica no sólo cambiar las pretensiones de lo que queremos transmitir, sino los procesos internos que tienen lugar en la educación institucionalizada. Por todo esto, nuestro interés se ha centrado en ofrecer un cierto nivel de preelaboración de materiales curriculares que proponen procesos pedagógicos coherentes con un planteamiento intercultural global.

Desde este análisis constatamos que en el proceso de conceptualización de nuestra realidad social, se evidencia a menudo, un modelo de intervención, el cual propone conceptos estándares, derivados de una determinada pertenencia social y cultural. Modelos, por tanto, que responden a un sesgo cultural y/o social dominante, que construye el conocimiento de acuerdo con esta caracterización prototípica (pensemos, por ejemplo, en las estructuras de organización social, patrón familiar...)

Presentamos a continuación un enfoque que creemos alternativo, el de la unidad **«el mundo del trabajo»**, pensada para el segundo ciclo de Primaria y estructurada desde una perspectiva de educación intercultural.

Se trata de un trabajo didáctico diseñado para ponerlo en práctica con los alumnos y alumnas. En su elaboración nuestra intención es abordar la construcción de sus tópicos de contenido problematizando el tratamiento conceptual, añadiendo complejidad de ópticas y perspectivas culturales a su configuración. Aplicando, en definitiva, una perspectiva intercultural a la práctica cotidiana.

Intentamos así evidenciar la contradicción existente entre la estrechez de los modelos conceptuales habituales, frente a una sociedad configuradora de diferentes conceptos sociales, de acuerdo con su condición diversa en lo social y lo cultural.

En definitiva, pretendemos construir conocimiento partiendo de un principio de procedimiento pedagógico, que enfatiza la diversidad para evidenciar que los conceptos son productos socioculturales y, por ello, son diversos, pues es diversa la sociedad.

A continuación expondremos brevemente la unidad didáctica que llamamos «El mundo del trabajo». Comprendemos que esta exposición teórica pierde mucho de su sentido si no va acompañada de los materiales que la desarrollan, pero hemos de tener presente que esto es el resumen de un trabajo más amplio. Partimos de un tópico curricular correspondiente al Área de Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural, pero contemplará un tratamiento globalizador que plantea objetivos referidos a otras áreas.

EL MUNDO DEL TRABAJO

En el mundo del trabajo y dentro del concepto del mismo hecho de trabajar, se manifiestan situaciones vitales muy diversas, en ocasiones moduladas definitivamente por la cultura de pertenencia.

Podemos «leer» el contenido que nos ocupa desde concepciones globales, perspectivas utilitaristas, aspectos afectivos, estimación social, estatus, evolución histórica, etc. Analizar esta complejidad, hacerla visible y formalizarla conceptualmente es una tarea que, sin duda, obliga a poner en juego una metodología activa que estimule la interacción, la transacción, el diálogo. En cualquier caso, parece un contenido capaz de suscitar un trabajo complejo, problemático, enriquecedor, intercultural.

Esta unidad debe situarse en el nivel correspondiente a segundo ciclo de Primaria y, obviamente, deberá contextualizarse en el Proyecto Curricular de Centro y en las correspondientes programaciones de Ciclo y de Nivel.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

De todos los **objetivos generales de etapa** que se trabajan a lo largo de la unidad hemos querido destacar el siguiente:

«Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social, rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza, y otras características individuales y sociales».

De la misma manera, a causa de su importancia, redactamos a continuación los **objetivos didácticos** orientadores de toda la actividad:

1. Evidenciar la existencia de trabajos alternativos.
2. Poner de manifiesto y reflexionar sobre el tipo de trabajo que realizan sus padres.
3. Ser conscientes de que existe una cultura del trabajo y de que diversas culturas tienen modos diferentes de relacionarse con el mundo del trabajo.
4. Recoger información e investigar los distintos trabajos según culturas diferenciadas.
5. Incorporar a los oficios presentados habitualmente en los libros, los que añada la realidad del alumnado.
6. Observar y ser conscientes de que existen trabajos vinculados a ciertos estatus sociales, los cuales no deben asociarse a culturas específicas.
7. Identificar y describir tareas propias de cada oficio.
8. Buscar semejanzas y diferencias entre diversos oficios.
9. Analizar ventajas e inconvenientes de distintos trabajos.
10. Expresar sus vivencias con respecto al trabajo de sus padres.
11. Plantearse situaciones diversas con respecto al mundo laboral y los factores socioculturales que inciden en ellas.
12. Participar activamente en los diálogos, reflexiones y puestas en común sobre el tema.
13. Investigar la evolución que han sufrido ciertos oficios para adaptarse a los tiempos.
14. Valorar las distintas profesiones y su función complementaria en el conjunto de la sociedad.

Explicitar los objetivos y contenidos concretos referentes a cada una de las áreas excedería de la extensión de este extracto. Queda, no obstante, manifiesta su necesidad para el buen desarrollo de la unidad.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Un enfoque globalizador y constructivista nos hace iniciar la unidad con una actividad denominada «**Exploración de preconceptos**». Ésta tendrá dos momentos diferenciados. En primer lugar, se visionará una proyección de dispositivas que ilustrarán un abanico diverso de tareas y actividades relacionadas con el mundo del trabajo. La proyección se realizará de manera fluida y sin ningún tipo de finalidad didáctica modeladora.

A continuación, en pequeño grupo, se trabajará una ficha para reflexionar sobre las imágenes de la proyección, y clasificar en dos columnas cuáles de las actividades o tareas visionadas son consideradas por el alumno/a verdadero oficio y cuáles no lo son; dando una respuesta lo más razonada posible (es conveniente pasar otra vez la proyección para poder contestar adecuadamente la ficha propuesta).

El propósito de esta actividad es hacer aflorar los esquemas de conocimiento que están determinando los preconcepciones de cada niño/a hacia el mundo del trabajo. Así obtendremos un punto de partida «abierto» y vacío de prejuicios respecto a ocupaciones socialmente infravaloradas o ni siquiera consideradas como oficios. Por otra parte, intentamos potenciar una actitud tolerante ya de partida.

Pasemos a la segunda actividad propuesta, **«Referencia personal: ficha-encuesta y baraja de oficios»**, en ella pretendemos que los alumnos/as conozcan y se percaten de la realidad y experiencia laboral más cercana a su realidad. Diferenciaremos tres partes:

- Comenzaremos facilitando a cada alumno/a una ficha-encuesta donde aparecen diferentes elementos constitutivos del concepto «oficio», tales como el horario, la remuneración, consideración social, motivo de acceso, perspectivas, etc. Los alumnos encuestarán a uno o más miembros de su familia.
- En segundo lugar recogeremos y esquematizaremos el contenido de la encuesta utilizando una cartulina A-4 donde cada alumno/a pegará su foto, dibujo o recorte ilustrador de la tarea del familiar encuestado. Debajo de la ilustración anotará escuetamente las contestaciones obtenidas en la encuesta, que irán definiendo el trabajo que desempeña la persona encuestada. Reuniendo todas las fichas elaboradas, obtendremos una «baraja de oficios», la cual representará un esquema que nos ayude a sistematizar algunos elementos con los cuales, posteriormente, podremos redefinir el concepto de ocupación laboral.
- Finalmente se realizará una exposición-puesta en común de los oficios registrados, y sobre un franelograma experimentaremos diferentes agrupaciones y clasificaciones, según demos prioridad a uno u otro de los elementos que configuran el concepto de trabajo. Por ejemplo, podemos agrupar por una parte todos los trabajos con horario fijo y por otra, todos aquéllos que dependen del criterio de quien los desarrolla; o también los que se desenvuelven en la calle o dentro de un edificio, etc.

Con esta actividad pretendemos que el iniciado proceso constructivista sea a su vez significativo; por este motivo hemos acudido a la experiencia familiar de cada alumno/a. Los datos que se recojan servirán para establecer relaciones con nuevos contenidos.

Damos un paso adelante proponiendo en la tercera actividad trascender del contexto familiar inicial, buscando la funcionalidad de todo lo aprendido, ampliando el campo conceptual a las circunstancias reales, pero exteriores a la experiencia de cada niño/a.

El título de la presente actividad es **«Correspondencia con profesionales»**. Los alumnos y alumnas recibirán correspondencia procedente de nueve

personas que desarrollan distintas ocupaciones laborales (agricultor, médico, vendedor ambulante, ama de casa, artista, oficinista, inmigrante, empleado de fábrica, parado) y cada carta manifestará al alumno/a la propia visión y vivencia de esa parcela del mundo del trabajo. Las cartas serán leídas y trabajadas en pequeños grupos. Los alumnos/as deberán comprender el texto y empatizar con las circunstancias y la realidad laboral de la persona que le escribe. Posteriormente, cada pequeño grupo asumirá el rol adecuado para dramatizar delante del grupo-clase la situación laboral de su personaje. El resto de los alumnos/as participarán preguntando y/o cuestionando las afirmaciones efectuadas por quien representa los diferentes trabajos.

Concluiremos la presente actividad sugiriendo a los alumnos que contesten la correspondencia recibida (las nueve cartas). Con este hecho pretendemos ampliar el ámbito vivencial, potenciando una actitud de apertura y solidaridad hacia situaciones laborales no propias y diversas.

En último lugar, los alumnos y alumnas deberán reflexionar sobre cómo diferentes realidades culturales de partida, facilitan o dificultan el acceso a un determinado tipo de profesión o trabajo. Con esta finalidad hemos diseñado cinco dados de cartón. Uno de ellos señala el sexo de la persona que juega. Se quiere introducir así la posible influencia de ser mujer u hombre para según qué oficios. El segundo define el oficio familiar, tanto de la madre como del padre, de la persona que juega. El tercer dado concreta la cultura familiar, la cual puede ser: ciudadano/a español/a-gitano/a; ciudadano/a español/a-payo/a, europeo/a, magrebí, africano/a, latinoamericano/a. El dado cuarto concreta la ubicación territorial de la familia de la persona jugadora (rural, suburbio, gran ciudad, pequeña ciudad...). El quinto dado define la profesión que la persona jugadora deberá conseguir.

Se trata de poner en juego todos los elementos que interactúan en el concepto de «trabajo-ocupación laboral» y que sean conscientes que las características de partida dependen del azar y que, por tanto, hemos de ser comprensivos, solidarios y respetuosos con cualquier situación laboral, por muy extraña que nos parezca.

Esta actividad que acabamos de describir se llama: **«¿Cuál será mi oficio?»** Consiste en que cada alumno/a lanza a la vez los cinco dados descritos anteriormente, obteniendo un oficio al que se quiere acceder y unas condiciones de partida. Se tratará de analizar y describir las dificultades y/o ventajas con las que, probablemente, se encontrará cada uno/a. A continuación se pensarán estrategias para superar las dificultades y trabas encontradas. De esta manera, podemos poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad y a la vez, generalizar las habilidades, procedimientos y actitudes trabajadas.

Por todo esto, esta actividad servirá de evaluación de todo el proceso, ya que los alumnos han de hacer consciente y poner en práctica la nueva esquematización cognitiva adquirida.

Somos conscientes de que muchas de las propuestas que hemos ido haciendo a lo largo de nuestra exposición, se concretan y aclaran cuando se consultan los materiales complementarios diseñados para cada actividad. Recordamos que se trata de resumir un trabajo mucho más amplio configurado para su uso en el aula, con ejemplos, actividades desarrolladas, fichas de trabajo, láminas, etc.

TEXTO H

Extractos de:

CAMPANI, G. (1992). «La educación intercultural: una perspectiva pedagógica europea». Versión preliminar presentada en el curso «Racismo y Educación. Hacia una educación multicultural». Granada: Universidad Internacional Antonio Machado.

(Reseñado en la pág. 13, «Introducción»).

En el Sur de Europa el debate sobre interculturalidad —en las ciencias sociales en general y en las ciencias de la educación en particular— es reciente y se ha planteado desde la masiva llegada de inmigrantes del Tercer Mundo y de Europa del Este.

(...)

A pesar de que la inmigración ha sido la ocasión histórico-social que ha producido un interés por la interculturalidad, la problemática intercultural no puede ser reducida a la cuestión de la inmigración y a la inserción de los hijos de los inmigrantes en la escuela. Limitar lo intercultural a la educación de los hijos de los inmigrantes es una expresión de resistencia a dimensiones más amplias de esta noción. (...) Pero no nos olvidemos de otros procesos:

- Emergencia, en los años sesenta y setenta, de las culturas minoritarias (minorías nacionales territorializadas) y reivindicación a un derecho de expresión de las culturas autónomas. En los años setenta y ochenta esta ruptura con el modelo cultural del estado unitario se encuentra con el desarrollo de la conciencia ecologista y feminista, y se traduce en la reivindicación general del derecho a la diferencia.
- Impacto de la integración europea sobre las culturas nacionales, las culturas regionales y los sistemas educativos.
- Aumento del racismo y la xenofobia —y de conflictos culturales— paralelamente a la reducción de las distancias físicas entre las poblaciones de culturas distintas, al aumento de la movilidad, a la difusión de una cultura de masa urbana transnacionalizada.

(...)

Si la inmigración ha sido una ocasión histórica para el desarrollo del debate sobre interculturalidad, hoy este debate no se limita a la cuestión de la inmigración. Si, una hipótesis absurda, las migraciones se terminaran y los hijos de los emigrantes se fueran de las escuelas europeas, la interculturalidad no cesaría de representar una proposición importante para la vida social y la escuela en el mundo de hoy (Le Than Khoi).

(...)

En el curso de los años setenta, si la escuela sigue siendo el principal lugar de reflexión y de intervención, el debate sobre interculturalidad empieza a interesar en el campo socio-político. Aparece la noción de «sociedad multicultural, pluricultural, intercultural».

En el origen de esta noción está la aparición de lo cultural —y de lo étnico— como elemento de reivindicación de la identidad. Pero los grupos que hacen suya la reivindicación de la identidad cultural —y de la autonomía cultural— son muy diferentes entre ellos, tal vez en conflicto: minorías nacionales definidas por un territorio, una lengua, una cultura, una tradición histórica; los movimientos regionales; los grupos o minorías de inmigrantes para los cuales las agrupaciones étnico-culturales no han sido destruidas por procesos asimilatorios, mucho más largos y difíciles de lo que pensaban los gobiernos europeos en los años cincuenta; otras minorías cuya agrupación y reivindicación tienen aspectos culturales (De Certau, Pistoï). ¿Cómo puede la sociedad multicultural ser un producto de todas estas realidades distintas, fragmentarias y complejas, que suponen orientaciones políticas muy diferentes y, tal vez, hasta el rechazo del otro? Pero, si estos movimientos no han construido la sociedad multicultural, han puesto en discusión la misma idea de un Estado nacional homogéneo y han contribuido a la afirmación de «el derecho a la diferencia».

(...)

Para la pedagogía intercultural, el resultado más significativo en los años ochenta ha sido el progresivo desplazamiento de la óptica de integración de los hijos de los trabajadores inmigrantes en la sociedad de acogida, a la óptica más general de una educación en la alteridad, que se destina a la generalidad de la población y no solamente a las minorías nacionales o inmigrantes.

¿Qué implica una pedagogía intercultural para la educación en la alteridad? Implica un cambio en la concepción de la escuela y la idea que se puede conocer al otro, a las otras culturas, a las otras concepciones del mundo y de la vida a través de nociones para hacerlas educación.

El trabajo de la pedagogía intercultural consiste en ayudar a los alumnos a captar (agarrar) el código que permite el acceso al universo del otro (historia, modo de pensar, símbolos, valores) —una vez entrados en el código del otro, se puede regresar al propio, enriquecidos por el cambio—. Como escribe un pedagogo italiano, Calasso, la educación intercultural aspira a acostumar al ciudadano a pasar de sus zapatos a los zapatos del otro, a mirar con una óptica diferente, a provocar isomorfismos cognitivos y emotivos para comprender cómo piensan y sienten los otros, regresando después a sus zapatos, más concienciados de la realidad de sus propias raíces culturales.

El enfoque intercultural tiene entonces un valor heurístico, porque «invierte las perspectivas revelando cómo nuestras categorías científicas se inscriben en codificaciones que desfiguran y reducen a lo impensable las prácticas minoritarias».

(...)

Este trabajo implica la crítica de la centralidad de su propio código y el desarrollo de una actitud de disponibilidad a la comprensión de los códigos del otro: en este sentido, podemos afirmar que la educación intercultural no se sitúa prevalentemente en el plan de transmisión de los saberes, sino en la búsqueda de las condiciones de intercambio intercultural (Philipp, Muñoz).

(...)

El enfoque de la pedagogía intercultural considera las diferencias culturales de manera dinámica, y no estática, y dialéctica, según una relación de interacción entre dos seres, entre dos culturas. En este sentido, como justamente escribe Le Thanh Khoi, la educación intercultural se sitúa «en la historia del mundo, en la del diálogo entre las civilizaciones, préstamos y recíprocos enriquecimientos». El mismo concepto de tolerancia tiene que ser superado para dar lugar al de intercambio recíproco.

Si la pedagogía intercultural pone el énfasis sobre el intercambio, sobre sus dinámicas y sobre la dialéctica, a la vez rechaza el fijar las culturas como esencias inmutables, repertorios de pautas, símbolos y valores inmutables en el tiempo.

El enfoque intercultural considera la cultura como un principio de organización social (Barth), una pre-organización del mundo (Todorov). La cultura no es otra cosa que la memoria colectiva del pasado que funda un código de comportamiento en el presente y orienta nuestra búsqueda de los caminos del porvenir (futuro) (Todorov). Pero esta memoria conoce procesos de selección y de elección a través de dinámicas sociales. En el encuentro intercultural, la pérdida y la adquisición de pautas culturales son el resultado de dinámicas sociales de identificación, de estrategias de distintos grupos (Oriol). De esta visión de la cultura descende el abandono de una noción de la sustancialidad de la identidad (Giraud). La relación identidad/alteridad que hemos explicitado considera la identidad de manera dialéctica y no sustancialista.

A partir de esta concepción dinámica de la cultura y de la identidad, la reflexión intercultural se opone decisivamente al nuevo racismo «diferencialista» (Taguieff), «culturalista», que tiende a absolutizar, a naturalizar las diferencias culturales.

Si la escuela sigue siendo un lugar privilegiado para la promoción de la idea de interculturalidad es necesario favorecer un cambio en las mentalidades de las poblaciones, un cambio de las ópticas y de las perspectivas en nuestras sociedades: la comprensión de las dinámicas interculturales y el valor del intercambio tienen que llegar a ser esenciales en el funcionamiento de las sociedades.

El modelo de sociedad intercultural se diferencia también de los modelos de sociedades pluralistas y multiculturales experimentados en los países tradicional-

mente de inmigración (Estados Unidos, Canadá, Australia). Estos modelos son más avanzados en comparación con Europa, pero no son todavía «la sociedad intercultural»: el «melting pot» confunde las diferencias en un crisol, teóricamente productor de una nueva cultura, en realidad estructurada por la «anglo-conformity»; el «melting pot» ha sido superado por el modelo de «mosaico», en el cual los distintos grupos étnicos tienen todos el mismo derecho de representación, pero coexisten lo uno cerca de lo otro, sin intercambio, tal vez en conflicto entre ellos, como la reciente situación en los Estados Unidos muestra.

La simple salvaguardia de todos los modelos culturales que viven en una sociedad y de un pluriculturalismo yuxtapuesto no son adecuados: en la base de la sociedad intercultural se propone la percepción del enriquecimiento recíproco a través de las diversidades culturales (Brachu).

(...)

Ahora, en sociedades de facto pluri-culturales, para la movilidad de los grupos y de las poblaciones (inmigrantes, pero también estudiantes, turistas, etc.), ¿cómo se puede conseguir esto, sino ayudando a los alumnos (a los jóvenes) a construir costumbres comunicativas, basadas en la negociación de los conflictos culturales, la confrontación y el intercambio entre culturas distintas? (Philipp, Muñoz). ¿«Aprender el futuro» no es entonces la connotación más motivante de un proyecto de educación intercultural? (Gay).

(...)

La concepción dinámica y dialéctica de la cultura y de la identidad está en contraposición con el racismo diferencialista y culturalista que ha tomado el puesto del racismo biológico, hoy desacreditado. Hoy, muchos fenómenos de discriminación se perpetúan en el nombre de las diferencias culturales.

(...)

Desear una sociedad de intercambio cultural no es entonces suficiente si no se desvelan los mecanismos de dominación cultural y su correspondencia con procesos de dominación económico-política.

Ésta es también una tarea de la educación intercultural.

La educación intercultural —y el modelo de sociedad intercultural— pone a todas las culturas en una situación de paridad. Pero a esta paridad teórica —que puede ser fácilmente afirmada, por qué no, leyendo las páginas de Raza e Historia, de Claude Lévi-Strauss— corresponden relaciones de dominación, estatutos distintos, distintos niveles de prestigio y de reconocimiento por las instancias culturales internacionales. Al postulado epistemológico no corresponden las prácticas en la realidad. La educación intercultural tiene que desvelar todos estos mecanismos de dominación y de valoración o desvalorización. La educación intercultural tendría que ayudar a las culturas dominadas a emerger.

(...)

La relación entre las culturas dominantes y culturas subalternas (culturas dominadas y culturas marginales) (Gramsci, Cirese) concierne a todas las socieda-

des, porque en todas las sociedades hay división de clases, de género, de religión, entre la ciudad y el campo, entre regiones y pueblos, etc. Pero la relación cultura dominante-cultura dominada se pone también, a nivel mundial, como la relación entre la cultura occidental y las otras culturas. La cuestión de la hegemonía de la cultura occidental ha acabado siendo el tema central en el debate sobre la interculturalidad.

(...)

La contraposición entre cultura occidental y las otras culturas es un producto de la historia, de la política y de la economía. La hegemonía occidental ha reducido las otras culturas al silencio, a objeto de dominación o de investigación erudita, pero ahora la crisis de la cultura occidental no puede ser solucionada más que por la interacción con estas otras culturas, porque es «como si existía una desviación entre el sujeto y el objeto, entre las formas mentales en las cuales se ha fijado la función hegemónica del hombre occidental y el proceso objetivo, que lo pone cada día a prueba y lo expone (obliga) a desviar la universalidad de sus principios para disimular (enmascarar) su estrategia imperialista» (Balducci).

Esta simulación no es nueva, pero hoy es explícita: Balducci insiste sobre la contradicción entre los principios éticos universalistas de la cultura europea y la imposibilidad de garantizar el modelo de vida europeo a la mayoría de las poblaciones del mundo por falta de recursos energéticos. La contradicción entre universalismo y dominación es entonces explícita, el mito de poder traer a todos los pueblos de la tierra el modelo cultural y de vida occidental, a través de procesos de asimilación, se ha revelado imposible. Frente a esta contradicción, la identidad occidental no puede ser disociada.

La única solución para Balducci es la escucha de las tribus de la tierra para superar el «etnocentrismo de la tribu blanca», el verdadero intercambio entre culturas, como el algunos tiempos existió, en la Andalucía de Boabdil (Alhambra, templo del futuro).

2. Gráficos

A continuación se ofrecen los gráficos que han aparecido en la parte I «Marco teórico», con el fin de que sean un recurso más a utilizar en las sesiones de formación. El tamaño en el que se adjuntan facilita su utilización, reprografiándolos en acetatos para la confección de transparencias, o bien fotocopiándolos como un material más de apoyo.

Los gráficos son los siguientes:

1. La conceptualización de la «cultura».

(En capítulo 2. «La conceptualización de la cultura»).

2. Estereotipos.

(En capítulo 3. «¿Cómo percibimos las culturas? Estereotipos, prejuicios y discriminaciones»).

3. Educación multicultural vs. educación intercultural.

(En capítulo 4. «Perspectivas de tratamiento educativo de la diversidad cultural»).

4. Educación intercultural.

(En capítulo 5. «La educación intercultural: la escuela como cruce de culturas»).

5. Cuatro opciones para desarrollar el interculturalismo.

(En capítulo 5. «La educación intercultural: la escuela como cruce de culturas»).

6. Educación intercultural: tres posibles líneas de trabajo.

(En capítulo 8. «La diversidad cultural en el contexto de los centros escolares»).

7. Metodología para la educación intercultural.

(En capítulo 8. «El marco didáctico del aula»).

8. Tipología de materiales curriculares sobre educación intercultural.

(En capítulo 8. «Materiales curriculares para la interculturalidad»).

9. Un esquema metodológico para la elaboración de unidades didácticas interculturales.

(En capítulo 8. «Para la elaboración de unidades didácticas interculturales»).

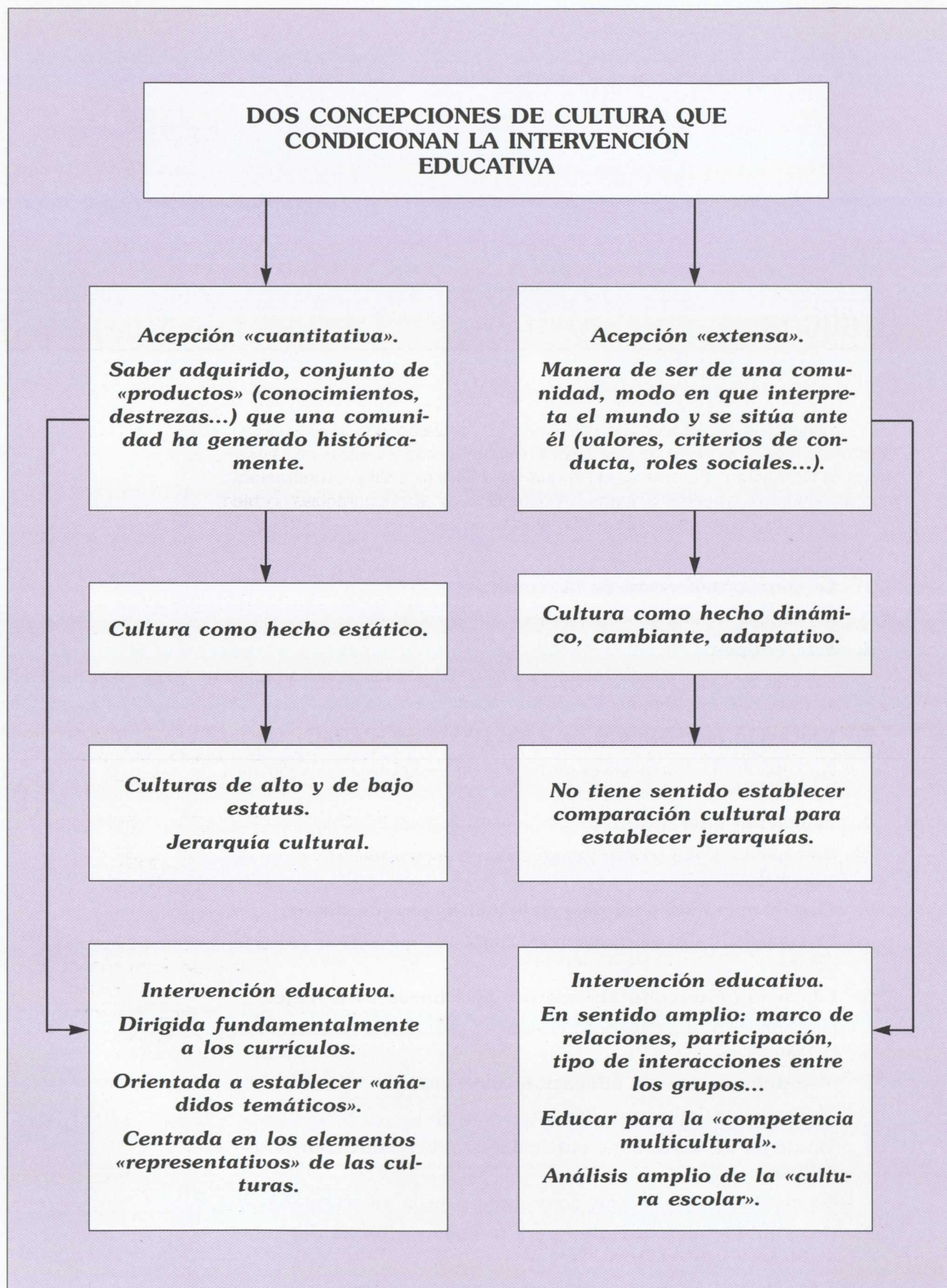


Gráfico 1. La conceptualización de la cultura: dos concepciones de cultura que condicionan la intervención educativa.

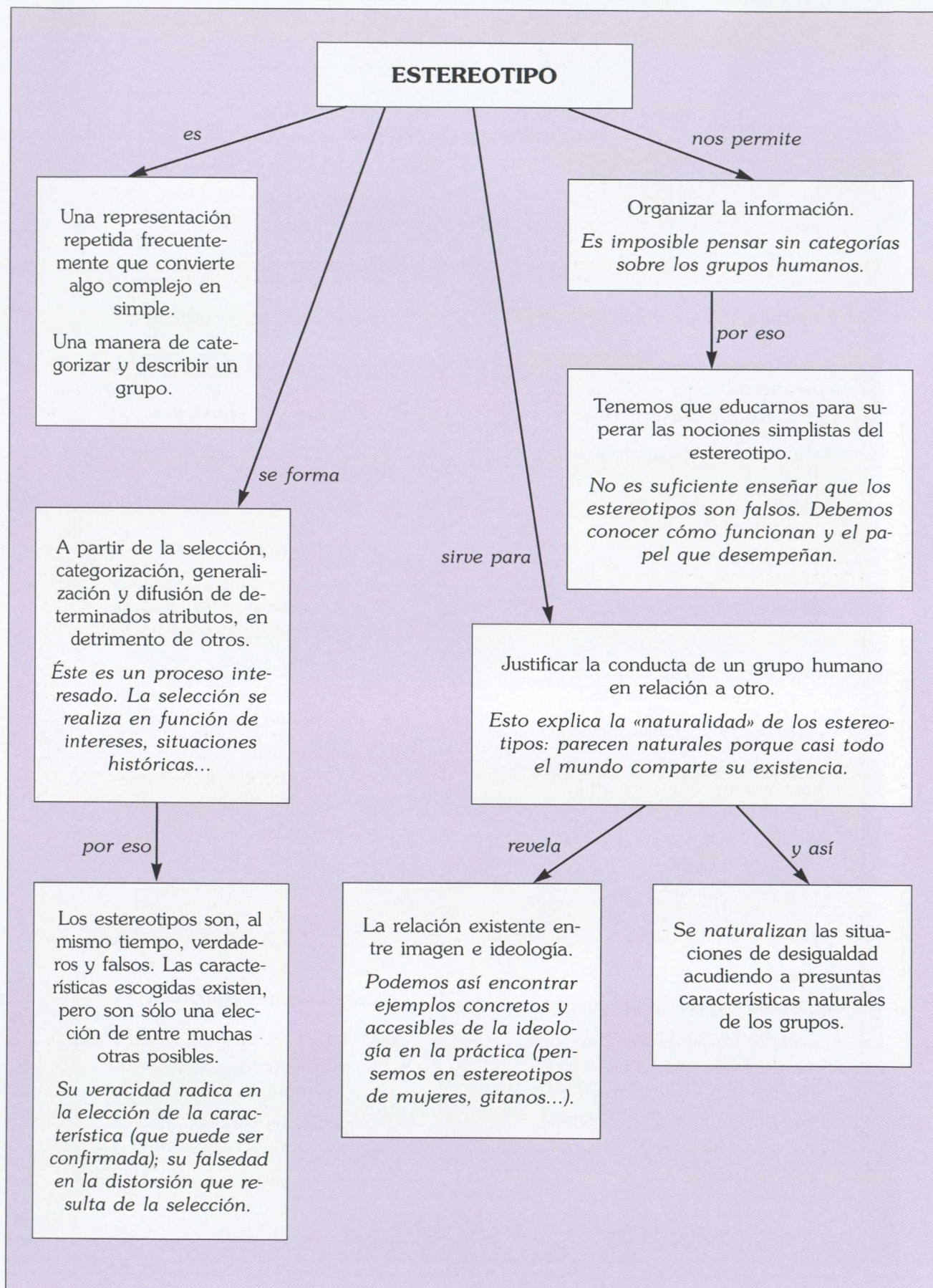


Gráfico 2. ¿Cómo percibimos las culturas? Estereotipos, prejuicios y discriminación.

