

CONtRaStES*

Método de alfabetización
en español
como lengua extranjera

CONtRaStES*



Ministerio de Educación y Cultura

MÉTODO

CONtRaStES*

**ALFABETIZACIÓN
EN ESPAÑOL
COMO
LENGUA EXTRANJERA**

FAEA
Equipo Contrastes



Ministerio de Educación y Cultura

Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa
Subdirección General de Educación Permanente

FAEA, Equipo CONTRASTES

La Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas, FAEA, es fruto de la diversidad y nace del deseo compartido de aunar esfuerzos. La FAEA es *multicultural*, aglutinadora de asociaciones, entidades y colectivos diversos y plurales, y tiene un objetivo *intercultural*: desarrollar a través del *diálogo* un modelo de educación que nos haga personas más libres y solidarias, que nos permita participar y transformar la sociedad.

El Método de Alfabetización *CONTRASTES* es el reflejo de una forma de trabajar que se basa en la suma de ideas, planteamientos y experiencias diversas, definiendo, a la vez, una línea común. Así se ha elaborado *CONTRASTES*, a partir de las aportaciones de las asociaciones, de todas y de todos los que formamos la FAEA.

Nuestro especial reconocimiento al Centro Obrero de Formación, CODEF, que ha sido y es referente continuo de todo este trabajo -Método, Guías, Módulos-. Así como la lectura de autores que nos han precedido en reflexiones y propuestas ha sido fundamental para la elaboración del trabajo, las lecturas, correcciones y aportaciones de: Rocío Ballarín, Jesús Bayego, Miquel Casanovas, Miquel Fort, Miguel Ángel Gonzalo, Raquel Paradinas y Pedro Sáez, entre otras personas, han hecho que este trabajo saliera adelante.

Equipo Contrastes: M^o Jesús Colón, Marga Julve, Pilar Montaner, M^o Pilar Orgilés, Teresa Sáez.

Diseño de Portada y Logotipo: Cristina Buendía.

FAEA. Paseo Fernando el Católico 29, 1^o izda. 50006-Zaragoza. Tfno: 976 553 773, Fax: 976 552 842.
faeo@pangea.org www.pangea.org/spie/faeo



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Dirección General de Formación Profesional
y Promoción Educativa

Edita: Secretaría General Técnica
Centro de Publicaciones

NIPO: 176-99-123-7

ISBN: 84-369-3259-5

Depósito Legal: M-41.383-1999

Imprime: Solana e hijos, S. A.

C/. San Alfonso, 26 - La Fortuna - Leganés - Madrid

Sumario

Prólogo	5
Introducción	7
I. El contexto que rodea al fenómeno migratorio.....	9
1. Las políticas europeas de inmigración.....	13
2. Las iniciativas europeas sobre crecimiento y educación. Propuestas para su concreción.....	20
3. Consecuencias políticas para los Estados nacionales.....	23
II. La interculturalidad como herramienta para la educación en valores.....	25
4. La relación entre culturas.....	27
5. Hacia una Educación Intercultural de Personas Adultas.....	30
6. Proceso para desarrollar en el aula actitudes interculturales.....	32
7. Estrategias metodológicas para la práctica didáctica.....	34
8. Orientaciones y recursos para la formación de formadores.....	37
III. Elementos para la elaboración de un Método de alfabetización en español como lengua extranjera.....	39
9. Características educativas del colectivo de atención.....	41
10. La adquisición y enseñanza de segundas lenguas.....	43
11. La alfabetización.....	49
IV. Concreción y bases didácticas del Método <i>CONTRASTES</i>	61
12. La alfabetización en español como lengua extranjera: exigencias curriculares, objetivos y criterios de evaluación.....	63
13. Descripción de los elementos que configuran la propuesta.....	70
V. Anexos.....	75
• Vocabulario.....	77
VI. Bibliografía.....	79

Prólogo

El libro que usted tiene en sus manos, y que tengo la suerte de prologar, es mucho más que un método de alfabetización en español. Es, ante todo, una toma de posición ética y, si se me permite decirlo, estética, sobre las relaciones de los seres humanos, a través del medio más profundo y emotivo para hacerlo: el lenguaje. Efectivamente, *CONTRASTES*, en cuanto propuesta técnica sobre la elaboración de un método de aprendizaje del español y sobre las bases didácticas en que se apoya, está construido en su integridad a partir de una determinada filosofía de valores.

CONTRASTES -buena elección como título- es una toma de conciencia sobre el significado de la inmigración y todo lo que ello implica: la aparición de una necesidad educativa e integradora, en el más amplio sentido. Eso desemboca en la exigencia de una nueva ciudadanía, nada menos.

La ciudadanía *policultural* es seguramente el desafío humano más importante del próximo siglo. A quienes creemos en la policulturalidad, en la sociedad multiétnica como riqueza y no como problema o amenaza, nos corresponderá trabajar por esa ciudadanía del futuro. Con las herramientas que tengamos. Una de ellas es la enseñanza de la lengua.

Pues bien, este libro sitúa en su centro de referencia la idea sugestiva de *Interculturalidad*, como relación o contacto entre culturas, más allá de la fría coexistencia o cohabitación. Me parece una perspectiva no sólo innovadora sino necesaria. No apela sólo a la defensa de la identidad cultural del inmigrante, frente a la tentación asimiladora y poternalista, sino a su interrelación con la cultura del país al que va. Eso quiere decir, en un método de alfabetización de adultos, que se trata de hacer que el conocimiento del idioma de acogida conduzca hacia el deseo positivo de *vivir juntos en la diferencia*, diferencia reconocida, no reprimida. Es un reconocimiento de la otra cultura lo que está aquí presente, o sea, no la mera tolerancia, sino la aceptación, la integración -justamente lo contrario que la exclusión-.

La alfabetización de inmigrantes cumple a veces una función que desborda el conocimiento del español, es, además, el primer escalón para la inserción de sus hijos. En ocasiones resulta ser el propio inmigrante el que empieza a valorar su cultura de origen, ese cambio hondo (la doble cultura) que tan penetrantemente nos expone Bertrand Solet en su novela *Les Chemins de Yélimané*.

¹SOLET, Bertrand. Les chemins de Yélimané. - París: Hachette jeunesse, 1995.

Nada de esto sería posible sin formar en esa sensibilidad -no sólo en la técnica- a los formadores, a los enseñantes, a quienes va dirigido este libro.

España tiene orígenes centralistas muy acusados, pero el proceso político descentralizador que ha hecho posible la Constitución de 1978 nos ha situado mejor para satisfacer las demandas culturales de otras latitudes, para favorecer las identidades árabe, turca, marroquí, argelina, y otras de Asia o América. Eso es hoy una dimensión del Estado dentro del espacio europeo, y del lugar que muchas culturas quieren jugar en el seno de ese espacio.

Pero al desafío intercultural no se le puede responder si no hay una renovación del sistema de relaciones entre Estado de derecho y sociedad civil. La integración sólo puede darse en una antropología política, cultural y religiosa que está por construir, bajo la presión de las demandas de identidad en un mundo globalizado. La respuesta es incompatible con el conservadurismo, el dogmatismo o el sectarismo. La democracia no es sólo el gobierno de la mayoría, sino la atención a las solicitudes más minoritarias, por ejemplo, de los inmigrantes.

La alfabetización de personas adultas es un elemento básico para todos esos objetivos. Este libro que usted se dispone a leer tiene claro que la transmisión del idioma nunca es neutral. *CONTRASTES* opta por la enseñanza como fuente de relación entre seres humanos, entre culturas y entre sentimientos, todos ellos iguales, todos ellos diferentes.

Diego López Garrido

Vicepresidente de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado
Catedrático de Derecho Constitucional

Introducción

Este Método *CONTRASTES* para la alfabetización en español como lengua extranjera es producto de la duda y el contraste, de la lectura de autores y autoras que nos han precedido en los planteamientos, de la reflexión crítica y de la práctica que la Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas, FAEA, viene desarrollando desde hace años en la apuesta por un modelo de educación que contribuya a la transformación de la sociedad. Con este bagaje, recorreremos la realidad examinando algunos de los cambios producidos en ella desde los últimos años, las nuevas exigencias planteadas, los retos, las respuestas ausentes...

Como punto de partida, la mirada. Una mirada abierta a los espacios cotidianos, observando las formas, todas plurales y todas cambiantes, ahondando en los contenidos, percibiendo sensaciones, provocando acciones... Desde este enfoque, observamos la convivencia de diversas culturas y la analizamos como hecho y como derecho siempre presente; tratamos de captar las reacciones, las actitudes ante la diversidad, solidarias algunas, intolerantes otras, indiferentes demasiadas; y optamos por la que parte de la propia naturaleza, aquella que suele quedar oculta cuando se *fabrican* teorías y se definen políticas, que no hace más que dar categoría de valor a lo que fluye espontáneamente y valora el mestizaje.

Porque ¿qué es el mestizaje sino diálogo, roce, conflicto, intercambio, contagio...? Pero cuando los interlocutores no parten del mismo nivel de igualdad, el contagio se convierte fácilmente en asimilación, el conflicto en paternalismo y el intercambio en beneficio sólo de algunos.

¿Cómo promover entonces la igualdad? Sin duda, todos tenemos parte de responsabilidad en el tema. En este sentido, en el ámbito de las escuelas y centros de Educación de Personas Adultas, actuamos desde varias perspectivas, especialmente en la reflexión sobre la multiculturalidad y la interculturalidad dentro de la educación en valores y sobre el análisis de las necesidades educativas de la población inmigrante para generar respuestas concretas como forma de integración en la vida social y cultural de la *sociedad de estancia*.

Integración no como *asimilación* del grupo minoritario a la *cultura mayoritaria*, ni tampoco como *adaptación* a la *nueva sociedad*, sino como el proceso por el que una persona se siente parte activa de la sociedad: cuando experimenta que tiene algo que aportar y algo que recibir, cuando hay intercambio, cuando puede construir en diálogo con otras personas, cuando participa y opina en igualdad.

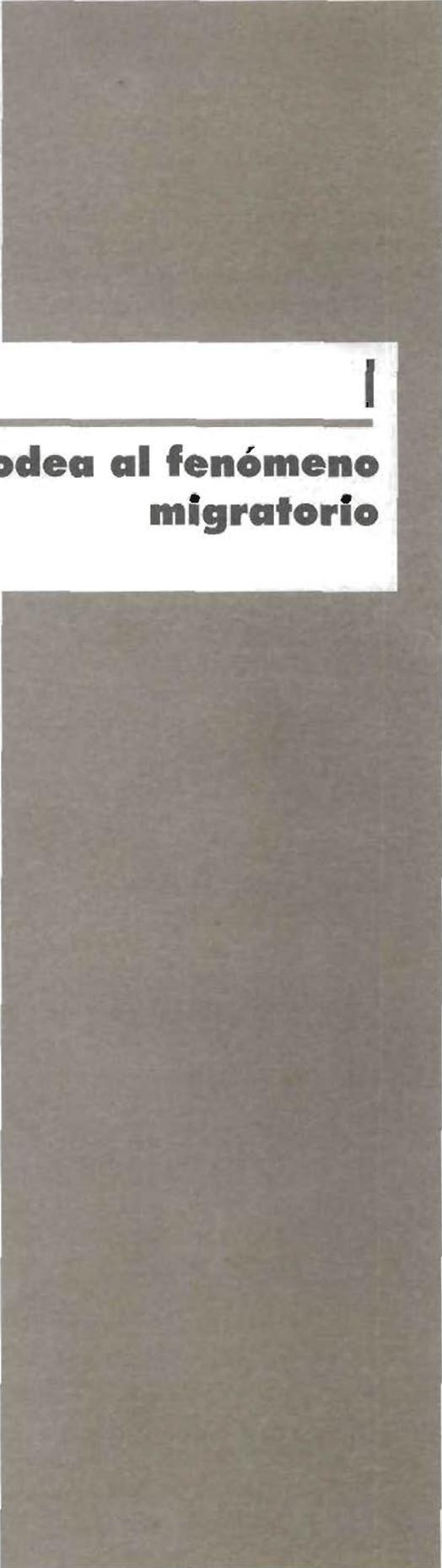
Interculturalidad, mestizaje, igualdad, integración... estos son precisamente los aspectos clave de los materiales que te presentamos y que consisten en un método -el que tienes en tus manos- y un modelo didáctico -9 módulos y 3 guías de trabajo-. En ambos se recogen aquellas líneas que sentimos como perspectivas obligadas para un enfoque global de la cuestión:

- Un análisis de las políticas migratorias, su contextualización política y económica y la toma de postura para el desarrollo de una práctica educativa.
- Una lectura intercultural de distintos aspectos del ámbito educativo para la sensibilización de todas las personas implicadas en la Educación de Personas Adultas.
- Una propuesta metodológica para la alfabetización en español como lengua extranjera con materiales de aula, que permite trabajar tanto en el marco formal de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, como en ámbitos no formales.

Estas aportaciones vienen a sumarse a todas aquellas iniciativas que se desarrollan desde diversos ámbitos. Iniciativas que son necesarias para promover, en la acción educativa y en la vida en general, la valoración positiva de las relaciones interculturales desde la igualdad.

Esperamos que *CONTRASTES* cumpla su objetivo de aportar elementos para el debate, tanto en el plano de la reflexión, como en el de la elaboración de propuestas didácticas.

Equipo Contrastes
FAEA



El contexto que rodea al fenómeno migratorio

"Siempre que cruzo una frontera recuerdo la decepción más sombría de mi infancia. Sucedió al pasar el tren de España a Portugal. Miraba atónito cómo los paisajes desfilaban por la ventana. Mi padre dijo: ya hemos entrado en Portugal. Y entonces, con esa impertinente ingenuidad que convierten en imposibles de responder las preguntas que formulan los niños, quise saber por qué si habíamos pasado de España a Portugal, no había cambiado el color de la tierra. Yo esperaba, confiado en la veracidad de los mapas, que el color de la tierra portuguesa fuese del celeste que pintaba la superficie del territorio correspondiente en mi libro de geografía, de la misma manera que el ocre asignado al territorio español se correspondía con el color de la tierra que habíamos ido dejando atrás. Si la tierra permanecía de idéntico color a uno y otro lado de la frontera, ¿por qué razón habían colocado la frontera en un lugar que no diferenciaba tierras de colores distintos?"

Juan Bonilla,
El que enciende la luz

1

Las políticas europeas de inmigración

2

Las iniciativas europeas sobre crecimiento y educación.
Propuestas para su concreción

3

Consecuencias políticas para los Estados nacionales

"... A nosotros no nos interesa trabajar para que los africanos que viven aquí pasen a formar parte del Primer Mundo... porque las diferencias del Primer y Tercer Mundo continuarán igual. Lo que hay que hacer es replantear toda la situación".

Asociación Africana Moussa Molo

"Ya no hay Este, Oeste y Tercer Mundo: sólo desarrollo frente a miseria".

Javier de Lucas

Día a día se está configurando un determinado discurso, en sus inicios fragmentario, débil y esporádico, que va adquiriendo espesor paulatinamente y que no sólo nos informa de las circunstancias que rodean al fenómeno migratorio, sino que lo alumbran, conformando una determinada figura social: la inmigración.

Ese discurso, lejos de presentar o remitir a la realidad de este sector de población, es el producto de una serie de reglamentaciones administrativas y de incidentes sociales, que acaban configurando el hecho migratorio en términos de *problema*: es frecuente que la inmigración extracomunitaria sea socialmente abordada de una forma anecdótica, con un tratamiento compasivo, sensacionalista y exótico sobre su origen, resaltando sucesos negativos, o como sujeto de medidas de regulación política. En esta caracterización, sin embargo, no se hace referencia a las causas ni a la interrelación de los fenómenos -a la situación de dependencia y neocolonialismo entre países- ni, mucho menos, se aportan elementos que ayuden a comprender, a valorar y a respetar otras culturas.

El fenómeno migratorio se configura en términos de *problema*

Es así, a través de desviar el enfoque y la mirada, como aparece la figura de *el otro* -el diferente, el distinto, el extranjero- desprovista de todo contenido que vaya más allá de la diferencia con *lo nuestro*. Diferencia marcada en clave de *problema* por el que los colectivos de inmigrantes se han convertido progresivamente en *sujetos* de discursos sociales reguladores y reparadores, tal y como apunta Basil Bernstein¹, quien clasifica y define a los diferentes agentes encargados del control social, siendo los reguladores aquellos cuya función es "definir, controlar y mantener los límites de las personas y de las actividades" mientras que los reparadores son aquellos cuya función es "prevenir, reparar o aislar los follos en las relaciones corporales, mentales o sociales".

Quizá el primer paso del proceso en el Estado español se vió con el cambio de regulación sociojurídica, al aparecer la llamada Ley de extranjería², que ha supuesto una interpretación claramente restrictiva de los movimientos migratorios.

¹ BERNSTEIN, Basil. Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.- Madrid: Akal, 1988.- p.123.

² Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España (BOE núm. 158, 3 de julio de 1985).

Esta regulación tiene dos efectos bien determinados, el primero de ellos es la división entre los denominados *inmigrantes legales*, mayoritariamente procedentes de países europeos, y los categorizados a partir de entonces como *ilegales*, que proceden de los países periféricos y que además de no poder acceder a la documentación, están atrapados en una situación de absoluta precariedad y vulnerabilidad social. El segundo de los efectos es la contextualización de la inmigración en el marco europeo por el proceso de integración y homologación del Estado español en la Unión Europea, al caracterizarla como *extracomunitaria*, es decir, como el envés de la *libre circulación de personas*.

Europa se presenta como un refugio en el que *los de fuera* ponen la esperanza de las posibilidades (de trabajo, de futuro, de bienestar) y *los de dentro* se pertrechan esforzándose en preservar un supuesto espacio común que sienten amenazado. En este sentido, los principios fundamentales de la Unión en cuanto a la igualdad de trato y a la libre circulación de personas no se reconocen a los nacionales de países terceros.

La contextualización del problema se sitúa en el marco europeo: Europa se presenta como un refugio

Esencialmente se está de acuerdo en reconocer que la dimensión va más allá de las propias fronteras, especialmente en el caso español, vía de tránsito y acceso hacia centroeuropa; igualmente se está de acuerdo en reconocer que la solución pasa por una política de cooperación con el Sur³. Pero, mientras tanto, se generan respuestas en dos vías bien distintas: se abren procesos de legalización -es decir, de restricción de acceso, de selección y de expulsión- y, por otra parte, resulta evidente que sólo una política reformista de integración de las personas inmigrantes extranjeras tendría efectos positivos en el ámbito de la distensión social y de los cambios estructurales.

Es en este apartado sobre medidas para fortalecer las políticas de integración de personas inmigrantes en el que nos situamos para abordar la alfabetización como instrumento de integración en clave intercultural. Porque si bien consideramos que la respuesta al fenómeno de las migraciones pasa por llevar a cabo un plan concertado de desarrollo que haga innecesario el éxodo, defendemos también que la acogida por parte de los países receptores ha de ser solidaria.

No obstante, creemos que la actuación conjunta de las instancias políticas y de los agentes sociales debe servir de vía para la reflexión y para una constante crítica constructiva que evite la autocomplacencia. Somos conscientes de que actuaciones como la elaboración de este Método de Alfabetización pueden generar una serie de mensajes contradictorios, pero efectivos socialmente, en torno a la idea de que se está abordando la *cuestión*, ya que, por un lado, se subraya la voluntad y la firmeza por atajar la *inmigración ilegal* y, por otro, la necesidad de hacer algo por *los necesitados de nuestra ayuda y solidaridad*, presentando de esta manera una sociedad aparentemente firme y activa con *los ilegales* a la vez que humanitaria, solidaria y tolerante con *los extranjeros*.

Nos situamos en las medidas para fortalecer las políticas de integración

³ El sentido de este y otros términos especialmente significativos, como *integración* que aparece en el mismo párrafo, lo precisamos en el Vocabulario recogido en los Anexos.

Es decir, no quisiéramos contribuir, obviando el análisis del contexto y la toma de postura ideológica, a una intensificación de la clasificación de Bernstein, de manera que la inmigración se presente como una competencia compartida y disputada entre los agentes reguladores, por un lado, que designan el fenómeno como el conjunto de trabajadores extranjeros y ponen el acento en el aspecto transitorio objeto de políticas reguladoras y, por otro, los agentes reparadores, que designan el fenómeno como minorías étnicas y ponen el acento en el carácter de diferencia sociocultural, objeto privilegiado de gestiones asistenciales.

Analizar el contexto y tomar postura ideológica

Parece necesario, por tanto, precisar algunos posicionamientos políticos e ideológicos sobre el contexto que rodea la realidad de las personas inmigrantes extranjeras en las sociedades de Europa occidental, ya que estimamos que las opciones de las últimas décadas han sido exclusivamente nacionales, con efectos políticos poco flexibles, cuando es la dimensión multilateral el verdadero marco.

1 Las políticas europeas de inmigración

El objetivo de la creación de una cultura dinámica y abierta al mundo, supone un poderoso factor de adhesión de los ciudadanos y de las ciudadanas a la llamada *construcción europea*. Europa siempre ha sido diversa y productora de interacciones e interferencias, por lo que no creemos que pueda hablarse de *una cultura europea* -entendida como un conjunto estructurado de conductas y formas de pensamiento compartidas por una determinada población que es transmitido de generación en generación- sino más bien de *culturas europeas* o de *culturas en Europa*⁴.

Ahora bien, sí existen unos principios, ideas y valores que identifican la *utopía europea*: democracia, derechos humanos, racionalismo crítico, laicismo y secularización. La *construcción europea*⁵ requiere profundizar en estas dimensiones, especialmente en el avance de la democracia y de las libertades, además de en la búsqueda de la paz -a las que se une la razón económica y social, que parece ser la mayor preocupación de los Estados miembros- si quiere mantener la legitimidad social del proyecto.

Europa ha sido, tradicionalmente, más que un lugar y más que un espacio geográfico, una utopía de eclecticismo en la que las personas emigradas

Europa ha sido tradicionalmente una utopía de eclecticismo

⁴ GIMÉNEZ ROMERO, Carlos. El caleidoscopio cultural europeo: entre el localismo y lo globalidad. / Carlos Giménez Romero.- En: Documentación Social (1994), núm 97.- p. 30.

⁵ FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. La dimensión europea como principio educativo.- En: Hoja de Contrastes (1994), octubre-diciembre.- p. 1.

contribuyen a crear cultura y viven inmersas en campos sociales transnacionales, generando intercambios familiares, económicos, ideológicos, que no son entendibles con los usuales conceptos cerrados de soberanía, territorialidad, Estado, etc. La identidad europea abierta y el propio principio de ciudadanía están reñidos con las políticas restrictivas de inmigración y con la constitución de una *Europa Fortaleza*.

El Tratado de la Unión Europea (TUE), firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992, supone la posibilidad de intervención desde el nivel comunitario sobre la política de integración, que pasa a ser considerada como de interés común para los Estados miembros. El paso de la situación anterior, caracterizada por la cooperación intergubernamental *ad hoc*, a una cooperación permanente es una señal política (tímida) de que se prefiere una respuesta conjunta sobre varias dispersas.

Como en otras novedades aportadas por el TUE, la cuestión es cuál es la respuesta de la Unión acorde con las expectativas de progreso de la ciudadanía europea, de manera que éstas prevalezcan por encima de los intereses de las políticas gubernamentales, y, de la misma manera, respecto al nivel de eficacia en la adopción de posiciones conjuntas, ya que las disposiciones relativas a la cooperación en los ámbitos de Justicia y de Interior son incorporaciones en los dos pilares *no comunitarios*, es decir, en aquellos ámbitos (libre circulación de personas, política de asilo y política de inmigración entre otras) en los que *los Estados miembros se informarán y consultarán mutuamente*, sin posibilidad de intervención por parte del Parlamento Europeo (Título VI, TUE).

Las políticas de inmigración y derecho de asilo

La filosofía básica que subyace en este tipo de políticas de la Unión⁶ es que las medidas de control a corto plazo, incluidas las medidas de admisión deben completarse con una cooperación a largo plazo con los países y regiones de origen y con una política eficaz que refuerce los derechos de aquellos que ya residen legalmente.

Su enfoque se basa en un planteamiento global con tres elementos: medidas para disminuir la presión migratoria, para controlar la inmigración y para fortalecer la política de integración de las personas inmigrantes. Desde este enfoque se incide sobre las necesidades de integrar plenamente en la política exterior de la Unión la política de inmigración y de asilo, y de que se utilicen los distintos instrumentos de política exterior de que dispone la Unión para hacer frente a las raíces profundas de la presión migratoria. Estas políticas implicarían actuar a distintos niveles en sectores tales como el comercio, la política de

⁶ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo sobre las políticas de inmigración y derecho de asilo. COM (94) 23 final, de 23 de febrero de 1994.- Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994.- p. 94.

Sobre la política de integración la cuestión es cuál es la respuesta acorde con las expectativas de progreso

Las políticas de admisión deben completarse con una cooperación a largo plazo con una política eficaz que refuerce los derechos de los residentes

desarrollo y de cooperación, la ayuda humanitaria y la política de derechos humanos.

Asimismo, se hace hincapié en que las medidas que se adopten en el campo del control de la inmigración siguen siendo un elemento esencial de la necesidad global de promover la solidaridad y la integración en la Unión. El fomento de las políticas de integración exigirá también crear las condiciones económicas y socioculturales adecuadas para el éxito de esa integración, adoptando medidas en el ámbito del empleo y de la educación, así como para promover el diálogo y combatir cualquier forma de discriminación, racismo o xenofobia.

Evidentemente es importante combatir las causas profundas de la presión migratoria tanto en el caso de los refugiados por motivos políticos o bélicos como para las personas que necesitan protección internacional y para los movimientos migratorios originados por las desigualdades económicas. Por ello nuestra posición pasa por una crítica al modelo de crecimiento económico mundial que agrava las diferencias.

Es importante combatir las causas profundas de la presión migratoria

Durante las últimas décadas el Producto Interior Bruto mundial ha pasado de los 512 billones de pesetas en 1963 a 3.000 billones en 1993. La renta media por habitante en todo el planeta se ha multiplicado por tres en este periodo pero esta nueva riqueza ha aumentado espectacularmente las desigualdades. En 70 países de África, Asia, Latinoamérica o del Este de Europa, los ingresos medios de su población son hoy inferiores a los de 1980. En el mismo Estados Unidos, el 1% de los más ricos ha pasado de disponer del 20% de la riqueza en 1975 al 36 % en 1990.

La fortuna de los 358 mayores multimillonarios del planeta es hoy superior, según la Organización de las Naciones Unidas a los ingresos acumulados de unos 2.300 millones de personas⁷. No parece necesario recoger más datos numéricos para señalar que la globalización de la economía debe ir más allá de una explotación global y sistemática de los mercados.

El modelo actual de crecimiento económico mundial agrava las diferencias

Población de los Estados miembros y porcentaje de población inmigrante extranjera no comunitaria

Estados Miembros	Superficie en 1000Km ²	Población Total en millones	Población extranjera no comunitaria en %
Francia	549,1	57,5	4,0
España	504,8	39,1	0,5
Suecia	450,0	8,7	5,4
Alemania	356,6	81,0	5,2
Finlandia	337,1	5,1	0,5
Italia	301,3	56,9	0,7
Gran Bretaña	244,1	58,1	2,1
Grecia	132,0	10,3	1,4
Portugal	92,1	9,9	0,8
Austria	83,9	7,9	5,6

En estos datos no aparecen reflejadas las minorías étnicas nacionales, básicamente descendientes de segunda o tercera generación o migrantes de las colonias en países como Francia o Gran Bretaña.

Fuente: Europa en cifras. EUROSTAT, 1995.

⁷ El País, sábado, 17 de agosto de 1996.

Las medidas para el control de la inmigración dedicadas a la contención no pueden ser la solución

Respecto a las medidas para el control de la inmigración, dedicadas más a las medidas policiales y de contención que a otros tipos de control, en ningún caso la energía policial puede ser la solución para la inmigración clandestina de los países *empobrecidos* o los países *enriquecidos*. Un claro ejemplo de este tipo de medidas es el Sistema de Información Schengen, un fichero informatizado común para los Estados miembros que debe alcanzar a las personas implicadas en la gran criminalidad y a los extranjeros que hayan sido objeto de un rechazo de admisión por motivos de orden público y seguridad.

Cualquier política de cuotas o cupos que se establezca en Europa o en América del Norte será apenas una solución transitoria para una realidad cuya magnitud marca el paso hacia el siglo XXI.

Los aspectos relacionados con la integración

A la par que determinados aspectos como la admisión y la regularización del estatus de las personas inmigrantes se han ido endureciendo progresivamente, se han desarrollado otro tipo de posturas relacionadas con la integración, tanto por parte de la Unión como de los Estados miembros, que ponen en evidencia la confrontación entre la voluntad política y la voluntad económica. Ambos tipos de iniciativas pueden ser siquiera una esperanza del interés por potenciar otro tipo de medidas políticas y de cooperación, más firmes y decididas.

Respecto a la toma de posición de la Unión, cabe destacar aquellas iniciativas en las que se recogen todo tipo de propuestas para la plena integración de hecho y de derecho de las personas inmigrantes. Especialmente la creación de comisiones (1984, 1989, 1994) para la investigación de la xenofobia y el racismo, que han dado lugar a informes (Evrigenis, 1985; Ford, 1990) en los que se analizan los datos y se presentan los problemas fundamentales tanto desde el punto de vista laboral, como del económico, sociopolítico y jurídico, y se proponen medidas para adoptar desde la propia Unión y desde los Estados miembros para evitar que Europa se convierta en una fortaleza. La propia Unión analiza el alcance de las medidas, evalúa su seguimiento y, en la mayoría de los casos, ha debido reconocer el escaso eco de las propuestas.

Aún así, la mayoría de los países cuentan con instrumentos políticos, valorados como insuficientes⁸, para promover la integración. Algunas de las medidas articuladas -como el Acta de Relaciones Raciales de Gran Bretaña (1974), que propone medidas contra la discriminación por razones de raza o color de la piel- nacen por las movilizaciones de las propias minorías que sufren un continuo deterioro de sus condiciones de vida. Otras -como las desarrolladas en los Países Bajos, Ley General de Tratamiento Igualitario (1994), Consejo Nacional

⁸ Lo red *Learning to Live in a Multi-Cultural Society -Aprendiendo a Vivir en una Sociedad Multicultural-*, formado por organizaciones de Alemania, Gran Bretaña, Holanda, Bélgica, Francia y España (FAEA), ha elaborado un material con el mismo nombre en el que se recoge el análisis del contexto social y educativo de la población inmigrante en cada uno de los países junto a propuestas de acción positivas para la integración.

Medidas para evitar que Europa se convierta en una fortaleza

para el Tratamiento Igualitario (1994), los Consejos de Minorías, que agrupan a poblaciones específicas, y forman parte del Consejo Nacional- recogen el principio de contar para su definición con las *poblaciones de atención*.

En España se cuenta desde 1994 con el Plan para la Integración Social de los Inmigrantes, cuyos objetivos son: eliminar cualquier tipo de discriminación injustificada; promover la convivencia en valores democráticos; garantizar una situación legal y social estable para las personas inmigrantes; combatir las dificultades para la integración; luchar contra la explotación y movilizar a la sociedad contra la xenofobia y el racismo. El Plan contempla 26 propuestas de actuación de naturaleza socio-laboral, educativa, cultural y de participación social. Se crean, además, dos instrumentos para su seguimiento: el Observatorio Permanente de la Inmigración y el Foro para la Integración de los Inmigrantes. La primera evaluación de este plan, realizada a finales de 1995, no se ha hecho pública.

En cualquier caso, la cuestión de la integración o del rechazo social de las personas inmigrantes debe ser relacionada con problemáticas sociales como las recogidas en el denominado *Informe Petras*⁹, que requieren también una atención prioritaria por parte de los gobiernos, es decir, la creciente dualización social entre las personas que poseen un puesto de trabajo fijo y aquellos colectivos en situación de precariedad laboral. Este informe es un estudio sobre la brecha generacional entre los trabajadores jóvenes y sus progenitores, sobre el impacto de las políticas de empleo y sobre determinadas actuaciones sociales de la última década en el Estado español. En él aparece, además, una nada despreciable crítica hacia el papel de la clase media progresista y su *interés* por las minorías.

La creciente dualización social requiere atención prioritaria

El informe pone el dedo en la llaga cuando dice: *"Los jóvenes, insertos en un mundo de competición sin recursos ideológicos o una memoria histórica de las luchas antifranquistas u obreras, son vulnerables a los mensajes individualista-escapista, nacionalista o incluso racista (que culpa a los inmigrantes). La legislación anti-inmigrante de los partidos socialista y nacionalistas incita a los jóvenes trabajadores parados a culpar a los inmigrantes de su falta de empleo. Ningún líder político les dice que los inmigrantes no cierran las fábricas; los capitalistas sí. Ni que los partidos socialista y nacionalistas aprueban una legislación que faculta a los empresarios a pagar por debajo del salario mínimo; no es la competencia con el 2% de inmigrantes lo que baja los niveles de vida"*.

Así, *"el conflicto central que atraviesa nuestra sociedad es el que enfrenta los intereses de los que están incorporados al sistema económico mundial con los de los que han sido empujados a la marginación o la exclusión"*. Esto puede explicar los miedos a los extranjeros por parte de los segmentos de la población ya instalados y también -o más- por parte de los no instalados.

⁹ PETRAS, James. Padres-hijos. Dos generaciones de trabajadores españoles / James Petras .- En: Ajoblanco (1996), Especial 3. -p.81.

La prevención del racismo

!Es otro de los elementos clave. Javier de Lucas previene sobre el auge de las actitudes xenófobas y racistas señalando la implicación que el "*nacionalismo esencialista o metafísico*" tiene en ellas. Recalca que es aquel que "*insiste sobre todo en la idea de nación como conciencia de identidad y no como participación de los ciudadanos*" y se caracteriza por la "*mitificación colectivista de una comunidad social y cultural a la que se prioriza hasta el punto de transferir las cualidades de los individuos al todo nacional con el que se identifican*". La consecuencia es la "*fulminante exclusión o al menos discriminación de quien no responda o comparta las señas de identidad (por antonomasia el extranjero)*"¹⁰.

La constatación por parte de la Unión de que en todos los Estados miembros las personas inmigrantes y las minorías étnicas siguen sometidas a discriminación en prácticamente todos los ámbitos de la vida social -desde el empleo y la vivienda hasta la educación, la formación y el acceso a los servicios- llevó a conceder una gran importancia a la necesidad de promover la integración de las minorías étnicas y de los inmigrantes *legales* en la sociedad¹¹. El auge de las actitudes xenófobas y racistas obliga a desarrollar todo tipo de acciones para la sensibilización que aporten aquellas perspectivas capaces de fomentar la comprensión y la tolerancia.

Sobre esta base se declara 1997 como *Año Europeo contra el Racismo y la Xenofobia*, y se señala el papel clave de la educación en la lucha contra los prejuicios racistas, por lo que se adquieren los compromisos de fomentar la educación intercultural a través del apoyo al desarrollo, aplicación e intercambio de estrategias y material pedagógico para promover la comprensión y el respeto, y de apoyar la enseñanza de lenguas habladas por las comunidades migrantes. La opción por la interculturalidad como elemento clave de una educación en valores, que es la base del Método *CONTRASTES*, se apoya en esta perspectiva.

La situación de clandestinidad o ilegalidad

La crisis del petróleo de 1973 marca una inflexión en las políticas de admisión de los países del Norte y Centro de Europa que tienden a restringir al máximo las situaciones de transitoriedad laboral. Se impone una política claramente restrictiva de la entrada de extranjeros (especialmente de los no comunitarios) buscando, en todo caso, que los desplazamientos sean definitivos. Los países de Europa Meridional -que viven el fenómeno migratorio tardíamente respecto a sus vecinos del Norte- cumplen, además, el papel de controladores respecto a la inmigración de sus también vecinos del Sur.

¹⁰ LUCAS, Javier de. Xenofobia y racismo en Europa / Javier de Lucas.- En: Claves de razón práctica.- 13 (1991); p. 14-27.

¹¹ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. Comunicación de la comisión sobre el racismo, la xenofobia y el antisemitismo y propuesta de decisión del Consejo por la que se declara 1997 como Año Europeo contra el racismo. COM (95) 653, de 13 de diciembre de 1995.- Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

Desarrollar todo tipo de acciones para la sensibilización

Se ha impuesto una política claramente restrictiva en la entrada de extranjeros

El cambio de coyuntura económica en los ochenta no modifica la orientación. El modelo actualmente vigente en la UE, común ya sin apenas diferencias para todos los Estados miembros, opta por la vía de la restricción de la entrada y de la transformación del inmigrante en residente definitivo. Estas y otras consideraciones afectan al estatuto europeo de los trabajadores inmigrantes, lo que se traduce jurídicamente en una regulación poco flexible de la extranjería y en una reformulación de la adquisición de la nacionalidad para la que se exigen fuertes vínculos dentro del país. Lo que se pone de manifiesto, en opinión de Javier de Lucas, es que "lo que prima es el punto de vista estatal, o estatal-nacional. Efectivamente, el primer interés es salvaguardar lo que constituye el contenido y el alcance de la condición de nacional".