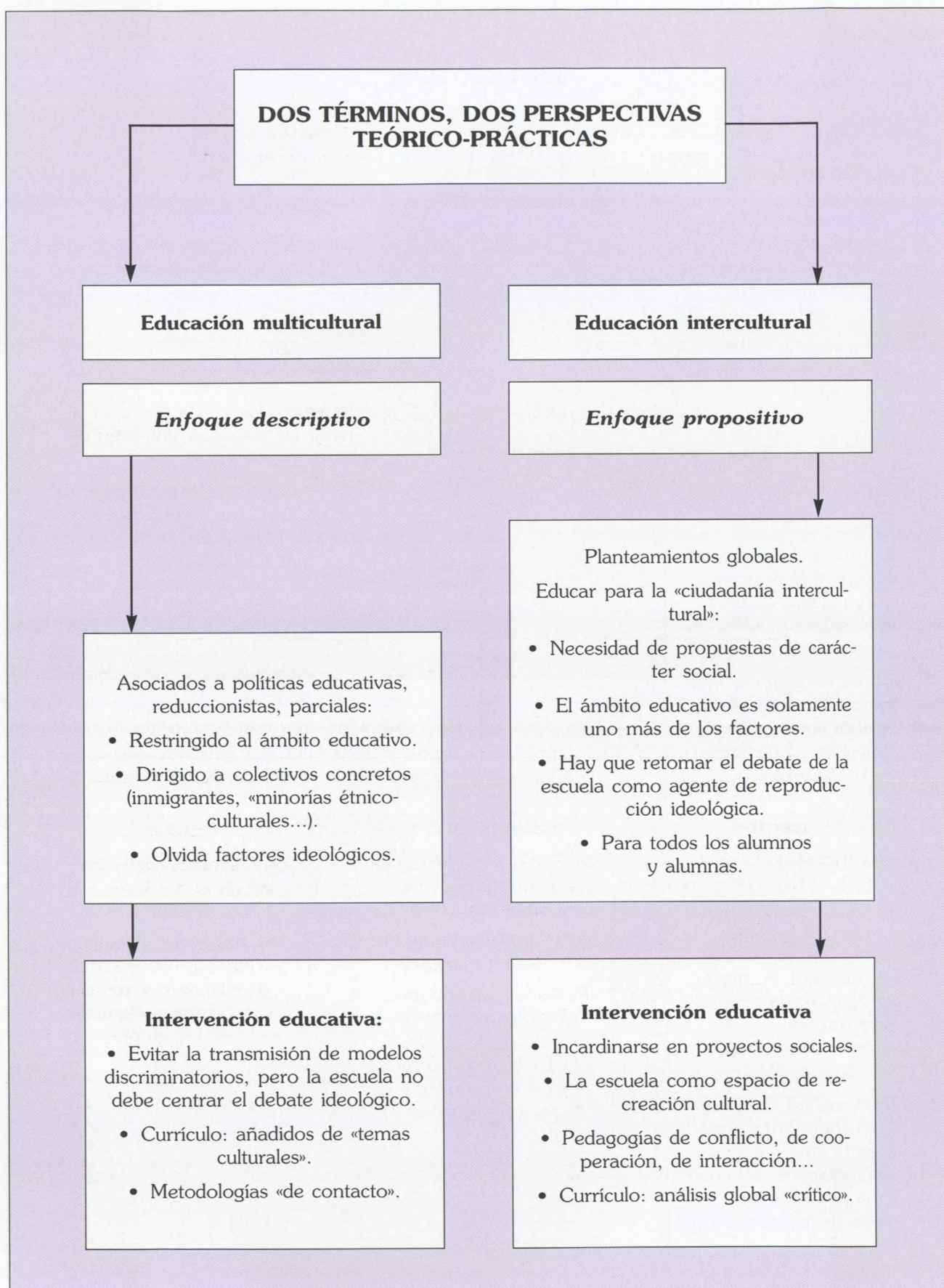


Gráfico 3. Perspectivas de tratamiento educativo de la diversidad cultural. Educación multicultural versus educación intercultural.

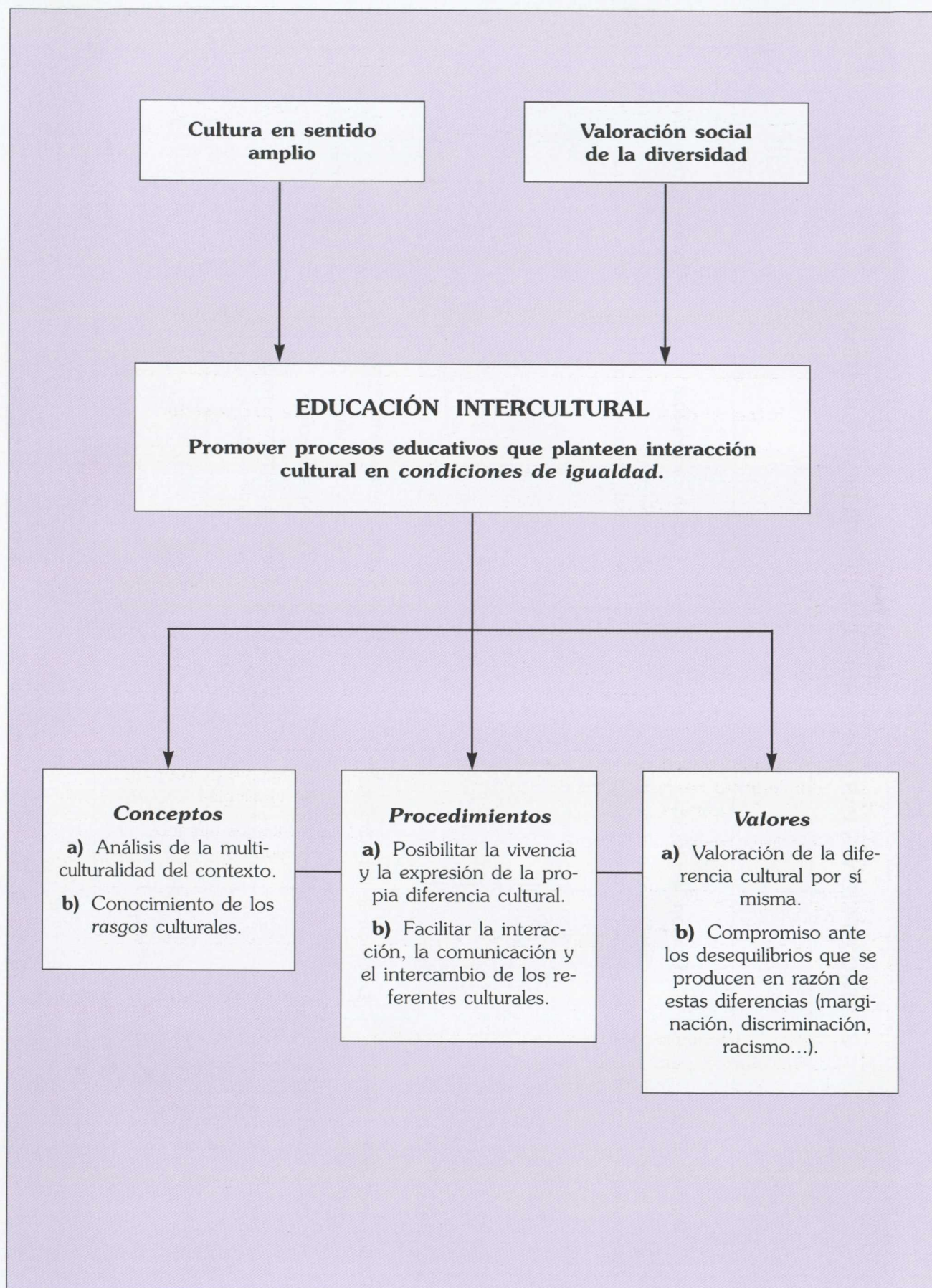


Gráfico 4. Educación Intercultural: La escuela como cruce de culturas.

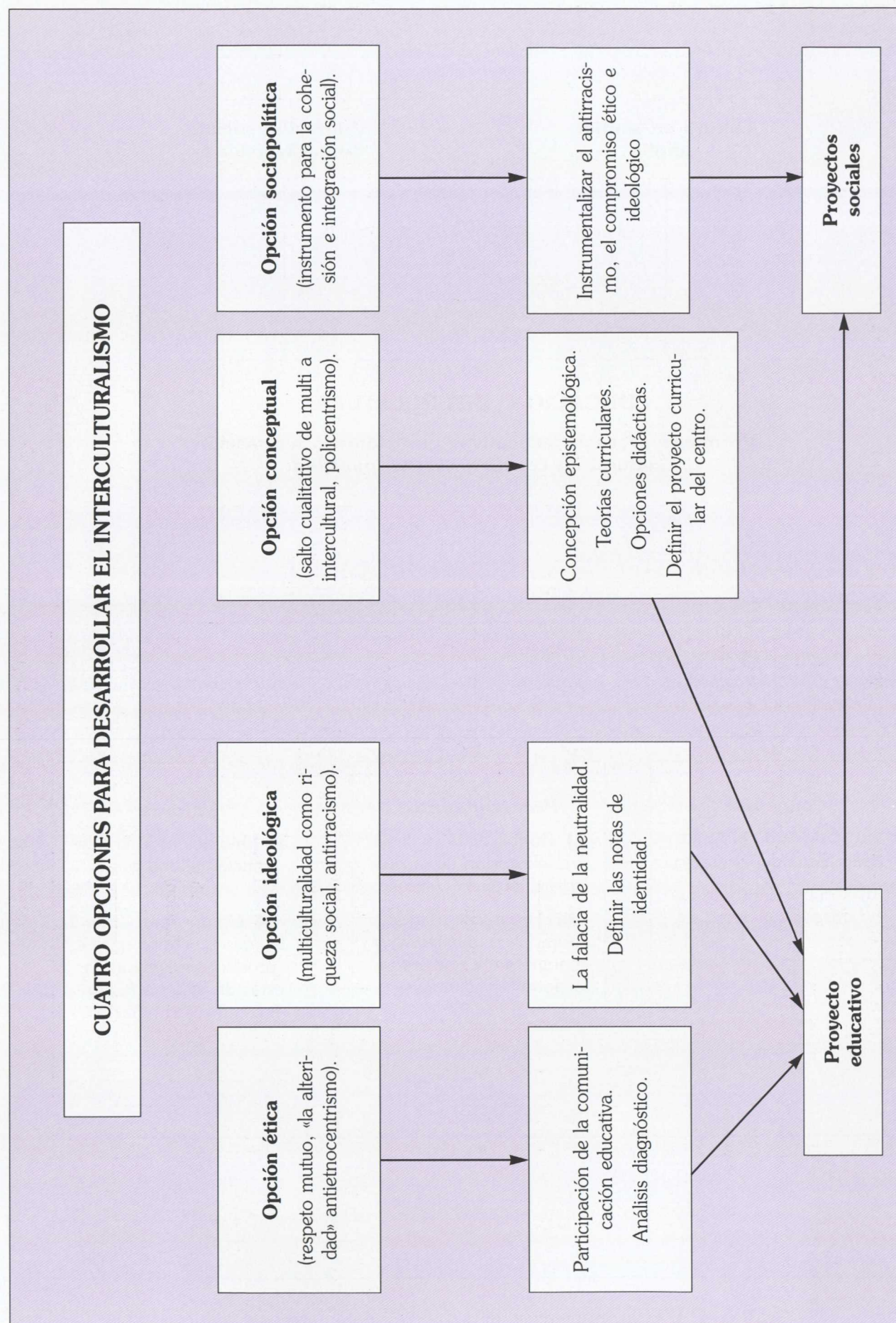


Gráfico 5. «Educación Intercultural: la escuela como cruce de culturas».

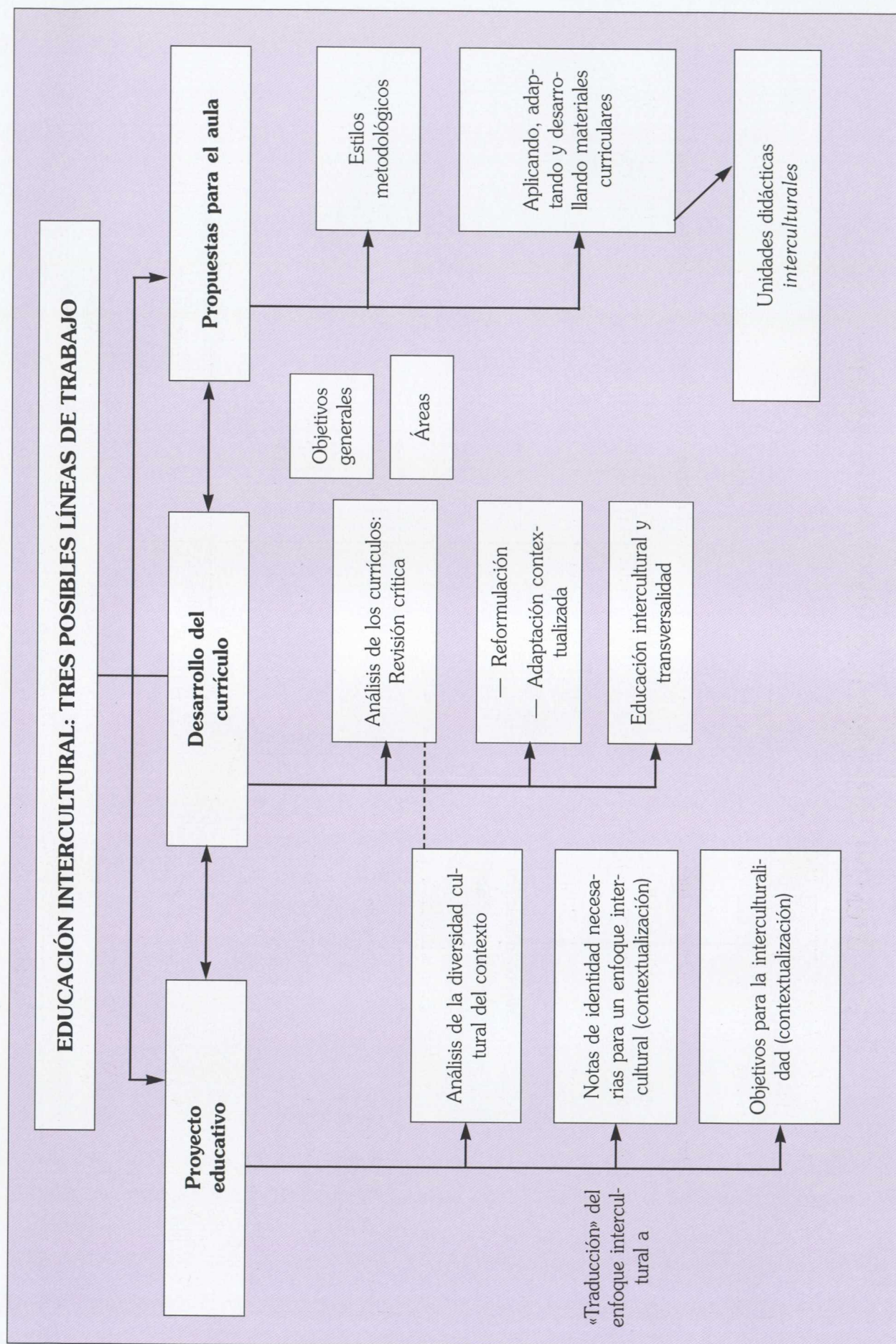


Gráfico 6. «Introducción» (Segunda parte del Marco Teórico)

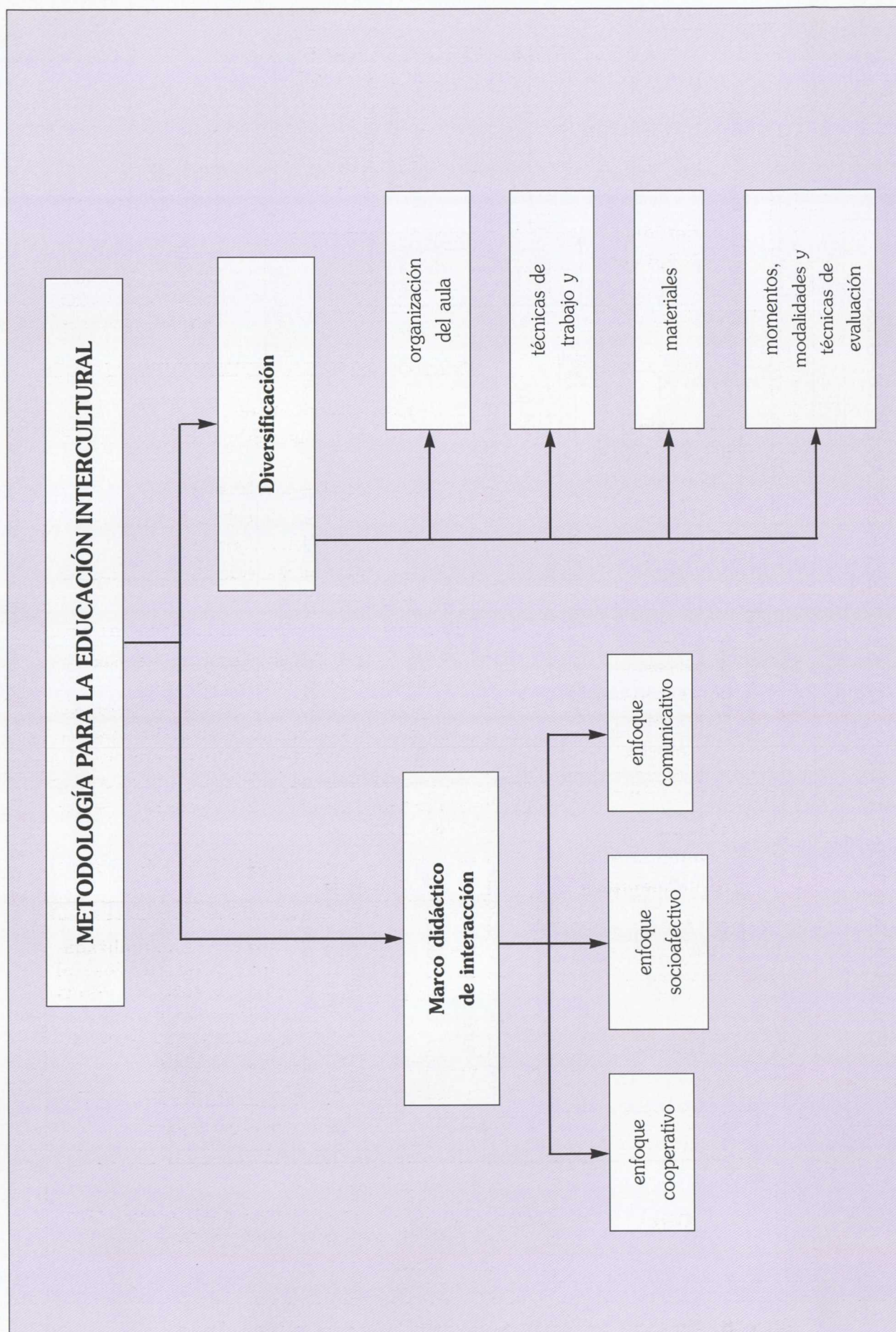


Gráfico 7. «El marco didáctico del aula» (Segunda parte del Marco Teórico)

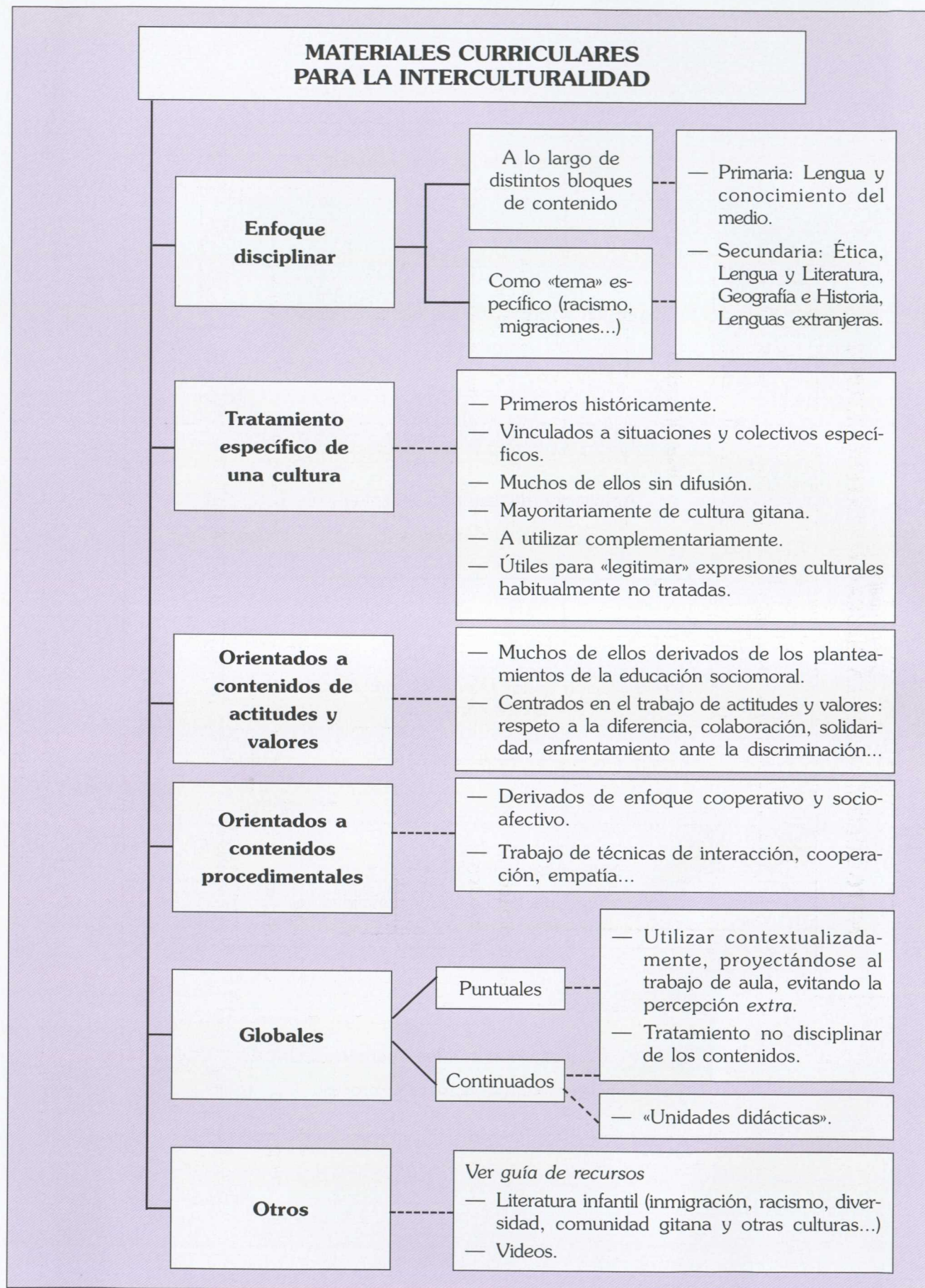


Gráfico 8. Tipología de los materiales curriculares para la interculturalidad.

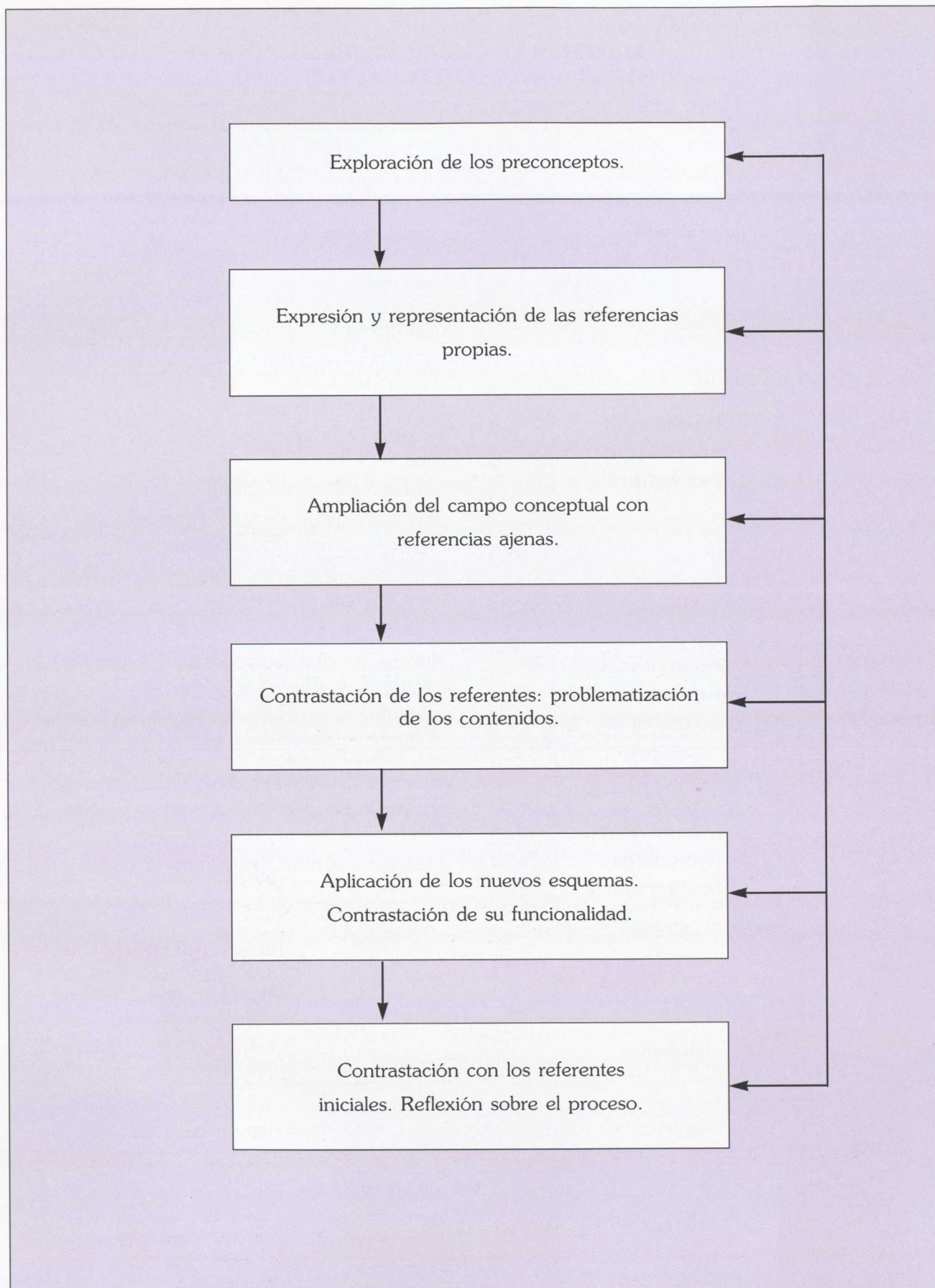


Gráfico 9. Un esquema metodológico para la elaboración de unidades didácticas interculturales.

3. Bibliografía, materiales y directorio.

Introducción

Finalidad de este capítulo

Los recursos no son un fin en sí mismos, sino que forman parte de un proceso, y en la medida que estén integrados en él y se adecuen a éste tendrán sentido.

Cuando se habla de recursos, se está pensando en aquellos instrumentos que nos ayudan a lograr unos objetivos. Por tanto, la finalidad de este apartado es la de facilitar a los educadores, y en concreto al profesorado, aquellos recursos que les puedan ser útiles para llevar a la práctica educativa los aspectos desarrollados en capítulos anteriores.

Facilitar información que posibilite al profesorado una mejor comprensión y puesta en práctica sobre aquellos aspectos en los que se basa la **Atención a la diversidad social y a la diversidad cultural**, en general, así como aquéllos otros que subyacen o pueden tener conexión y utilidad con los objetivos de ésta, con el objetivo de que sirvan de ayuda al profesorado para desarrollar el proceso educativo o, lo que es lo mismo, para concretar el Proyecto educativo de centro, los proyectos curriculares de las etapas, las programaciones y la actuación propia del aula.

Para conseguir este fin, el capítulo ofrece información sobre:

- Referencias materiales que incluyen, generalmente, un breve comentario sobre aquellos ámbitos relacionados con la diversidad social y cultural, con el objetivo de facilitar recursos que ayuden a explicar las realidades que conforman los diferentes contextos sociales y culturales, así como las posibles respuestas socio-educativas.
- Referencias de direcciones de utilidad, con el fin de informar sobre dónde podríamos obtener más información, quiénes podrían colaborar u orientarnos sobre algunos de los aspectos antes señalados, tanto en el ámbito social como educativo, centrándonos fundamentalmente en este último.

¿Cómo buscar y utilizar los recursos presentados?

Estructura organizativa de este capítulo

El capítulo está organizado de acuerdo a los siguientes apartados:

- 1. Educación intercultural.**
- 2. Ámbitos relacionados con el tratamiento educativo de la diversidad social y cultural.**
Educación en valores y transversalidad. Educación moral y cívica.
Funcionamiento grupal. Participación.
Educación para la paz:
 - **Relaciones Norte-Sur. Educación para el desarrollo.**
 - **Migraciones.**
 - **Racismo y xenofobia.****Educación para la convivencia democrática.**
Educación para la tolerancia.
Desventaja, marginación, inadaptación social y educación.
- 3. Repertorio de literatura infantil.**
- 4. Algunas guías de recursos.**
- 5. Direcciones de interés.**

El comienzo de cada una de las partes de este capítulo se inicia con una pequeña introducción, en la que se indica:

- Qué objetivos se pretenden cubrir y qué contenidos abordan.
- Qué tipo de materiales, recursos y referencias van a aparecer.
- Qué organización y cómo se presentan los recursos.

El capítulo combina dos criterios para la clasificación de los recursos:

- a)** Según la función que cumplen (los temas, ámbitos o aspectos que abordan). Esta clasificación corresponde al esquema que ha aparecido anteriormente.
- b)** Según los tipos de recursos (materiales impresos, audiovisuales, direcciones...), así como su posible utilización por el profesorado (para la conceptualización y profundización, aplicación práctica en el aula, de apoyo...).

Los apartados 1 («Educación Intercultural») y 2 («Ámbitos relacionados con el tratamiento educativo de la diversidad social y cultural»), además de clasificados por su temática, están también organizados de acuerdo al tipo de soporte o presentación y a su posible utilización (teórica, de apoyo, didáctica...) en:

- Libros y artículos.
- Materiales didácticos escritos.
- Materiales audiovisuales.

Hay referencias de materiales a los que hay que acceder por vías algo específicas. No obstante, se ha considerado que por su interés deben aparecer en esta selección. Para consultarlos o tener más información sobre ellos se han de solicitar en un centro de documentación concreto o en la Organización No Gubernamental que los edita o ha realizado. Estas referencias aparecen señaladas con (*), indicando que puede buscarse la dirección en el apartado 5, «Direcciones de interés».

Los materiales señalados con X indican que ya han sido referenciados en el apartado 1, «Textos de apoyo», del presente capítulo.

Hay referencias de algunos materiales que aparecen en más de un apartado temático, debido a que los contenidos del mismo no pueden ser clasificados en un ámbito o tema específico solamente.

También hay materiales que podrían haber sido clasificados en otro subapartado diferente del que se hace constar, pero por no perder agilidad en la globalidad del capítulo se ha clasificado en un solo apartado (en aquel que corresponde al grueso de los contenidos que aborda dicho material más específicamente, o en el que corresponde a las aportaciones consideradas más útiles del documento).

Por último, se ha de tener en cuenta que, el conjunto de referencias que aquí se especifican, puede percibirse en algunos casos algo desequilibradas en los contenidos y temáticas que se abordan. Para poder entender mejor el porqué se han referenciado, en algunas ocasiones, más materiales sobre unos aspectos que sobre otros, deben ser conocidas las causas que lo han motivado:

- Como se observará fácilmente, existen muchas referencias que hacen mención a la población gitana, y sin embargo no existe el mismo número con relación a la población inmigrante o de las diferentes Comunidades Autónomas del Estado Español o de otros grupos culturales.

No es algo accidental. Los gitanos y las gitanas españoles son los «grandes olvidados», y en muchos casos «excluidos», de la realidad social, histórica y cultural en la España de los últimos siglos (basta recordar que hasta la Constitución de 1978 no fueron considerados ciudadanos de pleno derecho, al igual que el resto de los españoles). Del mismo modo, la educación también sigue teniendo «esta deuda» (un ejemplo muy significativo lo encontramos al analizar los materiales didácticos y libros de texto, tanto actuales como anteriores, comprobando que en la gran mayoría de ellos, no sólo hay una gran omisión de los gitanos, sino el trato peyorativo e insultante que se les da cuando aparecen).