Es así como surge la figura de los *clandestinos* o *ilegales*, cuya denominación encubre una utilización estigmatizadora en el lenguaje sociopolítico hacia categorías diferentes de personas: los miembros de una familia que marchan a otro país para unirse al cabeza de familia y a quienes se niega la regularización de su situación (básicamente, al no tener permiso de trabajo); quienes, habiendo solicitado asilo, ya con tres o cuatro años de residencia y con intereses familiares y laborales asentados, ven rechazada su solicitud; los trabajadores de la economía sumergida, que contribuyen al crecimiento económico y a expensas de los cuales se enriquecen quienes los subemplean.

El término *clandestinos* encubre una utilización estigmatizadora en el lenguaje sociopolítico

Ante este tipo de medidas -las políticas de inmigración, de asilo, los aspectos relacionados con la integración, la prevención del racismo y la cuestión de los ilegales- es necesaria una política social que busque la integración de los excluidos en la sociedad y que no apunte hacia una integración concebida como asimilación, sino más bien hacia el reconocimiento del otro y el respeto a la diversidad. Además, es fundamental no identificar la política de inmigración con seguridad y con mercado laboral interno.

No se debe identificar la política de inmigración con seguridad y mercado laboral interno

Un primer principio para la superación del *problema* pasa por aceptar que es el conflicto Norte-Sur la causa fundamental del fenómeno migratorio y que cualquier política resulta impracticable si no va unida a la solución estructural de la deuda externa y a cambios en el actual sistema financiero, en las políticas comerciales proteccionistas, etc. La migración del Sur hacia el Norte no se va a frenar con barreras, muros, patrullas o policías. Un segundo principio debe ser que todo esfuerzo en relación con la inmigración ha de estar presidido por un escrupuloso y minucioso respeto a los derechos y libertades.

La migración del Sur hacia el Norte no se va a frenar con barreras, todo esfuerzo debe estar presidido por un escrupuloso respeto a los derechos y libertades

Una tercera clave es la reivindicación permanente desde todas las instancias sociales de la presencia explícita de los derechos de las personas inmigrantes y de las minorías étnicas en todas aquellas políticas que se articulen para el global de la población, ya sea desde el ámbito de la Unión o de los Estados miembros.

2 Las iniciativas europeas sobre crecimiento y educación. Propuestas para su concreción

El proceso de transformaciones sociales de dimensión mundial ha motivado la apertura de debates de diverso alcance en el nivel europeo. Todos ellos hablan de lo que Europa hace para sí misma y para *sus* ciudadanos, entablan el discurso de la unidad interior con la caída de las fronteras internas y aprecian la dimensión europea como un valor añadido. Los cambios en las condiciones sociales y económicas han producido inevitablemente cambios en las políticas educativas, que cobran mayor relevancia, posiblemente debido al aumento muy evidente del desempleo.

Algunos de estos debates han tenido una especial importancia en el ámbito de la Educación de Personas Adultas y marcan su desarrollo para los próximos años. El *Libro Blanco de la Comisión Europea sobre Crecimiento, competitividad, empleo*¹², el *Libro Blanco sobre la Educación y la formación*¹³ y los procesos de conferencias y foros sociales sobre educación de personas adultas (Conferencias Europeas, Conferencia Paneuropea y V Conferencia Internacional de UNESCO¹⁴) han aportado claves suficientes para abordar el papel de la educación, especialmente la de personas adultas, en la superación de las desigualdades y en la cohesión social. La cuestión en este punto está en encontrar dónde queda la preocupación hacia *los extranjeros* que sí se da hacia *los nacionales europeos*.

La razón del *Libro Blanco sobre Crecimiento, competitividad y empleo* (el denominado Libro Blanco de Delors) se centra en una sola palabra: paro, y un objetivo: "*Encontrar una síntesis entre las metas perseguidas por la sociedad. El trabajo como factor de integración social, la igualdad de oportunidades; y las exigencias de la economía: la competitividad y la creación de empleo*". Para ello pone el acento en la educación y formación como catalizadores de una sociedad en fase de transformación, en la que la Educación de Personas Adultas abandona su situación marginal dentro del sistema educativo para superarlo y convertirse en instrumento clave de transformación a lo largo de la vida. "*Las competencias fundamentales indispensables para la reinserción social y profesional incluyen, al mismo tiempo, un dominio completo de los conocimientos básicos (lingüísticos, científicos, etc.)*"

¹² COMISIÓN EUROPEA. Crecimiento, competitividad, empleo - retos y pistas para entrar en el siglo XXI - Libro Blanco .- COM (93) 700.

¹³ COMISIÓN EUROPEA. Libro Blanco sobre la educación y la formación - Enseñar y aprender - hacia la sociedad cognitiva .- COM (95) 590.

¹⁴ FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. Monográfico sobre la Educación de Personas Adultas en Europa.- En: Hoja de Contrastes (1995) septiembre-diciembre.

y de las competencias de carácter tecnológico y social: capacidad de evolucionar y de actuar en un entorno complejo y con una alta densidad tecnológica, caracterizado en particular por la importancia de las tecnologías de la información, y capacidades de comunicación, de contacto y de organización. Incluyen, sobre todo, la capacidad fundamental de adquirir nuevos conocimientos y nuevas competencias, de "aprender a aprender" a lo largo de toda la vida (...) en el centro de todas las iniciativas debe situarse de forma imperativa la idea del desarrollo, de la generalización y de la sistematización de la educación permanente y de la formación continuada. Un derecho que debe alcanzar por igual a todas las personas.

Dos de las propuestas del Libro Blanco de Delors, ya realizadas, son la elaboración de un marco político para las medidas de adaptación de los sistemas formativos y de acreditación y la declaración de un Año Europeo de la Educación Permanente (1996) que sirviera de punto de partida y tuviera un efecto sensibilizador. En función de la primera de las dos demandas se elaboró el *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación*. De él destacamos el diagnóstico (no así las soluciones) de los cambios que afectan a la sociedad europea y a los que *deben responder, junto a otras claves, las iniciativas educativas, especialmente aquellas que buscan incidir en las desigualdades sociales, para no generar nuevas exclusiones:*

- El impulso de la sociedad de la información: uno de los efectos apreciados en la denominada sociedad de la información es la transformación de la naturaleza del trabajo así como de la organización de la producción. De esta manera las competencias de manejo y adquisición de nuevos conocimientos se convierten en claves para el acceso al mundo del trabajo.
- El impulso de la globalización: la globalización, que afecta a los intercambios financieros y tecnológicos, afecta también a los mercados de trabajo en el camino hacia un mercado global.
- El impulso de la civilización científica y técnica: el progreso científico y técnico puede ser percibido como una amenaza real para determinados colectivos, por el riesgo de marginación en el mercado de trabajo, si no se da una respuesta desde el sistema educativo que fomente la cultura científica y técnica.

Sociedad europea: sociedad de la información, la globalización, la civilización científica y técnica

*Creemos que el contexto socioeducativo en el que nos insertamos exige actuaciones globales para conseguir los objetivos de transformación local de las realidades injustas. Para ello -lejos de las soluciones de segunda oportunidad presentadas por el *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación*- se debe potenciar un modelo de Educación de Personas Adultas abierto, específico e integrado, que sitúe a las personas adultas como agentes de su propio proceso formativo y sujetos genuinos de educación y formación a lo largo de la vida por el derecho de acceso a la oferta de bienes y servicios culturales, educativos y formativos presentes en la comunidad, independientemente de toda consideración de etnia, edad, sexo o condición socioeconómica.*

El contexto globalizado exige actuaciones igualmente globales

El documento final de la Reunión de Organizaciones Sociales sobre "*La Unión Europea y las Políticas de Educación de Personas Adultas*" propuso en sus recomendaciones finales a la III Conferencia Europea de Educación de Personas Adultas de El Escorial:

"Todo proceso de reflexión sobre la educación de los personas adultas:

Debe tener muy en cuenta en sus propósitos de trabajo y en sus consideraciones finales las políticas dirigidas a aquellos sectores sociales más desfavorecidos y con mayores dificultades para la integración ya sea personal, social o laboral y promover medidas oportunas para la superación de las desigualdades.

Debe reconocer que la integración social requiere fundamentalmente una atención educativa integrada para la mayoría de la población. Esto se concreta en:

- La integración de formación profesional, ocupacional y continua en la Educación Básica.
- La coordinación de los recursos formativos locales y sectoriales en cualquiera de sus ámbitos y modalidades.
- La potenciación por parte de las administraciones públicas de los recursos formativos de la iniciativa social y sociopública existentes en un territorio.
- La recreación de la cultura popular desde supuestos de la tradición cultural de la que muchas veces se deriva.
- La valoración de los procesos de autoestima y autoafirmación personal como procesos también ocupacionales y de participación ciudadana en su radicalidad, ya que ponen en movimiento las potencialidades ocultas de cualquier persona, sin las cuales no existe posibilidad de inserción laboral y cívica.
- Una ciudadanía adulta presupone capacidad de autodeterminación personal, lo cual a su vez no puede existir sin conciencia de unos saberes básicos reconocidos y certificados socialmente.
- El incremento de los programas o distancios como complementarios de la formación presencial, teniendo en cuenta que cuanto más básico es un proceso educativo más necesario es el trabajo presencial grupal, como base de la motivación mantenida, de la metodología de transferencia de saberes y del mantenimiento de procesos de socialización".

Estas concreciones deben estar presentes en el diseño de las políticas educativas y estar respaldadas por acciones claras y decididas que sean la conclusión práctica de las recomendaciones y declaraciones institucionales.

La integración social requiere una atención educativa integrada

Acciones claras y decididas

3

Consecuencias políticas para los Estados nacionales

De algunos de los elementos presentados se deduce lo sencillo que resulta pasar por alto las declaraciones y generar un consenso amplio en torno a políticas restrictivas de inmigración. Sin embargo, creemos que es el contexto de las políticas de integración -con implicaciones para los Estados que sitúen las acciones fuera de la lógica al uso de la seguridad, de la represión y de la asimilación -el que social y políticamente se debe potenciar. Para ello, algunas medidas pasan por el reconocimiento y garantía del derecho a voto de las personas inmigrantes residentes en las elecciones locales, la homologación del trato penal, el reconocimiento efectivo del derecho de reagrupamiento familiar, la posibilidad de libre circulación para las personas inmigrantes con residencia en los Estados miembros... Otras¹⁵:

Se debe potenciar el contexto de las políticas de integración

- Participación de las personas inmigrantes en la definición de las políticas: ya que resulta obvio constatar que las personas extranjeras son el *objeto paciente* de un amplio debate político, pero no son sujetos activos del mismo.
- Construcción de la denominada *sociedad educadora*: los colectivos de personas inmigrantes, como el resto de las personas adultas que participan en procesos educativos, han de contar con los medios precisos para asumir responsabilidades y tomar decisiones sobre su propio proceso educativo.
- Integración efectiva en el sistema escolar y educativo: crear sistemas de acreditación que permiten reconocer y validar los procesos educativos no formales. Actualizar el sistema de convalidación de estudios teniendo en cuenta la realidad de los sistemas educativos y las titulaciones de los países de origen.
- Garantía para poder aprender satisfactoriamente la lengua de la sociedad de estancia desde el respeto a la lengua de origen.

Participación en la definición de las políticas

Medios para asumir responsabilidades

Integración efectiva en el sistema educativo

Aprender la lengua desde el respeto a la de origen

¹⁵ Algunas de estas ideas se encuentran expuestas en un artículo del ex-ministro de Justicia e Interior, Juan Alberto Belloch, cuando era magistrado y vocal del Consejo General del Poder Judicial. No es este el lugar apropiado para hacer un balance de la puesta en práctica de estas y otras ideas durante la etapa de gobierno del partido socialista, aunque sí nos puede servir como un elemento más para la valoración de la misma. BELLOCH, Juan Alberto. Racismo, xenofobia y extranjería / Juan Alberto Belloch.- En: Claves de Razón práctica (1993), núm 31.- p. 10-19.

Evitar situaciones de economía sumergida

Políticas de vivienda

Integración en el sistema de Seguridad Social

Afrontar con realismo las causas últimas de la inmigración

- Concesión de *permisos de trabajo* y políticas de discriminación positiva para invertir la tendencia a que los precontratos de trabajo procedan de situaciones de economía sumergida o de empresas especialmente poco escrupulosas.
- Políticas de vivienda que eviten el asentamiento en guetos o en infra-viviendas que difícilmente facilitan la integración en los términos expuestos anteriormente.
- Integración plena en el sistema de Seguridad Social y políticas de acuerdos económicos y sociales, dentro del marco comunitario e internacional, con los países de procedencia de los inmigrantes económicos.

Insistimos en que los problemas fruto de la discriminación que se producen en los países comunitarios en torno a los inmigrantes extranjeros, o se tratan de resolver por la vía del diálogo y de la sensibilización social o existe el peligro real y cierto de que el enfrentamiento sea la única respuesta. Las políticas internas de los Estados miembros de la Unión deben dejar de estar orientadas a frenar los movimientos migratorios y han de afrontar con realismo, desde el respeto a las libertades, las causas últimas de la inmigración y la cuestión de las personas extranjeras residentes, *legales o ilegales*.

**La interculturalidad como herramienta
para la
educación en valores**

*"Un pont que ajudi a solcar
la pell antiga del mar.*

*Que desvetlli la remor de tots els temps
i ens ensenyi l'oblidat gest dels rebels,
amb la ràbia del cant,
amb la força del cos,
amb el goig de l'amor...*

*Un pont de mar blava per sentir-nos frec a frec,
un pont que agermani pells i vides diferents,
diferents".*

Lluís Llach,
Un pont de mar blava

4

La relación entre culturas

5

Hacia una Educación Intercultural de Personas Adultas

6

Proceso para desarrollar en el aula actitudes interculturales

7

Estrategias metodológicas para la práctica didáctica

8

Orientaciones y recursos para la formación de formadores

4

La relación entre culturas

Piensa en lo que haces desde que te levantas hasta que te acuestas, la ropa con la que vistes, los objetos que utilizas, las imágenes que percibes llegadas de la calle y de los medios de comunicación. Piensa en lo que sueñas...

Nuestra propia vida es un reflejo más de que el mundo se está haciendo cada vez más grande y, sin embargo, cada día lo sentimos más próximo. Los medios de comunicación abren una ventana al mundo, nos muestran acontecimientos y modos de vida de otras latitudes y esto hace que nos sintamos más diversos y semejantes a la vez. Lejos y cerca. Esta es una de las *contradicciones* que hemos de afrontar en la época actual. Y no es la única. "*(Nos) encontramos en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos*"¹.

Interdependencia mundial

Las interrelaciones personales, nacionales y mundiales, de tipo económico, cultural y político, entretejen un mundo económicamente unido y a la vez socialmente dividido y culturalmente complejo.

Nosotros y nosotras que participamos, de alguna manera, en estas interrelaciones tenemos el poder de la crítica, de la decisión y de la transformación. Pero, ¿desde qué perspectiva nos proponemos intervenir en la realidad si previamente no hemos llegado a un consenso de valores que enfoquen dicha intervención?

Sabemos que los valores se interiorizan, se razonan, se hacen propios... se adquieren y aprenden en una determinada cultura, en el contexto en el que cada persona se desenvuelve, por eso, nadie puede abstraerse de su propio bagaje cultural. Más concretamente en la edad adulta, este bagaje, fortalecido y mediatizado por la experiencia de vida, condiciona las percepciones y las actuaciones de la persona resistiéndose a su cuestionamiento.

Los valores condicionan las actitudes y las actuaciones de las personas

También la educación, impulsada por la cultura mayoritaria de un país, tiende a reproducir, universalizar y perpetuar los valores de esa cultura seleccionando *aquello que considera lo importante e ignorando lo que no tiene valor*. El ejemplo lo tenemos muy cerca: para las culturas occidentales la palabra escrita, lo

¹ BERMAN, Marshal. Todo lo sólido se desvanece en el aire. Lo experiencia de la modernidad.- Madrid: Siglo XXI, 1991.- p. 1.

El papel de la educación: vivir la multiculturalidad

que está firmado, es lo único que tiene validez y, en sus escuelas, esta es la fuente principal de los contenidos que se transmiten; lo fundamental es contar con referentes gráficos, no porque estos no sean susceptibles de alterar la realidad, sino porque el transmisor puede remitirse a ellos para dotar de autenticidad a sus palabras. Entonces, si lo que está escrito es *lo que vale* ¿dónde situamos en las sociedades occidentales las culturas orales?, ¿qué papel tiene en los programas escolares, por ejemplo, la historia de la cultura gitana? La escuela no puede olvidar que la realidad es multicultural y que, por lo tanto, su primera labor es reflejar la riqueza cultural que formamos entre todos, para que de ella fluyan valores más plurales.

Vayamos analizando la terminología. La palabra multiculturalidad designa un hecho: *la presencia en un mismo escenario de diversas culturas*, mientras que interculturalidad indica *relación entre esas culturas*, pues, de una forma u otra, los contactos entre culturas siempre se han dado y se dan en todas las sociedades. Es en la forma de establecer esas relaciones en la que radica la necesidad de que tomemos postura; entre las más comunes, suelen señalarse la postura etnocéntrica, la relativista y la que valora el mestizaje.

La primera es debida a que *"cada pueblo, a través del tiempo, ha tendido a pensarse a sí mismo como depositario preferente de la verdadera religión, de las buenas costumbres, de las instituciones de gobierno más acertadas y de la forma más lúcida de ver el mundo"*². Así es, cada cultura pretende ser *la cultura*, y, desde esta visión, otras formas de vida ya no serán *distintas* sino peores. El etnocentrismo consiste en tamizar y juzgar las creencias, los acontecimientos históricos y los comportamientos sociales de un pueblo partiendo de los códigos culturales de otro, por lo tanto, las relaciones que derivan de esta actitud no pueden ser sino de *incomprensión, de superioridad, paternalistas, asimilacionistas, colonialistas o de imposición de su propio modelo cultural*; por ejemplo, nuestra cultura es eurocéntrica, es decir, pretende imponer su modelo a las demás.