Se ha considerado, por tanto, necesario realizar una «discriminación positiva» con la población gitana, sin que esto vaya en detrimento de otros grupos culturales y/o sociales.

- Se ha intentado priorizar la información que pueda facilitar la comprensión de contextos o realidades individuales o grupales en situación de desventaja social más grave, con el fin de que el profesorado pueda utilizar y buscar los recursos para su actuación educativa en los centros.
- Se facilitan más referencias para la práctica educativa que para la reflexión teórica, dado que, por un lado, el profesorado solicita más información de este tipo y por otro hay más materiales publicados que hacen referencia a los aspectos conceptuales.

Educación intercultural

Los materiales recogidos en este apartado incluyen tanto cuestiones teóricas como prácticas, y pueden ser útiles para:

- Poder reconocer en los centros escolares la presencia de las diferentes realidades culturales.
- Saber qué es la educación intercultural y qué supone realizar en un centro, aula o grupo, actuaciones educativas interculturales.
- Comprender los planteamientos ideológicos de la educación intercultural y las relaciones, conexiones y diferencias con otras disciplinas, temas y ámbitos.
- Conocer cuál es el papel de un centro educativo que desea educar en valores desde una perspectiva intercultural.
- Poder planificar la acción docente con una perspectiva intercultural.
- Crear estrategias para afrontar y solucionar los posibles conflictos en las relaciones interculturales.
- Conocer propuestas de acción educativa en la práctica y experiencias que faciliten y promuevan las relaciones interculturales.
- Facilitar la relación y conocimiento entre las personas de diferentes culturas.

Además de algunas referencias de materiales que aquí aparecen, en el siguiente apartado se ofrecen direcciones de asociaciones, colectivos... de diferentes grupos culturales, que podrán facilitar materiales específicos para el trabajo en las aulas sobre diferentes culturas.

Libros y artículos

- ALEGRET, J. L. (coord.). (1991). *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB. Consell de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona.

Trabajo que analiza el tratamiento que los textos escolares realizan de las diferencias culturales y sociales.

Se examina, entre otros aspectos, el modo como se configura el concepto de especie humana, la diferente tipología y naturaleza de las diferencias en la representación de la diversidad humana, la materialización de las diferencias entre los humanos, el tratamiento de categorías como «Tercer Mundo» asociadas a factores culturales y socio-económicos, etc.

Tras estos análisis se exploran las consecuencias cognitivas que una conceptualización, como la evidenciada, puede tener en la promoción de actitudes potencialmente racistas.

- X ALEGRET TEJERO, J. L. (1992). «Racismo y educación». VV.AA. (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Feroso P. (Ed.). Narcea, págs. 93-110.

Allegret en esta breve pero interesante colaboración que titula **RACISMO Y EDUCACIÓN**, comienza reflexionando sobre el Sistema educativo frente a la diversidad cultural, partiendo de las concepciones de **igualdad, justicia y derecho a la diferencia: la propuesta de la educación intercultural**. Desarrolla el concepto que denomina **Educación Anti-racista** dentro del contexto de la Educación intercultural, pasando después a abordar los presupuestos generales para una educación anti-racista, partiendo del contexto real de la educación anti-racista y la igualdad de oportunidades.

- ÁLVAREZ DONORROSO, I. (1993). *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Madrid: Talasa.

- AMORÓS, A. y PÉREZ ESTEVE, P. (1993). *Por una Educación intercultural*. Guía para el profesorado. Madrid: M.E.C.

Se hacen sugerencias sobre cómo abordar la educación intercultural desde el Proyecto educativo y el Proyecto curricular de Educación Primaria y Educación Secundaria, y se aportan orientaciones de intervención en el aula para eliminar el prejuicio, base de actitudes racistas. También se apuntan algunos principios y estrategias de intervención didáctica que pueden servir como ejemplo para la reflexión y el análisis de las estrategias concretas que cada centro adopte en su práctica cotidiana.

- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

— (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós/MEC.

— (1989). *Maestros y textos*. Madrid: Paidós/MEC.

- (*) ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (1990). «Análisis del Diseño Curricular Base. Propuestas desde una perspectiva intercultural». En *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, núm. 1 (2.ª época), págs. 7-13.

- ASSOCIACIÓ DE MARES I PARES D'ALUMNES (1993). *Igualdad para vivir, diversidad para convivir: educar para no discriminar*. Barcelona: Ajuntament de l'Hospitalet.

- X CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Popular.

- CALVO BUEZAS, T.

— (1990). *El racismo que viene*. Madrid: Tecnos.

— (1990). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.

— (1990). «El racismo en los textos escolares». En *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja Española.

— (1993). *El crimen racista de Aravaca*. Madrid: Popular.

— (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad*. Madrid: Tecnos.

Estos textos recogen las investigaciones realizadas por el profesor Calvo Buezas desde una perspectiva sociológica y antropológica.

El primero de ellos supone un análisis laborioso de numerosos textos escolares (de EGB, BUP y FP), con el objeto de detectar los valores y actitudes que éstos manifiestan respecto a otros pueblos y culturas, con una atención preferente a las minorías étnicas y, en especial, al pueblo gitano.

En los otros se condensan, entre otros aspectos, las investigaciones que ha ido realizando, relativas a los prejuicios, las actitudes y creencias que se manifiestan en una buena muestra de docentes y alumnos/as españoles; también en relación a la pluralidad cultural de nuestra sociedad.

- CAMILLERI, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: Unesco.

Texto fundamental en el análisis de las relaciones entre cultura y educación. Se examinan diversas problemáticas surgidas en el ámbito educativo por la inadecuada consideración del factor cultural (tanto en Occidente como en el Tercer Mundo); y se esboza una propuesta pedagógica intercultural.

- CARBONELL, F. (1995). *Inmigración: Diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: M.E.C.

Las reflexiones que ofrece, fundamentalmente teóricas, nos pueden ayudar a entender las razones que motivan determinadas situaciones sociales y educativas en los procesos de atención a la diversidad cultural, cruzándolo con los aspectos de desigualdad social que en muchas ocasiones se producen.

También aporta unas buenas reflexiones sobre la realidad social y cultural de la población inmigrante, así como datos al respecto.

Aborda los aspectos relacionados con el conflicto cultural y apunta los principios fundamentales a trabajar en educación desde la perspectiva de la Educación intercultural.

- (*) COMUNIDADES EUROPEAS (1987). *La escolarización de los niños gitanos y viajeros. Informe síntesis*. Bruselas-Luxemburgo: Comunidades Europeas.

- (*) COMUNIDADES EUROPEAS (1991). *Informe Ford sobre el racismo en Europa*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- CREUS, J. (1993). *Vers una educació intercultural*. Barcelona: Barcanova.

- CREUS, V. (1991). «Educación intercultural». En AA.DD. *La educación moral*. Barcelona: Graó.

- DE LUCAS, J. (1992). *Europa: ¿convivir con la diferencia? Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*. Madrid: Tecnos.

- DE LUCAS, J. (1994). *El desafío de las fronteras*. Madrid: Temas de Hoy.

- DÍAZ AGUADO, M. J. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Un conjunto de materiales presentados en un formato de caja en el que se incluyen cuatro volúmenes (marco teórico, manual de intervención, investigación, instrumentos de evaluación) y un vídeo. El material desarrolla un programa dirigido a favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos; este programa centra su intervención en el diseño y evaluación del trabajo escolar mediante trabajo cooperativo y técnicas de educación cívico-moral.

- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós / MEC.

- (*) EQUIPO CLAVES. (1992). *En un mundo de diferencias... Un mundo diferente*. Madrid: Cruz Roja Juventud.

Estos materiales didácticos incluyen, a su vez, una guía para formadores. Esta guía está organizada en tres bloques de contenido que introducen el porqué, el qué y el cómo

de la educación intercultural. El hecho de que esté pensada para trabajar en el ámbito de la educación no formal, no le resta validez y utilidad para trabajar desde la escuela. También posee un vídeo.

- EQUIPO CLAVES. (1995). *Guía para la educación intercultural con jóvenes*. Madrid: Dir. Gral. de Juventud de la CAM.

X Como en el caso anterior, se trata de un material pensado para trabajar en el ámbito de la educación no formal que, no obstante, puede resultar muy útil y clarificador para todas aquellas personas que se acerquen, por primera vez, a la Educación intercultural. Incluye un vídeo para la sensibilización.

- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues: El Roure. *teo*

- FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1995). *¿Racismo? no, gracias*. Esplugues: El Roure. Colección Debate. *teo*

- GELPI, E. y VV.AA. (1995). *Trabajo, educación y cultura*. Valencia: Nau Llibres. Serie Educación Social.

En este libro se puede conocer el pensamiento y las propuestas que en el mundo actual nos ofrece Ettore Gelpi. Los capítulos van enlazando las reflexiones que el autor hace, iniciándolas con un breve análisis sobre la división internacional del trabajo y las políticas educativas, para continuar con los derechos de los niños y de los jóvenes en la vida asociativa, enlazándolo con los intereses internacionales que hay en juego. Posteriormente nos ofrece una muy interesante reflexión sobre la cultura popular y la democracia, analizando los lugares y valores de la cultura popular. El capítulo cuarto trata sobre la pedagogía intercultural y los problemas socio-educativos de las minorías. *teo*

- X GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). «Currículo y diversidad cultural». En *Educación y sociedad*, núm. 11, págs. 127-153.

A pesar de su brevedad, merece la pena destacar este artículo por la claridad con que se sitúa la relación entre enfoque curricular, construcción del conocimiento y pluralismo cultural. *teo*

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). «Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en educación!» En *KIKIRIKI, Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, núm. 38, págs. 18-25.

Este artículo nos ofrece una muy interesante reflexión acerca de cómo la escuela pública, desde opciones que están en consonancia con la ética y los valores democráticos, tiene que hacer frente al problema de la desigualdad manifestadas en deficiencias y las diferencias de la población escolarizada. El autor, después de un amplio preámbulo para contextualizar el problema, sugiere tres niveles de actuación que permitan avanzar en la construcción de un proyecto educativo integrador, igualador y que sea respetuoso con las diferencias. *teo*

- GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues: El Roure.

- GRASA, R. (1988). «El racismo en los libros infantiles y juveniles». En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 163.

- GRIGNON, C. (1993). «Racismo y etnocentrismo de clase». En *Archipiélago*, núm. 12.

- GRIGNON, R. (1994). «Cultura dominante, cultura popular y multiculturalismo popular». En *Educación y Sociedad*, núm. 12.

- (*) GRUPO DE ENSEÑANTES CON GITANOS DE ADARRA (1990). *Papel del profesorado de EGB con niños y niñas gitanas*. Bilbao: Adarra, Colección Claves para adecuar la escuela a la realidad de los niños y niñas gitanas. *teo*

La escuela es el primer lugar en que los niños y niñas gitanas toman contacto con un mundo diferente. La actitud del profesorado será vital para conseguir que estos niños y niñas se sientan acogidos, valorados y respetados en todas sus vivencias en esta nueva sociedad. Desde esta perspectiva el colectivo Adarra ofrece elementos de reflexión y propuestas de actuación.

- HANNOUN, H. (1992). *Els guettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo.

tes

Denso y muy interesante trabajo que analiza los paradigmas fundamentales del tratamiento del pluralismo cultural (asimilacionismo, multiculturalismo e interculturalismo). El autor examina con profundidad la conceptualización de cada uno de estos enfoques, sus presupuestos teóricos, su justificación ideológica y sus consecuencias teórico-prácticas.

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

11

La obra es una recopilación de conferencias, ponencias y exposiciones ofrecidas en un simposio de la fundación del Wenner-Gren de Estocolmo. Las exposiciones versan sobre los grupos étnicos minoritarios cuando se trata de inmigrantes, se hace un repaso histórico de la evolución que este tema ha sufrido desde la asimilación hasta la intercultural, y se ofrece este último término como alternativa a multicultural, que da título a la obra.

- JORDÁN, J. A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: Ceac.

11

Trabajo estructurado en tres partes. En las dos primeras el autor desarrolla una perspectiva muy completa del fenómeno multicultural, la conceptualización de la cultura y sus consecuencias educativas, así como sobre los modelos teóricos de intervención socio-educativa. La tercera parte se centra en una reflexión concreta sobre la realidad multicultural catalana. Aporta una extensa bibliografía especializada.

- JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

1 /

Aborda el papel del profesorado en la escuela multicultural, reflexiona sobre su actitud, sus dificultades, frustraciones, recursos pedagógicos y formación.

- JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

11

Analiza el fenómeno de la multiculturalidad desde la perspectiva de la reproducción social y el papel legitimador de la escuela. Propone un trabajo interdisciplinar para abordar la realidad multicultural. Presenta los diferentes modos en que el sistema escolar aborda la diversidad (otros países). Hace un repaso al modo en que la escuela acoge a las minorías y cómo éstas, en general, sufren un nivel de fracaso y abandono superior al resto. Describe la experiencia intercultural en oposición a la asimilación, la separación... Algo que ocurre raramente y con dificultades. Por último habla de la realidad de las minorías étnicas.

61

- KRISTEVA, J. (1991). *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona: Plaza Janés.

7

- LACASA, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.

11

- LADMIRAL, J. R. y LIPIANSKY, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. París: Arman Colin.

11

- (*) LIEGEOIS, J. P. (1987). *Gitanos e itinerantes. Informe para una formación intercultural de los enseñantes*. Madrid: Asociación Presencia Gitana.

11

- LISÓN TOLOSANA, C. (1991). *Invitación a la antropología cultural de España*. Madrid: Akal.

11

- LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.

Se basa en la experiencia de educación multicultural en EEUU. Aborda las condiciones que deben tenerse en cuenta en un centro multicultural, el problema del bilin-

güismo, el perfil y la formación del profesorado (actitudes, metodología, currículo) y las relaciones entre la escuela y el barrio. El apéndice trata de las normativas y de los programas en relación con las minorías en EEUU.

- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1991). «Reforma curricular y diversidad cultural». En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 189.
- MANYER, J. (1992). *Quan l'Islam truca a la porta*. Barcelona: Alta Fulla.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y currículo*. Madrid: Morata.
- MOSCOVICI, S. (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Morata.
- PERCEBAL, J. M. (1995). *Nacionalismos, xenofobia y racismo en la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- X PÉREZ GÓMEZ, A. (1991). «Cultura escolar y aprendizaje relevante». En *Educación y Sociedad*, núm. 8, págs. 59-72.

Se analiza en este artículo la falta de conexión entre los aprendizajes escolares y los esquemas de pensamiento que, cotidianamente, utilizan nuestros alumnos y alumnas. Considera también la función mediadora de la «cultura académica», entre la cultura pública de la comunidad y la cultura experiencial de los alumnos y alumnas, con el fin de evaluar cómo se puede generar aprendizaje relevante, esto es, aquél que puede enlazar con el pensamiento vulgar y cotidiano del alumno/a.

En fin, se trata de la construcción de la cultura escolar y de su conexión con la comunidad social, así como de la función que ejerce.

- PUIG I MORENO, G. (Coord.) (1992). *Recerca i educació interculturals*. Barcelona: La Llar del Llibre.

Conjunto de artículos y/o comunicaciones que, en su diversidad, configuran un abanico muy interesante de aportaciones. Se trata de contribuciones de especialistas en diversas disciplinas: antropología, sociología, pedagogía, psicolingüística, trabajo social..., que desarrollan estudios de muy diverso carácter: trabajos de enfoque teórico, experiencias educativas y de trabajo social, de formación y educación intercultural, de integración de minorías...

- PUJADAS, J. J. (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.

Material que es útil para el desarrollo del currículo de la educación primaria y primer ciclo de la E.S.O. para la Educación intercultural como tema transversal. Proporciona orientaciones y estrategias para la elaboración del PEC, PCE, programaciones y unidades didácticas.

- SAN ROMÁN, T. (1994). *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona: Alta Fulla/Fundació Serveis de Cultura Popular.

Editado en catalán, repasa los más de veinticinco años de estudios de la autora sobre los gitanos, aportando elementos para el conocimiento de este pueblo, su cultura y evolución, así como las relaciones interétnicas.

- X SAN ROMÁN, T. (1992). «Pluriculturalidad y marginación». En *Sobre interculturalitat. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre Interculturalitat*. Girona: Fundació SER.GI/Programa TRAMA.

Teresa San Román, en esta conferencia, sintetiza con un lenguaje claro y cercano las bases fundamentales socio-antropológicas y sus conexiones con la educación, que deben ser tenidas en cuenta en una sociedad que, se reconozca o no, es pluricultural. Explica clarísimamente los mecanismos que la sociedad genera para marginar a deter-

minados grupos étnicos minoritarios y por qué y cómo la sociedad intenta asociar la marginación a las diferencias culturales.

- SANTOS, M. A. (Ed.). (1994). *Teoría y práctica de la Educación intercultural*. Barcelona: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico/Promociones y Publicaciones Universitarias.

Escrito por profesores de universidad. Capítulos independientes y sin un hilo conductor específico sobre: marco teórico, currículo, metodología, investigación intercultural, aprendizaje cooperativo, Europa, relación género-intercultural... La primera parte está centrada en una exposición teórica de la E.I., la segunda son reflexiones sobre experiencias y propuestas.

- SIGUÁN, M. (coord.) (1992). *La escuela y la migración en la Europa de los noventa*. Barcelona: ICE / Horsori.

- SOS RACISMO (1994). *Guía de recursos contra el racismo*. Donostia: Garkoa Liburiak.

- STOLKE, V. (1992). «¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad?» En *Mientras tanto*, núm. 48.

- TODOROV, T. y otros (1988). *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar Universidad.

— (1991). *Nosotros y los otros*. México. Siglo XXI.

- TURNER, C. (1995). *El principi acollida. Sobre el diàleg intercultural*. Ed. Empúries.

- X TORRES, J. (1993). «Los silencios en la selección de la cultura en el currículo». En *Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, núm. 6, págs. 28-46.

() En esta ponencia Jurjo Torres desarrolla un análisis sobre las culturas que están ausentes del currículo general y del de los centros, por tanto ausentes de la «cultura escolar». Ofrece propuestas para dar respuestas al tratamiento de la diversidad en el currículo.*

- TORRES, J. (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.

En este libro se señala la importancia que tiene en los Sistemas Educativos el currículo oculto, es decir, los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que, sin llegar nunca a explicitarse de manera intencional como metas educativas, se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Este currículo oculto tiene especial importancia cuando se considera el tratamiento que se da a dos colectivos: las mujeres y las minorías culturales.

- VV.AA. (1992). *Educación Intercultural. La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea. Fermoso P. (Ed.).

Esta interesante recopilación presenta varios conceptos de cultura, establece diferencias entre multicultural e intercultural. Hace un repaso a los modelos educativos en Europa. Finalmente, demuestra el interés social por la pluralidad en base a la evolución del ser humano desde el homosapiens.

- Se destaca la aportación de J. L. ALLEGRET: *Racismo y Educación*, págs. 93-110.

- VV.AA. (1995). «La escuela de todos». Monográfico. *Vela Mayor, Revista de Anaya Educación*. Año II, núm. 5. Madrid: Anaya.

Este monográfico recoge varios artículos sobre aspectos referentes a la diversidad cultural, la interculturalidad y la educación.

- VV.AA. (1989). «Hacia una educación intercultural». En *La formación de las enseñanzas con alumnado gitano*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació y Ciencia. Generalitat Valenciana.

Seminario Internacional celebrado en Benidorm.

- VV.AA. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.

Realiza una presentación interesante del concepto de cultura y de su importancia en el encuentro intercultural. Presenta los estereotipos, cómo se forman, qué importancia tienen, cómo se mantienen y cómo cambiarlos. Por último, aporta una experiencia práctica.
- VV.AA. «Educar desde el interculturalismo» (1995). Monográfico. Colección: CC de la Educación 36. Coordina Entrepueblos. Salamanca: Ediciones Amarú.
- (*) VV.AA. (1994). «La interculturalidad». En *Documentación social*, núm. 97. Monográfico. Publicación de Cáritas Española. Madrid.

Una selección de artículos que desde diferentes disciplinas, incluida la pedagógica, aportan ideas claves a la educación intercultural.
- VV.AA. (1993). «Interculturalismo. Sociedad y Educación». En *Revista de Educación*, núm. 302. M.E.C.
- VV.AA. (1995). «Interculturalismo. Sociedad y Educación». En *Revista de Educación*, núm. 306. M.E.C.

En estas dos últimas referencias de materiales se recoge una interesante selección de artículos que muestran el espectro de investigaciones, experiencias y reflexiones existentes sobre el tema.
- VV.AA. (1991). «Minorías étnicas, ¿integración o marginación?» En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 196. Monográfico.

Este monográfico de Cuadernos de Pedagogía está dedicado a la interculturalidad. Sus artículos tratan diferentes aspectos referentes a la diversidad cultural y la educación. Recoge algunas experiencias educativas y una selección bibliográfica.
- VV.AA. (1988). «Dossier: la escuela de los niños gitanos». En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 156.
- VV.AA. (1993). «Educació Intercultural». En *Guix*, núm. 184.
- VV.AA. (1995). «Las culturas en la escuela y la cultura de la escuela». En *Investigación en la escuela*, núm. 26. Monográfico.
- WHITE, M. y POLLAK, S. (1990). *La transición cultural*. Madrid: Visor.
- WIEVIORKA, M. (1992). *El espacio del racismo*. Madrid: Paidós.

Partiendo del análisis del contexto histórico, desarrolla un estudio centrado en los factores generadores del racismo (como son los prejuicios, los fenómenos de marginación social, la violencia, etc.), conectándolos con la explicación de los procesos sociales que vivimos en la actualidad y sus expresiones más llamativas (racismo, xenofobia, discriminación, etc.).
- WOODS, P. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Ed. Paidós / MEC.

Muestra el proceso de investigación etnográfica, su método, sus dificultades y deficiencias. Aporta reflexiones sacadas de estas investigaciones.

Materiales didácticos escritos

- ACTON, T. (1983). *Gitanos*. Madrid: Espasa-Calpe.

Libro de divulgación muy adecuado para una primera aproximación.

- (*) ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS. Colectivo Toledo (1994). *Cuentos de todos los colores*. Asociación de Enseñantes con Gitanos. Toledo. Asociación de Enseñantes con Gitanos (policopiado).

- (*) ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS. Colectivo de Enseñantes con Gitanos de Adarra (1995). *Cuentos de todos los colores*. Bilbao: Adarra (policopiado).

- (*) ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS. Colectivo Valencia (coord. Lluch, X.). *Contes de tots els colors; una proposta d'activitat per a l'educació intercultural*. Torrent: CAM.

Estos tres últimos materiales recogen una introducción sencilla que enmarca los contenidos teóricos conceptuales de la educación intercultural, y que son la base para el desarrollo de actividades centradas en contar cuentos de diferentes culturas (por personas de esas culturas concretas). Se acompaña de los objetivos que pretende, los marcos metodológicos, algunas otras propuestas de actividades y unas referencias bibliográficas y de materiales. El material elaborado por el Colectivo de Valencia se acompaña de un vídeo.

- BOYDEN, J. (1994). *Atlas de las familias del mundo*. Madrid: Debate.

- CAÑADELL, R. (1994). *La interculturalitat*. Vic: Eumo.

Pertenece a la colección «Quaderns d'Educació ètica», dirigida a alumnos de doce a dieciséis años. Incluye libro del educador.

- COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular / Dir. Gen. de Juventud de la CAM.

Libro muy práctico que analiza y da respuestas a la realidad educativa multicultural. Parte de la idea de que el encuentro entre culturas es conflictivo y por ello positivo si se aborda adecuadamente, ya que es motor de cambio y posibilita el enriquecimiento mutuo. Presenta una propuesta de trabajo positiva en la que lo emocional y lo intelectual se encuentran integrados. Parte de las experiencias previas para que se pueda llegar a un aprendizaje significativo y fundamenta teóricamente las propuestas prácticas. Se recopilan un conjunto de actividades que tratan sobre la percepción del otro, la formación de estereotipos y prejuicios, el estudio del etnocentrismo, el análisis y la resolución de conflictos.

- (*) COLECTIVO PEDAGÓGICO CHAVORRE CALE (1990). *Centros de interés: Oficios tradicionales de la Comunidad Gitana*. La Coruña: Asociación Chavos (Miembros de la Asociación de Enseñantes con Gitanos).

Dos cuadernos de trabajo en los que a partir de un cuento se desarrollan, respectivamente, dos centros de interés: a) los tratantes de ganado, b) los cesteros. El material incluye, además, información para el profesor y diapositivas. Si bien el material está concebido para el primer Ciclo de Primaria es susceptible de ser adaptado a otros niveles.

- GIRALDEZ HAYES, A. y PELEGRÍN SANDOVAL, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Es un material muy útil y bien tratado, que a través de la música, los juegos, la poesía y la literatura infantil potencia y favorece un conocimiento y acercamiento de las diferentes culturas presentes en el Estado español (las propias de las diferentes Comunidades Autónomas, la gitana, las de los diferentes grupos inmigrantes en España), con el objetivo de que las niñas y niños de primaria puedan vivir, experimentar y, por tanto, asumir la realidad multicultural de la sociedad, del centro educativo o grupo de alumnos y alumnas (primer paso para un trabajo en educación intercultural), proponiendo también algunas estrategias, reflexiones y propuestas de intercambio y mestizaje desde la educación intercultural.

- (*) GRAMC (GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y ACTUACIÓN SOBRE MINORÍAS CULTURALES Y TRABAJADORES EXTRANJEROS) (1992). *Introducció a l'educació Intercultural*. Girona: GRAMC.

X Unidad didáctica y materiales de un curso de formación dirigido a educadores. Comprende cuatro apartados: marco conceptual, características de un proyecto de Educación intercultural, actitudes básicas y materiales curriculares.

■ (*) GRUPO DE ENSEÑANTES CON GITANOS DE ADARRA (1988). «Centros de interés específicos con niños y niñas gitanas». En *Materiales para su inclusión en el trabajo escolar*. Bilbao: Adarra. Colección Cuadernos de Adarra, núm. 30.

X Centros de interés cuya finalidad es conectar con los intereses y la realidad de los niños y niñas gitanas, para que así se sientan acogidos y respetados dentro del ámbito escolar.

■ GRUPO DE INTERCULTURALISMO (1994). *Educación intercultural. Niñas y niños gitanos en la escuela*. Huesca: M.E.C. Dirección Provincial.

Añadido → Una guía dirigida a la educación primaria que consta de una presentación para el profesorado (con objetivos, contenidos, procedimientos, actitudes, criterios metodológicos, organizativos, evaluativos) y una serie de propuestas para trabajar. Como complemento y apoyo a dichas propuestas nos ofrece: fichas de trabajo, un vídeo, diapositivas, fotografías... Está dividida en dos partes: una centrada en el alumnado en general y otra centrada en el alumnado de compensatoria.

■ (*) INTERCULTURA (1995). *Educación global*. Intercultura. Madrid.

A. Materiales didácticos para educación secundaria del programa de educación global para el profesorado y voluntariado. Abarca: *Educación en valores. *Educación intercultural. *Educación para el voluntariado. *Conciencia global.

■ JÓVENES CONTRA LA INTOLERANCIA (1993). *Xenofobia y racismo*. Madrid: Popular.

— Área de Lengua y Literatura (Secundaria). X

— Área de Lenguas Extranjeras (Primaria i Secundaria). X

— Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Secundaria). X

— Área de Conocimiento Social, Natural y Cultural (Primaria). X

— Ética (Secundaria) (1994). X

— Materiales complementarios. Cuaderno de educación multiétnica. X

Materiales elaborados por diversos equipos de autores que desarrollan el proyecto de trabajo del colectivo «Jóvenes contra la intolerancia».

Se trata de diversos cuadernos que proponen la incorporación de estos temas en las diversas áreas del currículo. Traen una serie de propuestas de actividades y selección de materiales (textos, recortes de prensa, materiales gráficos, etc.).

■ LLUCH, X.; RODAS, M.^a A. y SALINAS, J. (1995). *Mòdul de Formació eix Transversal Educació Intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana / Conselleria d'Educació i Ciència.

A. Excelente material dirigido a la formación del profesorado. Ofrece aspectos conceptuales muy claros sobre la Educación Intercultural, así como propuestas de actividades de formación. Incluye un anexo con textos para reflexionar y referencias bibliográficas y de materiales.

} Este ~ 1996

■ LLUCH, X. y SALINAS, J. (1995). *Plan de Educación Intercultural - Guía Didáctica. Programa de Educación en Valores III*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència.

A. Material que se compone de dos partes: la primera recoge el diseño y dinámica de desarrollo del Plan Educativo. La segunda incluye algunos modelos de Fichas de Trabajo que plantean actividades de enseñanza-aprendizaje.

■ LLUCH, X. (en prensa). *Contes de tots els colors: una proposta d'activitats per a l'educació intercultural*. Torrent: CAM.

Trabajo estructurado en dos partes. La primera se refiere al marco teórico que define el enfoque de la propuesta de actividades. Ésta se desarrolla en la segunda parte, dejando claro la caracterización del contexto donde se lleva a cabo sus objetivos, marco metodológico, actividades y materiales usados.

- MARTÍN MUÑOZ, G.; VALLE SIMÓN, B. y GÓMEZ PLAZA, M.^a A. (1995). *El Islam y el mundo árabe en la Enseñanza Media*. (No publicado). Instituto de Cooperación Internacional. Agencia Española de Cooperación Internacional. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Estudios Árabes Islámicos. Cantoblanco. 28049 MADRID. Tfno. 91/397 45 44.

Guía para profesores y estudiantes.

Este material, útil para secundaria y bachillerato, ofrece un análisis crítico de la visión del Islam y el mundo árabe. Rompe prejuicios y tópicos sobre el Islam. Ofrece unas propuestas históricas alternativas desde otros puntos de vista. Adjunta bibliografía útil, así como selección de textos para trabajos en el aula.

- MEROÑO I OTÓN, N. (1995). *La práctica intercultural en el desarrollo curricular de la educación primaria*. (No publicado). Premio de la convocatoria MEC de Educación y Sociedad. (Para más información dirigirse a los Centros de Profesores y Recursos del MEC.)

Material que va dirigido a los ciclos 2.^o y 3.^o de primaria.

Ofrece una muy completa propuesta de trabajo desde la educación intercultural en el aula, experimentada por la autora. Consta de una clara conceptualización, análisis de la realidad concreta, orientaciones curriculares para el profesorado y material para trabajar con los alumnos.

- MORENO, C. (Coord.) (1991). *Golipen Lachi-Buena Salud. Educación para la Salud con una comunidad gitana*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.

Ejemplificación de un Programa de Educación para la salud en una comunidad gitana. Plantea un análisis de la realidad y una priorización de problemas de salud sobre los que incidir y desarrolla los contenidos, así como la metodología a seguir.

- PÉREZ ESCAMILLA (Coord.) (1995). *Proyecto sobre educación para la ciudadanía europea*. (No publicado). Premio de la convocatoria MEC de Educación y Sociedad. (Para más información dirigirse a los Centros de Profesores y Recursos del MEC.)

Dirigido al segundo ciclo de la ESO.

Material que consta de once unidades didácticas que pretenden abordar los aspectos básicos del ciudadano europeo.

- SWANWICH, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata/MEC.

En el Capítulo VII aborda los siguientes temas:

*La Educación Musical en una escuela pluralista. *Trascendiendo las culturas. *Transformación y reinterpretación. *Una actitud intercultural. *El propósito de una actitud musical intercultural. *Más allá del aula.

Expone unos criterios claros del tratamiento de la música con una perspectiva intercultural.

- VV.AA. (1989). *Cultura Gitana: Propuestas para un trabajo intercultural en la escuela*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació y Ciència.

Material que trata específicamente sobre la incorporación de la cultura gitana al desarrollo curricular. Incluye diversos materiales: a) Libro del profesor. b) Un cuento sobre Ladislás, un niño gitano. c) Siete historietas que nos acercan a diversas facetas de la vida gitana actual, y d) Fichas de trabajo.

- (*) VV.AA. (1990). *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Edicions 62.

Dentro de una propuesta global de educación moral y cívica, los autores plantean numerosas actividades orientadas al tratamiento de las diferencias (físicas, psíquicas, ideológicas, socioeconómicas y **étnico-culturales**).