El relativismo cultural parte del conocimiento de las culturas desde sus propios valores; considera que todas las culturas son igualmente válidas y que, por tanto, todos los comportamientos culturales son respetables. Esta actitud no avanza en el contraste ni en el diálogo, sino que mantiene las distancias fomentando la pérdida del sentido crítico pues acepta como un valor cultural cualquier situación, aunque atente contra los derechos más elementales de los seres vivos; con esta actitud de racismo respetuoso se fomenta también la marginación de las culturas minoritarias, impidiendo su evolución natural en nombre de la conservación intacta de sus tradiciones. Es una visión estática de las culturas y de su historia que niega la necesidad de los cambios en el discurrir vital de los pueblos.

La tercera postura, el **mestizaje**, defiende que *"ni los pueblos, ni las naciones, ni muchísimo menos los Estados, son entidades naturales. No hay nada de natural ni, por tanto, de biológico en las sociedades políticas: las hace y deshace la historia, la*

La postura etnocéntrica

La postura relativista

El mestizaje cultural

²CARBONELL I PARIS, Francesc. Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación.- Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995. (Las siguientes citas corresponden a las páginas 62 y 103).

interacción y, desde luego, el mestizaje (...) las concepciones del mundo siempre están cambiando gracias a los contagios con lo otro. Cada sociedad se hace a base de viajeros y de viajes, de gente que se va fuera y vuelve con cosas, de cosas y gentes que vienen de fuera”³.

Desde esta opción, entendemos que la convivencia en igualdad exige la autocrítica de todas las culturas, el contraste entre ellas, el conflicto⁴ y la búsqueda del consenso. Pero, ya hemos señalado que en todas las sociedades tendemos a resistirnos al cuestionamiento de los valores que hemos adquirido, tendemos al etnocentrismo de forma casi inconsciente. Es aquí donde creemos que la educación puede jugar un papel fundamental si se implica en la crítica social y en la toma de decisiones; para ello, debe hacer de la interculturalidad una forma de trabajo, una metodología cuyo objetivo sea la valoración del cambio y de la mezcla de culturas como hechos positivos y naturales que nos enriquecen a todos y a todas.

Para llegar a este objetivo, debemos contar con que *“toda situación de multiculturalidad genera conflictos interculturales. Estos conflictos hay que asumí-los, enfrentarlos e intentar resolverlos, ya que no es posible evitarlos ni es conveniente ignorarlos o reprimirlos”*. Los conflictos han tenido y tienen un papel clave en la evolución de los pueblos; también a nivel personal son ellos los que nos llevan a determinar las decisiones del día a día. Son, pues, fenómenos naturales cuya resolución positiva depende de la actitud que adoptemos ante ellos y de la estrategia que utilicemos para encaminarlos.

La multiculturalidad genera conflictos

Negar, ignorar o restar importancia al conflicto provoca, en definitiva, tanta violencia como un enfrentamiento autoritario y represivo. El conflicto está ahí y hay que permitir que emerja, escuchando, buscando la negociación sin prisas, pero sin abandonar tampoco nada a su suerte, provocando encuentros para el diálogo y la discusión, para que cada uno defienda su postura y escuche la del otro intentando ponerse en su lugar. Es lo que Francesc Carbonell denomina la *actitud de la confrontación*, la que mira cara a cara al conflicto indagando en sus orígenes las claves para conducirlo de la forma más adecuada posible, pues no todos los conflictos son iguales ni son hechos aislados y sería una equivocación aplicar a todos una misma teoría de la resolución.

La actitud de la confrontación y la estrategia de la colaboración

Sabemos que la realidad es más compleja que todo eso. Mantener una actitud coherente que no caiga en el etnocentrismo o en el relativismo es difícil, y más aún comprender sentimientos que derivan de circunstancias lejanas a nuestro ámbito cultural. Aún así, si contamos con las peculiaridades de cada situación conflictiva, la estrategia de la colaboración es la única que puede llevar a que todas las partes ganen y sean conscientes de ello. Esta estrategia pasa por cuestionar los valores más arraigados, pero, sobre todo, por aprender de la historia y del presente que la interdependencia entre los pueblos y entre las personas es una constante que nos acerca unos a otros.

³ SAVATER, Fernando. Asunto de familia. / Fernando Savater.- En: El País, 7 de Mayo de 1993.

⁴ El sentido en el que utilizamos el término *conflicto*, está precisado en el Vocabulario recogido en los Anexos.

La interculturalidad ha de ser una herramienta para afrontar los conflictos multiculturales basada en el diálogo y en la cooperación solidaria. El resultado de la multiplicación de acciones y movimientos interculturales será un proyecto de transculturalidad, es decir, que vaya más allá de la situación de encuentro entre culturas, basado en el mestizaje y en el cambio social y cultural.

Optamos por una interculturalidad en proceso continuo y permanente, no reducido a campañas puntuales, sino que impregne al contexto educativo en todos sus elementos y acciones. Con esta intención, incorporamos en los siguientes puntos una serie de aportaciones al ámbito global de la Educación de Personas Adultas: su puesta en práctica tiene como objetivo incidir en la vida de todos los participantes del centro, de tal forma que adquieran una nueva visión del entorno y de sí mismos.

5

Hacia una Educación Intercultural de Personas Adultas

En todo momento la Educación de Personas Adultas ha de hacer una lectura actualizada de los objetivos de la educación básica. Teniendo en cuenta además lo expuesto hasta ahora sobre la interculturalidad, volvemos a plantearnos los siguientes interrogantes:

*¿Qué es lo básico para desenvolverse en nuestra sociedad cambiante?
¿Qué es lo básico para cada una de las personas que comparten el aula?
En definitiva, ¿qué es lo básico en la Educación Básica?*

Desde nuestra perspectiva, es necesaria una educación que forme para la vida, es decir, adaptada a las personas y a los cambios experimentados por las sociedades. Una formación que sea ella misma parte de la vida.

Esto implica variar y ampliar los objetos de conocimiento y además el modo de acercarnos a la realidad intercultural, intentando hacer una lectura crítica, global, apasionada, que explique los procesos y los acontecimientos, que dude y se cuestione, que investigue y contraste, que abra nuestros ojos al mundo en todo su amplitud, para entenderlo como un todo del que cada persona forma parte y está implicada en su transformación.

Reconocernos iguales en la diversidad y diversos en la igualdad como seres humanos, sin que se justifique ningún tipo de discriminación o exclusión, valorando positivamente la diferencia y el mestizaje, es el valor último que consideramos ha de impregnar toda actuación educativa, al que se puede llegar a través de:

- | | |
|---|-----------------------|
| <p>1. <u>Partir del reconocimiento</u> e integración en el currículo de la realidad plurinacional y plurilingüe de España⁵, de la cultura gitana, <u>de la diversidad</u> de religiones que se profesan, de la realidad de las personas inmigrantes extranjeras, así como de las realidades más inmediatas al entorno en el que se encuentra la escuela.</p> | Pluralidad |
| <p>2. Ante una situación multicultural de hecho, <u>analizar los estereotipos y prejuicios</u> que tenemos sobre las personas de otras culturas porque estos van a influir en nuestras percepciones y posicionamientos en el contacto intercultural.</p> | Percepciones |
| <p>3. Analizar críticamente cómo <u>los medios de comunicación</u> contribuyen, con sus informaciones sesgadas y/o parciales y las imágenes que nos aportan de otras culturas, a crear estereotipos y prejuicios acerca de <i>los otros</i>.</p> | Reflexión y crítica |
| <p>4. <u>Contrastar las razones</u> que se alegan para rechazar a las personas inmigrantes ("no hay trabajo...") buscando las verdaderas causas del rechazo o de la indiferencia.</p> | Migraciones |
| <p>5. <u>Analizar términos</u> como <i>integración, multiculturalidad, asimilación, interculturalidad, relativismo cultural...</i> y las consecuencias de optar por cada uno de ellos: <i>indiferencia, exclusión, mestizaje...</i></p> | Actitudes |
| <p>6. <u>Superar el etnocentrismo</u> existente en todas las culturas, cuestionando la visión eurocéntrica y occidentalizada que damos a nuestros análisis. Ampliar los temas de estudio más allá de los marcos geográficos tradicionales y desarrollar una empatía en el análisis que permita la comprensión desde una perspectiva amplia de los fenómenos estudiados.</p> | Cuestionamiento |
| <p>7. Analizar las consecuencias socio-económicas, políticas y culturales de la <u>interdependencia de los pueblos</u>: las relaciones Norte-Sur.</p> | Interdependencia |
| <p>8. Aprender a <u>vivir los conflictos multiculturales</u> desde posiciones de respeto e igualdad hacia las otras personas. Esta postura conlleva actitudes de diálogo, de reparto de poder, así como el abandono de comportamientos paternalistas y de relaciones de superioridad-inferioridad.</p> | Conflicto |
| <p>9. Fomentar la <u>participación conjunta</u>, en el ámbito educativo y fuera de él, entre población autóctona y población inmigrante, posibilitando espacios de encuentro donde el intercambio de experiencias y el compartir objetivos comunes creen lazos de cooperación.</p> | Encuentro |
| <p>10. Hacer una lectura de la realidad y del entorno desde una perspectiva más amplia en la cual la interculturalidad sea un elemento más dentro de una <u>educación en valores</u>, junto con la educación para el desarrollo justo, la no-violencia,</p> | Educación para la paz |

⁵ Utilizamos el término *España* cuando hablamos de distintas realidades culturales y lingüísticas en una determinada unidad geográfica. *Estado español*, lo utilizaremos para designar el modelo u organización política concreta en el espacio y en el tiempo.

la cooperación en las relaciones Norte-Sur, la defensa de las libertades y el ecologismo, que propicien la toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo.

Además, todo proyecto educativo se realiza con un determinado formato organizativo, por lo que la renovación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene que llevar necesariamente la renovación de las estructuras organizativas.

El contexto
organizativo
de los centros

El propio concepto de interculturalidad presupone, tanto en el plano social como en el escolar, unas inequívocas relaciones que implican respeto y democratización en las estructuras escolares, descentralización en la toma de decisiones, participación conjunta en la gestión de recursos, delegación de funciones, tratamiento de los conflictos, evaluación institucional y sobre todo comunicación entre todas las personas implicadas. Descuidar esta relación tiene que ver con la tradicional segregación que la dimensión organizativa tiene en las cuestiones curriculares.

6

Proceso para desarrollar en el aula actitudes interculturales

Todo grupo es multicultural en un sentido u otro: naciste en Valladolid pero tu padre es de Córdoba, tu compañero trabajó durante quince años en Suiza y tu compañera practica la religión judía, etc. No sólo hay diversidad, sino que cada persona adopta una actitud ante ella y ante el conflicto.

Por este motivo, nos parece interesante hacer una síntesis de la propuesta del Colectivo Amani⁶ cuya finalidad es poner en marcha un proceso claro y definido mediante el cual las personas que integren un grupo vayan adquiriendo *experiencia, conocimiento y motivación para abordar creativa y constructivamente los conflictos multiculturales.*

1. Creación del grupo:

Es importante partir del establecimiento de un clima adecuado de conocimiento, aprecio, confianza, comunicación y cooperación que proporcione a los participantes la seguridad necesaria para continuar con el proceso.

Comunicación y
confianza

⁶ El Colectivo de Educación Intercultural AMANI está formado desde 1992 por personas implicadas en la educación para la paz y en la educación intercultural. Su dirección: Monforte de Lemos 135, 6-4. 28029-Madrid. En 1994 el Colectivo publicó una guía para abordar la educación intercultural y en ella se recoge ampliamente el proceso que aquí hemos resumido. COLECTIVO AMANI. Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos.- Madrid: Editorial Popular, 1994. (Las siguientes citas corresponden a las páginas 28 y 21).

Por ello, se tendrán en cuenta las opiniones de todas las personas, creando situaciones que posibiliten la oportunidad de expresarse y de tomar decisiones. *“Estamos educando a personas que van a asumir un papel activo en la transformación hacia una sociedad más justa”.*

2. Percepciones:

Es la etapa en la que vamos a conocer qué sentimientos nos provocan los demás como miembros de una cultura y a qué son debidos. Primero, haremos surgir las percepciones que tenemos sobre las personas que nos rodean, analizaremos su origen como resultado de procesos cognitivos en los que influyen los estereotipos y los prejuicios; después, veremos el proceso de formación de estos elementos y qué mecanismos los mantienen (resistencia al cambio, cumplimiento de las expectativas, fijación en la memoria...); por último, incidiremos en los comportamientos que provocan (hostilidad, rivalidad, discriminación, paternalismo...) y en cómo toda esta reflexión puede ayudarnos a entender el origen de los conflictos.

Analizar estereotipos y prejuicios

3. Ampliar nuestras vistas:

Se trata de reflexionar sobre el concepto de cultura, las diferentes actitudes que pueden aparecer cuando nos relacionamos con otras personas (el etnocentrismo, el relativismo cultural y el mestizaje) y las relaciones entre las culturas mayoritarias y las minoritarias. Las actividades de esta etapa tendrán como objetivo principal el descubrimiento y la superación del etnocentrismo, es decir, reconocer cómo influye la cultura propia al juzgar al resto y cómo podemos conocer a otros pueblos experimentando a través de dinámicas sus valores.

Superar el etnocentrismo

4. La interdependencia:

En esta fase se analizará el lado socioeconómico de las relaciones intergrupales. *“Vivimos en un mundo interdependiente, las culturas no son algo monolítico y estático, las relaciones e influencias son cada día más numerosas”*, así queda constatado a lo largo de la historia. El grupo podrá ser más consciente de esta interdependencia si se resalta en aquellos aspectos que forman parte de la vida cotidiana, por ejemplo, en el hecho de que las materias primas que más necesitamos provengan de los países del Sur.

Lazos entre las culturas

5. La planificación del cambio:

En esta etapa analizaremos el concepto de *conflicto* -qué entiende cada persona por este término, por qué la realidad multicultural es en sí misma conflictiva- y qué estrategias utilizaremos para regularlo. Se plantearán acciones programadas a corto y largo plazo que permitan intervenir a los participantes en la resolución de los conflictos multiculturales, finalmente, se evaluarán los cambios que este proceso ha provocado, tanto a nivel personal, como interpersonal, intergrupalo o del entorno.

Del sentir y del pensar al actuar

En la guía del Colectivo Amani se presentan diversas dinámicas que inciden en cada una de las fases señaladas. Naturalmente, la educación intercultural re

quiere profundizar en cada paso, diversificando actuaciones y adaptando las actividades a las características de cada grupo y a los conflictos que vayan surgiendo en el mismo.

7

Estrategias metodológicas para la práctica didáctica⁷

En este apartado se puede ver cómo a través de los contenidos de un campo de conocimiento pueden desarrollarse procesos de aprendizaje intercultural. El ámbito elegido es el de las Ciencias Sociales pero el proceso es válido para cualquier otra área, en cuanto que es una fuente de ideas y recursos. La propuesta consiste en seguir dos vías o fases -en positivo y en negativo- de acuerdo con el objetivo final que nos propongamos o los niveles de profundidad e implicación transversal en que nos situemos.

En negativo: desmontaje crítico de las imágenes, estereotipos y convenciones utilizadas por la enseñanza básica de la geografía y la historia, aprovechando los materiales más inmediatos a la realidad del aula. Este propósito se puede concretar en las siguientes tareas:

Primera vía:
desde lo negativo

Alfabetización
espacial, tempo-
ral y visual

Traducción a las
dimensiones del
aula

Experimentación
inductiva

1) *Emprender un proceso de alfabetización espacial, temporal y visual frente a textos y documentos oficiales y a medios de comunicación social:* comparar las referencias a la mujer en los libros de texto de historia, filosofía, religión y ciencias naturales; analizar las alusiones a la historia y a la geografía (personajes, acontecimientos, paisajes, tópicos, etc.) en los anuncios publicitarios.

2) *Situar el análisis crítico de la realidad pasada y presente en el contexto más cercano al aula, identificando sus conflictos más significativos:* traducir a las dimensiones del aula los datos estadísticos sobre la evaluación del crecimiento y de los desplazamientos de la población mundial; idear formas de representar las diferentes maneras de hacer la guerra -causas, estrategias, resultados- a lo largo de la historia, utilizando los elementos materiales del aula.

3) *Poner en marcha una serie de experiencias inductivas, a partir de los sucesivos descubrimientos vividos por el grupo en el aula:* elegir objetos significativos en la

⁷ Pedro Sáez, colaborador del Centro de Investigaciones para la Paz, aporta al Método CONTRASTES esta propuesta que también puedes encontrar en: SÁEZ, Pedro. Hacer futuro en las aulas. Educación, solidaridad y desarrollo.- Barcelona: Intermon (Colección Libros de Encuentro), 1995.- p.143-168.

biografía de los miembros del grupo y buscar las referencias a los mismos en los libros de texto de historia y geografía, o en otras obras de consulta; comparar el grado de poder de determinados estados -por ejemplo, los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad de la Organización de las Naciones Unidas- su papel en los conflictos étnicos fuera de sus fronteras desde 1945 hasta la actualidad, y la situación de sus habitantes en relación con la posible diversidad cultural interna que posean.

4) *Favorecer el adiestramiento del grupo en la manipulación activa, no directiva, y participativa de los materiales de la realidad en su perspectiva temporal y espacial:* buscar la biografía geográfica, histórica y cultural de diferentes palabras de uso cotidiano; confeccionar una exposición con dibujos y objetos significativos de cada cultura histórica, para establecer comparaciones sobre los valores representativos de cada selección realizada.

Manipulación activa y participativa

5) *Cuestionar de manera sistemática los olvidos y silencios que dificultan la capacidad para recrear una memoria histórica personal y colectiva abierta al encuentro con otras realidades:* rememorar determinadas épocas próximas a los alumnos y alumnas, utilizando canciones, películas y revistas, junto con testimonios orales de los propios participantes, amigos, familiares, etc.; investigar cuándo aparece y con qué criterios aparece la historia de África en los libros de texto -por lo general, sólo cuando los arqueólogos blancos deciden investigar el pasado del ser humano, cuando los europeos conquistan y explotan su territorio, o cuando los africanos *crean* sus propias naciones y estados, a imagen y semejanza de los imperios coloniales que ocuparon esos territorios- intentando escribir una historia del mundo como si el grupo fuera natural de África; la misma estrategia se puede emplear para otros mundos extraeuropeos, o para etnias y pueblos diferentes dentro de la historia occidental, como el gitano o el judío.

Cuestionamiento de los olvidos y recreación de la memoria

En positivo: construcción de un proceso alternativo, que establezca nuevos procedimientos de acceso a los contenidos de una conciencia histórica y geográfica basada en la tolerancia activa y solidaria, mediante la introducción de dichos valores y actitudes al análisis y comprensión de las realidades espaciales y temporales. En la práctica docente cotidiana, esto quiere decir, entre otras cosas, lo siguiente:

Segunda vía: desde lo positivo

1) *Formular propuestas de valores que puedan ser asumidos histórica y geográficamente desde la persona, el grupo y el entorno:* incluir en la presentación de cada momento histórico la pregunta por los pobres y marginados, es decir, por aquellos que padecen de modo indirecto las consecuencias de la desigualdad y la injusticia; destacar los intercambios y entrecruzamientos históricos, generadores de mestizajes culturales en el tiempo, incluyendo los encuentros desiguales o disimétricos, que se traducen en diferentes formas de genocidio humano y cultural -por ejemplo, comparar los conflictos interculturales de la edad media con los que se produjeron con ocasión de la conquista y ocupación del continente americano por parte de los europeos-.

Inclusión de valores a través de los momentos históricos

Proyección de la historia hacia el presente

2) *Dotar de sentido argumental y proyectivo a las secuencias didácticas de carácter histórico o geográfico:* señalar los hitos que en cada civilización -o en cada coyuntura histórica- han marcado un punto de inflexión en sentido positivo en el camino hacia el reconocimiento de la igualdad en la diferencia: por ejemplo, la lucha por la emancipación de los seres humanos esclavizados, la difusión social de las ideas pacifistas, la consolidación de la tolerancia y el diálogo ecuménico entre las diversas confesiones cristianas y religiones no cristianas; construir un sistema de referencias alternativas, a partir del cual podamos leer y contrastar los acontecimientos del pasado y del presente: por ejemplo, la revolución industrial o el problema de acceso a los bienes de consumo desde la óptica del ecologismo; o los rasgos de los diferentes imperialismos antiguos, desde las conquistas asirias a la expansión musulmana, desde el contexto contemporáneo del conflicto Norte-Sur.

Conexión entre los acontecimientos

3) *Poner el acento en las conexiones e interdependencias entre los diferentes componentes del momento histórico o del espacio geográfico sobre el que se sitúa el proceso de aprendizaje:* relacionar los acontecimientos aislados de la vida cotidiana de una determinada época con las coordenadas políticas, económicas y culturales de la misma, observando las posibles colisiones y conflictos que ponen en cuestión dichas coordenadas y hacen ver la posibilidad de organizar la sociedad de otra manera: por ejemplo el debate o polémica sobre la defensa de los indios, en el contexto de la sociedad preindustrial europea; utilizar manifestaciones literarias y artísticas significativas para analizar en qué medida reflejan las características sociales, económicas, políticas e ideológicas de un periodo o de un lugar determinados: por ejemplo, imágenes sobre faenas agrícolas, desde frescos románicos sobre los ciclos agrarios estacionales hasta fotografías de cultivos de plantaciones en América Central.

Globalización desde el entorno hacia todo el planeta

4) *Acentuar la capacidad para la globalización del grupo, desde su entorno más próximo hasta los grandes ciclos históricos mundiales o los espacios regionales del planeta:* utilizar un ejemplo de reconstrucción arqueológica de las formas de vida en la época prehistórica o protohistórica, para aplicarlo al análisis de materiales que definen nuestra época; rastrear algunos de los problemas históricos o geográficos abordados en el aula, en los programas de televisión, en los periódicos o en el barrio que rodea al centro educativo donde tiene lugar el proceso.

Promoción del compromiso

5) *Promover compromisos activos, individuales y colectivos, sobre las realidades analizadas en el pasado y en el presente:* realizar un guión dramático, en forma de relato, juicio simbólico, etc., sobre el significado de una época histórica o de un paisaje humano desde la perspectiva de la paz y la solidaridad; incorporar al desarrollo de la clase diversas acciones solidarias que tengan que ver con los resultados del trabajo en el aula: por ejemplo, un recorrido por los monumentos de la ciudad, poniendo en evidencia la realidad que se oculta o que simboliza y enaltece detrás de cada escultura dedicada a algún héroe militar o político, para después realizar una campaña que presente una alternativa a la geografía del poder recogida en los enclaves urbanos más relevantes del municipio correspondiente.

8

Orientaciones y recursos para la formación de formadores

Se da por supuesto que los educadores y las educadoras necesitan formación específica en ámbitos como la alfabetización, las matemáticas o la formación sociolaboral. Sin embargo, no siempre se presta la debida atención a la formación en valores, olvidando, de esta manera, que estos son el sustento ideológico que toda actuación requiere.

Por lo que respecta a la valoración de las relaciones interculturales, pensamos que una formación adecuada y permanente deberá tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La realidad plural de España, su historia pasado y presente, y los lazos de interdependencia que se han establecido y se establecen entre todas las culturas vinculadas a ella.
- La valoración de otras culturas y de la propia, mediante la reflexión y el acercamiento a las personas, a sus claves culturales y a su situación socio-económica.
- Los movimientos migratorios, sus causas y consecuencias, su historia y su significatividad a todos los niveles, tanto como hecho social, como sus implicaciones a nivel individual; las relaciones nacionales e internacionales que explican el marco jurídico en el que se sitúa a estos movimientos y los intereses que subyacen en la legislación.
- Las metodologías adecuadas para la formación de personas adultas que respondan a la diversidad de colectivos y a sus demandas educativas.
- Las estrategias para la integración social y la gestión de conflictos en el aula, mediante actividades con grupos de personas autóctonas y extranjeras, adaptadas al contexto social, que no fomenten sentimientos de superprotección y que no generen ideas engañosas de las diferentes culturas.

Investigar las causas y consecuencias de los movimientos migratorios

Puesto que esta formación es responsabilidad de los centros, de los participantes y de las distintas Administraciones públicas, todos los agentes sociales deben implicarse en la misma como receptores y emisores activos. Sin duda, todos tenemos algo que aportar y algo que recibir.

Como ejemplo de esta implicación, destacamos, por su carácter formativo, reivindicativo y analítico, las actuaciones del CIP⁸, Centro de Investigaciones para la Paz, y sus numerosas publicaciones, fundamentales para adquirir una formación global en la educación en valores.

Entre los cursos más interesantes, la FUNDACIÓ SER.GI⁹ organiza anualmente en Girona el FÒRUM INTERCULTURAL DE GIRONA y la ESCOLA D'ESTIU SOBRE INTERCULTURALITAT, ofreciendo la posibilidad de participar en actos culturales, ponencias y temas para el debate y la reflexión. Actualmente, se ha ampliado este marco mediante cursos en países como Marruecos y Francia que permiten un conocimiento más próximo de otras culturas.

El boletín del Programa de Inmigrantes de Cáritas Española, *Entre Culturas*¹⁰, informa periódicamente de todos los aspectos que afectan a las personas inmigrantes: aparecen artículos sobre aspectos laborales, jurídicos, sociológicos, antropológicos, formativos, sobre lengua y alfabetización, sobre las actuaciones de algunos colectivos, etc., además de ser un recurso para conocer puntualmente la variedad de cursos y publicaciones que están surgiendo sobre estos temas.

Entre estas publicaciones, recomendamos las del *Colectivo Amani* y sugerimos la lectura de: *Educación intercultural, análisis y resolución de conflictos*. Donde se explica el proceso detallado de una educación intercultural y aparecen dinámicas de carácter práctico para el aula.

Otra lectura interesante es la de Francesc Carbonell i Paris, *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. El autor incide en algunos de los temas señalados anteriormente, como el fenómeno migratorio, el conflicto entre culturas y el papel de la educación ante la diversidad cultural, en un tono clarificador y ameno, simplificando lo que parece complejo y profundizando en esas cuestiones del día a día que a menudo pasan inadvertidas.

En lo referido a organizaciones, recordamos que son muchas las ONGs presentes en las distintas zonas geográficas a las que puedes acercarte, no sólo para recibir información, apoyo o conocer sus actividades, sino también para colaborar. De la misma manera, los sindicatos informan sobre aspectos laborales, jurídicos y formativos que atañen a las personas refugiadas e inmigrantes.

Las acciones son variadas y desde diversos ámbitos. En la bibliografía puedes encontrar otras referencias de interés, pero informarse sobre los recursos del entorno forma parte de una actitud responsable de todas las personas implicadas en los proyectos.

⁸ Centro de Investigaciones para la Paz. c/ Duque de Sesto 40. 28009-Madrid.

⁹ FUNDACIÓ SERVEI GIRONÍ DE PEDAGOGIA SOCIAL. Pl. Lluís Companys, 12- 17003 Girona. Tlfno.: (972) 21 30 50.

¹⁰ La suscripción a este boletín es gratuita. Puedes dirigirte a Cáritas Española- Programa de inmigrantes. San Bernardo, 99- bis. 28015 Madrid. Tlfno.: (91) 445 53 00.

III

**Elementos para la elaboración de un Método
de alfabetización en español
como lengua extranjera**

“Situación a las personas inmigrantes en el centro de nuestra acción, darles la palabra para que en las lenguas de aquí expresen su ser, su estar y su hacer entre nosotros y con nosotros.

Ello requiere calidad de acogida y diálogo, y también clarificación de conceptos, criterios de actuación y métodos posibles para lograr la eficacia de acciones formativas...”

Nicole Fuchs,
Entre Culturas, n° 4

9

Características educativas del colectivo de atención

10

La adquisición y enseñanza de segundas lenguas

11

La alfabetización

9

Características educativas del colectivo de atención

Entre las personas inmigrantes, suelen ser comunes una serie de necesidades básicas, que si bien algunas son compartidas por otros grupos o sectores sociales, unidas o condicionantes como los procesos de regularización o la inestabilidad de los trabajos ofertados, adquieren unas características especiales.

De estas necesidades, la más importante es la de encontrar un trabajo, no sólo porque es su objetivo y va a ser su medio de vida, sino porque es la única forma de poder legalizar su situación y tener reconocidos los derechos básicos. Otra necesidad es la de poder conservar y recrear sus costumbres sin que comporte dificultades a la hora de establecer relaciones con las personas autóctonas en el ámbito laboral o en otros ámbitos. También es prioritario conocer la lengua de la sociedad de estancia y, en muchos casos, la lecto-escritura para poder desenvolverse en el entorno; esto hace que algunas personas opten por acercarse al ámbito educativo, ya sea a través de procesos reglados o no reglados.

Necesidades básicas de las personas inmigrantes en la sociedad de estancia

Pero este acercamiento no es fácil: hay una enorme carencia de ofertas específicas bien delimitadas; los procesos reglados de aprendizaje requieren constancia, años de asistencia y, en general, no se adaptan a sus demandas. Por lo tanto, para facilitar el acceso a la enseñanza, el proyecto educativo de los centros deberá tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La incorporación del participante al grupo puede darse en cualquier momento a lo largo del curso y la asistencia puede ser variable, dependiendo de la estabilidad del trabajo, de costumbres religiosas, etc., por lo que los periodos de matriculación, los horarios y la organización de los contenidos deberán adaptarse a estos ritmos.
- El grupo siempre es heterogéneo: por la diversidad cultural, de formación en las propias lenguas, de conocimiento del idioma de aprendizaje... aunque se procure y sea aconsejable la homogeneidad de nivel en cuanto a conocimientos de la nueva lengua.
- Todos los participantes requieren un aprendizaje rápido por las propias necesidades comunicativas, lo que implica la selección de contenidos útiles y funcionales. Al mismo tiempo, cada uno tiene intereses distintos, por ejemplo, se puede necesitar un buen dominio de la lengua oral o preferentemente de la escrita, contar con un vocabulario básico o bien específico... por lo que los textos y materiales deben prepararse haciendo un estudio previo de los intereses individuales y colectivos del grupo.

Asistencia variable y heterogeneidad grupal

Desde una perspectiva tradicional, todo ello puede llegar a ser percibido como un inconveniente para el buen desarrollo del curso. Por eso, es imprescindible que los educadores y las educadoras partamos de los elementos positivos para poder transformar las dificultades en ventajas hacia cada individuo, hacia el grupo y hacia el proceso de aprendizaje. Entre los elementos positivos destacamos estos:

- Asistir a clase supone un gran esfuerzo para muchas personas inmigrantes, por este motivo, su asistencia, aunque no sea muy regular, implica una fuerte motivación que debe aprovecharse y potenciarse.
- La heterogeneidad cultural siempre es un valor que enriquece al grupo. La convivencia de personas de distintas culturas permite el intercambio y el contraste de modos de entender el mundo y, además, la diversidad lingüística favorece la utilización de la lengua de aprendizaje como medio de comunicación.
- Aunque algunos participantes extranjeros no estén alfabetizados, son hablantes de una lengua y normalmente de más de una, con lo que esto conlleva de positivo para el desarrollo de las destrezas cognitivas. Organizamos el mundo a partir de la lengua que hablamos, por lo que el conocimiento de varias lenguas desarrolla la capacidad de lectura de distintos entornos.

Aprovechar los conocimientos previos de los participantes

En cuanto a las demandas formativas de este colectivo, es necesario señalar que son muy variadas, no sólo en lo que se refiere a la educación, sino también a la preparación sociolaboral, por nombrar alguna de las más habituales. Sin embargo, ya hemos mencionado que para desenvolverse con autonomía o para acceder a cualquier curso o taller es prioritario conocer el idioma y la lecto-escritura. Entre las personas inmigrantes que acuden a los centros con esta solicitud, pueden observarse tres grandes grupos:

Grupos de atención

1. Personas que acceden simultáneamente al aprendizaje de la lengua o lenguas propias de la sociedad de estancia y a un proceso alfabetizador.
2. Personas que abordan el aprendizaje de dicha lengua o lenguas, sin necesidad de una formación básica porque ya cuentan con ella.
3. Personas que ya dominan el idioma oralmente pero demandan una formación básica.

Desde hace unos cuantos años, somos bastantes los educadores y las educadoras que nos dedicamos a elaborar materiales específicos para las personas inmigrantes extranjeras que acuden a los centros y a las escuelas de personas adultas. No se trata de una adaptación de los materiales habituales sino de una creación en sentido pleno. Por eso, la necesidad de contrastar las prácticas y las reflexiones es un sentimiento compartido por la mayoría.

Una de las razones de que sea imprescindible esta *creación* es la casi total falta de referentes que combinen la enseñanza del español y la alfabetización en este idioma. Estas carencias hacen que nuestra propuesta tenga como destinatario el primer grupo de atención, puesto que consideramos que las personas del segundo grupo cuentan con materiales de E/LE¹¹ que pueden adaptarse más fácilmente a sus necesidades y las del tercero pueden incorporarse a grupos de formación básica con personas autóctonos.

Ausencia de materiales específicos

Claro está que no pensamos que un método que englobe estos dos aspectos vaya a resolver todas las dificultades, y, naturalmente, no dejará de ser una ejemplificación en la que la adaptación a cada localidad, centro, grupo e individuo será no sólo recomendable sino también necesaria. Sin embargo, la elaboración de este Método *CONTRASTES* puede contribuir a avanzar en la reflexión sobre el tema.

Para su configuración, nos hemos centrado en el análisis de los dos elementos clave a los que acabamos de hacer referencia -adquisición de segunda lengua y alfabetización- pues compartir las reflexiones del proceso puede acercar a una comprensión más crítica de los resultados y puede provocar otras aportaciones.

10

La adquisición y enseñanza de segundas lenguas

A. Aproximación a la teoría: fundamentación lingüística

"Expresarse es vivirse"

Pedro Salinas

Las diferencias entre el aprendizaje de la lengua materna y el de las segundas lenguas estriban fundamentalmente en las circunstancias que acompañan a dichos procesos. Acercarnos brevemente a dichas diferencias puede ayudarnos a comprender las dificultades y los aspectos sobre los que incidir en el proceso de aprendizaje de una lengua nueva y en el de la alfabetización en la misma.

Aprendizaje de la lengua materna y las segundas lenguas

Nos proponemos a continuación fundamentar, desde el punto de vista de la Lingüística Aplicada, los puntos esenciales que caracterizan la adquisición y enseñanza de la lengua materna y de las segundas lenguas con el objetivo de comprender el modelo lingüístico bajo cuya influencia nace una metodología

¹¹ En la didáctica de enseñanza de segundas lenguas, se utiliza E/LE para hacer referencia al español o castellano como lengua extranjera.

que pone el énfasis en *la lengua como instrumento de comunicación* además de ponerlo en los aspectos formales. Dentro de esta perspectiva se diseña el *enfoque comunicativo*, que forma parte de nuestra propuesta.

El aprendizaje de una segunda lengua es un fenómeno muy distinto al de la adquisición de la primera. Este último proceso está ligado al desarrollo mental y físico del niño, que va formando su personalidad al tiempo que descubre mediante el lenguaje sus propias posibilidades y el mundo que le rodea. En este caso la motivación es total y la lengua está incluso unida a la propia supervivencia. Aprendemos la lengua materna como fruto de una larga y continuada experiencia, como fruto también de una necesidad vital e intuitiva de comunicarnos con los seres que configuran el mundo que nos rodea. La experiencia de la lengua materna consiste en la adquisición y puesta en práctica semiautomática de las reglas que constituyen las estructuras esenciales de dicha lengua¹².

En cambio, cuando una persona se dedica al estudio de un idioma extranjero domina ya, al menos, una lengua, la suya, y cuenta con una gran cantidad de conocimientos lingüísticos, aunque no sea consciente de ello; en otras palabras: parte de una lengua determinada que le ha dotado de una percepción especial, tanto lingüística como cultural. El aprendizaje de una segunda lengua supone aprender una nueva manifestación del lenguaje, un nuevo código. Ya no se parte de cero, sino de un sistema propio, de ahí que se ha de tener presente el análisis contrastivo entre la lengua materna y la que se propone adquirir.

A lo largo de los años se han ido desarrollando diversas teorías y modelos lingüísticos que han configurado prácticas didácticas distintas para el aprendizaje de segundas lenguas, cada una sumando sus avances sobre los elementos positivos de las anteriores. De entre todas las corrientes teóricas, hay dos especialmente significativas de las que se derivan, en buena medida, el resto de propuestas, el Estructuralismo y posteriormente el Generativismo.

La teoría estructuralista entiende la lengua como un sistema, como una estructura con coherencia interna cuyos elementos vienen definidos por sus relaciones mutuas, es decir, por las funciones que desempeñan, y entiende además el lenguaje como un fenómeno social que tiene validez en cuanto funciona en una comunidad. Esta teoría da lugar a métodos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas transmisores de una visión del lenguaje como un conjunto de hábitos susceptible de ser organizado en tres categorías: fonológica, morfológica y sintáctica, con muy poco espacio para la semántica. Estos métodos se fundamentan en la formación de hábitos lingüísticos por medio de la repetición y del refuerzo. El significado de las producciones en situaciones particulares de uso queda excluido del análisis lingüístico, generándose de esta forma métodos didácticos que en último término llevan a un dominio estructural del lenguaje¹³, ajeno a los usos y especificaciones sociales de la comunicación.