Desde un planteamiento eminentemente práctico, y utilizando propuestas metodológicas propias de la educación moral (clarificación de valores, role-playing, diagnóstico de situaciones, discusiones de dilemas, etc.); se facilitan fichas de trabajo para todos los ciclos de Primaria y Secundaria obligatoria.

- (*) VV.AA. (1991). *El Interculturalismo en el currículo. El racismo*. Barcelona: Ed. Rosa Sensat. Colección Dossiers.

X Desde la perspectiva de la educación moral se presentan un conjunto de materiales didácticos y de actividades sobre el problema del racismo y la xenofobia, las relaciones entre culturas, los fenómenos migratorios y las posibilidades de integración social, etc. Material adecuado para Educación Secundaria.

- X VV.AA. (1993). *Unidades didácticas desde una perspectiva intercultural*. Madrid: MEC.

X Dos unidades didácticas para el segundo ciclo de Educación Primaria: la comunidad doméstica y el mundo del trabajo. Constituye una ejemplificación, adaptada a nuestros diseños curriculares, de cómo desarrollar dos tópicos de tratamiento usual desde una perspectiva didáctica intercultural. Se acompañan de diversas propuestas de actividades, orientaciones metodológicas y de evaluación, así como de algunos materiales gráficos de soporte.

- (*) VV.AA. (1995). *Per una acció educativa intercultural. Visquen la diversitat*. Varias Asociaciones, entre ellas: Colectivo de Enseñantes con Gitanos de Cataluña. Avda. Congrés Eucarístic, 16-20. 08912 Badalona (Barcelona). Tel. (93) 388 87 82.

A Un material que ofrece muchas propuestas para trabajar en el aula la educación intercultural. Ofrece materiales concretos para conocer algunas culturas del Sur y Centro América, oriente, África, Oriente, gitana... y propone actividades a realizar. Incluye una cinta de audio con música. Las Asociaciones que lo han elaborado incluyen este material dentro de un plan de formación y orientación para los centros.

Materiales audiovisuales

- (*) CRUZ ROJA JUVENTUD y JIMÉNEZ ROMERO, M. (1993). *En un mundo de diferencias... Un mundo diferente*. España: Cruz Roja / ECOE.

Promueve las relaciones de convivencia y de relación entre las personas y grupos de diferentes culturas. Es un vídeo para la sensibilización.

- DIRECCIÓN GENERAL DE JUVENTUD y VERDET, R. (1995). *Abre tu mundo*. Madrid: Dir. Gral. de la Juventud, Comunidad de Madrid.

Los tópicos y estereotipos en nuestra visión de las cosas, las desigualdades Norte-Sur como origen de las migraciones y la riqueza que aporta la diversidad cultural son los tres temas centrales de este vídeo. Con una duración de ocho minutos, no pretende agotar ningún tema. Quiere ante todo sugerir y servir de punto de partida para una actividad grupal realizada con adolescentes y jóvenes.

- ECOE. *Muévete*. España: Ed. Quasar Films, S. A. Para la solidaridad Internacional.

Presenta la relación entre un niño chileno y una niña española que se escriben cartas y cómo a través de éstas sus vidas cambian.

- EQUIPO DE E. COMPENSATORIA DEL M.E.C. DE MEDIODÍA (1991). *La incorporación de alumnos del Barrio de la Celsa*. Madrid: MEC.

Recoge una experiencia vivida en el Colegio Público Padre Marina. El vídeo muestra la sensibilización y el conocimiento de una población gitana, por parte de la C. Educativa del centro que los incorporaba.

- (*) FONS CATALÀ DE COOPERACIÓ AL DESENVOLUPAMENT Y COROMINAS, A. (1994). *Un mundo plural. «La cooperación entre los pueblos, un futuro posible»*. España: ECOE (Colectivo Rosa Sensat).

Muestra la diversidad cultural en nuestro planeta y las influencias positivas mutuas.
- (*) GAMBÍN, A. y CHAMPÍN, P. *Un mundo de todos*. Valencia.

Los autores, que trabajan en el C. P. Sant Josep de Xirivella (Valencia), han elaborado este vídeo que recoge imágenes que muestran la diversidad humana. El vídeo se acompaña de una breve guía. Asociación de Enseñantes con Gitanos de Valencia.
- JIMÉNEZ, J. *Pensament infantil i cultura* (15 minutos). IMIPAE (S. A.).
- MINISTERIO DE AA.SS. y APREMAR. *Rosa, una mujer gitana*. Valencia: M.A.S. / Apremar.

Sobre la mujer gitana, el papel que ejerce en el mundo gitano y su evolución.
- MINISTERIO DE AA.SS. y APREMAR. *Los gitanos y su historia*. España: M.A.S. / Apremar.

Breve resumen histórico de la comunidad gitana en la Península.
- (*) PERIFERIA; SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH. *Una clase dividida*. Barcelona-Madrid: Periferia.

Partiendo del enfoque socio-afectivo nos presenta una experiencia de cómo trabajar los prejuicios y la discriminación. Aportación interesante sobre metodología y el papel del profesorado. El vídeo se acompaña de una guía para su utilización que ofrece propuestas para la reflexión y la actuación.
- (*) SODEPAZ. (1993). *Los murales de las escuelas 1492-1992: Una experiencia de aprendizaje intercultural en Europa*. SODEPAZ: Mundos Unidos. 9 minutos. Madrid.
- TRIVISIÓN. *Una escuela intercultural*. España: Conselleria d'Educació i Ciencia; Generalitat de Valencia.

Una breve exposición sobre el valor de la diversidad cultural y de los enfoques educativos existentes.
- (*) TIBERGHIE, A. S. *Sur la trace des tziganes (Tras el rastro de los gitanos)*. V. O. con subtítulos. Croix-France: Cassettes-Vidéos Tiberghien, A. S. (Traducción y subtítulos al castellano: Asociación de Enseñantes con Gitanos. Madrid-España).

A lo largo de sus cuarenta minutos y por medio de un recorrido por diferentes países europeos, este vídeo ofrece una posibilidad más de conocer al pueblo gitano. Se encuentra en la Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- TVE, S. A. (1993). *Samba Cubaly* (15 minutos). TVE, S. A. Madrid.
- TVE, S. A. (1990). *Los gitanos*. Documentos T. V. «Equipo de Investigación». España: TVE, S. A.

Documental sobre el pueblo gitano.
- TVE, S. A. (1993). *Pueblo gitano. ¿Integración escolar y social?* España: TVE, S. A.

Reportaje sobre el pueblo gitano y la escolarización.
- (*) VV.AA. *Ni chicha ni limoná* (Montaje de diapositivas). España: Secretariado General Gitano.

Montaje de 69 diapositivas con una cinta cassette de audio y un guión. A partir de la narración de un posible cambio en la forma de vida de un gitano se pueden abordar temas como: costumbres, cultura...

Ámbitos relacionados con el tratamiento educativo de la diversidad social y cultural

Esta segunda parte se compone de una selección de referencias documentales tanto para la reflexión como para el trabajo práctico en el centro educativo y en el aula.

Algunos de estos materiales podrán ayudarnos a explicar los «porqués» de la existencia de la diversidad social y cultural, los problemas que se producen en la sociedad (y por ello en los centros educativos), los aspectos que los motiva u origina, los efectos de esos problemas en las personas, en los grupos, en los centros educativos... en la sociedad, ofreciendo en muchos casos propuestas sobre «cómo» abordar soluciones sociales y por tanto educativas.

Las referencias que se recogen en este apartado se agrupan en las siguientes categorías o ámbitos:

Educación en valores y transversalidad. La educación moral y cívica.

Funcionamiento grupal. Participación.

Educación para la paz.

- **Relaciones Norte-Sur. Educación para el desarrollo.**
 - **Migraciones.**
- **Racismo y xenofobia.**
 - **Educación para la convivencia democrática.**
 - **Educación para la tolerancia.**

Desventaja, marginación, inadaptación social y educación.

En cada uno de estos subapartados, dependiendo del tipo de soporte físico y de la utilidad para el profesorado, los recursos se referencian alfabéticamente según estos clasificadores:

Libros y artículos

Hacen referencia a documentos sobre el contenido en cuestión, y creemos que son útiles para el análisis y la reflexión sobre cada categoría o ámbito.

Materiales didácticos escritos

Son materiales para la orientación de la práctica que facilitan la acción educativa (orientaciones de la participación educativa, orientaciones didácticas generales, unidades didácticas, propuestas de actividades...).

Pueden ser impresos (libros, artículos, revistas, materiales fotocopiados...) y audiovisuales (documentales, películas, experiencias..., en soporte vídeo y en algunos casos en soporte de diapositivas).

A la hora de decidir la clasificación a utilizar en este apartado, se ha considerado fundamentalmente:

- Que dichas referencias de recursos puedan ser fácilmente encontradas por el profesorado cuando se necesiten.
- Que tengan conexión con el esquema de los contenidos desarrollados en el «Marco teórico» y en las «Actividades» del presente material y, por tanto, sirvan de profundización y de apoyo a los temas abordados anteriormente.
- Que se parte de la interrelación existente entre atención a la diversidad, igualdad de oportunidades y educación en valores (siendo la Educación moral y cívica la que aglutinaría todos los otros ámbitos o temas que desarrollan la Educación en valores) y su tratamiento educativo transversal.
- Que todos estos ámbitos relacionados con el tratamiento educativo de la diversidad social y cultural también se interrelacionan de una forma u otra, se necesitan mutuamente, se complementan, aunque tenga cada uno su especificidad (aspectos, por otro lado, definitorios de lo que se considera un tema transversal, dentro de la educación en valores).
- Que todas las referencias correspondientes a estos ámbitos subyacentes a la atención a la diversidad social y cultural, aunque puedan tener sentido por sí mismas y por el ámbito o tema que las aglutina, aparecen aquí referenciadas porque aportan aspectos que ayudan al desarrollo de la acción educativa desde la perspectiva de la atención a la diversidad social y cultural.

Como en el anterior apartado, algunas referencias documentales aparecerán señaladas con (*) indicando que para conseguir dicho material o información sobre el mismo, se ha de consultar el apartado 5 de «Recursos» («Direcciones de interés»).

Educación en valores y transversalidad

Educación moral y cívica

Si los centros educativos se plantean como objetivo lograr una formación integral y plena de los alumnos y las alumnas que a ellos acuden, no podrán desvincularse y prescindir de una seria y bien planificada educación en los valores,

educación ésta que debe entroncarse transversalmente con la totalidad del desarrollo curricular y que entra en relación dinámica con todas las áreas del aprendizaje. En consecuencia, deberá dársele un tratamiento similar a cualquier otro tipo de contenido y, por tanto, programarse junto al resto de contenidos en secuencias de aprendizaje.

Los materiales que a continuación se referencian pretenden ayudar a reflexionar, a analizar, a tomar decisiones relacionadas con los valores, así como la función educativa de éstos, su tratamiento, los procesos para enseñarlos y aprenderlos, intentando responder, entre otras, a cuestiones tales como:

¿Qué es educar en valores? ¿Qué valores educar? ¿Qué conexión tienen los denominados temas transversales con la educación en valores? ¿Cómo los temas transversales se van actualizando, incluso generando otros nuevos, dependiendo de la realidad social de cada momento? ¿Qué aspectos tienen en común los diferentes temas transversales? ¿Por qué la Educación moral y cívica se considera como el aglutinador de todos los temas transversales? ¿Qué influencia, conexión y en qué se necesitan mutuamente la Educación en valores y la atención a la diversidad del alumnado?

Libros y artículos

- BUXARRAIS, M.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación/Edelvives. Colec. Aula-Reforma, 19.

En este libro los autores recogen, entre otras, reflexiones acerca de la educación moral en una escuela democrática, el aprendizaje y desarrollo sociocognitivo de los alumnos relacionado con el juicio moral, así como con las actitudes valores y normas, ofreciendo propuestas para un diseño curricular de educación moral, analizando, en otro apartado, las actitudes del profesorado sobre todo en lo referente a la neutralidad y beligerancia de éstos. También ofrece estrategias y técnicas de educación moral, finalizando con una reflexión sobre la evaluación en educación moral.

- CAMPS, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda - Anaya.

- (*) CONFEDERACIÓN DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (MRPs)-MESA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL (1993). *El tratamiento de los valores desde una perspectiva intercultural*. Encuentros de Cuenca - Mayo 1993.

Este documento se presentó en el congreso de Cuenca en mayo de 1995. Ofrece una interesante reflexión teórica sobre el tratamiento educativo de los valores, desarrollando como eje de análisis y reflexión fundamental la educación intercultural.

La mesa específica de Edc. Intercultural ha realizado otras reflexiones que están plasmadas en otros documentos como es el de «contacto-conflicto».

Pueden conseguirse en: CONFEDERACIÓN ESTATAL DE MRPS (Movimientos de Renovación Pedagógica). C/ Príncipe, 35 - 28012 MADRID. Tfno.: 91/4295029.

- C.P.R. GUADALAJARA (1995). *Orientaciones para la toma de decisiones sobre temas transversales*. CPR Gualalajara.

- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990). *Educación en valores y Diseño Curricular*. Madrid: Alhambra Longman. Documentos para la Reforma, núm. 2.

En el primer capítulo de esta obra de González Lucini se caracteriza el concepto de «valores».

El segundo capítulo incorpora un nuevo elemento de reflexión basado en la relación de los «valores» con las «actitudes» y las «normas».

En el tercer y último capítulo se realiza un análisis crítico de cómo está concebida la educación de los valores en el D.C.B. (Diseño Curricular Base y, actualmente, Currículo Oficial). Asimismo, se establece la necesidad de que cada centro educativo incorpore el tratamiento de los valores en el Proyecto educativo, en los proyectos curriculares y en la programación y actuación diaria en el aula.

Este libro puede resultar útil para reflexionar sobre la dimensión curricular de los valores, y de él se pueden extraer orientaciones que ayuden a diseñar y desarrollar la acción educativa.

- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda - Anaya.

- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1995). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Alauda - Anaya.

- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M. R.; CARRILLO, I.; LÓPEZ, S. y PAYA, M. (1993). «¿Se pueden secuenciar las actitudes?» En *Aula de Innovación Educativa*, núm. 10, págs. 34-37.

El objetivo de este artículo es realizar una reflexión global y ofrecer pautas concretas para la secuenciación de los contenidos, en concreto de las actitudes, tema éste muy importante en la L.O.G.S.E. y parte fundamental dentro de los elementos que forman el Proyecto curricular.

Los autores insisten, especialmente, en el carácter transversal de los contenidos actitudinales. Con esto quieren decir que las actitudes están presentes en todas las áreas de conocimiento y, aunque no tengan la misma relevancia y tratamiento en todas ellas, será importante trabajarlas tanto dentro de un área determinada como entre todo el conjunto de las áreas del currículo.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993). *Temas transversales y Desarrollo curricular («Caja Roja»)*. Madrid: MEC.

- PUIG ROVIRA, J. M. (1992). *Educación moral y cívica («Caja Roja»)*. Madrid: M.E.C.

Documentos orientativos para el desarrollo curricular de los Temas transversales, destacando su presencia en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada área y etapa. Proporcionan al profesorado orientaciones didácticas, una guía documental y de recursos y direcciones de contacto.

- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (1993). «Familia-Escuela Infantil. El problema de las discrepancias en ideas y valores educativos». En *Aula de Innovación educativa*, núm. 11, págs. 27-30.

Los autores presentan una investigación llevada a cabo en colaboración con el C.I.D.E. (Centro de Investigación y Documentación Educativa del M.E.C.), mediante la que se trata de encontrar las discrepancias entre las ideas y los valores educativos de padres y profesores, ya que los autores entienden que éstas podrían ser una de las fuentes más importantes en la falta de conexión de ambos contextos.

Según los autores, si se dejan las cosas a su dinámica natural las relaciones padres-educadores se caracterizarán más por la desconexión que por la cooperación. Por tanto, educadores, Administración educativa y CPR.s tienen ante sí una importante tarea.

- PUIG, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE/HORSORI.

En este libro el autor aborda aspectos como: las finalidades y los contenidos de la educación moral, los procesos de enseñanza-aprendizaje moral, cuáles deben ser las funciones y el papel de los materiales curriculares en una propuesta de educación moral. Finalmente, el autor describe la estructura de una propuesta concreta de materiales de educación moral: el proyecto «transversal».

- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

- VV.AA. (1994). *Valores hoy*. Vela Mayor, núm. 2 (monográfico). Ediciones en Cataluña, Levante, País Vasco, Galicia, Madrid: Anaya.

Recoge diferentes artículos relacionados con la educación en valores. Las diferentes ediciones tienen en común los siguientes:

- *Educación en valores y Reforma Educativa* (González Lucini).
- *¿Cómo se enseña la ética?* (Camps, V.).
- *Antropología y valores: la indiferencia imposible* (Ruiz, J.).
- *Valores y contravalores* (Gervilla, E.).
- *Los jóvenes y los valores* (Amando de Miguel).
- *Los otros cinco sentidos* (Gala, A.).
- *La familia, espacio socioeducativo de valores* (Cobo, J. M.).
- *El profesor y los valores* (Escámez, J.).
- *Valores en la literatura infantil y juvenil* (Sarto, M.).

- VV.AA. (1992). *Educación y valores en España. Actas del seminario Comisión Española de la UNESCO*. Madrid: C.I.D.E. Ministerio de Educación y Ciencia.

De esta interesante recopilación se destaca por su interés y concreción la aportación de Ettore Gelpi que lleva por título «los valores y la educación: una perspectiva desde la UNESCO», así como las «reflexiones finales del seminario».

Materiales didácticos escritos

- LLORENÇ CARRERAS y otros (1995). *Cómo educar en valores*. Madrid: Ed. Narcea. Serie Educación hoy.

Este libro viene a ser una guía para la reflexión interna en los claustros y, a la vez, para la elaboración de instrumentos didácticos. El objetivo de este libro es la operativización de la Educación en valores mediante una serie de estrategias y docentes que se presentan como referencias y guías de acción flexibles, abiertas, de éxito probado y manejables en todos los niveles.

- PUIG ROVIRA y XUS MARTÍN (1996). *Materials d'educació en valors*. Fundació Serveis de cultura popular. Serv. Edc.: Altafulla. Barcelona.

Guía de materiales que recoge alrededor de 200 fichas sobre materiales educativos sobre la educación en valores. Las referencias, fichas, se presentan agrupadas en torno a estos ámbitos: Derechos humanos, Educación moral, Educación para el Desarrollo, Interculturalismo y Paz. Es una guía útil para conocer materiales que pueden ser de ayuda para el tratamiento de los valores en los centros educativos de forma transversal.

- VV.AA. (1990). *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Edicions 62.

Dentro de una propuesta global de educación moral y cívica y con un planteamiento eminentemente práctico, se presentan numerosas actividades orientadas al tratamiento de las diferencias (físicas, psíquicas, ideológicas, socio-económicas y étnico-culturales). Se facilitan fichas de trabajo para todos los Ciclos de Primaria y Secundaria Obligatoria.

- VV.AA. (1994). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea, S. A.

Funcionamiento grupal. Participación

La participación de los diferentes miembros de la Comunidad Educativa en el proceso educativo que un centro desarrolla es una pieza fundamental para garantizar una mejora en la calidad de la enseñanza.

Las respuestas educativas a la diversidad cultural existente en un centro no se pueden concebir si no van acompañadas de la participación de los diferentes miembros de la Comunidad educativa. Del mismo modo, si un centro escolar realmente quiere atender con éxito al alumnado en situación de desventaja social, deberá contar con la participación real y concreta, no sólo de los miembros de la Comunidad escolar, sino de aquellos servicios administrativos, organismos, instituciones, asociaciones..., externos al centro, pero que forman parte del contexto.

Paralelamente, para desempeñar cualquier trabajo en equipo es imprescindible que exista un ambiente adecuado dentro del grupo, tanto si es un grupo de alumnos como de profesores. Si un claustro o equipo de profesores quiere abordar la realidad, posiblemente conflictiva, de forma consistente y coherente, ha de garantizar unas relaciones grupales estables, sólidas y justas. Si se quieren emprender proyectos innovadores, difícilmente se conseguirán resultados si éstos no han sido asumidos por todos y todas, y esto sólo se consigue en un ambiente de confianza, de apoyo, de comunicación y por supuesto de participación.

Del mismo modo, para que dentro de la clase se puedan abordar situaciones de discriminación, marginación, etc., es necesario crear un clima propicio. Y en la medida en que este clima exista, estas situaciones aparecerán con menor frecuencia y serán más fáciles de atajar.

Por todo ello, en este apartado se incluyen materiales que abordan el tema de las relaciones grupales, la participación dentro del grupo, las interrelaciones, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

También se ofrecen algunas referencias de materiales más específicos sobre la participación de la Comunidad Educativa en los procesos educativos de un centro.

Libros y artículos

- ANTUNES, C. (1975). *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Este es uno de los pocos libros en los que se aplica la dinámica de grupos al área educativa, y puede ser utilizado a la hora de elegir metodologías alternativas de trabajo con alumnos. Consta de seis partes: la primera es una introducción, la segunda parte hace referencia a contenidos teóricos básicos, la tercera y cuarta se dedican a la explicación de técnicas de grupo, la quinta parte a la constatación de algunas dificultades, y en la sexta encontramos algunas experiencias paralelas a las técnicas de grupos.

- BEARE, H.; CALDWELL, B. J. y MILLIKAN, R. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid: La Muralla.

Este libro pretende facilitar una visión de lo que comprendería una «buena» dirección y las áreas cruciales a conocer para su desempeño: liderazgo, cultura organizativa, estructuras y responsabilidad pública, así como el concepto de «cambio» para la mejora de la calidad educativa.

- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELORO ZABAL, M.^a A. (comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.

Este libro aborda el análisis de los procesos de interacción adulto-niño y niños entre sí en diversos contextos (familia y escuela) y desde distintas perspectivas teóricas (teoría piagetiana, teoría del conflicto sociocognitivo, conductismo, teoría vigotskiana, etc.) explorando sus limitaciones y posibilidades.

- GARAIGORDOBIL, M. (1992). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Ed. Seco-Olea.
- Presenta un programa de actuación en relación con el juego infantil. El juego tiene un papel muy importante en la socialización de esta etapa si se trabaja adecuadamente, afectando positivamente a la madurez para el aprendizaje, el autoconcepto y las estrategias cognitivas de interacción social.*
- GARAIGORDOBIL, M. (1996). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Ofrece herramientas para trabajar conductas prosociales a través del juego, para mejorar el autoconcepto y la comunicación dentro del grupo, así como para disminuir las conductas agresivas.*
- GONZÁLEZ, M. A. (1993). «La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad». En *Aula de Innovación Educativa*, núm. 10, págs. 47-51.
- El artículo trata de evidenciar que el gran reto planteado por la actual reforma educativa es no sólo la aceptación de las diferencias que puede haber en las aulas, sino la necesidad de ofertar, desde los propios centros, una respuesta educativa ajustada a cada una de las individualidades.*
- MAYORDOMO, A., et al. (1992). *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Diputación de Castellón.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- El autor presenta el aprendizaje cooperativo como una técnica privilegiada de intervención escolar e incluso llega a considerarla como la alternativa a una enseñanza tradicional en crisis, polarizada en las relaciones profesor-alumno y basada, fundamentalmente, en métodos de trabajo individuales y competitivos.*
- Los primeros capítulos del libro están dedicados al marco conceptual en que se fundamenta este aprendizaje cooperativo. A partir del quinto capítulo se hace un desarrollo exhaustivo del aprendizaje cooperativo.*
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, P. (Coordinadora Técnica) (1991). *La participación en la renovación de la escuela*. Vol. 1-5. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Educación.
- Esta colección, que consta de cinco cuadernos, refleja los aspectos más relevantes del Plan que la Comunidad de Madrid inició en el año 1988 y que aún continúa, para favorecer la «participación» de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa en los centros escolares.*
- TSCHORNE, P.; VILLALTA, M. y TORRENTE, M. (1987). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Este libro enfoca la participación de los padres en la escuela como uno de los factores que inciden en la mejora de la calidad de la enseñanza. Pretende ser un instrumento útil y modesto para contribuir al establecimiento de relaciones fluidas entre las familias y los centros escolares.*
- La virtualidad de este libro es que, cada vez que identifica y/o propone un espacio de colaboración escuela-familia, sugiere procedimientos y estrategias que permitan llevarlo a cabo.*
- VARGAS, L. y BUSTILLO, G. (1994). *Técnicas participativas para la Educación Popular*. Madrid: Popular.
- Ofrece una amplia gama de técnicas para trabajar en grupo cuestiones como el análisis de la propia realidad, la comunicación, la planificación... Aunque está escrito para adultos es muy útil dentro del marco escolar.*

- VV.AA. (1992). «Aprendizaje cooperativo». En *Aula de Innovación Educativa*, núm. 9.
- El estudio de los procesos de interacción educativa y su concreción en las organizaciones escolares y en las estrategias instruccionales que los desarrollan, es un amplísimo campo de trabajo e investigación, difícil de abarcar en su conjunto, pues conlleva cuestiones que pueden ir desde aspectos muy psicológicos, como el papel de los demás en los procesos de interiorización del conocimiento adquirido, hasta los métodos de aprendizaje cooperativo, pasando por el análisis social y ético de la cooperación como capacidad y valor deseable en los futuros ciudadanos y ciudadanas. Las Monografías que se referencian pueden servir como una primera aproximación a una parte significativa de estos ámbitos de estudio y de práctica educativa.*

Material didácticos escritos

- ANTONS, K. (1981). *Práctica de la dinámica de grupo*. Barcelona: Herder.
- Libro que puede resultar muy práctico. Contiene fichas con dinámicas de grupo.*
- COLECTIVO AMANI (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular / Dir. Gral. de Juventud de la CAM.
- Dossier de actividades que constituyen un recurso útil, fundamentalmente práctico para la educación del Tiempo Libre. Con un enfoque metodológico que parte de propuestas características de la Educación para la Paz, se recopilan un conjunto de actividades que tratan sobre la percepción del otro, la formación de estereotipos y prejuicios, el estudio del etnocentrismo, el análisis y la resolución de conflictos.*
- LOBATO, C. y MEDINA, R. *Técnicas de animación de grupos de preadolescentes*. Bilbao: Adarra.
- Recopilación de técnicas y dinámicas de grupo para preadolescentes que van desde el contacto inicial, la comunicación interna, la interacción, hasta la evaluación del propio proceso grupal.*
- ORLICK, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- Uno de los primeros libros sobre el juego cooperativo. La introducción presenta una argumentación muy interesante a favor de la cooperación y de su importancia en el proceso educativo. Recoge juegos de todo el mundo.*
- ORLICK, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Nuevos juegos cooperativos. Incluye, además de una reflexión sobre la cooperación, ideas sobre cómo organizar una sesión de juegos.*

Educación para la Paz

La Educación para la Paz está ofreciendo a la educación en general unas aportaciones muy importantes tanto para la reflexión, el análisis y la planificación educativa como para la puesta en práctica en los centros escolares, en las aulas y en general en acciones educativas con grupos de niños y jóvenes.

Para los fines que persigue el presente material es básico conocer las aportaciones que los movimientos por la Paz y en concreto los relacionados con la Educación para la Paz nos están ofreciendo a los educadores y a la sociedad en general. Destaquemos, entre otros, sus aportaciones en el campo de las relaciones humanas, los análisis de crítica constructiva para la conservación y el equilibrio universal, las propuestas para la acción que posibilitan un cambio real hacia la paz internacional empezando desde nuestro entorno más cercano, las acciones concretas que ya se están emprendiendo por muchos colectivos e individuos, todas ellas enfocadas a la consecución de una mejor convivencia, ofreciendo alternativas para afrontar y solucionar los conflictos de forma no violenta, buscando el equilibrio pacífico entre las sociedades y los grupos.

Este subapartado se estructura de la siguiente forma:

Educación para la Paz

Se ofrecen referencias generales y específicas sobre Educación para la Paz, en la línea anteriormente apuntada.

Relaciones Norte-Sur. Educación para el Desarrollo

Teniendo en cuenta que una de las principales causas de las migraciones que están ocurriendo en la actualidad y que a su vez son una de las principales contribuciones a la multiculturalidad de nuestra sociedad, es el desequilibrio socioeconómico que existe entre un reducido número de países llamados del «Norte» y el resto de los países del planeta. Por ello, no está demás acercarnos a este desequilibrio y como su existencia conlleva a unas relaciones de dominación entre unos países y otros.

Éstos son aspectos, entre otros, que se están trabajando también desde la denominada Educación para el Desarrollo.

Migraciones

Este subapartado, del que se ha considerado importante ofrecer referencias de materiales que ayuden a la comprensión, reflexión y búsqueda de actuaciones educativas prácticas ante la situación de las migraciones actualmente en el Estado Español, se ha considerado incluirlo dentro del subapartado de Educación para el Desarrollo, ya que existe una relación directa entre ambos.

Aquí se recogen referencias de materiales que presentan la situación de las personas que emigran y las circunstancias que lo provocaron, haciendo hincapié sobre dos aspectos esenciales: la realidad de los emigrantes y de la población que los acoge.

La condición de emigrante o refugiado, las circunstancias sociales, políticas y económicas que provocan esta situación y sus consecuencias, son elementos determinados en la vida de estas personas que no es posible ignorar.

Por otra parte, la actitud de la población autóctona va a condicionar el tipo de relaciones que se establecen, lo cual no significa que los emigrantes no tengan su propia responsabilidad.

También se ofrecen algunas referencias de materiales que pueden ayudar al trabajo en los centros para el aprendizaje de las lenguas y culturas maternas, así como las de acogida.

Racismo y xenofobia. Educación para la convivencia democrática. Educación para la tolerancia

El racismo y la xenofobia son fenómenos que están presentes en nuestra sociedad en mayor medida de lo que habitualmente admitimos. No sólo se expresan a través de los actos violentos que recogen los medios de comunicación. Son fenómenos complejos en los que intervienen múltiples factores y que tienen, también, múltiples manifestaciones. Los materiales que se recogen en este apartado ayudan a analizar y adoptar actuaciones educativas que llevan a las actitudes de tolerancia, convivencia y antirracismo.

Los contenidos que abordan los documentos clasificados en este apartado tocan directa y transversalmente todos los ámbitos y temas de este segundo apartado, y en muchos casos también del primero, la educación intercultural. En nuestro trabajo educativo necesitamos saber cómo se generan, transmiten y reproducen los estereotipos y prejuicios, base de las actuaciones discriminatorias que en ocasiones se convierten en racismo o xenofobia, así como las posibles estrategias y acciones para prevenir y/o cambiar dichas actuaciones.

Se agrupan aquí también aquellos materiales que bajo el marco de la Educación para la Tolerancia (la convivencia democrática) ofrecen propuestas para el reconocimiento de una sociedad multicultural en convivencia tolerante, aspecto que podría ser considerado como un primer paso hacia una sociedad intercultural, de intercambio, interrelación y mestizaje entre los grupos y las personas con diferentes creencias, valores, formas de actuar, formas de vivir, y, por tanto, de diferentes culturas.

Educación para la Paz

Libros y artículos

- HICKS, D. (Comp.) (1993). *Educación para la Paz*. Madrid: Ediciones Morata.

En la primera parte del libro, David Hicks analiza y redefine el concepto de paz, a la vez que describe el contexto y las implicaciones que supone la educación para la paz. En la segunda parte profundiza sobre temas que están relacionados con ésta, como el conflicto, el militarismo, la ecología, el racismo, el poder; a la vez que proporciona actividades que permiten tratar estos temas en el aula de modo que fines y medios sean coherentes. Por último, en la tercera parte, describe las condiciones que esta transformación trae consigo y hacia qué tipo de sociedad queremos ir.

- JARES, X. R. (1990). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.

Un profundo análisis histórico y conceptual de la educación para la paz.

Nos ofrece unas reflexiones básicas, así como propuestas para llevar a la práctica la educación para la paz.

- JARES, X. R. (1992). *Educación para la paz (Materiales para la reforma «Caja Roja»)*. Madrid: M.E.C.

Este documento aporta una clara conceptualización sobre la educación para la paz y su tratamiento transversal en el desarrollo del currículo. También ofrece propuestas para el trabajo en la práctica, así como una guía documental.

- LEDERACH, J. P. (1984). *Educación para la Paz*. Barcelona: Fontamara.

Define la paz desde el concepto de paz positiva y relacionada con la perspectiva creativa del conflicto. Es decir, la paz no se entiende exclusivamente como la ausencia de guerras, sino como un proceso dinámico que busca disminuir la violencia estructural y aumentar la justicia. Desde esta concepción la educación para la paz cobra una dimensión transformadora.

- (*) SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ - APDH (1994). *Educación para la Paz. Una propuesta posible*. Madrid-Bilbao: Los libros de la Catarata.

Tras presentar los orígenes, evoluciones y diversos enfoques de la Educación para la Paz, opta por una definición positiva y constructiva de ésta. Es decir, la Educación para la Paz debe promover la acción social contra el conformismo, el androcentrismo, la intolerancia, el etnocentrismo y demás actitudes que perpetúan la violencia estructural y directa. El libro no sólo ofrece un marco teórico, sino que también nos presenta experiencias y recursos útiles que la complementan.

Materiales didácticos escritos

- JUDSON, S. (Ed.) (1986). *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la no violencia*. Barcelona: Ed. Lerna.

✕ *Propone trabajar el proceso de grupo para potenciar la participación y la toma de decisiones, y abordar mejor los conflictos. Práctico y ameno y en él se relatan las experiencias de un equipo de profesores, presentando las dinámicas y estrategias que utilizan.*

- (*) CASCÓN, F. y MARTÍN-BERISTAIN, C. (1995). *La alternativa al juego I*. Bilbao-Madrid: Los libros de la catarata. APDH.
- Un libro de juegos y dinámicas de Educación para la Paz de gran interés y utilidad.*
- (*) COLECTIVO PAZ AHORA (1995). *Bosnia: Comprender la guerra, desaprender la guerra*. Guía para el aprovechamiento didáctico de la exposición documental: «El olvido cómplice: tres años de guerra en Bosnia o qué poco hemos aprendido de la historia». Cantabria: Colectivo Paz Ahora.
- Contiene sugerencias didácticas, materiales complementarios, bibliografía...*
- (*) DEACOVE, J. / SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ - APDH (1990). *Canicas Cooperativas*. Madrid: Seminario de Educación para la Paz - APDH.
- Recopilación de casi 30 juegos de canicas para jugar cooperativamente. Descritos con detalle e ilustrados con gráficos y dibujos.*
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1991). *Violencia en la escuela y en el entorno social*. Unidad Didáctica. Madrid: CPR de Villaverde (MEC).
- Material llevado a cabo en IFP Pradolongo (Madrid). Se incluye dentro de la Educación para la Paz. Ahonda en la resolución de conflictos e intercala juegos cooperativos con un tratamiento no disciplinar, crea un espacio educativo reflexivo. La Unidad consta de seis fases e incluye textos de evaluación.*
- (*) SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ - APDH (1990). *Aprende a jugar, aprende a vivir*. Madrid: Seminario de Educación para la Paz - APDH. Premio MEC Emilia Pardo Bazán, 1992.
- A través de este material se intenta ofrecer alternativas positivas ante los juegos y juguetes sexistas, bélicos y consumistas. Muy adecuado para fomentar el espíritu crítico, la participación, la cooperación, la autoestima, la creatividad, etc.*
- (*) SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ - APDH (1990). *Amemos la paz*. Madrid: Seminario de Educación para la Paz - APDH.
- Amar la paz es reivindicar un nivel elevado de justicia, rechazar el conflicto destructivo y apostar por el creativo. La unidad consta de un capítulo para el profesorado y cinco para trabajar con el alumnado sobre: la cultura de la guerra, las consecuencias de éstas, el comercio de las armas, las necesidades sociales y la cultura de la paz. Son materiales dirigidos a la ESO o la educación no formal.*
- (*) SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ - APDH (1994). *Alternativa al juego II. Juegos y dinámicas en educación para la paz*. Bilbao-Madrid: Los libros de catarata.
- ✕ *Juegos y dinámicas de Educación para la Paz y la dinámica de grupo. Interesante y necesario.*
- (*) SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ - APDH (1990). *Manos Cooperativas*. Madrid: Seminario de Educación para la Paz - APDH.
- ✕ *Recopilación de casi cien juegos de palmas o de cordel donde las manos sirven para construir y cooperar. Incluye cinta cassette con las canciones de los juegos.*
- (*) SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (SPEPP). *Unidades didácticas: * Por unha Educación para la Paz* (hay también versión en castellano).
- Este es uno de los materiales didácticos que dentro del Seminario se han ido desarrollando desde su fundación en el curso 85-86.*
- Persona de contacto: Ángel Iglesias Díaz. Coordinador del SPEPP.
- C/ Camelias 6 - 5.º B. 36202 VIGO.
- VV.AA. (1996). *Educación para la paz: afrontar conflictos de forma no violenta*. Madrid: MEC-NARCEA.

Material fundamentalmente dirigido a su utilización en secundaria, aunque puede ser útil también en primaria, que recoge una primera parte conceptual sobre la educación para la paz y la resolución de conflictos de forma no violenta y una segunda parte con propuestas de actividades educativas y recursos.

Relaciones Norte-Sur. Educación para el Desarrollo

Libros y artículos

- DE FELIPE, A. y RODRÍGUEZ DE RIVAS, L. (1995). *Guía de la Solidaridad*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

En esta guía se recoge: un primer bloque conceptual, en el que se hace una clara descripción y análisis teórico del panorama del mundo en que vivimos, un segundo bloque en el que figuran una relación de doscientas veinte organizaciones no gubernamentales, a las que se puede acceder, para informarse, desde varias vías: organizaciones, sectores y campos de trabajo, actividades y provincias.

- CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1994). *Norte/Sur. La fábrica de la pobreza*. Madrid: Popular.

Este libro está pensado para educadores que sin tener nociones de economía quieren comprender los mecanismos que generan el empobrecimiento. El Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, entroncado en la mejor tradición de la Escuela de Barbiana, considera que es urgente devolver la economía a la gestión popular. Por su sencillez y su diseño gráfico resulta muy útil en cualquier ámbito educativo.

- (*) GEORGE, S. (1987). *Enferma anda la tierra*. Madrid: IEPALA.

Susan George desmiente, con gran lucidez, la idea de que el hambre es fruto de la falta de recursos alimentarios o de la superpoblación. Los modelos de desarrollo y la influencia económica de los países del Primer Mundo y de las agencias internacionales son en realidad los factores claves para entender estos problemas.

- (*) HEGOA (1990). *El Tercer Mundo en los libros de texto*. Vitoria: Universidad del País Vasco.

Análisis cualitativo y cuantitativo a partir de una amplia muestra de libros de texto, de la configuración de los conceptos de género, Tercer Mundo y Guerra. Muy interesante para descifrar los procesos que conducen a una concepción no problematizada de estos términos y útil para establecer conexiones con otros (como son: diversidad humana, etnia, etc.).

- (*) HEGOA (1992). *Islam*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa.

Guía que puede ser utilizada tanto en educación secundaria como en educación no formal y de adultos, que pretende fomentar contenidos actitudinales tales como la empatía, la tolerancia y la solidaridad. Para ello se centra en el Islam; una cultura próxima pero que a la vez, por determinadas circunstancias históricas, parece lejana e incluso adversa.

- (*) MANOS UNIDAS. (1990). *Hagamos un solo mundo*. Madrid: Claret Ed.

Un libro muy útil que ofrece bases teóricas y propuestas prácticas para trabajar la educación para el desarrollo y la solidaridad internacional.

- SEBASTIÁN, L. DE (1992). *Mundo rico, mundo pobre. Pobreza y solidaridad en el mundo de hoy*. Santander: Sal Terrae.

Estudio de las relaciones internacionales en el mundo después de la caída del comunismo, que se centra en los temas de las relaciones Norte-Sur, la Unión Europea, el GATT, los problemas ecológicos, las guerras comerciales, etc... Con la intención de promover la solidaridad en el mundo, este libro ayuda a comprender los problemas que la desaparición del comunismo no ha resuelto, y los nuevos problemas que ha creado.

Materiales didácticos escritos

- (*) ACSUR-LAS SEGOVIAS (1996). «Y TÚ... ¿CÓMO LO VES? Programa de educación para el desarrollo. Madrid: ACSUR-Las Segovias.

Este programa tiene como objetivo consolidar ciertos valores y actitudes de solidaridad entre los y las jóvenes, introduciendo en el ámbito de la educación formal, de forma especial, ciertos contenidos de Educación para el Desarrollo en los ejes Transversales de Educación para la Paz que plantea la LOGSE.

El «Paquete de recursos» que se pone a disposición del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, incluye un taller de Formación sobre Educación para el Desarrollo, una Guía General del Programa, una Guía Didáctica para la Educación Formal, tres Unidades Didácticas integradas («Conflicto Norte-Sur», «El Sur en el Norte» y «Cooperación para el Desarrollo»), un vídeo de 20 minutos de duración y una Exposición de 15 carteles para trabajar en el aula.

- (*) ACSUR-Las Segovias (1995). *Experiencias de educación para el desarrollo en el trabajo con jóvenes*. Madrid: ACSUR-Las Segovias.

Recoge las experiencias educativas que considera más interesantes llevadas a cabo por ONGs de cooperación para el desarrollo de España, Francia, Bélgica, Italia e Irlanda, así como de asociaciones juveniles y de los propios docentes. Además, se ofrecen una serie de Documentos de trabajo en torno al papel de los jóvenes en la Cooperación y la Educación para el Desarrollo, la planificación de programas educativos y el debate sobre el espacio de la Educación para el Desarrollo en el ámbito de la LOGSE.

- (*) DECLARACIÓN DE BERNA / SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ - APDH. *Tercermundopoli*. Madrid: Seminario de Educación para la Paz de la APDH.

Juego de mesa para comprender la vida en el Tercer Mundo y las desigualdades económicas a partir de la realidad de Perú. (A partir de los doce años.)

- (*) EQUIPO CLAVES (1995). *¿Un mundo en blanco y negro? Dale color*. Madrid: Solidaridad Internacional.

Material didáctico diseñado específicamente para la campaña del mismo nombre. Incluye diez fichas para trabajar con adolescentes y jóvenes, de forma participativa y desde la perspectiva Norte-Sur, cuestiones como: el trabajo, el consumo, el papel de la mujer, las poblaciones indígenas, entre otras. Las fichas se acompañan de un material de apoyo en el que se amplía información sobre los temas propuestos. Se acompaña de un vídeo.

- (*) FUNCOE/UNICEF (1994). *Niños y niñas del Mundo*. Madrid: FUNCOE/UNICEF.

Este material, que forma parte de un programa de actuación en centros educativos, consta de materiales que ofrecen datos, recursos y actividades para realizar en el aula. En estos materiales se abordan: *Niños y niñas del Mundo. *Aproximación a los problemas de la infancia a nivel mundial. *Hermana América. *Una semana de los derechos de los niños y las niñas. *Programa de solidaridad escolar con la infancia latinoamericana. Además de las carpetas se acompaña de un vídeo.

- (*) FUNDACIÓ PER LA PAU. *Anuari 1991*. Barcelona: Fundació per la Pau.

- (*) FUNDACIÓ PER LA PAU. *Anuari 1992*. Barcelona: Fundació per la Pau.

Estos dos últimos documentos sobre el tema de la educación para la Paz y para el desarrollo dedicados, el primero a Oriente Medio, y el segundo a América Latina. Disponible en catalán y castellano.

- (*) HEGOA (1992). *Sudáfrica*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa.

A través de las propuestas que plantea se descubre cómo una realidad aparentemente lejana está relacionada con nosotras y nosotros, es decir, se va relacionando y comprendiendo cómo los aspectos globales influyen en las situaciones locales y viceversa. Dirigida a educación secundaria, no formal y de adultos.

- (*) INTERMÓN (1991). *Redescubrir América Latina*. Barcelona: Intermón.

Maleta para secundaria con: fotos, casetes, diapositivas, cuaderno con actividades.
- (*) INTERMÓN (1992). *Semana de América Latina. Propuesta de trabajo globalizado en la Escuela Primaria*. Barcelona: Intermón.

Material interdisciplinar creado para la campaña «500 años. Comparte el futuro». Contiene orientaciones didácticas e información para el profesorado, fichas, casetes, vídeos...
- (*) INTERMÓN (1992). *América Latina, ayer y hoy*. Barcelona: Intermón.

Material de características similares al anterior. Diseñado para segundo ciclo de Secundaria.
- (*) MANOS UNIDAS (1991). *América Latina en busca de un destino*. Madrid: Manos Unidas.

Carpeta que contiene documentación para el maestro sobre los países del continente, junto a actividades para desarrollar en primaria.
- (*) MANOS UNIDAS (1992). *África. La gran esperanza*. Madrid: Manos Unidas.

Este material incluye dos carpetas dirigidas a educación primaria y secundaria. Ambas carpetas contienen documentación para el profesorado sobre las diferentes regiones del continente africano y actividades para realizar en los distintos ciclos.
- (*) MANOS UNIDAS (1993). *Asia. El continente de la pluralidad*. Madrid: Manos Unidas.

Se trata de material de idéntica estructura al anterior, esta vez centrado en el continente asiático.
- (*) MANOS UNIDAS (1995). *Educación para la igualdad de oportunidades*. Madrid: Manos Unidas.

Está pensado para trabajar en educación secundaria. Contiene una guía de recursos, material de aula y un vídeo.
- (*) ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN Y SOLIDARIDAD INTERNACIONAL. *Tercer mundo, un desafío; voluntariado, una respuesta*. Madrid: O.C.S.I.

Material para estimular, entre los jóvenes, el estudio de los mecanismos que generan subdesarrollo.
- PETERS, A. (1991). *Atlas del mundo. Por primera vez el mundo en sus verdaderas proporciones*. Barcelona: Vicens Vives.

Estamos acostumbrados al mapa Mercátor, en el que las proporciones están alteradas en favor de los países del norte. La proyección Peters nos presenta el mundo en sus proporciones reales. Una nueva y más justa visión del planeta.
- (*) SÁEZ, P./CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ (1992). *Paz, medio ambiente y desarrollo. Guía didáctica*. Madrid: CIP.

Guía metodológica para el profesorado, destinada a la utilización en el aula de tres publicaciones de este centro sobre temas de geografía e historia y temas transversales. Para alumnos de enseñanza secundaria.
- (*) SÁEZ, P. (1995). *El sur en el aula. Seminario de Investigación para la Paz*. Zaragoza: Centro Pignatelli.

Una guía didáctica muy completa elaborada para trabajar en Secundaria las relaciones Norte-Sur. Presenta el espacio educativo que podría tener el conflicto Norte-Sur, las estrategias metodológicas y actividades de trabajo.

Materiales audiovisuales

- (*) BANDA, B. y LAMIQUIZ, M. (1995). *¿Un mundo en blanco y negro? Dale color*. España: Solidaridad Internacional.

Realizado como material para la campaña del mismo nombre, este vídeo presenta de forma amena y sencilla qué es un proyecto de desarrollo, cómo trabajan sobre el terreno las ONG para el desarrollo en los países del Norte y del Sur y, por último, algunas de las movilizaciones juveniles que han tenido lugar recientemente en nuestro país a favor de la cooperación para el desarrollo. Pensado para trabajar con adolescentes y jóvenes.

- (*) BREZO. *Campesinos de la India*. España: ECOE.

Nos narra la vida cotidiana en la India.

- (*) CENTRO GANDHI (1989). *Rigoberta Menchú*. Costa Rica: ECOE.

Testimonio de la situación social en Guatemala.

- (*) QUASAR FILMS, S. A., PARA LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL. *Carta a Cristina*. España: ECOE.

Material de la campaña «Muévete para que no haya terceros en el mundo». Presenta la relación entre un niño chileno y una niña española que se escriben cartas y cómo a través de éstas sus vidas cambian. Esta relación sirve de «excusa» para plantear el desequilibrio entre los países del Norte y del Sur.

- (*) MARTÍNEZ, S. (1992). *Noaga: la niña de Burkina Faso*. España: ECOE / Intermón.

Narra la vida cotidiana de una niña de Burkina Faso.

- (*) MASLLORENS, R. (1989). *21 de marzo* (15 minutos). España: ECOE / Intermón.

Presenta un día cualquiera en la vida de chicos y chicas de diferentes lugares del mundo. Incluye guía didáctica.

- (*) MASLLORENS, R. (1989). *¿Lo sabías?* España: ECOE / Intermón.

Ayuda a ver los estereotipos más frecuentes sobre el Tercer Mundo.

- (*) ROSA SENSAT (1994). *La cooperación entre los pueblos. Un futuro posible. ¿Desarrollo, subdesarrollo?* Rosa Sensat. Barcelona.

Presenta una serie de materiales históricos y actuales para trabajar desde una perspectiva educativa, la distribución de la riqueza y la igualdad de oportunidades en el mundo.

- (*) TELEVISIÓN EDUCATIVA. TVE/MEC (1995-96). *Un día en la vida de un niño...* Madrid: Televisión Española y Ministerio de Educación.

El programa Televisión Educativa emite todas las semanas un documental sobre las formas de vida de niños de diferentes países del mundo. Son muy útiles para que en los centros educativos los alumnos y los diferentes miembros de la Comunidad Escolar puedan tener un primer acercamiento sobre cómo viven las personas, y en concreto los niños y las niñas, de otros lugares diferentes al nuestro.

Para mayor información dirigirse a: Televisión Educativa. Programa Nuevas Tecnologías para la Información y la Comunicación. Programoteca.

Ministerio de Educación. C/ Torrelaguna, 58. Madrid. Telf.: 91/ 408 20 08, o al Servicio de Información del MEC.

Migraciones

Libros y artículos

- ABAD, L.; CUCO, A. e IZQUIERDO, A. (1993). *Inmigraciones, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Popular.

✕ Contextualiza la situación de los y las emigrantes dentro de los procesos migratorios actuales y de las políticas de migración en el Estado Español. Aborda las relaciones de dominación entre la minoría y la mayoría y el proceso de integración social.
- (*) ACNUR (1994). *La situación de los refugiados en el mundo en el 1993. El desafío de la protección*. Informe del ACNUR. Madrid: Alianza.

Ayuda a comprender la realidad de los refugiados de una manera distinta.
- (*) ACNUR (1995). *La situación de los refugiados en el mundo en el 1995. En busca de soluciones*. Informe del ACNUR. Madrid: Alianza.

Un examen detallado de la respuesta cambiante de la comunidad internacional a los problemas de los refugiados desde el final de la guerra fría.
- (*) ACNUR (1994). *Los niños refugiados* (policopiado). Madrid: ACNUR.

Material muy útil para comprender la situación de los niños refugiados, así como aquellos aspectos básicos que deben ser considerados para la educación de la infancia refugiada.
- CARBONELL, F. (1995). *Inmigración: Diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.

Este documento ofrece unas buenas reflexiones sobre la realidad social y cultural de la población inmigrante. Aborda los aspectos relacionados con el conflicto cultural y apunta los principios fundamentales a trabajar en educación desde la perspectiva de la Educación Intercultural.
- (*) COLECTIVO IOE-MEC (1992). *La educación Intercultural en España (Informe)* (policopiado). Madrid: Ministerio de Educación (CIDE-Subdirección de Educación Especial y Atención a la Diversidad).

Este material recoge datos referentes, fundamentalmente, a la población inmigrante y su relación en los centros educativos.
- CONTRERA, J. (Comp.). (1994). *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*. Madrid: Talasa.

Diferentes artículos que analizan los problemas que plantean los movimientos migratorios a nivel internacional desde diferentes perspectivas: sociales, políticas, económicas, legales...
- ENTRENA DURÁN, F. (1994). «Los refugiados en España». Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales. Ministerio de Asuntos Sociales. *Revista Servicios Sociales*, 24.

Es una investigación sobre la situación de los refugiados en España desde el año 1988 hasta el 1993. Analiza la problemática y perspectivas de esta población.
- (*) FISAS, V. (1994). *Las migraciones. El olvido de nuestra historia*. Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz.

Análisis del fenómeno migratorio, sus causas históricas y las principales características de las migraciones que en la actualidad acontecen del Sur hacia el Norte. El autor defiende una redistribución de la riqueza, un cambio en nuestros modelos de desarrollo y consumo, y un cuestionamiento de nuestros valores.
- KRISTEVA, J. (1991). *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona: Plaza & Janés.

Basándose en una revisión del papel de los extranjeros en la historia europea desde la civilización griega hasta nuestros días, la autora reflexiona sobre nuestro comportamiento hacia las personas que llegan desde países extraños.

- SIGUÁN, M. (Coord.) (1990). *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE / Horsori.

Ponencias sobre el uso de la enseñanza de la lengua para promover relaciones de paz y el encuentro entre pueblos.

- VV.AA. (1983). *Vivir entre dos culturas. La situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias*. Barcelona: Serbal.

Este libro puede ayudar a comprender la realidad de los niños y niñas inmigrantes, detectar mejor sus necesidades y comprender su proceso de aprendizaje.

Materiales didácticos escritos

- (*) ACNUR (1994). «El niño refugiado». En *Refugiados. Número Especial para la escuela*. Madrid: ACNUR.

Se trata de un número especial para la escuela de la revista del ACNUR. Incluye una guía didáctica para trabajar sobre la situación de los niños refugiados en el mundo.

- (*) ACNUR (1994). *Ayudando a millones de desarraigados del mundo*. Madrid: ACNUR.

Guía didáctica para promover la sensibilidad sobre los refugiados, elaborada por ACNUR y el Comité norteamericano para los refugiados, traducida y adaptada por la Delegación de ACNUR en España y CEAR. Para trabajar con niños y jóvenes de diez a dieciséis años.

- (*) INTERMÓN (1994). *Población refugiada en el mundo*. Barcelona: Intermón.

Material de educación para el desarrollo dirigido a Educación Primaria y a Educación Secundaria Obligatoria. Se desarrollan unidades didácticas para los distintos niveles educativos. El material se compone de cuaderno de trabajo para el alumno, guía didáctica para el profesor y vídeos.

- RUIZ VARONA, J. M.; MARTÍN DOMÍNGUEZ, A. y GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, B. (1995). *Los márgenes de Europa. ¿Hay un hueco para Mohamed?* Santander (no publicado). Premio de la convocatoria del MEC Educ. y Sociedad, para más información dirigirse a los Centros de Profesores y Recursos del MEC.

Material compuesto por unidad didáctica, libro del profesor, dossier de prensa.

Dirigidos al área de Ciencias Sociales del 2.º ciclo de E.S.O. Está en torno al estudio de problemas sociales relevantes desde la lógica del conocimiento social crítico y que pone en primer plano la adquisición de determinados valores y actitudes, relacionados con la solidaridad, la igualdad, la tolerancia y la convivencia.

- (*) SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (SPEPP). Unidades didácticas: **Sobre a inmigración* (hay también versión en castellano).

Éste es uno de los materiales didácticos que dentro del Seminario se han ido desarrollando desde su fundación en el curso 85-86.

Persona de contacto: Ángel Iglesias Díaz. Coordinador del SPEPP.

C/ Camelias, 6 - 5.º B. 36202 VIGO.

- VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ, M.ª T. y BORJA, F. (1995). *Emigración y Exilio: Hacia un mundo más solidario*. (No publicado). Madrid.

Premio de la convocatoria del MEC Educ. y Sociedad. Para más información dirigirse a los Centros de Profesores y Recursos del MEC.

Material dirigido a educación Secundaria y Adultos. Ofrece materiales y textos para utilizar con los alumnos.

- (*) VILLAR, M. J. y PUJANA, B. (1992). *Un mundo sin fronteras: inmigrantes, refugiados y desplazados*. Barcelona: Educación sin Fronteras.

Materiales de enseñanza sobre inmigrantes y refugiados y su integración en el país de acogida.

Materiales audiovisuales

- (*) ASOCIACIÓN DE EMIGRANTES MARROQUÍES EN ESPAÑA. *Las víctimas de la Ley de Extranjería*. España: ECOE / AEME.

Entrevistas a trabajadores inmigrantes. Muestran sus condiciones de vida y de trabajo y cómo afecta la Ley de Extranjería.

- (*) ASOCIACIÓN DE MUJERES DOMINICANAS y CASARRUBIOS, A. (1992). *Dominicanas en la tierra prometida*. España: ECOE.

La experiencia de cinco mujeres dominicanas que han emigrado a España.

- (*) ACNUR y PIÑEIRO, N. (1992). *La voz del silencio*. España: ECOE.

Muestra la situación de los refugiados en todo el mundo y rompe con la idea de que todos los refugiados vienen a Europa.

- (*) ACNUR (1995). *¿Cómo te sentirías?* Madrid: ACNUR.

— Campaña de sensibilización (3 Spots TV).

— *La voz del silencio '95*.

Documental de la situación de los refugiados del mundo.

- (*) CANAL SUR TV; RENGEL, J. y FERNÁNDEZ, M. A. (1994). *Crónica viva. Engañados por el paraíso*. España: ECOE.

Unos inmigrantes senegaleses llegan a Granada de forma ilegal, vienen en pateras a través del Estrecho y tienen que vivir de la venta ambulante.

- TVE, S. A. (1993). *El color del Otro (Racismo en España)*. España: TVE, S. A.

Dirigido al análisis de la inmigración en España y las reacciones de rechazo de diferentes grupos hacia ellos.

- TVE, S. A. (1993). *Refugiados en España*. TVE, S. A. Madrid.

Documental.

- TELEMADRID (1991). *Visado para un sueño*. España: ECOE.

Relata la situación actual de los marroquíes que vienen a España, las causas, las dificultades para llegar y la situación que encuentran aquí. Está basado en una experiencia personal.

- TVE, S. A.; VIDEO SPOT y ASOC. SARMIENTO, C. (1992). *Dominicanas: Fugitivas de la pobreza (Serie: Mujeres de América Latina)*. España: ECOE.

Nos muestra la situación en la República Dominicana que contrasta con la que nos venden las agencias de viaje. Las condiciones de trabajo a que están sometidas las mujeres explican que vengan a España para escapar de tales situaciones.

Racismo y xenofobia

Educación para la convivencia democrática

Educación para la tolerancia

Libros y artículos

- ALEGRET, J. L. (1991). *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de E.G.B., B.U.P. y F.P.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona / Institut de Ciències de l'Educació de la UAB.

Trabajo muy interesante que analiza el tratamiento que los textos escolares realizan de las diferencias culturales y sociales. Se examina, por ejemplo, el modo en que se configura el concepto de especie humana, la diferente tipología y naturaleza de las diferencias en la representación de la diversidad humana, la materialización de las diferencias entre los humanos, el tratamiento de categorías como Tercer Mundo asociadas a factores culturales y socio-económicos, etc. Tras estos análisis se exploran las consecuencias cognitivas que una conceptualización como la evidenciada puede tener en la promoción de actitudes potencialmente racistas.

- CALVO BUEZAS, T. (1990). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos.* Barcelona: Anthropos.

Este libro forma parte, junto con «Los racistas son los otros» y «El racismo que viene», de una misma línea de investigación socio-antropológica a cargo del profesor Calvo Buezas. Ahora la investigación toma como base el análisis de un millar de redacciones abiertas y espontáneas de escolares de toda España sobre los gitanos. La investigación pone al descubierto las actitudes, imágenes, estereotipos, prejuicios, fobias y valores existentes en la sociedad española mayoritaria frente a la minoría étnica gitana.

- CALVO BUEZAS, T. (1990). *El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos.* Madrid: Tecnos.

Se presentan los resultados de una investigación en que los maestros y escolares muestran sus opiniones, actitudes, prejuicios y valores sobre otros pueblos y culturas, particularmente sobre el pueblo gitano. De especial interés es la tercera parte del libro, que tiene como título «Minorías étnicas y escuela», que hace un profundo repaso a todos los problemas que ha planteado y plantea la escolarización de niños/as gitanos/as.

- CALVO BUEZAS, T. (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad.* Madrid: Tecnos.

Trabajo que recoge, a partir de una investigación, una buena fuente de reflexiones y consultas. En el contenido se abordan tres bloques: 1. Racismo, xenofobia, intolerancia. 2. Imágenes España - América. 3. Los valores de la juventud española.

- HIDALGO TUÑÓN, A. (1993). *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia: fundamentos teóricos.* Madrid: Popular / Jóvenes Contra la Intolerancia.

Reflexión y estudio teórico sobre el racismo y la xenofobia promovido por las organizaciones no gubernamentales integrantes del colectivo Jóvenes Contra la Intolerancia. Ofrece, entre otras, unas muy interesantes aportaciones sobre el concepto de «raza» y su incorrecta utilización en la actualidad como elemento diferenciador entre grupos humanos. También ofrece unas interesantísimas aportaciones sobre los estereotipos, los prejuicios y los actos discriminatorios.

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

Presenta una visión de conjunto muy ilustrativa sobre los diferentes modos en que la educación ha abordado las situaciones de discriminación, y en concreto la originada en el encuentro multicultural. En relación con cada modelo o estrategia educativa, el

autor nos explica en qué contexto surgió, desde qué ideología, en qué medida significó un avance y en qué fracasó. Una lectura interesante que sin duda ilumina nuestras reflexiones y práctica educativa.

- SAN ROMÁN, T. (1986). *Entre la marginación y el racismo*. Madrid: Alianza Universidad.

Constituye para muchos el mejor libro publicado sobre los gitanos. Resultado de un trabajo interdisciplinar compilado por T. San Román, estudia la realidad y los problemas del pueblo gitano: cultura e historia, condiciones de vida, marginación y racismo. El último capítulo es ya un clásico en este tema y en él se analiza, de un modo lúcido, cómo se perpetúan los mecanismos de segregación y marginación de las minorías étnicas.

- VV.AA. (1994). *Hablar y dejar hablar. Sobre racismo y xenofobia*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Recoge las ponencias presentadas en las «Jornadas sobre racismo, xenofobia y diversidad cultural». La primera parte se centra en el papel que juega el lenguaje en la transmisión y en el refuerzo de estereotipos. La segunda, en las condiciones de vida de las minorías étnicas. La tercera, en la construcción social de su imagen. Y la última se analizan los proyectos que se están llevando a cabo contra el racismo.

- VV.AA. (1995). *Esclavitud y racismo en el pensamiento filosófico*. Madrid: Akal.

Recopilación de textos de filósofos y propuestas pedagógicas para tratar en Secundaria temas relacionados con la esclavitud, la dignidad, la libertad, la justicia, etc. Podría utilizarse dentro de varias áreas y especialmente dentro de las Ciencias Sociales, la Vida Moral y la Reflexión Ética.

- WIEVORKA, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

Partiendo del análisis del contexto histórico, desarrolla un estudio centrado en los factores generadores del racismo (como son: los prejuicios, los fenómenos de marginación social, la violencia, etc.), conectándolos con la explicación de los procesos sociales que vivimos en la actualidad y sus expresiones más llamativas (racismo, xenofobia, discriminación, etc.).

Materiales didácticos escritos

- BELTRÁN y ROIG, A. (1987). *Guía de los derechos humanos*. Madrid: Alhambra.

Guía para la presentación de los Derechos Humanos, adecuada para la Educación Secundaria, para profesorado y alumnado.

- (*) CAMPAÑA EUROPEA DE LA JUVENTUD CONTRA EL RACISMO, LA XENOFobia, EL ANTISEMITISMO Y LA INTOLERANCIA (SOMOS DIFERENTES/SOMOS IGUALES) (1996). *Guía práctica de recursos documentales*.

- CAMPAÑA EUROPEA DE LA JUVENTUD CONTRA EL RACISMO, LA XENOFobia, EL ANTISEMITISMO Y LA INTOLERANCIA (SOMOS DIFERENTES/SOMOS IGUALES). Madrid: Instituto de la Juventud.

Material que ofrece un listado, comentado, sobre los temas que aborda esta Campaña, dirigido fundamentalmente a la animación sociocultural.

- CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS BURGOS (1994). *El otro tiene rostro (Campaña contra el Racismo)*. Burgos: CPR (MEC).

Material para Primaria y Secundaria clasificado en dibujos, testimonios, artículos, cuentos, juegos y documentación con precisión conceptual.

- DÍAZ AGUADO, M. J. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: MEC.

Un conjunto de materiales presentados en un formato de caja en la que se incluyen cuatro volúmenes (marco teórico, manual de intervención, investigación, instrumentos de evaluación) y un vídeo. El material desarrolla un programa dirigido a favorecer la

interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos; este programa centra su intervención en el diseño y evaluación del trabajo escolar mediante trabajo cooperativo y técnicas de educación cívico-moral.

- GRASA, R. (1988). «El racismo en los libros infantiles y juveniles». En Cuadernos de Pedagogía, núm. 163, págs. 93-94 y 96-97.

- (*) INSTITUTO DE LA JUVENTUD (1992). *Combate el racismo*. Madrid: MAS (policopiado).