¹² MARCOS MARÍN, F. *Lingüística Aplicada*. / F. Marcos Marín, J. Sánchez Lobato. Madrid: Síntesis, 1988.

¹³ Parte de las ideas sobre enseñanza de segundas lenguas que se exponen a continuación forman parte de dos artículos de J. Zanon. ZANON, J. *Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación lingüística y conceptual I/II*. - En: *Cable* (1989/90), núm. 2/3. *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. - En: *Cable* (1990), núm5.

La primera lengua está unida a la propia supervivencia

La segunda lengua se asienta sobre la primera

Estructuralismo

Formación de hábitos lingüísticos

Los métodos del tipo audiolingual, basados en un modelo lingüístico estructuralista, toman como eje la práctica sistematizada de la lengua oral. Sus metodologías se basan en la audición reiterada de diálogos hablados por personas nativas, su repetición, la práctica de las estructuras a través de ejercicios de sustitución y la corrección inmediata de los errores, sin prestar apenas atención a la comprensión del mensaje, a su emisión significativa ni al análisis contrastivo de su adecuación a la situación de comunicación.

La dimensión pragmática

Dentro de estas prácticas, el Enfoque Situacional, variante europea del audiolingualismo, supone un avance en el *concepto de situación* en la emisión de habla. Plantea la necesidad de estudiar la lengua en su dimensión pragmática, es decir, en su contexto lingüístico y en su contexto situacional: en relación a los elementos no verbales, personas, objetos y sucesos que confieren significado a las formas lingüísticas. Es una visión del lenguaje que lo hace inseparable del universo cultural específico del que forma parte. Sin embargo la aplicación del concepto situacional en los métodos de enseñanza de segundas lenguas se ha reducido al empleo de gestos, objetos y materiales didácticos como ilustración del significado de los nuevos elementos lingüísticos y no se ha dirigido a la explotación del uso de la lengua en las distintas situaciones de la vida cotidiana que se producen fuera del aula.

En este marco aparece la Gramática Generativa que en la didáctica de segundas lenguas trata de superar las insuficiencias del Estructuralismo para explicar la adquisición del lenguaje.

Si estos ponen el énfasis en la lengua como resultado de un conjunto de hábitos, el Generativismo parte de la oposición a estos planteamientos para ofrecer un nuevo enfoque, desde el cual, la capacidad intelectual del ser humano se pone de manifiesto en el aspecto creador del uso del lenguaje. El hablante no es un mero autómatas que responde a estímulos externos, sino que, a partir de unos elementos lingüísticos finitos, puede producir y entender un número prácticamente ilimitado de oraciones. Esta capacidad creadora, que se observa tanto en la extraordinaria capacidad de niños y niñas para manejar las más complicadas estructuras sintácticas cuando están adquiriendo su propia lengua, como en la aptitud para detectar los errores en el habla, indican que la persona posee un sistema innato de reglas del lenguaje, unos universales lingüísticos que sirven de base a todos los idiomas.

El uso del lenguaje puede ser infinito

El Generativismo¹⁴ considera que aprender una lengua nueva no consiste en acumular listados de palabras y oraciones, sino en procurar crear la mayor *competencia posible en dicha lengua, es decir, activar la capacidad lingüística*

La lengua, instrumento de comunicación

¹⁴ Respecto a las implicaciones didácticas de la Gramática Generativa "...ciertas tendencias y planteamientos en lingüística psicológica pueden tener un impacto potencial en la enseñanza del lenguaje. Creo que estos pueden ser sintetizados de una manera más práctica bajo cuatro epígrafes: el efecto creativo del uso del lenguaje; la naturaleza abstracta de la representación lingüística; la universalidad de la estructura lingüística subyacente; el papel de la organización intrínseca de los procesos cognitivos." CHOMSKY, Noam. Selected readings. Oxford: Oxford University Press. 1974.- p. 155-156.

de la persona para desarrollar la creatividad de tal modo que pueda comprender y construir oraciones no oídas anteriormente. Rechaza explícitamente como elementos favorecedores de la adquisición del lenguaje la imitación-memorización, la práctica mecánica, la descontextualización del enunciado...

Sin embargo la teoría de Chomsky excluye aspectos que tienen que ver con el uso de la lengua. Esto produjo una reacción por parte de quienes veían en los aspectos contextuales e interactivos un amplio campo de desarrollo para la ciencia lingüística. En Estados Unidos el estudio de estos aspectos fue asumido por la sociolingüística y en Europa se interesaban por la función comunicativa de la lengua.

A principios de los 70 surgen los enfoques comunicativos que defienden una concepción comunicativa del lenguaje. Estructuran los componentes del currículo para la enseñanza de lenguas en torno a las necesidades de comunicación de las personas que aprenden y a través de categorías nacionales (de carácter semántico-gramatical) y funcionales (de naturaleza pragmática y traducibles en funciones comunicativas). Sobre estos temas el lingüista Hymes formula el concepto de competencia comunicativa como la existencia de unas reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son inútiles.

El impulso renovador de los años 70 se traducirá en los 80 en nuevas propuestas metodológicas que intentarán aunar el desarrollo de las estrategias de interacción con la regulación del discurso en el seno de contextos sociales de comunicación. Otros estudiosos, Canale y Swain, amplían el concepto de competencia comunicativa de las personas que aprenden una lengua extranjera y lo despliegan en torno a cuatro dimensiones:

- Una competencia lingüística, de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua.
- Una competencia socio-lingüística, que regula la propiedad de las emisiones en función de la situación comunicativa.
- Una competencia discursiva, responsable del dominio de las reglas del discurso.
- Una competencia estratégica, que permite a la persona que aprende aplicar sus estrategias de comunicación para suplir las carencias de las otras competencias.

La reformulación del objetivo final de la enseñanza del lenguaje (la competencia comunicativa en el sentido más amplio) empieza a generar propuestas comunicativas alternativas al modelo nacional-funcional, como es el Enfoque por Tareas, que pone énfasis en un equilibrio entre los procesos y contenidos que subyacen a las actividades de formación.

Concepción comunicativa del lenguaje

Aprender a utilizar los contenidos

En el Enfoque por Tareas el aprendizaje de una lengua extranjera se realiza a través de *tareas*. La tarea pretende generar actividad comunicativa, proponiendo a la persona que aprende un objetivo concreto, una razón para implicarse en ella. Se trata de crear situaciones en las que se sienta la necesidad de codificar y decodificar la información, situaciones en las que se vea obligada a utilizar la lengua, a manipular los contenidos para avanzar en la actividad. No se trata de simular situaciones comunicativas sino de *crear espacios de comunicación reales en el aula*. Por ejemplo, serían tareas *rellenar un impreso, buscar una vivienda, organizar una salida, acudir a una entrevista...*

Generar tareas

En resumen, el uso del Enfoque por Tareas presenta un carácter globalizador que permite:

- Integrar los diferentes ejes del proceso educativo, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.
- Elaborar un marco de diseño de todo el proceso para planificar, articular y evaluar las diferentes tareas en el avance hacia el dominio de la comunicación.
- Plantear la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha tarea implica unos objetivos (comunicativos, socio-culturales, de auto-aprendizaje y metalingüísticos), genera procedimientos (escribir, leer...) y subtareas (usar el diccionario...), implica unas relaciones (entre el alumnado y el profesorado y entre los participantes) y se realiza en unos determinados contextos.
- Integrar los intereses de la persona adulta a lo largo de todo el proceso y generar un currículo a medida de los participantes y del contexto educativo, a través de la *negociación* entre las personas que forman el grupo sobre los temas de comunicación para generar las actividades, las tareas finales y la evaluación conjunta del proceso.

Integrar las destrezas

B. Comentario sobre métodos de E/LE

La mayoría de los métodos actuales de E/LE introducen el aprendizaje de la segunda lengua según las necesidades funcionales de la situación comunicativa dada. Es decir, en los últimos años se han superado los métodos como meros compendios gramaticales con listados de ejercicios de repetición.

Sus unidades didácticas tienen como referencia las áreas temáticas que define el llamado Nivel Umbral, el cual presenta una articulación detallada de las situaciones comunicativas básicas de los adultos que vivimos en las sociedades occidentales, teniendo en cuenta, además, los aspectos socioculturales y psicológicos que rodean a estas situaciones. Por ejemplo, los lugares de encuentro

El Nivel Umbral

(la calle, el bar, el mercado...), los temas de conversación (el trabajo, el fútbol...), la expresión de opiniones y sentimientos, ...

Sin embargo, las características de la población a la que van dirigidos son distintas de las de la población a la que nos estamos refiriendo en este Método:

Referentes occidentales

- Los referentes socio-culturales son fundamentalmente occidentales, reflejan una determinada diversidad cultural pero reducida casi exclusivamente al ámbito europeo. No recogen las vivencias socioeconómicas de las personas inmigrantes extranjeras. Ni los personajes, ni las situaciones comunicativas que plantean permiten que las personas inmigrantes extracomunitarias se sientan identificadas.

Situaciones ajenas

- La propia concepción de los manuales está diseñada para personas con formación básica, con conocimiento de la lecto-escritura y con cierta práctica en el manejo de estos manuales que les permita acceder a sus contenidos.

Situaciones de comunicación simuladas

- Los temas suelen incidir en un conocimiento *turístico y superficial* de la sociedad de estancia, pero no recogen informaciones que sean suficientemente útiles para vivir y desenvolverse en la vida cotidiana de un entorno que resulta ajeno.

- Las dinámicas de interpretación, los juegos de dramatización o los enfoques socioafectivos que se proponen para vivir *en la propia piel* situaciones que en un principio resultan ajenas, son difíciles de aplicar en los primeros momentos de un proceso de alfabetización.

- Las situaciones comunicativas que plantean estos métodos son simuladas, no reales, con lo cual reducen los diálogos a un conjunto de contenidos que hay que aprender, sin que ello despierte ni un interés por manipular esos contenidos, ni una necesidad de utilizarlos.

C. Consecuencias metodológicas derivadas

Las implicaciones más relevantes del análisis de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y del comentario de métodos de E/LE son:

Entender su organización lingüística y del mundo

- La motivación en la persona adulta inmigrante que aprende una lengua nueva es práctica, por la necesidad de comunicación; esto hace imprescindible buscar mecanismos que faciliten y acorten el tiempo de aprendizaje para alcanzar un uso fluido y suficiente.

- Esforzarse por conocer los comportamientos lingüísticos esenciales de las lenguas maternas de las personas inmigrantes extranjeras en el aula, además de enriquecer culturalmente, ayuda a entender su organización lingüística y su visión de la realidad, y ayuda también a diseñar sistemas mejores de transmisión de nuestra propia organización lingüística.

- Es fundamental contagiarse del *automatismo* con que se adquiere y se reproduce la lengua materna, lejos de una transmisión centrada en la memorización y racionamiento de la gramática.
- Es necesario el desarrollo de todas las capacidades de la persona: capacidad comunicativa, participativa, organizativa, de adaptación a nuevas estructuras...
- La aproximación a la lengua en su relación dialéctica con los distintos usos culturales y sociales; una lengua viva, transmisora de los mecanismos culturales, permite comprender la sociedad y actuar en ella.
- La utilización de metodologías psicosociales facilita dar respuesta a las necesidades: junto al aprendizaje de la lengua, la formación sanitaria, la educación para el consumo, la información en materia de documentación, etc. permiten la orientación, la integración y la participación social de la población inmigrante.
- El objetivo de la enseñanza es la competencia comunicativa a través de diálogos y situaciones reales de comunicación que integren las cuatro destrezas básicas: *comprensión y expresión oral, comprensión y expresión lecto-escritora.*
- El planteamiento de tareas que organicen los objetivos, los contenidos y los procedimientos posibilita aprendizajes útiles, consensuados por los participantes y motivadores del diálogo.

La lengua es cultura

11

La alfabetización

A. Aproximación a la teoría: fundamentación pedagógica

"Nadie educa a nadie. Nadie se educa solo"

Paulo Freire

Los educadores y las educadoras solemos decir que los materiales de alfabetización que se emplean con la población autóctona no son los más apropiados para las personas inmigrantes del perfil al que nos referimos. Uno de los motivos más evidentes es que en estos materiales no se recogen los dos procesos mencionados anteriormente (alfabetización + idioma), pero no es el único motivo; otro de los fundamentales es que parten de una realidad social y de aprendizaje

Proceso de alfabetización + aprendizaje de una segunda lengua

muy distinta a la de la población descrita. La experiencia de autores como Bohnenn y Guillardin¹⁵ viene a confirmar estas percepciones poniendo de manifiesto la ineficacia de los métodos silábicos y de la palabra generadora en la alfabetización de personas inmigrantes, puesto que, por un lado, sus lenguas maternas pueden no ser silábicas, y, por otro, hay que tener en cuenta que para generar mensajes se debe poseer un buen dominio de la lengua oral.

En este sentido, la metodología deberá adaptarse a las características específicas del colectivo de atención, pero la teoría pedagógica de Freire que sustenta a la palabra generadora no queda en absoluto anulada por estas dificultades. Al contrario, toda práctica educativa supone una teoría educativa apoyada en un concepto de persona y de mundo. La educación liberadora¹⁶ tiene en cuenta a la vez la vocación ontológica de la persona de ser *sujeto* y las condiciones sociales en las que vive inmersa.

La persona como sujeto consciente y crítico

Según esta teoría, la persona se hace *sujeto* por medio de la reflexión sobre su situación social y sobre el medio ambiente; cuanto más reflexione sobre la realidad, sobre su situación concreta, tanto más consciente será y estará más dispuesta a intervenir en la realidad para cambiarla. Con esta pedagogía, se trata de *proporcionar a las personas una educación que pueda ayudarles en su emersión social y en su inserción crítica en el proceso histórico.*

Las personas no reciben ideas ni soluciones prefabricadas, sino que parten de sus experiencias personales y de la realidad social en la que viven para elaborar sus propios criterios y soluciones, lo que exige la máxima participación en el proceso de aprendizaje a través del diálogo y el consenso. La Educación de Personas Adultas se convierte así en un instrumento de *concientización*, de cambio y de socialización.

Metodologías globalizadoras

CONTRASTES opta por el concepto de alfabetización y los principios inspiradores de la pedagogía de Paulo Freire adaptados a la realidad sociocultural en la que nos desenvolvemos; es una propuesta basada en las metodologías globalizadoras, porque el centro de interés facilita la comprensión de la realidad, parte de los intereses del grupo y posibilita la participación, la creatividad y el autoaprendizaje.

¹⁵ BOHNENN, E. L'Alphabetisation dans les Pays Industrialisés: Point de Mire sur la Pratique. Toronto (Canadá): Conseil International d'Education des Adultes, 1987. GUILLARDIN, B. Méthode d'Apprentissage de la Lecture pour les Adultes. París: RETZ, 1987.

¹⁶ FREIRE, Paulo. Pedagogía Liberadora. Madrid: Zero, 1975.

B. Comentario sobre métodos de alfabetización

Para el análisis de algunos elementos clave de la alfabetización hemos utilizado como guía dos de los métodos más habituales en las escuelas y centros de Educación de Personas Adultas, LA PALABRA¹⁷ y SIGNA¹⁸, puesto que ambos desarrollan las propuestas de Freire. Para su lectura, tenemos en cuenta que fueron elaborados en una época determinada y se dirigen a población autóctona con un perfil socioeducativo distinto al de las personas inmigrantes extranjeras.

El concepto de *analfabeto*

En primer lugar analizamos las definiciones que proponen estos métodos en cuanto a quién se considera persona *analfabeta* para contrastar la adecuación del término.

En el método SIGNA se explica:

"[Es analfabeto quien] habiendo salido normalmente de un bajo extracto social además, por ser analfabeto, se automargina de personas o lugares en los que se puede evidenciar esta carencia, por su fuerte inseguridad y complejo de inferioridad. Estas actitudes, unidas a la falta de conciencia real por parte de la Administración sobre esta grave problemática, provocan lo que en sentido estricto podemos llamar un fenómeno de «OCULTACIÓN DEL ANALFABETISMO» en los 10.840.000 analfabetos funcionales y totales existentes en nuestro país (38,7% de la población entre los 15 y 64 años). En sentido estricto, es ILETRADA la persona que no domina las técnicas de lecto-escritura y el cálculo. Pero en sentido más amplio el analfabeto, además de iletrado, sufre unas lacras que podrían resumirse en:

- No saber expresarse adecuadamente en diferentes situaciones ajenas a su entorno inmediato.*
- No comprender mensajes orales con vocabulario o temática poco frecuente en su medio.*
- Problemas psicológicos como inseguridad, complejo de inferioridad, nerviosismo, vergüenza.*

En resumen, constituye fundamentalmente un grave problema de casi 11 millones de españoles de cara a la sociedad, sin recibir una respuesta ni solución global, y sí, desprecio o indiferencia en la mayoría de los casos."

El método LA PALABRA considera:

"...una persona es analfabeta cuando carece de instrumentos básicos como: firmar o escribir una carta, leer y comprender una noticia oral o escrita, resolver los problemas económicos cotidianos, interpretar un recibo, entender los signos y códigos propios de la vida urbana, poseer un hábito de lectura, conocer las bases

¹⁷ AVIÑO A, J. Método de alfabetización para adultos «LA PALABRA». / J. Aviño a, M^o J. Brionsó, R. Flecha, S. Ordóñez. Barcelona: El Roure Editorial, 1982.

¹⁸ Equipo SIGNA, SIGNA: Método significativo de alfabetización de adultos. - Valencia: Nau Llibres, 1988.

de funcionamiento del cuerpo humano y comprender los mecanismos fundamentales de la naturaleza y la sociedad.

La carencia de estos conocimientos crea en la persona adulta una marginación provocada por las limitaciones en su capacidad de relación humana, sus oportunidades en el campo laboral, el libre ejercicio de sus derechos ciudadanos, la comunicación con sus propios hijos, la creatividad de sus actividades en los ratos de ocio, y, en general, en su integración activa en la vida social."

Si nos centramos en la población inmigrante extranjera, nos resulta muy complicado definir a quién se considera analfabeto y porqué, pues, entre otras cuestiones, es difícil valorar su nivel de escolaridad anterior, ya que siempre tendemos a medirlo con nuestros parámetros y no con los de la sociedad de la que proviene, además de que generalmente solemos desconocer el funcionamiento del sistema escolar de su país de procedencia, su concepto de cultura y otros muchos aspectos relevantes.