Dossier de prensa, documentos y materiales de trabajo sobre racismo y xenofobia.

- (*) MANOS UNIDAS (1995). *Tema transversal. Educación para la igualdad en la diferencia*. Madrid: Manos Unidas.

Existen dos carpetas diferentes; una para primaria y otra para secundaria. Partiendo de varios centros de interés, proponen un trabajo interdisciplinar e intercultural. En primaria éstos giran en torno a los derechos del niño y la niña: igualdad, identidad, amor, solidaridad, educación y juego; y en secundaria giran en torno a la familia, la sociedad, el ocio, la cultura, el trabajo y la educación. Para ello ofrecen actividades y recursos variados, dinámicos y atractivos. Contienen una guía para el profesorado, fichas, un cuento, una colección de fotos, gráficos, póster... Existe material complementario: casete, vídeo etc.

- MORSY, Z. (1993). *La tolerancia. Antología de textos*. Madrid: Popular.

Textos recogidos de todas las culturas y edades que abordan temas relacionados con la tolerancia.

- (*) PAZ Y COOPERACIÓN (1993). *Educación para un futuro solidario*. Madrid: Stella Maris González / Paz y Cooperación / Comunidad de Madrid.

Material escolar para profesores y alumnos, consistente en un manual, un desplegable, carteles y manifiesto del Premio escolar del mismo nombre, que busca la aplicación en el aula de los principios contenidos en la legislación educativa referentes a la Educación para la Paz y el respeto a los derechos de la persona mediante el fomento de las ideas de cooperación y solidaridad entre los pueblos.

- (*) SEMINARIO EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA A.P.D.H. (1995). *Educación en y para los Derechos Humanos*. Madrid-Bilbao: Los libros de la Catarata y Asociación Pro-Derechos Humanos.

Esta publicación, reeditada y actualizada, consta de unas orientaciones didácticas para la enseñanza de los Derechos Humanos. Presenta diversas dinámicas y actividades para trabajar los Derechos Humanos desde el enfoque socioafectivo. También posee una guía bibliográfica y de recursos. Dirigida al trabajo de Primaria y Secundaria, así como para la Educación No-Formal.

- (*) SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (SPEPP). *Unidades didácticas: *Sobre os derechos humanos (hay también versión en castellano). *Sobre a tolerancia.*

Estos son algunos de los materiales didácticos que dentro del Seminario se han ido desarrollando desde su fundación en el curso 85-86.

Persona de contacto: Ángel Iglesias Díaz. Coordinador del SPEPP.

C/ Camelias, 6 - 5.º B. 36202 VIGO.

- (*) SOS RACISMO / SOS ARAZAKERIA (1995). *Guía de recursos contra el racismo*. Donostia (Guipúzcoa): SOS Racismo / SOS Arazakeria. Eusko Jaurlaritza/Gobierno Vasco. Tercera Prensa-Hirugamen prentsa, S. L.

- (*) UNICEF (1978). *El libro de los Derechos del Niño*. León: Nebrija / UNICEF.

Guía dirigida a Educación Primaria.

- VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ, M.^a T. y BORJA F. *El derecho a la diferencia. Materiales curriculares de educación en valores; La Tolerancia* (1995). Madrid (No publicado). Presentado a la convocatoria MEC de Edc. y Sociedad. Para más información dirigirse a los centros de Profesores y Recursos del MEC.

Material dirigido a Secundaria y Edc. de adultos.

Es un material que ofrece propuestas para romper los prejuicios y estereotipos que tenemos sobre los grupos o personas diferentes. Ofrece muchas y variadas propuestas de actividades, así como recursos para utilizar en el aula.

- (*) VV.AA. (1991). *El Interculturalismo en el currículo. El racismo*. Barcelona: Rosa Sensat, Colección Dossiers.

Desde la perspectiva de la educación moral se presentan un conjunto de materiales didácticos y de actividades sobre el problema social del racismo y la xenofobia, las relaciones entre culturas, los fenómenos migratorios y las posibilidades de integración social, etc. Material adecuado para Educación Secundaria.

- VV.AA. (1994). *Juicio a los prejuicios*. Junta Municipal de Delicias del Ayuntamiento de Zaragoza/SOS Racismo. Zaragoza.

Ofrece unas útiles propuestas de actividades para trabajar los prejuicios. Está dirigido a Secundaria y adultos.

- VV.AA. (1994). «La biblioteca, las otras culturas, la biblioteca como herramienta contra el racismo». En *Revista Educación y Bibliotecas*, núm. 51, Monográfico.

- VV.AA. (1993). *Materiales curriculares de Enseñanza Primaria*. Madrid: Popular / Jóvenes contra la intolerancia.

— Área de conocimiento del medio social, natural y cultural.

— Áreas de lenguas extranjeras.

- VV.AA. (1993). *Materiales curriculares de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Popular.

— Área de lengua castellana y literatura.

— Áreas de lenguas extranjeras.

— Área de ciencias sociales, geografía e historia (El mundo actual).

— Área de ciencias sociales, geografía e historia (Ética).

Estas dos últimas referencias corresponden a materiales elaborados por diferentes autores. Están dentro del proyecto de trabajo del colectivo «Jóvenes contra la intolerancia».

Se componen de cuadernos de trabajo con propuestas para incorporar alguno de los temas abordados en esta guía en diversas etapas y áreas del currículo. Van acompañados de actividades y selecciones de materiales gráficos de apoyo. También se acompañan de unas guías para el profesorado.

- (*) VV.AA. (1993). *Vamos a reírnos muy en serio del racismo*. Madrid: Presencia gitana.

Recopilación de humor gráfico de los mejores humoristas de la actualidad contra el racismo, la xenofobia y el sexismo. Es un material muy útil para el trabajo en el aula con alumnos de secundaria.

Materiales audiovisuales

- ARMENDÁRIZ, M. y QUEREJETA, E. (1990). *Las cartas de Alou* (92 minutos).

Película que presenta la situación de los inmigrantes ilegales en España.

- (*) CAMPAÑA EUROPEA DE LA JUVENTUD CONTRA EL RACISMO, LA XENOFOBIA, EL ANTISEMITISMO Y LA INTOLERANCIA (SOMOS DIFERENTES/SOMOS IGUALES) / TVE, S. A. (1995). *Spots televisivos*. Campaña Europea de la Juventud contra el Racismo, la Xenofobia, el Antisemitismo y la Intolerancia (Somos diferentes/somos iguales). Instituto de la Juventud y TVE, S. A. Madrid.

Spots dirigidos a la sensibilización de la población del Estado español.
- COSTA GRAVAS (1991). *La caja de música*. R.C.A. Columbia Pictures. Autorizada para todos los públicos. 120 minutos.

Película sobre un nazi que reconstruye su vida cuando su hija, abogada, quiere probar su inocencia.
- CHAPMAN, M. (1985). *El clan del oso cavernario*. Jonesfilm. Embassy home entertainment.

Película basada en la novela del mismo título de Jean M. Ducloux. Presenta la situación de una niña del «Neardenthal» acogida por un clan de los Cromagnon, y aunque no es históricamente exacta, sí hace ver los choques culturales, ayudando al mismo tiempo al trabajo de ruptura de prejuicios.
- ECOE (1992). *Si yo no soy tu enemigo*. Madrid: ECOE.

Documental. Incluye una guía didáctica.
- GEORGE STEVENS, JR. (1991). *Enfrentados* (Título original: *Separate but equal*). Record Visión. Autorizada para todos los públicos. 200 minutos.

Esta película presenta el proceso por el cual la población negra americana consiguió que su educación en los centros de primaria no tuviese que realizarse en escuelas «segregadas» (específicas para población negra).
- LEE, SPIKE (1989). *Haz lo que debas*. (Título original: *Do the right thing*). C.I.C. No recomendada para menores de trece años. 115 minutos.

Película que narra con humor la problemática de los barrios negros de clase media.
- LEE, SPIKE (1991). *Jungle Fever*. C.I.C. No recomendada para menores de trece años. 126 minutos.

En esta película se narran las dificultades y los problemas de relación existentes, en la actualidad, entre comunidades minoritarias, desde el punto de vista del poder social en EE.UU.
- LEE, SPIKE (1993). *Malcolm X*. C.I.C. Autorizada para todos los públicos. 203 minutos.

Esta película presenta la vida de Malcolm X y su lucha contra el racismo.
- (*) MINISTERIO DE AA.SS. (1993). *Democracia es igualdad*. España: MAASS (10 minutos).

Vídeo de la campaña institucional «Iguales en derechos». Dirigido a la opinión pública en general.
- (*) MINISTERIO DE AA.SS. (1993). *Por todos y todas, un respeto*. España: MAASS.

Spots de la campaña institucional «Iguales en derechos». Dirigido a la opinión pública en general.
- (*) PERIFERIA; SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH. *Una clase dividida*. Barcelona-Madrid: Periferia.

Partiendo del enfoque socio-afectivo nos presenta una experiencia de cómo trabajar los prejuicios y la discriminación. Aportación interesante sobre metodología y el papel del profesorado. El vídeo se acompaña de una guía para su utilización que ofrece propuestas para la reflexión y la actuación.
- TELEVISIÓ DE CATALUNYA (1994). *El llegat de Hitler* (30 minutos). Barcelona: Televisió de Catalunya.

- TELEVISIÓ DE CATALUNYA (1993). *Concéptes étnics* (30 minutos). Barcelona: Televisió de Catalunya.
- TVE, S. A. (1992). *El huevo de la serpiente* (10 minutos). Madrid: TVE, S. A.
Un reportaje sobre la ola de violencia racista y xenófoba que recorre Europa.
- TVE, S. A. (1993). *La cara violenta del fútbol*. Barcelona: TVE, S. A.
Sobre qué hay detrás de la violencia manifiesta como ideología política y fanatismo.
- TVE, S. A. (1995). *Víctimas designadas* (15 minutos). Madrid: TVE, S. A.
Reportaje emitido en el programa «Informe semanal», referido a la aparición de la lista publicada en la revista «Cirrosis» de los grupos skin-heads y la respuesta de las organizaciones sociales.
- TVE, S. A. (1994). *La semilla del odio* (28 minutos). Barcelona: TVE, S. A.
Programa de la serie «Línea 900». Trata sobre la presencia en España de personajes y grupos de ideología nazi.
- TVE, S. A. *Línea 900: Diversidad racial: un juego de niños* (60 minutos) Madrid: TVE, S. A.
Sobre la experiencia educativa del C. P. Collasso i Gil de Barcelona.
- TVE, S. A. (1993). *Mundo sin fronteras: el color de la piel*. España: TVE.
Documental con una duración aproximada de sesenta minutos, este programa está centrado sobre la diversidad humana.

Desventaja, marginación, inadaptación social y educación

Los materiales que aquí se presentan abordan el problema de las desigualdades sociales. Pueden ser útiles para:

- Comprender mejor la realidad psicosocial del alumnado.
- Analizar el papel que tiene la escuela en la reproducción de las desventajas sociales y en la transformación de éstas hacia realidades más justas.
- Ofrecer planteamientos teórico-prácticos que ayuden a comprender mejor la realidad escolar y las posibles formas de abordarlo.
- Analizar simultánea, pero separadamente, los aspectos culturales y los aspectos de desventaja socioeconómica que se manifiestan en el alumnado.

Libros y artículos

- (*) COLECTIVO AGINTZARI. *La delincuencia de menores. Alternativas educativas*. Bilbao: Adarra.
Analiza las causas de la marginación de menores, la situación a que son sometidos, las respuestas educativas tradicionales, y por último da nuevas propuestas.
- (*) COLECTIVO IOE (1989). «Infancia moderna y desigualdad social». *Documentación Social*, núm. 74.
Este trabajo se plantea como un estudio sobre la infancia moderna. A lo largo de sus cinco capítulos aborda, de un modo plural, la situación de la infancia y la familia, principalmente en aquellos ámbitos de socialización donde se encuentra la infancia marginada. En un primer lugar, conceptualiza el término de infancia y familia, así como su evolución histórica hasta nuestros días. Posteriormente analiza los dispositivos de socialización de la infancia y los diferentes ámbitos.

- FACIO, A.; GABALDA, M.; LARRAURI, M. J. y MARTÍ, M. (1988). «Atención a la infancia: Utilización de recursos asistenciales por vía judicial». En *Revista de treball social*, núm. 110.

Profesionales de Justicia reflexionan sobre las medidas judiciales, haciendo hincapié en las preventivas, a las que ven como una meta lejana. Se pasa revista a las herramientas que actualmente se utilizan (aproximación, diagnóstico, acogimiento familiar, adopción, internamiento y medidas para el desinternamiento). Definen el llamado desamparo o situación por la que se puede decidir que el niño/a pueda ser separado de sus padres.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide, S. A.

Recorre con una mirada crítica los principales aspectos de la institución escolar, desde sus relaciones con la sociedad global hasta los procesos concretos en su interior. Presta especial atención a las desigualdades ante la educación, sean de clase, de género o étnicas, discutiendo las políticas con las que se ha pretendido afrontarlas.

- FIERRO FIDALGO, Y. (1988). «Intervención social en la Primera Infancia a través de la familia». En *Revista de treball social*, núm. 110.

Exposición de un programa de salud materno-infantil en el casco antiguo de Barcelona: Características del barrio, metodología del programa, intervención y alternativas (individuales, familiares, grupales, etc.).

- FREIRE, P. (1992). *Pedagogía del oprimido* (12.ª ed.). Madrid: Ed. Siglo XXI de España.

Este «clásico» de la pedagogía se convierte en lectura obligada si los educadores queremos encontrar ideas y soluciones educativas en el trabajo con población marginada. La visión del autor de la «educación como práctica de la libertad» aprendiendo a tomar la palabra de los que la retienen y niegan a los demás es un difícil pero imprescindible aprendizaje, éste es el eje de la «pedagogía del oprimido».

- FUNES, J. (1991). *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Barcelona: Paidós / Rosa Sensat.

Este es un libro que nace de la experiencia personal y no acepta el fracaso escolar como irremediable. Aporta claves para comprender el contexto en el que crecen los llamados «predelinquentes». Para ello analiza las relaciones grupales, los aspectos psicológicos y sociológicos de la adolescencia, la estructura familiar y del barrio, la relación con la escuela y los medios de comunicación. Acaba proponiendo una serie de medidas a adoptar en la escuela.

- GALLARDO, J. A. (1988). *Malos tratos a los niños*. Madrid: Narcea.

El escritor analiza los malos tratos que sufren los menores y propone alternativas.

- GAMELLA, J. (1990). *La historia de Julián. Memorias de heroína y delincuencia*. Madrid: Popular.

Nos narra la vertiginosa biografía de un joven de la periferia de Madrid que, a pesar de estar atrapado por el paro, la heroína y la marginación, está lleno de vida.

- GARRIDO, V. (1987). *Delincuencia juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Alhambra.

Revisión de teorías y de modelos de prevención y tratamiento en relación con la delincuencia juvenil.

- GOFFMAN, I. (1987). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Profundiza en la personalidad del individuo estigmatizado y en el proceso social que lo genera. La estigmatización puede ser tanto de origen físico como social.

- LARA, F. (1991). *Compensar educando*. Madrid: Popular.

¿Existe la posibilidad de compensar? El sistema educativo y la compensación; legislación, el papel de la escuela, propuestas, modelos, retos, interrogantes.
- LERENA, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Analiza con toda la complejidad, profundidad y amplitud el papel que cumple la escuela como reproductora del sistema ideológico y de clases sociales.
- MARTÍNEZ REGUERA, E. (1988). *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Popular.

Expresa con gran fuerza y claridad el proceso por el cual se desestructura y desadapta el comportamiento en la infancia, y da claves de cuál ha de ser el proceso reeducador de los menores. El análisis, aunque se centra en los aspectos psicológicos, no se limita a éstos, sino que los enmarca dentro de una valoración crítica de la sociedad actual.
- MARTÍNEZ REGUERA, E. (1982). *La calle es de todos. ¿De quién es la violencia?* Madrid: Popular.

Analiza la situación de violencia estructural que viven los sectores marginales de la población y cómo ésta se regenera y reproduce.
- RUEDA PALENZUELA, J. M. (1988). «El sistema social de la infancia, diagnóstico e intervención». En *Revista de treball social*, núm. 110.

Analiza la importancia de la Intervención Comunitaria y refuerza la idea de que el trabajo sobre el niño será siempre débil de resultados si el medio no se modifica.
- SÁNCHEZ CERVANTES, J. (coord.) (1991). *I Congreso Internacional. Infancia y sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia*. Vols. 1-2-3. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Asuntos Sociales.

Este material, que consta de tres volúmenes, recoge las ponencias y reflexiones presentadas en el congreso que tuvo lugar en Madrid en noviembre de 1989. Incluye muchas aportaciones fundamentales y de gran interés para el trabajo educativo con la infancia.
- SAN ROMÁN, T. (1986). *Entre la marginación y el racismo*. Madrid: Ed. Alianza Universidad.

Constituye para muchos el mejor libro publicado sobre los gitanos. Resultado de un trabajo interdisciplinar compilado por T. San Román, estudia la realidad y los problemas del pueblo gitano: cultura e historia, condiciones de vida, marginación y racismo. El último capítulo es ya un clásico en este tema y en él se analiza, de un modo lúcido, cómo se perpetúan los mecanismos de segregación y marginación de las minorías étnicas.
- X SAN ROMÁN, T. (1992). «Pluriculturalidad y marginación». En *Sobre interculturalitat. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre Interculturalitat*. Girona: Fundació SER.GI/Programa TRAMA.

Teresa San Román, en esta conferencia, sintetiza con un lenguaje claro y cercano las bases fundamentales socio-antropológicas y sus conexiones con la educación, que deben ser tenidas en cuenta en una sociedad que, se reconozca o no, es pluricultural. Explica clarísimamente los mecanismos que la sociedad genera para marginar a determinados grupos étnicos minoritarios y por qué y cómo, la sociedad, intenta asociar la marginación a las diferencias culturales.
- VALVERDE, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid: Popular.

El autor se pregunta, primero, por el marco social de la intervención, y a continuación desarrolla, analiza y evalúa distintos programas de intervención en las cárceles españolas.

- VALVERDE, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.

Un libro básico para comprender el proceso de desadaptación en un contexto de marginación. Cuenta con el rigor científico de un profesor de universidad y con la frescura y el compromiso de un educador de calle.
- VEGA, A. (1989). *Pedagogía de inadaptados sociales*. Madrid: Narcea.

Empieza contextualizando la pedagogía de inadaptados dentro de un proceso histórico. Seguidamente discute y define los conceptos de desviación, marginación, así como los de víctima y culpable. Por último propone un modelo de intervención educativa integral que debe tener en cuenta e incidir en todos los aspectos que afectan al menor: familia, escuela, comunidad, etc.
- VV.AA. (1988). *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid: Fundación Banco Exterior.

En este libro se recogen las ponencias presentadas en el Seminario sobre «La escuela y la inadaptación social» que se celebró en abril del 88. Las ponencias se agrupan en cuatro bloques temáticos: a) marco teórico del problema de la inadaptación, b) causas de la inadaptación social, c) problemáticas específicas de inadaptación, d) distintos tratamientos de la inadaptación a través de la escuela ordinaria, la educación compensatoria, la protección del menor y del papel de los hogares-escuela.
- VV.AA. (1991). *La marginación como dominio conceptual. Comentarios sobre un proyecto en curso*. Madrid: Taurus Universitaria.

Analiza las causas de la marginación étnica y de la marginación social en general, centrándose en la competencia como generadora de exclusión, los estereotipos que justifican dicha exclusión y la tensión inclusión-exclusión de los marginados.
- VV.AA. (1991). *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Popular.

La obra, destinada a trabajadores sociales y/o educadores interesados en la marginación social de menores, aborda la problemática de la inadaptación infantil. Desarrolla temas como la inadaptación social, la socialización, la intervención social y educativa con inadaptados sociales (metodología y estrategias), la familia y las instituciones de atención al menor como agentes sociales prioritarios en el proceso educativo...; asimismo incluye varios anexos sobre documentos legislativos y declaraciones del menor y su problemática. Se propone la intervención social y educativa con el menor inadaptado dentro de un enfoque ecológico.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1989). «Currículo escolar y socialización». En SÁNCHEZ CERVANTES, J. (coord.) (1991). *I Congreso Internacional. Infancia y sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia*. Vols. 1-2-3. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Asuntos Sociales. Vol. 2; págs. 229-251.

La ponencia que presentó Zabalza en este I Congreso Internacional sobre Infancia y Sociedad, y que forma parte de esta interesante y útil publicación, ofrece unas reflexiones sobre la socialización en los centros educativos, descendiendo a analizar los procesos de inadaptación social y la escolarización.

Materiales didácticos escritos

- BASTIDA, F. y LARA, F. (1981). *Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras*. Madrid: Popular.

Relata el modo en que un colegio de una zona deprimida intenta responder a sus necesidades de forma autogestionada. Esta experiencia demuestra cómo un colegio puede descubrir sus necesidades y a partir de ellas organizarse con la participación real de todos y todas.
- (*) CÁRITAS, SERVICIOS GENERALES. PROGRAMA DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA (1995). *En busca de la acción-socioeducativa con la infancia y la adolescencia. Pistas teóricas, prácticas e instrumentales*. Madrid: Cáritas España.

Este material, presentado en forma de maleta pedagógica, está estructurado en tres grandes bloques: teoría, experiencias y materiales instrumentales. Presenta muchísima información seleccionada y resumida con rigor. También ofrece propuestas de trabajo y actividades a realizar con los niños y jóvenes. Aunque es un material pensado para la educación no-formal, puede ser de utilidad para el profesorado sensible e introducido en estos temas, para su trabajo en los centros educativos.

- DÍAZ AGUADO, M. J. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: MEC.

Un conjunto de materiales presentados en un formato de caja en la que se incluyen cuatro volúmenes (marco teórico, manual de intervención, investigación, instrumentos de evaluación) y un vídeo. El material desarrolla un programa dirigido a favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos; este programa centra su intervención en el diseño y evaluación del trabajo escolar mediante trabajo cooperativo y técnicas de educación cívico-moral.

- LOBO, E. y REQUENA, D. (Coord.) (1993). *El trabajo educativo en los centros de menores*. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid, Consejería de Educación.

- (*) SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (SPEPP). *Unidades didácticas: *Sobre a marxinação* (hay también versión en castellano).

Este es uno de los materiales didácticos que dentro del Seminario se han ido desarrollando desde su fundación en el curso 85-86.

Persona de contacto: Ángel Iglesias Díaz. Coordinador del SPEPP.

C/ Camelias, 6 - 5.º B. 36202 VIGO.

- SOPEÑA NAULART (Coord.) (1995). *Un siglo en la historia de la infancia en España (1834-1936)*. (No publicado). Mención honorífica de la convocatoria del MEC Educación y Sociedad. Para más información dirigirse a los Centros de Profesores y Recursos del MEC.

Es una guía de orientación para el profesorado, que ofrece pistas para entender la infancia desde la igualdad de oportunidades y el tratamiento histórico de los menores.

- VV.AA. (1989). *Pioneros, educación en libertad. Un modelo de intervención en medio abierto*. Madrid: Popular.

Este libro es fruto de una experiencia de más de veinte años en el trabajo con menores. Está cargado de elementos educativos positivos que pretenden apoyar iniciativas coincidentes.

Materiales audiovisuales

- (*) ASOCIACIÓN CHAVÓS (1992). *Educación para la salud*. La Coruña: Asociación Chavós.

Vídeo de 20', acompañado de una guía didáctica. Varias familias gitanas que viven en diferentes condiciones son protagonistas de explicaciones claras y completas sobre higiene, nutrición, prevención de accidentes domésticos, primeros auxilios, vacunas...

Los miembros de esta Asociación son también miembros de la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

- (*) CÁRITAS (1990). *Pobreza y desigualdad en la Comunidad de Madrid. Informe sociológico*. España: ECOE.

Presenta los problemas sociales de analfabetismo, salud, paro, drogas o vivienda, y cómo éstos afectan a ciertos colectivos.

- EQUIPO DE PROFESIONALES DEL BARRIO DE LA CELSA (1990). *La esperanza de un cambio. La Celsa (Una experiencia en un gueto de Madrid, La Celsa)*. Madrid: Colectivo de La Celsa / Asociación de Enseñantes con Gitanos, Colectivo de Madrid.

Recoge un resumen de la situación de este barrio segregado de Madrid y las acciones sociales educativas desarrolladas en los años ochenta. Explica el funcionamiento de un centro específico de población marginada socialmente y los motivos para el cierre del mismo y el proceso de incorporación de los alumnos a centros «normalizados» del entorno.

- TVE, S. A. (1993). *Niños esclavos* (60 minutos). Madrid: TVE, S. A.
- TVE, S. A. (1993). *Línea 900: Gent del barri* (25 minutos). Barcelona: TVE, S. A. TV2.
- VEGA, V. y HERRERA, A. *La mancha de grasa*. Costa Rica: ECOE.

La historia de una relación escolar en la que se confronta la relación de clases entre una maestra de clase media y sus alumnos de clase baja.

3. Repertorio de literatura infantil

El cuento es uno de los recursos más utilizados en el aula. Es un recurso en sí mismo y a la vez una fuente de recursos. En este doble sentido se pueden utilizar los textos del repertorio que se presenta a continuación. Por una parte, es posible que los alumnos y alumnas disfruten del placer de leer un cuento; por otra, los profesores y profesoras pueden entrar en la magia de narrar los cuentos. Y por otra parte, es posible «exprimir» el cuento hasta el máximo para extraer una rentabilidad pedagógica.

A continuación se presenta un listado de libros que pueden servir para trabajar la diversidad cultural, pero algunos títulos tratan también de otras diferencias a partir de las cuales se puede trabajar la diversidad como concepto más amplio.

DIVERSIDAD / RACISMO

- ALONSO, E. *El marroquí que vendía primaveras*. Alicante: Aguaclara. Colección Aldaba.
- BARÓ, J. (1993). *Díbia*. Barcelona: La Galera.
- BANDERA, M.^a (1991). *Un hoyo profundo al pie de un olivo*. Madrid: Anaya.
- BARKHOUSE, J. (1987). *La bruja de Port Lajoye*. Barcelona: Pirene.
- BOIE, K. (1987). *Qué suerte hemos tenido con Paule*. Madrid: Alfaguara.
- CANO, C. (1994). *¿En qué se diferencia el blanco y el negro?* Barcelona: Aura Comunic.
- CAMUS, W. *Mis abuelos, los indios pieles rojas*. Barcelona: Labor.
- CAPDEVILA, F. (1992). *Otros niños del mundo*. Madrid: Gaviota, Colección Nene, nena y guau, 16.
- CARRASCO, M. (1992). *El club de los diferentes*. Barcelona: Destino, Colección Apeles Mestres.
- CARMÍ, E. y ECO, H. (1989). *Los tres cosmonautas*. Barcelona: Destino.
- CENDRARS, B. (1984). *Cuentos negros para niños blancos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CUADRENCH, A. (1985). *La carta per al meu amic*. Barcelona: La Galera.
- DAMON, E. *Cada uno es especial*. Beascoa Internacional.
- ESCUDER, T. (1993). *Viatge africà*. Barcelona: Barcanova.
- GÓMEZ, C. (1993). *La niña de plata*. Zaragoza: Edelvives.
- GUERRERO, A. (1995). *Una jirafa de otoño*. Madrid: Anaya.
- IRWING, H. (1989). *Somos Mescuaquis*. Barcelona: Ediciones B. Colección Mar Abierto.
- JEIER, T. (1989). *El apache blanco*. Madrid: S.M.
- KERR, J. (1984). *Cuando Hitler robó el conejo rosa*. Madrid: Alfaguara.
- KORDON, K. (1992). *Como saliva en la arena*. Madrid: Alfaguara.
- KORCHUSNOW, I. (1987). *Se llamaba Jan*. Madrid: Alfaguara.

- LANG, O. (1989). *El río borra mi huella*. Barcelona: La Galera.
- LECRIVAIN, O. (1986). *Puños de rabia*. Barcelona: La Galera.
- LLUCH, V. A. (1993). *Las pinturas de arena*. Madrid: Alfaguara.
- MANZI, A. (1984). *Orzowei*. Barcelona: Noguer.
- MARTÍN, A. (1993). *No te laves las manos, Flanagan*. Madrid: Anaya.
- McKEE, D. *Negros y blancos*. Madrid: Altea.
- NÖSTLINGER, C. (1990). *La auténtica Susi*. Madrid: S.M.
- ORGAD, D. (1993). *El chico de Sevilla*. Salamanca: Lóguez.
- PASCALE, R. (1993). *Mi amigo del desierto*. Barcelona: El Arca de Junior.
- PIEROLA, M. (1993). *Jo sé que hi ha moltes coses*. Barcelona: Barcanova.
- RAY, S. (1984). *Fatik y el juglar de Calcuta*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REISS, J. (1987). *El viaje de vuelta*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ROCHA, R. (1988). *El gato Borba*. Madrid: S.M.
- RUBIO, R. (1992). *El amigo Dwunga*. Madrid: S.M.
- SCHREIBER, E. (1995). *Un cuervo diferente*. Barcelona: Juventud.
- SPIER, P. (1987). *Gente*. Barcelona: Lumen.
- STEADMAN, R. (1988). *El puente*. Valladolid: Miñón.
- STOWE, H. (1992). *La cabaña del tío Tom*. Madrid: Anaya.
- THIES, P. (1992). *M'he enamorat d'un tigre*. València: Tàndem.
- TOUVET, J. (1992). *El amigo indio*. Barcelona: Edebé.
- TWAIN, M. (1989). *Wilson Cabezaloca*. Madrid: S.M.
- VELTHUJS, M. (1994). *La rana y el extraño*. Barcelona: Timún Más.
- VI-MAKOMÉ, I. *Bemamas: Historias de una selva africana para Muna*. Barcelona: El crit de l'oliba.
- VI-MAKOMÉ, I. *Akono y Belinga*. Barcelona: El crit de l'oliba.
- WILLEMS, L. (1990). *A veces soy un jaguar*. Madrid: S.M.
- WILLIAMS, B. (1990). *Michi y su nueva familia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- WOLINSKI, M. (1989). *Las brujas del bello bosque*. Barcelona: La Galera.
- WÖLFEL, Ú. (1990). *Estrella fugaz*. Madrid: Susaeta.
- WUSTMANN, E. (1986). *Hrenki*. Madrid: S.M.

INMIGRACIÓN

- ALEGRÍA, C. (1989). *El ave invisible que canta en la noche*. Madrid: Alfaguara.
- ALONSO, M. L. (1992). *La isla de las montañas azules*. Madrid: Anaya.
- FERAUD, M. (1993). *Anne aquí, Selima allí*. Madrid: Alfaguara.
- FILLOL, L. (1980). *María de Amoreira*. Madrid: S.M.
- GEORGE, J. (1985). *La tierra que habla*. Madrid: Alfaguara.
- GORDON, S. (1986). *Pájaro rojo de Irlanda*. Madrid: S.M.
- HASLER, E. (1987). *¡Regresa con nosotros, Pepino!* Barcelona: Juventud.
- INNOCENTI, R. (1987). *Rosa blanca*. Salamanca: Lóguez.
- IRWIN, H. (1990). *Serás alguien*. Barcelona: Ediciones B.
- LARREULA, E. (1991). *Em dic Paco*. Barcelona: Barcanova.

- LEVINSON, R. (1987). *Mira cómo salen las estrellas*. Madrid: Altea.
- LLUCH, V. (1993). *Las pinturas de arena*. Madrid: Alfaguara.
- KEUN, I. (1985). *El juego de los países*. Madrid: Alfaguara.
- PEREIRA, H. (1991). *La jaula del Unicornio*. Barcelona: Noguer.
- SENNEL, J. (1981). *Yoyo, el niño que no podía llorar*. Barcelona: Hyma.
- SMITH, R. (1989). *La historia de Sumitra*. Madrid: Alfaguara.