Al desglosar las definiciones anteriores de persona analfabeta, encontramos dos aspectos: uno referido al carácter de iletrismo y el otro a la carencia de instrumentos.

El carácter de iletrado

Partiendo de que resulta muy difícil determinar quiénes son personas analfabetas en el colectivo de inmigrantes, sí sabemos quienes no deben ser consideradas analfabetas en este sentido:

- Personas que provienen de una cultura ágrafa, como es el caso de algunas culturas del África subsahariana (que se expresan en lenguas como: peul, wolof, habladas en África oriental, Gambia y Senegal)¹⁹, puesto que su lengua no tiene tradición escrita, es normal que no conozcan ningún sistema de lecto-escritura. Son personas iletradas, pero, ¿son analfabetas?
- Personas que provienen de culturas con tradición escrita y son conocedoras de la misma, porque el hecho de que desconozcan nuestro alfabeto no es en absoluto un indicio para pensar que son analfabetas, simplemente su sistema de escritura es diferente al nuestro, como por ejemplo el árabe o el chino.

La carencia de los instrumentos básicos para desenvolverse en la vida de forma autónoma

De nuevo, es complicado valorar este punto en el caso de las personas inmigrantes extranjeras, puesto que, posiblemente, se han desarrollado con total autonomía en su sociedad y, de hecho, demuestran una gran capacidad para desenvolverse en los países de estancia. Otra cosa es que, desconociendo

¹⁹ PERROT, Jean. Les langues dans le monde ancien et moderne. París: CNRS, 1985. Esta y otras informaciones de interés se pueden encontrar en el Centro de Información y Documentación Africana, CIDAF, Calle Gaztambide 31, Madrid. Teléfono: (91) 544 18 18.

nuestras lenguas y nuestros códigos culturales, tengan las dificultades que son propias de tal desconocimiento, como las tendríamos cualquiera de nosotros y de nosotras si intentáramos *buscarnos la vida* en Nador o en Kweilin.

En conclusión, utilizar el término *analfabeto* para calificar a las personas inmigrantes que desconocen la lecto-escritura es en muchos casos irrelevante, en tanto que es un concepto creado por algunas culturas y no tiene por qué corresponderse con las realidades culturales de sus países de origen ni con la propia percepción que tienen de sí mismas, tal y como apunta Fatou Secka en *Sobre Interculturalitat*: "Cuando se les ofrece asistir a la escuela de alfabetización, la oferta se debe hacer con mucha delicadeza. No se les debe tratar de analfabetos porque esto es duro para algunos y muchas veces las buenas intenciones pueden dificultar las relaciones y la integración. Hay que tener presente que estos inmigrantes tienen su propia educación y su propia cultura y por eso se resisten al cambio".

Qué se entiende por alfabetizar

Desde la perspectiva del proceso formativo, suele indicarse que alfabetizarse no es sólo aprender a leer y a escribir. En nuestros proyectos se da relevancia especial a la capacidad comunicativa, participativa y transformadora de la sociedad, para lo cual el aprendizaje de la lecto-escritura es fundamental. Se trata de facilitar a cada persona y al grupo un proceso de formación que ayude a leer una realidad compleja de forma autónoma, consciente y crítica, esto es, que ayude a decodificar el medio en el que se vive y a actuar en él.

Lectura de la realidad crítica y consciente

Una buena parte de la población inmigrante no puede ni debe ser catalogada como analfabeto en el sentido estricto del término, pero en el momento en que llega a un centro y demanda conocer el sistema de escritura y la cultura de la nueva sociedad en la que vive, posiblemente, tendrá que ser alfabetizada en el sentido decodificador y capacitador que acabamos de señalar. No creemos que solamente las personas iletradas, aquellas que desconocen cualquier sistema de lecto-escritura, deban ser las destinatarias únicas de un proceso alfabetizador.

Nuestra propuesta es, por tanto, una alfabetización flexible y amplia, que intente dar respuesta al mayor número posible de participantes, puesto que no todas las personas inmigrantes se van a acercar al proceso desde los mismos presupuestos. Puede tratarse de:

Una alfabetización flexible y amplia

- Personas que desconocen cualquier proceso de lecto-escritura: bien porque provienen de culturas ágrafas, bien porque no han estado escolarizadas.
- Personas que han estado escolarizadas pero no han concluido el proceso alfabetizador.

Objetivos generales del proceso alfabetizador

Los objetivos del proceso alfabetizador que señala el método SIGNA son:

"Vistas las carencias que el propio analfabeto reconoce como tal, la alfabetización pretende:

- 1. Desarrollar las técnicas básicas de lecto-escritura, cálculo, expresión oral y discusión en grupo.*
- 2. Desarrollar la capacidad de comprender mensajes gráficos y cualquier tipo de código imprescindible para desenvolverse en su medio.*
- 3. Potenciar capacidades y actitudes para el auto-aprendizaje.*
- 4. Desarrollar la capacidad intelectual, lógica y creativa.*
- 5. Fomentar la participación y los hábitos de diálogo, respeto, trabajo en grupo y actitudes solidarias.*
- 6. Fomentar el descubrimiento de las propias potencialidades.*
- 7. Favorecer la autoestima y superar los complejos de inferioridad.*
- 8. Posibilitar el replanteamiento de los estereotipos tradicionales de la mujer.*
- 9. Motivar a la participación de la mujer, con igualdad de condiciones y derechos, en todos los niveles de la sociedad.*
- 10. Mejorar la comunicación con el propio medio natural, social y humano.*
- 11. Potenciar y valorar la cultura popular.*

En definitiva, que el proceso alfabetizador asegure cambios y una mejora directa de sus condiciones de vida".

Y el método LA PALABRA:

"-Aumento de la capacidad de desenvolvimiento ante la vida. Preparación para pleno desarrollo de su función en la sociedad.

-Comprensión crítica de su entorno socio-cultural y capacidad de participar activamente en todos los ámbitos de su vida personal, familiar, profesional y social. Estimulo de su capacidad de dominio de su «realidad» cultural.

-Enriquecimiento de su comunicación oral y escrita. Desarrollo de su capacidad lógica, inteligencia y creatividad.

-Acercamiento al conocimiento de la naturaleza y la sociedad".

En nuestra opinión, estos objetivos recogen las expectativas del proceso alfabetizador, ya que se dirigen al desarrollo integral de la persona, abordando su dimensión comunicativa, participativa, creativa y solidario; a ellos podemos incorporar la reflexión sobre la multiculturalidad para que los proyectos educativos respondan a las realidades sociales.

Para ello, la alfabetización, incluyendo la de personas inmigrantes, ha de tener la consideración que corresponde a su importancia de etapa fundamental para que las personas sean agentes de la ampliación de su propia cultura, del perfeccionamiento de sus habilidades, de la mejora de sus conocimientos y capacidades profesionales, en definitiva, de su desarrollo integral. Esta consideración exige un esfuerzo por parte de todos los sectores implicados -educadores y educadoras, asociaciones, administraciones públicas...- para redefinir el papel de la alfabetización en la Educación Básica de Personas Adultas.

C. Consecuencias metodológicas derivadas

Si partimos de que el proceso alfabetizador forma parte de otro más amplio de capacitación para una mayor autonomía, formación y capacidad de lectura del mundo más crítica y consciente, entenderemos por qué *CONTRASTES* opta por la pedagogía liberadora, tal y como ya hemos señalado.

¿Cómo lo llevamos a la práctica en el caso de las personas inmigrantes extranjeras?, ¿qué aspectos deben ser adaptados o tratados de forma distinta a la habitual con población autóctona?

Hemos de tener en cuenta que en los grupos de alfabetización de personas autóctonas, la expresión oral en la lengua de alfabetización no suele presentar problemas. Frente a esta situación, es característica habitual de los grupos de inmigrantes el que tengan que pasar por un proceso alfabetizador mientras aprenden la lengua extranjera.

Es decir, es preciso combinar en las clases el aprendizaje de la lecto-escritura y el del idioma, teniendo presente que cada proceso lleva su propio ritmo: la oralidad es prioritaria por las propias necesidades comunicativas de la persona y avanza más rápidamente, mientras que la lecto-escritura requiere un proceso más lento, con una progresión adecuada y un refuerzo continuo. La finalidad es que los dos aprendizajes progresen y se apoyen mutuamente, puesto que, cuanto mayor es el conocimiento oral de una lengua, mayor capacidad se tiene en la expresión escrita y, por otro lado, la lecto-escritura permite fijar y recordar más fácilmente los contenidos que se van aprendiendo de forma oral.

Combinar la oralidad y la lecto-escritura

Estos matices influyen en varios aspectos de la metodología del proceso de alfabetización de personas inmigrantes extranjeras. A continuación, analizamos algunos elementos clave a considerar en la enseñanza de la lecto-escritura y en el desarrollo de estrategias cognitivas.

El proceso de lecto-escritura

Partiendo de que la lengua constituye un sistema de signos perfectamente estructurados, hemos seleccionado aquellos elementos fundamentales para un aprendizaje progresivo del sistema de lecto-escritura. Estos elementos deben introducirse de forma globalizada, sin embargo, diferenciamos aquí tres niveles para facilitar el análisis: morfológico, semántico y morfosintáctico.

Nivel morfológico: la sílaba como elemento mínimo

¿Qué factores hemos de tener en cuenta a la hora de estudiar una progresión silábica?

Generalmente, se suele atender a criterios como los siguientes:

- La frecuencia de uso de las grafías en el nuevo idioma.

- La gradación de las combinaciones según criterios de complejidad silábica: consonante+vocal, vocal+consonante, consonante+vocal+consonante...
- La secuenciación de una misma consonante con cada una de las vocales, como suele hacerse en la alfabetización de personas autóctonas (*pa, pe, pí...*) o el aprendizaje de cada vocal combinado con distintas consonantes (*pa, ba, ta...*).
- La introducción de las consonantes atendiendo al sonido (*ca, que...*) o bien atendiendo a la grafía (*ca, ce, ci...*).
- Las dificultades posibles, teniendo en cuenta las características de las lenguas maternas de los participantes.

¿Qué aspectos priorizamos?

Exponemos una serie de orientaciones específicas para los grupos de personas inmigrantes que pueden sumarse a los criterios generales sobre la alfabetización:

- La sílaba es el elemento mínimo del aprendizaje inicial, puesto que corresponde a cada golpe de voz que emitimos al hablar. Algunas de las lenguas maternas de los participantes pueden no ser silábicas, por lo tanto tendrán mayores dificultades para captar este concepto, sin embargo, sustituir la sílaba por la grafía aislada no soluciona el problema sino que lo agrava.

La realidad es que los sistemas lingüísticos latinos basan la pronunciación en la sílaba y esto ha de tenerse en cuenta en la enseñanza de la lecto-escritura, aunque siempre atendiendo a las dificultades que su aprendizaje supone para cada colectivo en concreto. Es aconsejable posponer el alfabeto hasta que la persona ya esté familiarizada con la lectura, ya que si se parte del aprendizaje del nombre de las grafías -por ejemplo "efe" o "jota"- después, cuando las visualiza insertadas en una palabra o en una frase, tiende a leerlas como elementos aislados -*efeoteo* (foto)-.

- Es fundamental entender lo que se lee, por ello, se introducen en primer lugar las oraciones de forma oral, hasta que el participante ha captado su significado. Después, pueden extraerse aquellas sílabas cuya progresión se adapta al nivel de lectura y de escritura que sigue cada participante. Conforme se avanza, debe aparecer vocabulario que aporte sílabas nuevas combinadas con otras ya conocidas; el objetivo es reforzar tanto el aprendizaje oral como el escrito y conseguir, lo antes posible, la lectura de oraciones simples con significado.
- La progresión silábica viene determinada por su complejidad: primero las sílabas directas, después las inversas, más adelante las compuestas y por último las trabadas; aunque puede alterarse este orden con el fin de agilizar el proceso y de ajustarlo a situaciones reales de comunicación.
- Cuando se introducen las consonantes se puede atender al sonido y no a la grafía (*ca, co, que...*). Esto provoca menor confusión en el participante, ya

La sílaba, elemento mínimo

Lectura de oraciones simples

que se familiariza con la variedad de grafías y, desde un principio, las asocia con su correspondiente sonido. En cuanto a las vocales, resulta más positivo fijar detenidamente cada una de ellas con distintas consonante (*pe, se, be...*).

- Es posible que los participantes tengan dificultad con algunos de los sonidos: por ejemplo las personas cuya lengua materna es el árabe, suelen confundir [e] con [i], y las de lengua chino [p] con [b], por lo que siempre hay que contar con la correspondencia entre los sonidos del español y los de sus lenguas maternas.

Nivel semántico: el vocabulario

¿Qué aspectos consideramos respecto al vocabulario de trabajo?

- La correspondencia entre lenguas, teniendo en cuenta que muchas palabras pueden no tener traducción en su lengua.
- La frecuencia de uso, pero, ¿cuál?:
 - frecuencia del español²⁰;
 - frecuencia de zonas geográficas determinadas;
 - frecuencia de uso en determinados colectivos, por ejemplo, *permiso* puede ser una palabra muy usual para la población inmigrante y no tanto para la población autóctona.
- El significado de las palabras: polisemia, connotaciones, contexto en el que se utilizan...

Correspondencia
entre lenguas

Al seleccionar el léxico, debemos tener en cuenta que aunque una persona conozca el alfabeto completo y todas las combinaciones silábicas le resulta muy difícil generar vocabulario si no tiene un dominio oral del idioma.

En esta elección, primaremos que el vocabulario sea:

- Cercano al entorno de los participantes, coloquial y cotidiano; considerando la frecuencia de uso del mismo para ellos, así como la de la zona geográfica en la que se encuentran; esto es, en un principio, conviene partir de su universo vocabular para, posteriormente, ir ampliándolo de modo que les resulte útil y responda a sus intereses.
- Concreto y apoyado con imágenes, pues es más fácil de entender que el abstracto y además la imagen tiene un papel fundamental cuando se está aprendiendo un idioma. Por ejemplo, se introduce antes *amigo* que *amistad*.
- Contextualizado en cuanto al significado, por campos semánticos, evitando los listados de palabras sin conexión lógica entre ellas, pues esto impide su

Vocabulario
cercano, concreto
y contextualizado

²⁰ Existen diccionarios de frecuencia basados en criterios de disponibilidad léxica que indican las palabras que los hablantes nativos de una lengua utilizan en las situaciones comunicativas más frecuentes. GARCÍA HOZ, V. Vocabulario común, vocabulario usual y vocabulario fundamental.- Madrid: CSIC, 1953.

retención; por ejemplo, nos parece más adecuado introducir en un mismo texto *sofá, silla, mesa*, frente a palabras aisladas como *sala, seta, solo...*

- Problematizador, que provoque debate en el grupo y que entre en los temas clave que nos afectan a todos.

Nivel morfosintáctico

Desde este nivel de análisis, consideramos importante:

- Subordinar la lecto-escritura al aprendizaje de la lengua. Ya hemos señalado que el aprendizaje oral del idioma es prioritario sobre el de la lecto-escritura por las propias necesidades de comunicación del participante y porque es fundamental comprender lo que se lee. Para la actividad escrita, elegiremos oraciones cuyo significado sea comprendido y que respondan formalmente a la progresión silábica que vamos llevando a cabo. Desde esta perspectiva, no hay una progresión ordenada en la introducción de las diferentes categorías gramaticales, esta viene determinada por la necesidad comunicativa y por la complejidad silábica del vocabulario.
- Partir de lo simple a lo complejo. Es conveniente llegar a la lectura y a la construcción escrita de la frase desde el inicio del proceso, empezando por oraciones simples y sencillas que combinen al menos dos categorías -por ejemplo: *Sata come-* continuando hacia oraciones compuestas que requieran un mayor dominio de las estructuras lingüísticas.
- Trabajar desde lo particular y personal hacia lo general. Se comprende mejor aquello que es cercano y permite la identificación personal. En la práctica, por ejemplo, se introducen las formas verbales con la primera persona del singular, para poder expresar acciones, deseos e intereses propios... y, posteriormente, se avanza hacia las otras personas verbales.

En conclusión, estos elementos no se trabajan de forma independiente sino integrada. Desde los primeros momentos de la alfabetización se parte de la frase oral para extraer de ella las sílabas, puesto que son los elementos mínimos de la pronunciación y su combinación permite construir nuevas palabras y nuevas frases. Es importante evitar tanto la repetición indefinida de listados de palabras aisladas que no comunican mensajes con sentido, como la memorización de listados de frases sin una captación intuitiva de los elementos que se han combinado para formarlas. El objetivo es dotar de los instrumentos básicos que permitan a la persona comprender y expresar infinidad de mensajes, facilitando el autoaprendizaje y el desarrollo de la propia autonomía.

Desarrollo de estrategias cognitivas

En un proceso de alfabetización, además de la lecto-escritura, se ejercitan otras capacidades como la de abstracción, entendida como la aplicación de estrategias

De la oralidad a la escritura, de lo simple a lo complejo, de lo personal a lo general

mentales que permiten comprender el entorno, la sociedad, sus códigos culturales y sus lógicas de razonamiento y comportamiento, para que la persona pueda decodificar e interiorizar informaciones percibidas, sistematizarlas y utilizarlas en el discurrir diario, además de expresar las suyas propias.

¿Qué funciones cognitivas intentaremos potenciar?, ¿qué tipo de actividades y ejercicios serán más adecuados para conseguir estos objetivos?

Las capacidades a desarrollar son muy diversas, destacamos:

- Para interpretar una sociedad es preciso aprender a decodificar los códigos lingüísticos, visuales y gestuales que rigen en ella, estableciendo el significado de símbolos y signos. Puede hacerse a través de ejercicios de lectura de imágenes con texto que permitan interpretar el lenguaje como equivalente simbólico de lo observado. Decodificación

- Para ubicarse y desplazarse por el espacio y el tiempo, es importante desarrollar la capacidad de establecer relaciones acerca de la ubicación de sujetos y objetos. Podemos trabajar la orientación, comparación, ordenación y secuenciación de los mismos. Las actividades pueden ser ejercicios de psicomotricidad, lectura de mapas y planos, etc. Orientación

- Para comprender razonamientos deductivos, inductivos y claves culturales de la sociedad de estancia que hagan entender y criticar sus lógicas internas, se pueden recrear o simular situaciones con marionetas provocando además el desarrollo de la creatividad y el uso del lenguaje. Para expresar los propios razonamientos, puede fomentarse la creatividad a través del dibujo como un buen recurso de abstracción y síntesis. Simulación

- Para organizar la información recibida desde todos los ámbitos, es útil proporcionar instrumentos de clasificación que permitan establecer relaciones comunes y diferentes entre los objetos, dividiéndolos por categorías, buscando generalidades y analogías. Categorización

- Para ser capaz de posicionarse en el lugar de otra persona, para desarrollar valores como la tolerancia, la solidaridad, la comprensión, superando la propia visión etnocéntrica, podemos ayudarnos de los juegos de rol o de simulación, aunque no en los primeros momentos del proceso, pues el grado de explicación que requieren estas dinámicas supone un elevado nivel de abstracción y son difícilmente comprensibles. Intercambio de roles

En resumen, como consecuencia del conjunto de análisis realizados hasta ahora en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y en el de la alfabetización, nuestra opción metodológica reúne, por un lado, los planteamientos de los métodos comunicativos, teniendo en cuenta las aportaciones y avances didácticos que supone el Enfoque por Tareas, y reúne, por otro lado, las metodologías globalizadoras de la alfabetización basadas en los centros de interés.