COMUNIDAD GITANA

- ACTON, T. (1983). *Gitanos*. Madrid: Espasa-Calpe.
Libro de divulgación muy adecuado para una primera aproximación.
- AIKEN, J. (1983). *Mendelson y las ratas*. Madrid: S.M.
Interesante para analizar la visión peyorativa y estereotipada sobre los gitanos. A partir del segundo ciclo de Primaria.
- ALCÁNTARA, R. (1985). *Pohopol*. Barcelona: La Galera.
Breve relato de un niño gitano que viaja en una carreta con sus padres. Filosofía del viaje, la vida al aire libre, etc.
- BAUDOUY, M. (1985). *El muchacho del río*. Madrid: Espasa-Calpe.
Un muchacho gitano vive entre el desprecio de los habitantes de un pueblecito francés y la incompreensión de su familia porque lleva una vida diferente.
- CARPI, P. (1980). *La gitana de la selva*. Barcelona: Edhasa.
- CHAPOUTON, A.-M. (1987). *Tani la muñeca*. Madrid: Ed. Orbis-Plaza joven.
- DIEZHANDINO, M.^a P. (1985). *Narraciones gitanas*. Santander: Ediciones Tantin.
Quince narraciones seleccionadas de entre los relatos aportados por la comunidad gitana de Cantabria. A partir de once años.
- FEUSTEL, G. (1991). *La loba y el gitano*. Barcelona: La Galera.
Antonín, un niño gitano, vive en un pueblecito de Eslovaquia. Sufre desprecio en la escuela y prefiere estar en la cabaña de su abuelo. Un día encuentra un lobezno huérfano y...
- GALÍN, D. *Las aventuras de un perro perdido*. Didascalía.
Las aventuras de un perro abandonado y un niño, a través de las cuales se descubren diversos modos de vida (entre otras, una familia gitana). A partir de los ocho años.
- HALASI, M. (1982). *La última del banco*. Barcelona: Ed. Juventud.
Historia de la escolarización de una niña gitana en Budapest. Desde la incompreensión de la maestra y los compañeros hasta el conocimiento y la amistad.
- HERGÉ (1983). *Las joyas de la Castafiore*. Barcelona: Juventud.
Una de las aventuras de Tintín, donde se manifiestan los prejuicios contra los gitanos que son acusados de un robo. Finalmente, Tintín resuelve el caso y demuestra la inocencia de los gitanos.
- HILL, E. (1994). *O Rukun zal and-i skòla*. París: Interface-Centre de recherches tsiganes. Université V de París (distribuye en España. Madrid: Presencia Gitana).

Libro para primeros lectores. Rukun es un perrito gitano que va por primera vez a la escuela donde sus compañeros son un cocodrilo, un mono, un hipopótamo... y la maestra una osa. Escrito en Romanó.

- MARTÍN, A. y RIBERA, J. (1993). *No te laves las manos, Flanagan*. Madrid: Anaya.
Acción en un barrio marginal de Barcelona donde viven payos y gitanos. Chantaje y asesinato que se atribuyen con facilidad a un gitano y que el detective Flanagan no se lavará las manos porque creará en la inocencia del gitano.
- MOLINA LLORENTE, P. (1987). *Patatita*. Madrid: S.M.
Historia de un niño gitano y su perro, que van de pueblo en pueblo con un circo familiar. Para primeros lectores.
- ORTEGA, E. (1989). *Alerta blanca*. Barcelona: Edicions B.
La historia de una familia gitana que hace trabajos eventuales y las dificultades para establecerse en algún lugar.
- OSORIO, M. (1993). *Manuela*. Madrid: Anaya.
Mediante Manuela, una niña gitana, se nos presentan algunos elementos identificadores de la cultura gitana.
- OSORIO, M. (1988). *Romaníes*. Madrid: Anaya.
Aproximación positiva a la historia de dos niños gitanos y sus familias. Evolución de su modo de subsistencia y mantenimiento de sus rasgos culturales.
- WÖLFEL, U. (1983). *Historias de Pimmi*. Barcelona: Noguer.
La autora plantea, empáticamente, las aventuras de Pimmi y sus amigos y amigas. Contexto en la Europa nórdica. A partir de once años.

También recogen referencias bibliográficas y orientaciones sobre literatura infantil, desde las perspectivas abordadas en este material, entre otros, los siguientes materiales:

- ALFAGUARA (1995). *Leer ayuda a comprender*. «Año internacional de la Tolerancia 1995». Madrid: Alfaguara.
- (*) ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN. *El tratamiento de la diversidad en la literatura infantil*, núms. 8-9-10 y 11 del Boletín del Centro de Documentación que edita dicha Asociación.
También dispone de esta selección policopiada y con algunas orientaciones para su mejor utilización.
- (*) COHEN, D. (1994). *La literatura infantil y juvenil como útil de aproximación y comprensión de la diversidad cultural*. Ibbv. Sevilla.
La Asociación Española de amigos del IBBY posee selecciones sobre literatura infantil que pueden ser de utilidad para el trabajo en el aula.
- (*) FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (CENTRO INTERNACIONAL DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL) (1995). *Libros para la tolerancia. Selección bibliográfica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
La Fundación Germán Sánchez Ruipérez posee una biblioteca-Centro Internacional del libro infantil y juvenil.
- GRASA, R. (1988). «El racismo en los libros infantiles y juveniles». En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 163, págs. 93-94 y 96-97.

- (*) GUERRERO, A. y MUT, R. (1995). *Cap a una educació intercultural*. Girona: Direcció de Serveis Pedagògics / Centre de Documentació Arthur Martorell. Ayuntamiento de Barcelona.
- VV.AA. (1994). «La biblioteca y las otras culturas, la biblioteca como herramienta contra el racismo». Monográfico. *Educación y biblioteca*, núm. 51.

ALGUNAS GUÍAS DE RECURSOS

Existen materiales diversos que pueden ser de ayuda o «guía» para ampliar la información sobre recursos existentes.

Algunos de ellos son:

- (*) CAMPAÑA EUROPEA DE LA JUVENTUD CONTRA EL RACISMO, LA XENOFOBIA, EL ANTISEMITISMO Y LA INTOLERANCIA (SOMOS DIFERENTES/SOMOS IGUALES) (1995). *Guía de recursos documentales*. Madrid: Campaña Europea de la Juventud contra el Racismo, la Xenofobia, el Antisemitismo y la Intolerancia (Somos diferentes/somos iguales). Instituto de la Juventud.
 - CENTRO GUÍA DE ATENCIÓN A LOS INMIGRANTES DE UGT DE LA RIOJA (1994). *Guía del inmigrante*. Logroño: UGT.
 - (*) CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA (1994). *Guía de Asociaciones y Organizaciones Juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
 - DE FELIPE, A. y RODRÍGUEZ DE RIVAS, L. (1995). *Guía de la Solidaridad*. Madrid: Ediciones Temas de hoy.
 - (*) FERNÁNDEZ GARCÍA, R. (1993). *Racismo y xenofobia: guía de recursos para la animación sociocultural*. Oviedo. Asturias: Centro de Recursos y Documentación del Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad.
 - (*) INSTITUTO DE SERVICIOS SOCIALES-IEPALA (1995). *Guía de recursos para los refugiados en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
 - (*) MANJÓN, J. R.; NÚÑEZ, M. y SANDOVAL, P. (1994) *Anuario de migraciones 1994*. Madrid: Dirección General de Migraciones. Ministerio de Asuntos Sociales.
 - (*) MÉDICOS DEL MUNDO (M.D.M./C.A.S.S.I.M.) (Coord.) (1994). *Guía de recursos de la población inmigrante (en la Comunidad Autónoma de Madrid)*. Madrid: Médicos del Mundo. Patrocina: Consejería de Salud de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Se referencia esta guía aunque se dirija fundamentalmente a la Comunidad Autónoma de Madrid, porque muchas de las organizaciones estatales tienen su sede central en esta Comunidad, y éstas pueden facilitar información sobre otras sedes en las distintas Comunidades del Estado.*
- PUIG ROVIRA y XUS MARTÍN (1996). *Materials d'educació en valors*. Barcelona: Fundació Serveis de cultura popular. Serv. Educ. Altafulla.
 - (*) SOLIDARIOS PARA EL DESARROLLO (1994). *Guía del voluntario*. Solidarios para el Desarrollo. Madrid.
 - (*) SOS RACISMO-SOS ARRAZAQUERIA (1994). *Guía de recursos contra el racismo*. Donostia. Ed. Tercera prensa.
 - UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES DEL PAÍS VALENCIANO (1994). *Guía de extranjería*. Valencia: UGT.
 - (*) UNIÓN ROMANÍ (1991). *Directorio de las Asociaciones gitanas*. Barcelona: Unión Romani.

DIRECCIONES DE INTERÉS

En este apartado, las referencias de direcciones que se recogen están clasificadas en base al tipo de información, ayuda y/o colaboración que pueden facilitar.

Siguen el siguiente esquema:

Información y documentación:

Centros de documentación.

Otras entidades.

Además de facilitar información y documentación, desarrollan una labor educativa:

Desarrollan formación en estos ámbitos (colectivos, asociaciones y ONGs).

Pueden ayudar al conocimiento de los diferentes contextos, así como colaborar en la labor educativa.

• **Coordinadoras, colectivos, asociaciones y ONGs que trabajan en los ámbitos:**

Educación para la prevención de la marginación infantil y/o en contextos de marginación.

Educación Intercultural.

Educación para la Paz.

Educación para el Desarrollo.

Pueden ayudar a tener un mayor conocimiento de contextos específicos:

• **Coordinadoras, colectivos, asociaciones y ONGs que trabajan con y para la población:**

Gitana.

Inmigrante y refugiados.

Aquellas organizaciones con más de un campo de actuación aparecen repetidas evitando, eso sí, una repetición excesiva que hiciera este apartado interminable y a la vez poco operativo.

Se han recogido sólo aquellas organizaciones que tienen un ámbito más amplio, bien en el sentido geográfico o de desarrollo de trabajo.

Además de las organizaciones que aquí se reflejan, puede recogerse más información en los centros de documentación, organismos oficiales y otros centros y entidades aquí citadas.

INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

Se recoge un amplio abanico de direcciones que pueden ofrecer alguna información de tipo general. Aparecen divididos en:

Centros de documentación.

Otras entidades.

Centros de documentación.

Aparecen en este apartado aquellas organizaciones y entidades que tienen definido su trabajo en este sentido, así como alguna otra organización cuyo centro de documentación es suficientemente importante como para que lo destaquemos como tal. Se ha seguido un orden alfabético.

ASOCIACIÓN NACIONAL PRESENCIA GITANA

Disponen de un centro de documentación con: Artículos y noticias de prensa nacional e internacional. Biblioteca. Informes temáticos (educación, venta ambulante, idiomas, etc.). También edita materiales.

C/ Valderrodrigo, 76 y 78, bajos A - 28039 MADRID. Tfno.: (91) 373 62 07. Fax: (91) 373 44 62.

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

Centro de Documentación que edita un boletín informativo (gratuito).

C/ Pizarro, 21. Apdo. de Correos 260 - 28902 GETAFE (Madrid). Tfno.: (91) 683 05 15.

ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO

Centro de documentación. Edita un resumen de las noticias de prensa sobre población gitana («Los gitanos en la prensa»).

C/ Fuencarral, 129, 5.º A - 20010 MADRID. Tfno.: (91) 448 10 98.

AMIGOS DEL IBBY / ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DEL AMIGOS DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL

C/ Rusiñol, 8 - 28040 MADRID.

BIBLIOTECAS ISLÁMICAS E HISPÁNICA

Avenida Reyes Católicos, 4. MADRID. Tfno.: (91) 583 86 18. Especializadas en temas islámicos y latinoamericanos.

BIBLIOTECA GENERAL DE ASUNTOS SOCIALES

C/ José Abascal, 39 - 28003 MADRID. Tfno.: (91) 347 36 62.

BIBLIOTECA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE MIGRACIONES

C/ Pintor Rosales, 44. MADRID. Tfno.: (91) 541 46 06.

Contiene amplia documentación nacional y extranjera. Servicio gratuito de fotocopias.

CÁRITAS ESPAÑOLA

C/ San Bernardo, 99 bis, 7.º - 28015 MADRID. Tfnos.: (91) 445 53 90 / 445 53 00.

(Edita la revista «Entreculturas»).

CENTRE DE DOCUMENTACIÓ ARTUR MARTORELL

Plaza de España, 5 - 08014 BARCELONA. Tfno.: (93) 402 3642 / 402 36 02.

Posee mucha información. Ofrece un buen servicio. Han editado una pequeña guía para educación intercultural.

CENTRE DE RECHERCHES TSIGANES UNIVERSITE RENE DESCARTES (PARIS V)

106 quai de clichy-F-92110-Clichy (Francia). Fax: 33 1 47 31 29 23.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE LA CEAR

C/ General Perón, 32. Tfnos.: (91) 555 42 69 - 555 06 98.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE LA ACSAR

Plaza de España 1, 5.º, BARCELONA. Tfno.: (93) 423 98 94.

(Estos dos últimos centros, especializados en los temas de refugiados, difunden un boletín bibliográfico y monografías sobre temas de inmigración en España.)

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN. SECRETARÍA DE ESTADO PARA LA O.E.

(Ministerio de Asuntos Exteriores)

Pza. de la Constitución, 1 - 28013 MADRID. Tfnos.: (91) 356 70 01 / 356 70 02.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS

Paseo de la Castellana, 46 - 28046 MADRID. Tfno.: (91) 431 57 11.

CENTRO ESTATAL DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN DE SERVICIOS SOCIALES

C/ Modesto Lafuente, 13 - 28003 MADRID. Tfno.: (91) 441 44 20.

CENTRO INTERNACIONAL DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL

Fundación Germán Sánchez Ruipérez

C/ Peña Primera, 14-16 - 37002 SALAMANCA.

La Sede de esta Fundación en Madrid está en la calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 MADRID.

CENTRO PIGNATELLI SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ

Pza. de la Constitución, 6 - 50008 ZARAGOZA. Tfno.: (976) 21 72 17.

CIBOB

Elisabets, 12. BARCELONA. Tfno.: (93) 302 64 95.

Centro de documentación especializado en el Tercer Mundo.

CIDAF (Centro de Informacion y Documentacion Africana)

C/ Gaztambide, 31 - 28015 MADRID. Tfno.: (91) 544 18 18.

CIDE (Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura) (Biblioteca)

C/ San Agustín, 5 - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 369 30 26.

CIDEAL (Centro de Documentación entre Europa, España y América Latina)

Paseo de la Habana, 150 - 3.º dcha. - 28036 MADRID. Tfno.: (91) 457 70 65.

CIDOB (Centro de Información y Documentación Internacional de Barcelona)

C/ Roger de Llúria, 125-1.º - 08037 BARCELONA. Tfno.: (93) 215 89 49.

CINADE (Centro de Información, Educación y Audiovisuales para el Desarrollo)

Apartado de Correos 2494 - 35080 LAS PALMAS. Tfno.: (928) 22 07 77.

CIP (Centro de Investigación para la Paz)

C/ Duque de Sesto, 40, planta baja - 28009 MADRID. Tfno.: (91) 431 02 80.

Centro de documentación de este organismo: Tfno.: (91) 435 00 94.

CIPIE (Centro de Investigaciones y Promoción Iberoamericana-Europa)

Puerta del Sol, 4 - 3.º B - 28013 MADRID. Tfno.: (91) 532 36 20.

ECOE (Equipo de Comunicación Educativa)

C/ Teniente Muñoz Díaz, 13, bajo - 28018 MADRID. Tfno.: (91) 477 13 42.

ENTE PÚBLICO DE R.T.V.E. Dirección Comercial. Servicio de Producción

Edificio de Prado del Rey, 3.ª planta, despacho 7-b. 28223 MADRID. Tfno.: (91) 581 70 00.

(Para la compra de materiales de producción propia de R.T.V.E. debe solicitarse por escrito).

FUNDACIÓ PER LA PAU

C/ Casp, 30 - 08010 BARCELONA. Tfno.: (93) 302 51 29.

GGG (Gernika Gogoratuz)

C/ Lumoko Udala, s/n - 48300 GERNIKA (Vizcaya). Tfno.: (943) 47 05 26.

HEGOA (Centro de Documentación e Investigaciones sobre países en desarrollo)

C/ Manuel Iradier, 6, bajo - 01006 VITORIA-GASTEIZ (Álava). Tfno.: (945) 13 15 87.

También en Avda. del Ejército, 83, BILBAO. Tfno.: (94) 447 16 08.

ROSA SENSAT / ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

C/ Córcega, 271, baixos - 08008 BARCELONA. Tfno.: (93) 237 07 01.

PROGRAMOTECA. Programa Nuevas Tecnologías para la Información y la Documentación

Ministerio de Educación y Cultura. C/ Torrelaguna, 58. MADRID. Tfno.: (91) 408 20 08.

(Para la consulta, visionado y adquisición de copias de materiales producidos desde TELEVISIÓN EDUCATIVA).

Algunas otras entidades que facilitan información general

Aunque muchas otras entidades y organizaciones cuentan con excelentes centros de documentación y se les puede solicitar material, a continuación se recogen algunas que gran parte de su trabajo se define en este sentido y al mismo tiempo suelen coordinarse en un ámbito geográfico más amplio.

ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados)

Avda. General Perón, 32-2.º - 28020 MADRID. Tfnos.: (91) 556 35 00 - 556 36 49.

(Edita la revista «Refugiados»).

ALIMENTACIÓN Y DESARME

C/ Eustasio Amibilia, 4-41 - 20011 SAN SEBASTIÁN. Tfno.: (943) 47 02 72.

AMNISTÍA INTERNACIONAL

C/ Gran Vía, 6-5.º - 28013 MADRID. Tfno.: (91) 593 02 33.

ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS

C/ Ortega y Gasset, 77-2.º - 28006 MADRID. Tfno.: (91) 402 23 12.

CAIM (Centro de Acción Intercultural de Madrid)

C/ Sierra, 6 - 28003 MADRID. Tfno.: (91) 554 34 28.

CAR INSERSO (Centro de acogida para refugiados - INSERSO)

C/ Luis Buñuel, 2 - 28038 MADRID. Tfno.: (91) 777 78 14.

CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado)

Avda. General Perón, 32-2.º D - 28020 MADRID. Tfnos.: (91) 555 06 98 / 555 29 08.

CENTRO NORTE-SUR (CONSEJO DE EUROPA)

Avda. da Liberdade, 229-4.º 1200 LISBOA (Portugal). Tfno.: (351) 1-53 13 06.

CITE-CC.OO.

C/ Lope de Vega, 38 - 28014 MADRID. Tfno.: (91) 420 06 77.

CGI-UGT

C/ Capitán Blanco Argibay, 90 - 28029 MADRID. Tfno.: (91) 314 24 02.

COLECTIVO IOE

C/ Luna, 11-1.º dcha. - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 531 09 23.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS

DIRECCIÓN GENERAL XIII

Rue de la loi, 200.B-1049 BRUSELAS (Bélgica). Tfno.: 322 235 11 11.

COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (CRE)

Elliot House, 10/12 Allington Street SW 1 ESEH London. Tfno.: 01718287022.

CONFEDERACIÓN ESTATAL DE MRPS (Movimientos de Renovación Pedagógica)

C/ Príncipe, 35 - 28012 MADRID. Tfno.: (91) 429 50 29.

* Existe una Mesa específica de Educación Intercultural.

CONFEDERACIÓN DE SINDICATOS DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA (STEs)

Pza. Tirso de Molina, 5-5.º B - 28012 MADRID. Tfno.: (91) 369 21 52 - Fax: (91) 369 15 92.

CONSEJO DE EUROPA DIRECCIÓN DE LA JUVENTUD

30 rue Pierre de Coubertin. F-67000 Estrasburgo. Tfno.: 33 8-8412300.

COORDINADORA DE ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES PARA EL DESARROLLO

C/ La Reina, 17-3.º - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 521 09 55 - Fax: (91) 521 38 43.

CRUZ ROJA JUVENTUD

C/ Rafael Villa, s/n. (vuelta Ginés Navarro) - 28023 EL PLANTÍO (Madrid). Tfno: (91) 335 44 33.

ECOM (Federación ECOM)

C/ Gran Vía, 562 - 08011 BARCELONA. Tfno.: (93) 209 59 25.

ESCUELAS ASOCIADAS A LA UNESCO

P.º Juan XXIII, 5 - 28040 MADRID.

GRAMC (Grup de Recerca i Actuació sobre minories culturals i treballadors estrangers)

Plaça Lluís Companys, 7 - 17003 GIRONA. Tfno.: (972) 21 96 00.

IEPALA (Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África)

C/ Hermano García Noblejas, 41-8.º - 28037 MADRID. Tfno.: (91) 408 41 12 - 408 42 12.

INJUVE (Instituto de la Juventud de España. Ministerio de Asuntos Sociales)

C/ Marqués de Riscal, 16 - 28010 MADRID. Tfno.: (91) 347 78 45.

INTERMON

(Recursos y Publicaciones - Ed. Claret)

C/ Roger de Llúria, 15 - 08010 BARCELONA. Telf: (93) 301 29 36.

INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA ÁFRICA Y AMÉRICA LATINA

C/ Hermanos García Noblejas, 41, 8 - 28030 MADRID. Tfno.: (91) 408 41 12.

INSTITUTO DE LA MUJER

C/ Almagro, 36 - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 347 80 00.

INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIOS SOCIALES (INSERSO)

C/ Ginzo de Limia, 58 - 28071 MADRID. Tfno.: (91) 347 88 88.

INSTITUTO ROMANO DE SERVICIOS SOCIALES Y CULTURALES

Apartado de Correos, núm. 202-A - 08080 BARCELONA.

JÓVENES CONTRA LA INTOLERANCIA

C/ Larra, 16-2.º - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 594 49 20.

MANOS UNIDAS

C/ Barquillo, 38-2.º - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 308 20 20.

MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular)

C/ Desengaño, 11-2.º dcha - 28004 MADRID.

OIM (Organización Intergubernamental para las Migraciones)

C/ San Bernardo, 99 bis - 28015 MADRID. Tfno. (91) 549 77 00.

PERIFERIA

Avda. Mare de Deu de Montserrat, 136-140 - 08026 BARCELONA. Tfno.: (93) 433 24 94.

REDPAZ

Apdo. de Correos 529 - 41080 SEVILLA. Tfnos.: (95) 435 12 42 / 436 41 84.

S.O.S. RACISME

C/ Escudellers Blanc, 12, bajo - 08002 BARCELONA. Tfno.: (93) 412 00 34.

UNIÓN ROMANÍ / FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES GITANAS DEL ESTADO ESPAÑOL

Apdo. de Correos 202 - 08080 BARCELONA. Tfno.: (93) 301 28 33.

0,7 / PLATAFORMA 0,7 %

C/ Santa Catalina, 8-2.º D - 28014 MADRID. Tfno.: (91) 429 20 27.

Además de facilitar información y documentación, desarrollan una labor educativa:

La clasificación que se ofrece a continuación está hecha por aspectos fundamentalmente operativos, esto es, no trabajan sólo y exclusivamente en los terrenos o aspectos en que los que han sido agrupados. Por otro lado, es importante recordar que el trabajo educativo puede realizarse de diferentes formas (formación, currículo, materiales, animación, mediadores...) y hay organizaciones que o desarrollan un trabajo concreto, o se han especializado, o su trabajo educativo es más conocido en un ámbito más que en otro.

Desarrollan formación educativa en estos ámbitos (colectivos, asociaciones y ONGs)

Asociaciones que trabajan dentro de la educación de modo específico en la formación tanto del profesorado como del alumnado.

ACSUR. LAS SEGOVIAS

Avda. América, 10-5.º B - 28028 MADRID. Tfno.: (91) 725 51 02.

APOYAR (Asistencia Pedagógica, Orientación y Apoyo al Retorno)

C/ Ocaña, 1-4.º 2 esc. - 28047 MADRID. Tfno.: (91) 717 13 65.

AMANI (Colectivo de Educación Intercultural)

C/ Monforte de Lemos, 135 - 6.º 4 - 28029 MADRID. Tfno.: (91) 730 71 83.

ASAMBLEA DE COOPERACIÓN POR LA PAZ

C/ Espoz y Mina, 5-1.º izqda. - 28012 MADRID. Tfnos.: (91) 531 19 88 - 531 71 23 y

C/ Santa Isabel, 15-2.º dcha. - 28012 MADRID. Tfno.: (91) 468 49 31.

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

C/ Córcega, 271, baixos - 08008 BARCELONA. (93) 237 07 01.

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

C/ Pizarro, 21 - Apdo. de Correos 260 - 28902 GETAFE (Madrid). Tfno.: (91) 683 05 15.

ASOCIACIÓN NACIONAL PRESENCIA GITANA

C/ Valderrodrigo, 76-78, bajo A - 28039 MADRID. Tfno.: (91) 37 36 20.

COLECTIVO EDUCAR PARA LA PAZ DE CANTABRIA

Casa Santa Ana - 39697 SOTO-IRUZ (Cantabria). Tfno.: (942) 59 62 45.

COLECTIVO NO-VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

C/ San Cosme y San Damián, 24-2.º 2 - 28012 MADRID

DNI - DEFENSA DE NIÑOS Y NIÑAS INTERNACIONAL

C/ Mariano Lucas, 9 - 28233 POZUELO DE ALARCÓN (Madrid). Tfno.: (91) 352 25 61.

EDUCADORES POR LA PAZ

Apdo. de Correos 577 - 15702 VIGO.

EQUIPO CLAVES

C/ Tomás Bretón, 49 - Portal 3 - 5.º B - 28045 MADRID. Tfnos.: (91) 468 41 63 / 539 67 18.

ELPAZ (Espacio Libre para la Paz)

C/ Casarabonela, 24-4.º F - 29006 MÁLAGA.

FOINTER

Avda. Aviación, 87-89 - 28044 MADRID. Tfno.: (91) 705 13 15.

FONAT (Fundación, Familia, Ocio y Naturaleza)

C/ Santa Engracia, 4-6.º izda. - 28010 MADRID. Tfno.: (91) 319 63 62.

FUNCOE

Pza. de Tirso de Molina, 5 - 28012 MADRID. Tfno.: (91) 369 27 77.

(Edita la revista «Jatun Sunqui»).

FUNDACIÓN SER.GI

Pza. Lluís Companys, 12 - 17003 GIRONA. Tfno.: (972) 21 30 50.

GRAMC (Grups de Recerca y Actuacio sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers)

C/ Baldiri Reixac, 50, bajos - 17003 GIRONA. Tfno.: (972) 20 55 05.

HEGOA (Centro de Documentación e Investigaciones sobre países en Desarrollo)

Avda. Lehendakari Aguirre, 83 - 48015 BILBAO. (94) 447 35 12.

INTERCULTURA-ESPAÑA

C/ Doctor Guíu, 19-B - 28035 MADRID. Tfno.: (91) 559 63 31.

MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Para más información sobre los movimientos de la zona dirigirse a: Confederación de MRP, c/ Príncipe, 35 - 28913 MADRID. Tfno.: (91) 429 51 29.

REDPAZ

Apdo. de Correos 529 - 41080 SEVILLA. Tfno.: (95) 435 12 42 - 436 41 84.

SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE SANTIAGO

Rúa Pérez Costanti, 18, baixo - 15702 SANTIAGO DE COMPOSTELA (La Coruña). Tfno.: (981) 56 43 00.

SEDUPAZ (Seminario Permanente de Educación para la Paz - APDH)

C/ Ortega y Gasset, 77-2.º A - 28006 MADRID.

Pueden ayudar al conocimiento de los diferentes contextos, así como colaborar en la labor educativa

Citamos en este apartado aquellas organizaciones que dentro de sus objetivos han dado importancia a la intervención educativa. Hemos separado estas organizaciones en apartados específicos diferentes teniendo en cuenta cómo se definen ellas mismas: Educación Intercultural, Educación para el Desarrollo... Aunque muchas de ellas trabajan desde una óptica educativa integradora, es decir, que no delimitan los campos que aquí presentamos.

Coordinadoras, colectivos, asociaciones y ONGs que trabajan en el ámbito de la Educación para la prevención de la marginación infantil o en contextos de marginación

ACOPE (Asociación de Colaboradoras con Presas)

C/ Fuencarral, 127-5.º B - 28010 MADRID. Tfno.: (91) 593 10 01.

ALDEAS INFANTILES S.O.S. DE ESPAÑA

C/ Lorenzo Solano Tendero, 3 - 28043 MADRID. Tfno.: (91) 388 45 49.

ASOCIACIÓN COLECTIVO LA KALLE

C/ Manuel Abadía, 13 - 28038 MADRID. Tfno.: (91) 777 28 22.

ASOCIACIÓN DE EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA (AED)

C/ Galileo, 108-1.º dcha. - 28003 MADRID. Tfno.: (91) 554 86 45.

ASOCIACIÓN NUESTRO HOGAR «ANAR»

P.º Infanta Isabel, n.º 17 - 28014 MADRID. Tfno.: (91) 433 31 78.

ASOCIACIÓN NUEVO FUTURO

C/ Bretón de los Herreros, 57, bajo F. - 28003 MADRID. Tfno.: (91) 441 13 98.

ASOCIACIÓN PARA LAS INICIATIVAS DE PROMOCIÓN SOCIAL

C/ Ercilla, 4 - Sót. D. - 28005 MADRID. Tfno.: (91) 517 28 25.

CAI 1 (Centro de Atención a la Infancia)

C/ La Paloma, 23 - 28005 MADRID. Tfno.: (91) 266 79 06.

CÁRITAS ÁREA DE INFANCIA Y JUVENTUD MARGINADA

C/ Santa Hortensia, 1 - 28002 MADRID. Tfno.: (91) 416 63 18.

CÁRITAS ESPAÑOLA

C/ San Bernardo, 99 bis-7.º - 28015 MADRID. Tfnos.: (91) 445 53 90 / 445 53 00.

CENTRO DE APOYO AL MENOR

C/ Uno, 53 - 28038 MADRID. Tfno.: (91) 777 18 22.

CENTRO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS DE LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD «CIIAJ»

C/ San Jordi, 11 - 08182 SAN FELIU DE CODINA (Barcelona). Tfno.: (93) 866 04 88.

COLECTIVO ABENTZARI

C/ Navarro Villoslada, 8-1.º E - 48015 BILBAO. Tfno.: (94) 447 15 56.

COLECTIVO IOE

C/ Luna, 11-1.º dcha. - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 531 01 23.

CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA

Plaza de las Comendadoras, 6 - 28015 MADRID. Tfno.: (91) 521 26 19.

CRUZ ROJA ESPAÑOLA (Programas Juventud)

C/ Rafael Villa, s/n. - 28023 EL PLANTÍO (Madrid). Tfno.: (91) 335 46 36.

Oficina Central. Tfno.: (91) 335 44 44.

DNI - DEFENSA DE NIÑOS Y NIÑAS INTERNACIONAL

C/ Mariano Lucas, 9 - 28233 POZUELO DE ALARCÓN (Madrid). Tfno.: (91) 352 25 61.

EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

C/ Josep Anselm Clavé, 6, 1.º-2.º - 08002 BARCELONA. Tfno.: (93) 412 72 17.

ESCUELA DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS EN MARGINACIÓN

Pza. Luca de Tena, 9 - 28045 MADRID. Tfno.: (91) 230 27 26.

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES PREVENCIÓN MALTRATO INFANTIL

C/ Churruca, 12, 4.º centro izqda. - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 680 44 11.

FAMILIA, OCIO Y NATURALEZA (FONAT)

C/ Santa Engracia, 4, 6.º izqda. - 28010 MADRID. Tfno.: (91) 319 63 62.

IRES (Instituto de Reinserción Social)

C/ Capellana, 2, principal - 08026 BARCELONA.

MOVIMIENTO JUNIOR DE ACCIÓN CATÓLICA

C/ Alfonso XI, 4, 5.º - 28021 MADRID. Tfno.: (91) 532 19 51.

MOVIMIENTO PIONEROS (EDUCACIÓN EN LIBERTAD)

C/ Gallarzo, 10 - 26001 LOGROÑO. Tfno.: (941) 25 59 71.

NUEVO FUTURO

C/ Bretón de los Herreros, 57, bajo F. - 28003 MADRID. Tfnos: (91) 441 13 98 / 441 11 98.

OBINSO (Obras de Inserción Social)

C/ Minerva, 15-2.º 1.ª - 08006 BARCELONA.

UNICEF

C/ Mauricio Legendre, 36 - 28046 MADRID. Tfno.: (91) 733 33 36.

COMITÉ ESPAÑOL DE UNICEF. Tfno. (91) 733 43 52.

Coordinadoras, colectivos, asociaciones y ONGs que trabajan en el ámbito de la Educación Intercultural

ACOGE (Federación de Asociaciones pro-inmigrantes extranjeros en Andalucía)

C/ Águilas, 5 - 41004 SEVILLA. Tfno.: (95) 421 06 00.

AMANI (Colectivo de Educación Intercultural)

C/ Monforte de Lemos, 135-6.º 4 - 28029 MADRID. Tfno.: (91) 730 71 83.

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

C/ Pizarro, 21 - Apdo. de Correos 260 - 28902 GETAFE (Madrid). Tfno.: (91) 683 05 15.

ASOCIACIÓN ENTREPUEBLOS

C/ Feliú Casanova, 19 - 1.º - 08028 BARCELONA. Tfno.: (91) 422 85 62.

CAIM (Centro de Acción Cultural de Madrid)

C/ Sierra, 6 - 28003 MADRID. Tfno.: (91) 554 34 28.

COMRADE (Comité de Defensa de Refugiados, Asilados e Inmigrantes en España)

C/ San Ramón Nonato, 6, 2.º B. - 28046 MADRID. Tfno.: (91) 323 52 06.

(Edita la revista «Sin Fronteras»).

CONCERTACION/S

C/ Junta del Comerç, 24 - pral. 1.ª - 08001 BARCELONA. Tfno.: (91) 412 38 80.

CONFEDERACIÓN ESTATAL DE MRPS (Movimientos de Renovación Pedagógica)

C/ Príncipe, 35 - 28012 MADRID. Tfno.: (91) 429 50 29.

Existe una mesa específica de educación intercultural.

ERAIM (Equip de recerca i actuació interculturals i sobre multilinguisme)

C/ Moià, 8-6.º - 08007 BARCELONA. Tfno.: (91) 414 54 63.

EQUIPO CLAVES

C/ Tomás Bretón, 49 - Portal 3-5.º B - 28045 MADRID. Tfno.: (91) 468 41 63 - 539 67 18.

FOINTER

Avda. Aviación, 87-89 - 28044 MADRID. Tfno.: (91) 705 13 15.

FONAT (Fundación Familia, Ocio y Naturaleza)

C/ Santa Engracia, 4-6.º izda. - 28010 MADRID. Tfno.: (91) 319 63 62.

FUNDACIÓN SER.GI

Pza. Lluís Companys, 12 - 17003 GIRONA. Tfno.: (972) 21 30 50.

GRAMC (Grups de Recerca y actuació sobre minories culturals i treballadors estrangers)

C/ Baldri Reixac, 50, bajos - 17003 GIRONA. Tfno.: (972) 20 55 05.

INTERCULTURA-ESPAÑA

C/ Doctor Guiu, 19-B - 28035 MADRID. Tfno.: (91) 559 63 31.

ROSA SENSAT/ASSOCIACIO DE MESTRES ROSA SENSAT

C/ Córcega, 271, baixos - 08008 BARCELONA. Tfno.: (93) 237 07 01.

Coordinadoras, colectivos, asociaciones y ONGs que trabajan en un ámbito más específico de la Educación para la Paz

Éstos realizan un trabajo genérico de educación para la paz, en lo que tiene que ver con actitudes, valores..., pero algunas de ellas también trabajan en los ámbitos señalados en otros apartados como un componente más de su trabajo.

ALIMENTACIÓN Y DESARME DE ESPAÑA

C/ Eustasio Amibilia, 4-41 - 20011 SAN SEBASTIÁN. Tfno.: (91) 47 02 72.

ASAMBLEA DE COOPERACIÓN POR LA PAZ

C/ Espoz y Mina, 5-1.º izqda. - 28012 MADRID. Tfnos.: (91) 531 19 88 - 531 71 23 y

C/ Santa Isabel, 15-2.º dcha. - 28012 MADRID. Tfno.: (91) 468 49 31.

ASDE (Asociación de Scouts de España)

C/ Embajadores, 106-108 - C.I. bajo dcha. - 28012 MADRID. Tfno.: (91) 517 54 42.

CIP (Centro de Investigación para la Paz)

C/ Alcalá, 117 - 62 dcha. - 28009 MADRID. Tfno.: (91) 431 02 80.

COLECTIVO EDUCAR PARA LA PAZ CANTABRIA

Casa Santa Ana - 39697 SOTO-IRUZ (Cantabria). Tfno.: (942) 59 62 45.

COLECTIVO NO-VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

C/ San Cosme y San Damián, 24-2.º 2 - 28012 MADRID.

CRUZ ROJA ESPAÑOLA. Oficina Central

C/ Rafael Villa, s/n - 28023 EL PLANTÍO (Madrid). Tfno.: (91) 335 44 44.

EDUCADORES POR LA PAZ

Apdo. de Correos 572 - 36280 VIGO (Pontevedra).

ELPAZ (Espacio libre para la Paz)

C/ Casarabonela, 24-4.º F - 29006 MÁLAGA.

EVA (Grupo de Educación para la Paz de la Escuela de Verano de Aragón)

C/ Conde de Aranda, 108-110, 3.º izda. - 50003 ZARAGOZA.

GKG (Gernika Gogoratuz)

C/ Lumoko Udala, s/n - 48300 GERNIKA (Guipúzcoa). (943) 47 05 26.

GRUPO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA CEP

C/ Diego Velázquez, 12 - 02002 ALBACETE.

GRUPO DE EDUCAR PARA LA PAZ DE LEÓN

C/ Padre Lobera, 14-3.º - 24007 LEÓN.

JÓVENES CONTRA LA INTOLERANCIA

C/ Larra, 16-2.º - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 594 49 20.

JUSTICIA Y PAZ

C/ Francisco Silvela, 77 bis - 1.º D. Tfno.: (91) 561 12 14.

LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA POPULAR

C/ Vallehermoso, 54, 1.º - 28015 MADRID. Tfnos.: (91) 594 53 38 - 429 76 44.

MENSAJEROS DE LA PAZ

C/ Puebla, 6 - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 532 75 90.

MPDL (Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad)

C/ Santa Catalina, 8-1.º - 28014 MADRID. Tfno.: (91) 429 07 20.

PAZ Y COOPERACIÓN

C/ Meléndez Valdés, 68-4.º 1 - 28015 MADRID. Tfno.: (91) 543 52 82.

REDPAZ

Apdo. de Correos 529 - 41080 SEVILLA. Tfnos.: (95) 435 12 42 - 436 41 84.

SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Rúa Pérez Costanti, 18, baixo - 15702 SANTIAGO DE COMPOSTELA (La Coruña). Tfno.: (981) 56 43 00.

SEDUPAZ (Seminario Permanente de Educación para la Paz) **Asociación Pro Derechos Humanos**

C/ Ortega y Gasset, 77-2.º A - 28006 MADRID. Tfnos.: (91) 402 32 04 - 402 23 12.

S.O.S. RACISME

C/ Escudellers Blanc, 12 bajo - 08002 BARCELONA. Tfno.: (93) 412 00 34.

Coordinadoras, colectivos, asociaciones y ONGs que trabajan en el ámbito de la Educación para el Desarrollo

ACSUR. LAS SEGOVIAS

Avda. América, 10-5.º B - 28028 MADRID. Tfno.: (91) 725 51 02.

ALTERNATIVA SOLIDARIA - PLENTY

C/ Antonio Ricardos, 14, sobre-ático 1.º - 08027 BARCELONA. Tfno.: (93) 340 43 62.

ASA (Acción Solidaria Aragonesa. Federación Aragonesa de la Solidaridad)

C/ Carmen, 18, pral. dcha. - 50005 ZARAGOZA. Tfno.: (976) 21 09 76.

ASPA (Asociación Andaluza por la Solidaridad y la Paz)

Avda. Barcelona, 1 - 14010 CÓRDOBA. Tfno.: (957) 43 72 51.

AYUDA EN ACCIÓN

C/ Tutor, 27 - 28008 MADRID. Tfno.: (91) 559 70 70.

CÁRITAS ESPAÑOLA

C/ San Bernardo, 99 bis-7.º - 28015 MADRID. Tfno.: (91) 445 53 90 - 445 53 00.

COORDINADORA ANDALUZA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Apdo. de Correos 529 - 41080 SEVILLA. Tfno.: (95) 435 12 42.

COORDINADORA DE ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES PARA EL DESARROLLO

C/ La Reina, 17-3.º - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 521 09 55 - Fax: (91) 521 38 43.

EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

C/ Del Camp, 86, bajos - 08022 BARCELONA. Tfno.: (93) 418 57 67.

FSD (Fundación Solidaridad Democrática)

C/ San Filiberto, 2 - 28026 MADRID. Tfno.: (91) 469 44 84.

FUNCOE

Pza. de Tirso de Molina, 5 - 28012 MADRID. Tfno.: (91) 369 27 77.

(Edita la revista «Jatun Sunqui»)

HEGOA (Centro de Documentación e Investigaciones sobre países en desarrollo)

Avda. Lehendakari Aguirre, 83 - 48015 BILBAO. Tfno.: (94) 447 35 12.

INTERMÓN

C/ Roger de Llúria, 15 - 08010 BARCELONA. Tfno.: (93) 301 29 36.

IUVENTUS. ASOCIACIÓN DE VOLUNTARIOS

C/ Príncipe 26, 3.º izda.- 28010 MADRID. Tfno.: (91) 369 34 18.

MANOS UNIDAS (Campaña contra el Hambre)

C/ Barquillo, 38-2.º - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 410 75 00.

MON-3 (Universitarios para el Tercer Mundo)

Avda. Diagonal, 690 - 08034 BARCELONA. Tfno.: (93) 402 43 25.

OCSI-AMS (Organización de Cooperación y Solidaridad Internacional)

C/ Ercilla, 48-1.º B - 28005 MADRID. Tfno.: (91) 474 57 02.

SI (Solidaridad Internacional) (Fundación Española para la Cooperación)

Glorieta de Quevedo, 7-6.º D - 28015 MADRID. Tfnos.: (91) 593 11 13 - 593 11 41.

SODEPAZ (Solidaridad para el Desarrollo y la Paz)

C/ Pizarro, 5, bajo - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 522 80 91.

SOLIDARIDAD 2000. COMISIÓN JUVENIL PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO

C/ Larra, 16, 2.º izda. Hotel de Asociaciones. 28004 MADRID. Tfno.: (91) 445 11 40.

UNESCO. Centro Cataluña (Oficina Internacional para la Educación)

C/ Mallorca, 285 - 08037 BARCELONA.

UNICEF

C/ Mauricio Legendre, 36 - 28046 MADRID. Tfno.: (91) 733 40 00.

YMCA ESPAÑA

C/ Salustiano Olózaga, 12-4.º - 28001 MADRID. Tfno.: (91) 431 58 69.

Coordinadoras, colectivos, asociaciones y ONGs que pueden ayudar a tener un mayor conocimiento de contextos específicos

A continuación se recogen organizaciones que pueden ayudar a tener un conocimiento más amplio o específico del contexto social y cultural dentro del que estamos trabajando en el centro, bien desde la perspectiva humana de las personas con las que trabajamos, bien desde una perspectiva más general.

Muchos de ellos también realizan una labor educativa.

Coordinadoras, colectivos, asociaciones y ONGs que trabajan con y para la población gitana

Las organizaciones que se recogen a continuación trabajan específicamente dentro del mundo gitano con una perspectiva propiamente educativa.

Estas asociaciones trabajan generalmente desde el campo socio-educativo, la mayoría de ellas están formadas por varias asociaciones, otras colaboran habitualmente con otras asociaciones. El listado de todas las asociaciones que trabajan con el pueblo gitano sería demasiado extenso. Para localizar la asociación más cercana a vuestro ámbito territorial, poneos en contacto con aquella de vuestra zona que esté en esta lista y os ampliarán sus programas y os pondrán en contacto con la/las asociación/es más cercanas a vosotros/as.

ADARRA (Grupo de Enseñantes con Gitanos de Adarra)

C/ Licenciado Poza, 31-7.º - 48011 BILBAO. Tfno.: (94) 442 32 50.

ASOCIACIÓN GITANA VALENCIA

C/ Severiano Goig, 8, bajos - 46003 VALENCIA. Tfno.: (96) 374 17 80.

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS. Centro de Documentación

C/ Pizarro, 21 - Apdo. de Correos 260 - 28902 GETAFE (Madrid). Tfno.: (91) 683 05 15.

Tiene un Centro de Documentación y edita un Boletín dos veces al año. Tiene colectivos en Madrid, Galicia, País Vasco, Cataluña, Aragón, Valencia, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Andalucía. Todos los años organiza unas Jornadas de Formación en distintos sitios, coincidiendo con las sedes de sus colec-

tivos. En estas Jornadas se tratan, principalmente, temas relacionados con el trabajo social, la cultura gitana y, por supuesto, la educación. Los distintos colectivos participan en programas educativos.

Programas de seguimiento escolar; Casas de oficios; Experiencias educativas en Centros «Cuentos de todos los Colores»; Alfabetización; Talleres pre-laborales.

ASOCIACIÓN DE MUJERES GITANAS ROMI

C/ Real de Cartuja, 25 - 18012 GRANADA.

ASOCIACIÓN INTEGRACIÓN GITANA

C/ Cabestreros, 12, bajo - 28012 Madrid. Tfno: (91) 468 60 61. Fax: (91) 466 16 76.

ASOCIACIÓN NACIONAL PRESENCIA GITANA

C/ Valderrodrigo, 76 y 78, bajos A. - 28039 MADRID. Tfno: (91) 373 62 07. Fax: (91) 373 44 62.

Tiene una editorial, editorial Presencia Gitana en la que han publicado, entre otros, *Gitanos e itinerantes; Mujeres gitanas ante el futuro; La escolarización de los niños gitanos e itinerantes, investigación, acción y coordinación; Vamos a reírnos muy en serio del racismo; La gran redada de gitanos...*

Tiene un Centro de Documentación, participa en campañas de sensibilización. Colabora intensamente con Interface.

ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO

C/ Fuencarral, 129, 5.º A - 20010. MADRID. Tfnos.: (91) 448 10 98 - 448 12 02. Fax: (91) 448 12 02.

Tiene un Centro de Documentación donde se facilitan materiales didácticos e información sobre las actividades de la Asociación con respecto a la educación básica con gitanos. Realizan estudios sobre diversos temas de la Comunidad Gitana y participan en diversos programas educativos:

Programa de apoyo y seguimiento escolar; Programa de apoyo al profesorado en métodos y técnicas de intervención en el aula.

Las Asociaciones gitanas locales que trabajan con la Asociación Secretariado General Gitano han realizado programas, principalmente de apoyo y seguimiento escolar y de Educación de Adultos.

COLECTIVO PEDAGÓGICO CHAVORRÉ CALÉ

Camino dos Carros. Porta de Neira - 15405 EL FERROL (La Coruña). Tfno.: (981) 32 66 03.

Realiza trabajos de seguimiento escolar, de desarrollo de la comunidad gitana y su participación en el entorno, así como de orientación y actuación educativa.

F.A.G.A. (Federación de Asociaciones Gitanas Aragonesas)

Paseo Cuéllar, 43, bajo - 50007 ZARAGOZA. Tfno.: (976) 27 02 45. Fax: (976) 27 02 45.

Alfabetización; Certificado escolar; Graduado escolar; Seguimiento escolar; Destrezas sociales; Prevención de drogodependencias; Formación de monitoras gitanas para inserción de niños/as gitanos/as en Escuelas Infantiles; Casa de oficios (albañilería); Campaña europea contra el racismo; Proyecto de tiempo libre en barrios; Carnet de conducir.

F.A.G.E.X. (Federación de Asociaciones Gitanas de Extremadura)

C. P. Antonio Machado. C/ Marqués de Paterna, s/n. - 06800 MÉRIDA (Badajoz). Tfno.: (924) 31 01 37.

F.A.R.A. (Federación de Asociaciones Romaníes Andaluzas)

C/ Reyes Católicos, 3-2.ª P - 14001 CÓRDOBA. Tfno.: (957) 49 15 45. Fax: (957) 49177.

Asociaciones gitanas de Andalucía. Tiene diversos programas:

Programa de apoyo a la escolarización infantil gitana; Programa de apoyo a la escolarización infantil gitana; Programa de actividades extraescolares; Programa de escuelas de verano; Cursos de formación ocupacional; Alfabetización de adultos.

FEDERACIÓN AUTONÓMICA DE ASOCIACIONES GITANAS DE VALENCIA

Adolfo Muñoz Alonso, 8, local 4 - 03006 ALICANTE. Tfno.: (96) 512 14 76.

Programas de alfabetización y carnet de conducir; Programa de peluquería de Valencia; Programa de mecánico del automóvil; Taller de enmarcación; Programas de garantía social.

FEDERACIÓN AUTONÓMICA GITANA VALENCIANA

C/ Mangraner, s/n. - 03203 LOS PALMERALES - ELCHE (Alicante).

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES GITANAS DE CATALUÑA

Hotel d'entitats. Consili de Trento, 313 D.9.7. - 08020 BARCELONA. Tfno.: (93) 278 02 94.

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES GITANAS DE BALEARES

C/ Pedro II, 42 - 2.ª P - 07007 PALMA DE MALLORCA (Baleares). Tfno.: (971) 46 66 36.

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES GITANAS DE CASTILLA Y LEÓN

C/ Duratón, s/n. Edificio «Segundo Montes» - 47013 VALLADOLID. Tfno.: (983) 47 64 29.
Fax: (983) 47 64 29.

UNIÓN ROMANÍ

Apdo. de Correos 202 - 08080 BARCELONA. Tfno.: (93) 301 28 33.

Es una federación de distintas Asociaciones Gitanas. Publican la revista *Nevipens Romaní*. Sus distintas Asociaciones federadas participan en distintas actividades de tipo social y educativo.

Algunas asociaciones y colectivos editan y distribuyen revistas que pueden ser de interés para el uso en los centros educativos. A continuación recogemos algunas de ellas.

Boletines y Revistas centradas en la comunidad gitana

A) De carácter técnico; útiles sobre todo para el profesorado:

BOLETÍN DEL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

- Gratuito.
- Experiencias y materiales sobre la escolarización de niños/as gitanos/as y sobre interculturalismo.
- Asociación de Enseñantes con Gitanos. Apdo. de Correos 260 - 28902 GETAFE (Madrid). Tfno. y Fax: (91) 683 05 15.

INTERFACE

• Boletín del Centro de Investigaciones Gitanas de la Universidad René Descartes de París (con la ayuda de la Comisión de las Comunidades Europeas).

- Gratuito.
- Experiencias de educación de gitanos/as en Europa.
- Centre de Recherches Tsiganes. Université René Descartes - 106 Quai de Clichy - F - 92110 - CLICHY (Francia). Fax: 33147312923 (Indicar el idioma en que se quiere recibir: castellano, francés, inglés o alemán).

LOS GITANOS EN LA PRENSA

- Con cuota de suscripción.
- Recopilación mensual de las noticias sobre gitanos aparecidas en la prensa española, agrupadas por secciones y con un estudio estadístico.
- Asociación Secretariado General Gitano. C/ Fuencarral, 129 - 5.º A - 28010 MADRID. Tfno.: (91) 448 10 98.

I TCHATCHIPEN (LA VERDAD)

- Con cuota de suscripción.
- Artículos de investigación sobre los gitanos.
- Instituto romanó de Servicios Sociales y Culturales. Apdo. de Correos 202 - 08080 BARCELONA.

DIÁLOGO GITANO

- Boletín de la Comisión para las Migraciones y Secretariado Gitano de la Conferencia Episcopal Española de la Iglesia Católica.
- Con cuota de suscripción.
- Estudios y noticias sobre los gitanos, unido a apostolado católico entre los gitanos.
- Secretariado Nacional Gitano. C/ Añastro, 1 - 28033 MADRID. Tfno.: (91) 343 96 00.

B) De carácter divulgativo; útiles para leer y/o trabajar con los alumnos

NEVIPENS ROMANÍ (NOTICIAS GITANAS)

- Boletín de la Unión Romaní Española.
- Con cuota de suscripción.
- Unión Romaní. Apdo. de Correos, 202 - 08080 BARCELONA. Tfno.: (93) 301 28 33.

ARAKERANDO (HABLANDO)

- Boletín de la Asociación Gitana de Alicante.
- Gratuita.
- Asociación Gitana de Alicante. C/ Pardo Bazán, 11, entlo. - 03010 ALICANTE. Tfno.: (96) 23 00 69.

ACABÁ CALÓ (AQUÍ GITANO)

- Boletín de la Federación de Asociaciones Gitanas de Cataluña.
- Gratuita.
- Federación de Asociaciones Gitanas de Cataluña. C/ Concili de Trent, 313, despacho 9.7 - 08020 BARCELONA. Tfno.: (93) 278 02 94.

AMARÓ GAÓ (NUESTRO PUEBLO)

- Boletín de la Asociación Gitana de Valencia.
- Gratuita.
- Asociación Gitana de Valencia. C/ Severiano Goig, 8, bajo - 46013 VALENCIA. Tfno.: (96) 374 17 80.

BUTAL ABIERTA (PUERTA ABIERTA)

- Boletín de la Asociación Gitana de Burgos.
- Gratuita.
- Asociación de Promoción Gitana de Burgos. C/ Fernán González, 35 - 09003 BURGOS. Tfno.: (947)20 59 00.

AKOBA GAO KALO (AQUÍ EL PUEBLO GITANO)

- Boletín de la Asociación Gitana de Miranda de Ebro.
- Gratuita.
- Asociación de Promoción Gitana de Miranda de Ebro. C/ Del Olmo, 15 - 09200 MIRANDA DE EBRO (Burgos). Tfno.: (947) 34 91 00 (Ext. 149).

OTRAS CULTURAS

- Revista realizada por alumnos y alumnas del C. P. Alfonso X el Sabio de Madrid. Ha recibido el Premio Prensa Escuela del MEC en el curso 1994-95. Es una revista escolar que pretende ser vía de comunicación e intercambio cultural.

Solicitar información: C. P. Alfonso X el Sabio. C/ Fuente de San Pedro, 6 - 28032 MADRID. Tfno.: (91) 776 59 62.

KALIBE (JUEGOS)

- Revista realizada por niños y mayores dentro del programa de socialización de la infancia gitana de Toledo. Se ha elaborado desde las ludotecas que dicho programa ha desarrollado en los años 1994 y 1995.
- Solicitar información: Asociación de Enseñantes con Gitanos de Toledo. Apdo. de Correos 1045 - 45000 TOLEDO. Tfno.: (925) 22 24 00 (o en Secretaría de la Asociación de Enseñantes con Gitanos).

Coordinadoras, colectivos, asociaciones y ONGs que trabajan con y para la población inmigrante y refugiados

Aquí sólo aparecen las sedes estatales. Hay que tener en cuenta que cada una de ellas puede poseer sedes en otras localidades.

ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados)

Avda. General Perón, 32-2.º - 28020 MADRID. Tfnos.: (91) 556 35 00 - 556 36 49.

ACOLHIMENTO (Centro de Acogida de Portugueses)

C/ Villaviciosa, 24 - 28024 MADRID. Tfno.: (91) 218 26 40.

ACOGE (Federación de asociaciones pro-inmigrantes extranjeros en Andalucía)

C/ Águilas, 5 - 41004 SEVILLA. Tfno.: (95) 421 06 00.

ACUGE (Asociación Cultural de Guinea Ecuatorial)

P.º de la Esperanza, 12 - 28005 MADRID.

ADHGE (Asociación Pro Derechos Humanos en Guinea Ecuatorial)

C/ Lugo, 1, bajo D - 28934 MÓSTOLES (Madrid). Tfno.: (91) 618 44 13.

AEME (Asociación de Emigrantes Marroquíes en España)

C/ Conde de Romanones, 16 - 28012 MADRID. Tfno.: (91) 429 28 79.

Actividades educativas: *Clases de castellano y árabe; Cursos de Formación Profesional.*

AISE (Asociación de Inmigrantes Senegaleses de España)

C/ Mesón de Paredes, 50 - 28012 MADRID. Tfno.: (91) 539 99 36.

AJI-ATIME (Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España)

C/ López de Hoyos, 98, 1.º D - 28002 MADRID. Tfno.: (91) 562 69 27.

Actividades educativas: *Clases de castellano y árabe.*

AMAL (Asociación de Mujeres Inmigrantes Marroquíes en España)

Casa de la Mujer. C/ Almagro, 28 - 28010 MADRID. Tfnos.: (91) 308 65 85 - 519 31 70.

AMDE (Asociación de Mujeres Dominicanas en España)

Casa de la Mujer. C/ Almagro, 28 - 28010 MADRID.

APGE (Acción Popular de Guinea Ecuatorial)

C/ Moral, 2-4.º C - 28807 ALCALÁ DE HENARES (Madrid). Tfno.: (91) 21 10 07 - 881 28 85.

APOYAR (Asistencia Pedagógica, Orientación y Apoyo al Retorno)

C/ Ocaña, 1-4.ª plta. 2.ª esc. A - 28047 MADRID. Tfno.: (91) 717 13 65.

ALMANZIL (Asociación de Solidaridad con los Trabajadores Inmigrantes)

C/ Ponferrada, s/n. - 28029 MADRID. Tfno.: (91) 386 26 01.

ARI-PERU (Asociación de Refugiados e Inmigrantes peruanos)

C/ López de Hoyos, 98, 1.º dcha. - 28002 MADRID. Tfno.: 562 69 27. Fax: 562 70 25.

ASOCIACIÓN AFRICANA MOUSSA MOLO

C/ Jovara, 102 - 08370 CALELLA (Barcelona). Tfno.: (93) 769 35 64.

ASOCIACIÓN ARGENTINA PRO DERECHOS HUMANOS

C/ Hortaleza, 19, 1.º dcha. - 28004 MADRID.

ASOCIACIÓN CULTURAL CLUB ARGENTINO

Apartado de Correos 14.709 - 28080 MADRID.

ASOCIACIÓN DAREK-NYUMBA

C/ Alcalá, 14, 3.º izqda. - 28014 MADRID. Tfno.: (91) 532 62 50.

ASOCIACIÓN ESTUDIANTES ECUATOGUINEANOS

C/ Obispo Trejo, 1 - 28040 MADRID. Tfno.: (91) 449 60 00.

ASOCIACIÓN DE MUJERES PERUANAS

C/ Barquillo, 44 - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 319 36 89.

ASOCIACIÓN DE MUJERES URUGUAYAS

C/ Salvador del Mundo, 3 - 2.º B - 28025 MADRID. Tfno.: (91) 525 49 35.

ASTI (Asociación de Solidaridad con los Trabajadores Emigrantes)

C/ Cava Alta, 25 - 3.º izqda. - 28005 MADRID. Tfno.: (91) 265 65 18.

Actividades educativas: *Escolarización de niños; Formación profesional de adultos.*

BAYT AL-THAQAFI (Casa de Cultura Asociación Española de Amistad con los Pueblos Árabes)

C/ Princesa, 14-1.º 2.º - 08003 BARCELONA. Tfno.: (93) 319 88 69.

CAR (Centro de Acogida a Refugiados)

C/ Luis Buñuel, 2 - 28038 MADRID.

Actividades educativas: *Actividades culturales, ocio y tiempo libre; Clases de castellano; Escolarización de niños.*

CCEM (Asociación Comisión Católica Española de Inmigración)

C/ Valenzuela, 10-1.º - 28014 MADRID. Tfnos.: (91) 532 74 48 - 532 74 79.

CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado)

C/ General Perón, 32-2.º - 28020 MADRID. Tfno.: (91) 555 42 69.

CENTRO SOCIAL SAN RAFAEL

C/ Islas Saipán, 35 - MADRID. Tfno.: (91) 316 69 72.

CENTRO CUBANO DE ESPAÑA

C/ Claudio Coello, 41-1.º - 28001 MADRID. Tfno.: (91) 576 47 35.

CENTRO DE ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

C/ Silva, 21 - 28004 MADRID.

Actividades educativas: Enseñanza del castellano.

CENTRO DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PARA MUJERES REFUGIADAS O ASILADAS

C/ Núñez de Morgado, 1, bajo, Of. 92 - 28036 MADRID. Tfno.: (91) 314 51 93.

CENTRO SANTA ISABEL

C/ Hortaleza, 77 - 28004 MADRID.

Actividades educativas: Clases de castellano; Escolarización de niños.

CEPCA (Centro de Promoción de la Cultura Andina)

C/ Alenza, 13-2.º, Of. 1 - 28003 MADRID. Apdo. de Correos 14830 - 28080 MADRID.
Tfno.: (91) 554 77 02.

CESAL (Centro de Estudios y Solidaridad para América Latina)

C/ Pensamiento, 27-7.º Apto. 1 - 28020 MADRID. Tfno.: (91) 570 36 62.

EL COBRE. Cubanos

C/ Noviciado, 14 - 28025 MADRID. Tfno.: (91) 415 24 12.

Actividades educativas.

COMRADE (Comité de defensa de los refugiados, asilados e inmigrantes en España)

C/ Gutiérrez de Cetina, 88 - local n.º 3 - 28017 MADRID. Tfno.: (91) 377 44 43.

Actividades educativas: Clases de castellano.

COMUNIDAD PORTUGUESA DE MADRID

C/ Zurbano, 67-5 - 28010 MADRID. Tfno.: (91) 442 23 00.

CRUZ ROJA. Servicio de Refugiados

C/ Juan Montalvo, 3 - 28040 MADRID. Tfno.: (91) 533 31 05.

DELEGACIÓN DIOCESANA DE EMIGRANTES

C/ Cava Alta, 25 - 28005 MADRID. Tfno.: (91) 265 64 48.

FEDORA (Federación de Organizaciones de Refugiados y Asilados en España)

C/ Arlabán, 7, Of. 46 - 28014 MADRID. Tfno.: (91) 523 16 18.

Actividades educativas: Actividades culturales; Actividades en colegios con población emigrante.

FONAT (FAMILIA, OCIO Y NATURALEZA)

C/ Santa Engracia, 4, 6.º izqda. - 28010 MADRID. Tfno.: (91) 319 63 62.

Actividades educativas: Clases de castellano.

IEPALA (Instituto de Estudios para África y América Latina)

C/ Hermanos García Noblejas, 41-8.º - 28037 MADRID. Tfno.: (91) 408 41 12.

KARIBU ÁFRICA

C/ Santa Engracia, 140 - 28003 MADRID. Tfno.: (91) 553 18 73.

Actividades educativas; *Clases de castellano*.

KARIBU AYUDA Y APOYO A LATINOAMÉRICA

C/ José Marañón, 15 - 28010 MADRID. Tfno.: (91) 594 38 32.

MALEVA. Asociación Cultural Guinea

C/ Joaquín Blume, 11-1.º B - 28935 MÓSTOLES (Madrid). Tfno.: (91) 617 94 60.

ARI-PERU (Asociación de Refugiados e Inmigrantes peruanos)

C/ López de Hoyos, 98, 1.º dcha. - 28002 MADRID. Tfno.: (91) 562 69 27. Fax: 562 70 25.

QUISQUELLA (Dominicanas)

C/ Hortaleza, 77 - 28004 MADRID. Tfno.: (91) 410 17 13.

SANTA LUISA DE MARILLAC. Cubanos

C/ Ponzano, 28-1.º dcha. - 28003 MADRID. Tfno.: (91) 442 67 04. C/ General Martínez Campos, 18 - 28010 MADRID.

SOLIDARIDAD DEMOCRÁTICA

C/ Sallaberry, 81 - 28019 MADRID. Tfno.: (91) 460 12 99.

Actividades educativas: *Cursos de formación profesional; Cursos de castellano*.

S.O.S. RACISME

C/ Escudeller Blancs, 12 - 08002 BARCELONA. Tfno.: (93) 301 05 97.

Sede de la Federación de S.O.S. Racismo del Estado.

S.O.S. RACISMO

C/ Eustasio Amibilia, 4, local 41 - 28001 SAN SEBASTIÁN.

S.O.S. RACISMO

C/ Tirso de Molina, 5-1.º izda. - 28012 MADRID. Tfno.: (91) 429 30 70.

TAHANAN. Filipinas

C/ Marqués de Urquijo, 18 - 28008 MADRID. Tfno.: (91) 234 97 27.

TIPANAN. Centro de Encuentro Filipinas

C/ Villalar, 5-4.º izqda. - 28001 MADRID. Tfno.: (91) 276 86 27.

TRALUN (Asociación de Mujeres Chilenas)

C/ Martín de los Heros, 23-4.º B/D - 28008 MADRID. Tfno.: (91) 547 29 81.

VALENCIA ACOGE (Centro de Acogida de Inmigrantes)

C/ San Juan Bosco, 10 - 46019 VALENCIA. Tfno.: (96) 366 01 68.

Ministerio de Educación y Cultura
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)