Como hemos señalado, el Enfoque por Tareas supone un avance novedoso en el ámbito de la Didáctica del E/LE. Sin embargo, desde el punto de vista de las metodologías globalizadoras de la Educación de Personas Adultas, el aprendizaje significativo ha sido siempre lo esencial del proceso de aprendizaje. Si la enseñanza del lenguaje mediante tareas considera la posibilidad de negociar un tema con los alumnos, los métodos globalizadores organizan todos los aprendizajes en torno a los intereses consensuados por el grupo.

La confluencia de todos estos planteamientos didácticos puede configurar una metodología que entienda a la persona como agente de su propio proceso de aprendizaje, al objeto de trabajo como un elemento significativo y al método como un instrumento para los fines propuestos y no un fin en sí mismo.

IV

**Concreción y bases didácticas
del Método Contrastes**

"En ocasiones, adoptar una postura contra determinada teoría le hace aparecer a uno como casi inmoral en lo político frente a sus colegas. De modo que la selección de la teoría no es sólo una función del valor intrínseco de la teoría, sino de la posición y del papel que juega esa teoría en el campo intelectual en que uno está situado. Ese es el punto".

Basil Bernstein,
Poder, educación y conciencia

12

La alfabetización en español como lengua extranjera: exigencias curriculares, objetivos y criterios de evaluación

13

Descripción de los elementos que configuran la propuesta

12

La alfabetización en español como lengua extranjera: exigencias curriculares, objetivos y criterios de evaluación

La opción del Método *CONTRASTES* es configurar una propuesta metodológica que, desde un planteamiento intercultural, integre la alfabetización y la didáctica de segundas lenguas en las enseñanzas iniciales de la educación básica de personas adultas,

“... las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas se estructurarán en dos niveles educativos diferenciados en función de las características y necesidades de las personas que han de cursarlos. El nivel I, o de alfabetización, debe permitir a la población adulta, adquirir técnicas de lecto-escritura y cálculo que le faciliten la comprensión lingüística y matemática suficiente para satisfacer las necesidades que se le planteen en su vida cotidiana, así como para comprender la realidad de su entorno...”²¹

Propuesta metodológica integrada en el nivel I

Somos conscientes de que los procesos educativos reglados, aquellos que conducen a una titulación, se organizan y estructuran según las prescripciones de cada una de las administraciones competentes, pero todos ellos tienen en común una serie de elementos que nos parece importante destacar por ser el marco en el que se inserta esta propuesta de alfabetización para personas inmigrantes extranjeras:

- El reconocimiento del derecho de todas las personas a la educación.
- La estructura del Sistema Educativo diseñado para el global de la población, Título III de la LOGSE.
- La reflexión sobre los sistemas educativos, sus funciones, objetivos, elementos, estructuras...
- La perspectiva de trayectoria y *continuum* en la organización de las enseñanzas que garantiza el acceso a los distintos tramos del sistema educativo y, por tanto, el compromiso de no hacer de las ofertas propuestas aisladas.

Derecho de todas las personas a la educación

El diseño de los materiales del Método *CONTRASTES* permite adaptar su uso a las distintas necesidades y circunstancias tanto individuales como grupales, así como a los diferentes diseños de los niveles iniciales de Educación de las

²¹ Orden de 16 de febrero de 1996, por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la educación básica de personas adultas. (BOE, núm. 47, de 23 de febrero de 1996).

Personas Adultas (Etapa instrumental en el DCB de Cataluña, Nivel I y II en el de Andalucía, Primer ciclo en el País Vasco...).

La voluntad de insertar en este marco común una propuesta de alfabetización de personas inmigrantes extranjeras exige que el currículo, los objetivos de la educación básica y los criterios de evaluación tengan en cuenta las especificidades que presenta este colectivo, puesto que son los elementos que atienden a la diversidad real de los centros.

Exigencias curriculares

El currículo de la educación básica, atendiendo también a la especificidad del colectivo de personas extranjeras:

- Debe tener en cuenta las competencias desarrolladas por las personas en su evolución y, basado en la *inteligencia práctica* de las personas adultas, según la cual se aplica aquello que se aprende en la vida. Para ello, es más conveniente fomentar la reflexión y el razonamiento que la simple memorización de conceptos.
- Ha de posibilitar, de acuerdo con las características socioculturales de la población a la que nos dirigimos, la máxima flexibilidad y apertura, de tal manera que pueda atender a la diversidad de cada grupo específico y de cada participante en cuanto a capacidades, formas de relación, necesidades formativas, ritmos de aprendizaje, bagaje cultural, visiones del mundo, identidades, creencias y disponibilidad.
- Tiene que optar por un planteamiento intercultural que favorezca y potencie actitudes de respeto y cooperación en igualdad entre miembros de distintos colectivos y de estos con el entorno. Fomentar, a través de las estructuras organizativas, de los planteamientos educativos y desde las actitudes personales, una auténtica opción por el diálogo.
- En relación a las necesidades de las personas adultas inmigrantes y en sintonía con las características psico-pedagógicas de su ser adulto, el currículo posibilitará un aprendizaje:
 - **Globalizado**, integral e integrador del conocimiento, analizando la realidad de forma interdisciplinar a través de ámbitos de formación interrelacionados (formación instrumental, formación para el mundo laboral, formación para la participación y la transformación social), cultural y político), permitiendo ordenar y profundizar en el conocimiento con secuencias lógicas que faciliten el aprendizaje;
 - **Significativo**, de manera que los aprendizajes estén dotados de significado para cada persona. Para ello, el proceso potenciará la reflexión, rompiendo esquemas de conocimiento, pues se aprende cuando hay un cuestionamiento de los valores y conocimientos adquiridos. Partirá de la

Atender a la diversidad

Posibilitar un aprendizaje globalizado, significativo y funcional

experiencia y de los saberes, porque esto permite establecer relaciones entre los elementos que forman la estructura cognoscitiva de la persona y los nuevos elementos de aprendizaje;

■ Funcional, proporcionará conocimientos útiles para la vida cotidiana y aplicables a situaciones diferentes del contexto en el que se aprendieron. Por ello es imprescindible conocer cuáles son las necesidades reales y los intereses de cada participante.

■ Ha de tener en cuenta las necesidades específicas de aprendizaje del idioma. La reflexión sobre las lenguas y su didáctica ha de estar en consonancia con los objetivos generales del proceso.

■ Ha de favorecer los enfoques metodológicos socioafectivos para la asimilación de conocimientos, habilidades, destrezas y su utilización práctica, a la vez que se rompe la dicotomía educador-alumno, creando un clima de confianza y de respeto mutuo. Este enfoque debe combinar en el aula el componente afectivo y experiencial con la reflexión y el análisis. Por todo ello es importante planear estrategias y cauces de comunicación encaminados a la organización cooperativa del trabajo en grupo.

Favorecer el componente afectivo y la comunicación

■ Ha de desarrollar la autonomía simultáneamente al estímulo de la cooperación como dos aspectos complementarios del desarrollo personal y comunitario, y este desarrollo como expresión de una auténtica sociedad democrática, como camino que nos hace más conscientes y más libres.

Promover el trabajo en grupo

■ Ha de explorar nuevos recursos desde los que aproximarse al proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando positivamente todas las posibilidades ofrecidas por los propios participantes, en consonancia con una educación hecha entre todos y todas, en la que todos aprendemos y enseñamos.

■ Ha de coordinar el ámbito educativo con otros proyectos de zona: programas sanitarios, laborales, de tiempo libre, etc., para ofrecer a las personas que acuden a los centros educativos información, formación y un desarrollo en campos diferentes y paralelos.

El currículo ha de fomentar la crítica y la denuncia, la reivindicación justa y solidaria, de tal manera que las actitudes en el aula y en el centro sean acordes con los valores propuestos.

Educación crítica, reivindicativa y solidaria

Objetivos para la Educación Básica de Personas Adultas

Los objetivos no son solamente las capacidades que los participantes deben adquirir, sino también los retos que la Educación Básica de Personas Adultas debe afrontar:

■ Acercar la comprensión de la organización social y de los claves culturales

Comprensión de la sociedad de estancia

Facilitar el conocimiento y respeto hacia otras lenguas y culturas

Participación social

Acercar las tecnologías

Concienciar del uso responsable de los recursos naturales

de la sociedad a través de situaciones reales de comunicación, proporcionando información acerca de recursos que permitan a las personas inmigrantes satisfacer sus necesidades e intereses y desenvolverse con autonomía en la sociedad de estancia.

- Posibilitar el contraste de pareceres, el diálogo y el consenso, mejorando la capacidad de comunicación y de resolución conjunta de conflictos. Comunicar opiniones, deseos e intereses coherentemente, de forma oral y escrita.
- Facilitar el conocimiento y respeto hacia otras lenguas y culturas, avanzando en el diálogo intercultural salvando el etnocentrismo y posibilitando la actuación conjunta y las actitudes solidarias.
- Valorar positivamente las capacidades de cada persona, estimulando la confianza personal y la seguridad en diferentes contextos de relación social, superando posibles miedos.
- Estimular la creatividad y *desatar* posibilidades internas, como parte de la realización personal.
- Desarrollar la cohesión social y cultural como instrumento para la superación de desigualdades sociales y culturales.
- Comprender e interpretar la realidad valorando la propia capacidad para transformar el entorno, desarrollando una actitud responsable a nivel local, nacional y mundial.
- Fomentar la reivindicación y la defensa explícita de los derechos de todos los ciudadanos y de todas las ciudadanas, independientemente de su nacionalidad, religión...
- Utilizar la matemática tanto para resolver problemas de la vida cotidiana como para manejar e interpretar datos de la realidad mundial que permitan tomar resoluciones críticas y fundamentadas.
- Valorar los avances tecnológicos, acercando las nuevas tecnologías al aula a través de procesos cognitivos y afectivos que favorezcan su uso como instrumentos para la relación con la realidad cotidiana.
- Reconocer los límites de los recursos naturales concienciando de su uso responsable, de su propiedad compartida por todos los habitantes del planeta y del peligro de la sobreexplotación. Cuestionar los usos y abusos ambientales, denunciando determinadas prácticas y fomentando la conciencia crítica y la solidaridad con el medio natural.
- Entender la salud física y mental como calidad de vida, analizando los factores y hábitos de comportamiento que la favorecen.
- Desarrollar la formación profesional de base en el marco de las enseñanzas

iniciales, valorando su contribución a la formación de las personas en una sociedad sin pleno empleo.

- Facilitar el acercamiento al mundo laboral proporcionando informaciones básicas sobre alternativas de empleo que favorezcan una economía productiva junto a un desarrollo sostenible, posibilidades formativas...
- Fomentar el papel de todas y todos los implicados en el proceso formativo, en la animación socio-cultural, en la dinamización de diferentes espacios: clase, centro, barrio, ciudad...

Formación labora

Es decir, una educación crítica consigo misma, reivindicativa, solidaria, emancipadora. Una educación comprometida con el mundo.

La evaluación²²

La evaluación es la acción que se desarrolla en el proceso formativo para diagnosticar y valorar el grado de consecución de unos objetivos determinados previamente de acuerdo al valor que les hemos atribuido dentro del conjunto del proceso formativo. La clave es elaborar un análisis pertinente de los datos recogidos de la realidad educativa y poder tomar decisiones ajustadas para mejorar dicha realidad.

Ha de reflejar las interacciones que se producen entre todos los elementos y personas implicadas en el proceso educativo -participantes, educadores, proyecto educativo, etc.- y extraer las conclusiones oportunas para aplicar a cada uno de los elementos, puesto que todo lo que no se evalúa se devalúa.

Lo que no se evalúa se devalúa

Obviamente, no ha de ser únicamente cuantitativa sino también cualitativa, orientando sobre los elementos que funcionan bien en el proceso educativo, los que son aconsejable reforzar y los que hay que mejorar. Esto es, se trata de *recoger* con diferentes herramientas y en momentos distintos las apreciaciones cualitativas y analizarlas para rentabilizar los resultados dentro de todo el espacio formativo y hacerlas. Por tanto, el proceso de evaluación es más que el momento de medición y calificación.

El proceso de evaluación es más que el momento de medición

Dado que la evaluación siempre está presente en todo proceso educativo -ya sea de forma consciente o inconsciente, más o menos elaborada- ha de realizarse de un modo efectivo. Es fundamental la sistematización rigurosa de aquellas observaciones que todas las personas han de llevar a cabo en relación a lo que acontece en el aula, en el centro... pues sólo así se puede pasar de la intuición a la constatación. Es decir, hay que diferenciar entre la opinión y el criterio creando herramientas consensuadas que den valor a la observación y permitan su socialización de manera que sea útil para el grupo, no se pierdan

²² Las reflexiones de este apartado han sido orientadas por M^a Jesús Vilón, que ha participado en proyectos de desarrollo de comunidades indígenas guatemaltecas y en investigaciones de universidades latinoamericanas. Además es autora de diversos estudios sobre bilingüismo y evaluación.

Lo complejo no tiene por qué ser complicado

las observaciones sino que se rentabilicen y puedan servir de proyección para la acción futura.

Así, aunque la sistematización de los datos es un proceso complejo, no tiene por qué ser complicado, y por ello es necesario reflexionar sobre la manera más adecuada de llevarla a cabo. La elaboración de herramientas apropiadas requiere que los criterios estén suficientemente ajustados y den la información precisa susceptible de ser medida y matizada. No es suficiente, por ejemplo, preguntar sobre *la participación* si no hay un acuerdo previo sobre *qué es participar*. Se trata de contar con herramientas que permitan la recogida y selección de información y que proporcionen las orientaciones con las que analizar y presentar dichos datos. Consiste, en definitiva, en un proceso de investigación-acción para obtener conclusiones que permitan ajustar y orientar el proceso educativo.

Los instrumentos han de proporcionar datos sobre todos los elementos que intervienen en el proceso -proyecto, currículo, participantes, educadores, medio físico...- y de las distintas áreas formativas tanto en el nivel de los conceptos, como de los procedimientos y de las actitudes.

Por todo ello, es necesario dar a la evaluación un carácter positivo, formativo y continuo, dado que su finalidad no debe ser saber y valorar lo que las personas han dejado de aprender, sino acreditar lo que han aprendido bien e identificar los tipos de apoyo que se requieren para mejorar.

Es necesario dar a la evaluación un carácter positivo, formativo y continuo

Consideramos, por tanto, que hay que realizar una *evaluación inicial o diagnóstica* que proporcione información sobre la situación de la que ha de partir el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre la orientación que ha de seguir.

Del mismo modo, es necesaria una *evaluación procesal* que permita el replanteamiento de los objetivos y de las opciones elegidas, de la metodología utilizada, de los recursos, del papel del educador o de la educadora...

En cuanto a la *evaluación final*, debe poder realizarse en cualquier momento del proceso formativo, y no sólo al concluir un curso académico o un nivel educativo, ya que debe proporcionar al participante la acreditación y validación de todos los aprendizajes adquiridos hasta ese momento.

Es fundamental la evaluación diagnóstica, la procesal y la final

Señalar por último, que las distintas evaluaciones que presentemos en el modelo didáctico están sujetas a la experimentación y su propia evaluación para su mejora continua y para la exigida adaptación a las diferentes realidades formativas.

Para hacer posible el buen funcionamiento de las acciones educativas cualquier valoración debe suponer una mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Los criterios de evaluación han de fijarse teniendo muy en cuenta todos los elementos del sistema y los presupuestos interculturales.

Criterios de evaluación

- La evaluación debe ser integradora y constituir una fase más de la programación y el desarrollo del currículo.
- La evaluación debe ser formativa, ya que su objetivo principal consiste en perfeccionar tanto el proceso como los resultados de la acción educativa. La evaluación alcanza así un valor educativo propio que se basa en la posibilidad de enriquecer a todas las personas participantes y al propio sistema.
- La evaluación debe ser continua, de manera que sus efectos no se conozcan sólo al final, al contrastar los resultados conseguidos, sino durante todo el proceso educativo.
- La evaluación debe ser recurrente, en el sentido de reincidir, a través de la retroalimentación, sobre el desarrollo del proceso, perfeccionándolo de acuerdo con los resultados que se van alcanzando.
- La evaluación debe ser criterial, lo cual supone consensuar previamente unos objetivos educacionales que permitan evaluar con rigor los resultados. Si no existen criterios previos, la evaluación no existe, ya que pierde todo punto de referencia y entra de lleno en la indefinición y en la ambigüedad.
- La evaluación ha de ser decisoria, ya que los datos e informaciones debidamente tratadas e interpretadas facilitan la emisión de juicios de valor que, a su vez, propician y fundamentan la toma de decisiones.
- La evaluación ha de ser cooperativa en cuanto que afecta a un conjunto de personas que deben participar activamente en todo momento.

La evaluación debe ser integradora, formativa y continua

La evaluación debe ser recurrente, criterial, decisoria y cooperativa

La evaluación se sitúa como base para la orientación y para la comprobación de la opción seguida, de las decisiones didácticas y del proceso desarrollado, es coherente con los planteamientos y, sobre todo, es incentivadora.

13

Descripción de los elementos que configuran la propuesta²³

Desde el inicio del trabajo, consideramos que la elaboración de unos materiales de aula para la alfabetización requería de un marco que le diese sentido, pero, ¿sobre qué elementos configurar la propuesta?, ¿por qué un método y un modelo didáctico?, ¿con qué metodología?, ¿qué tratamiento para el análisis de la realidad?, ¿cómo estructurar su presentación?

Etimológicamente un *método* es un camino para llegar a un fin. En el ámbito educativo el *método* se define por pretender unos objetivos, por adoptar una postura ante los distintos elementos educativos, por construirse como un diálogo permanente entre ellos y por plantearse una forma de comunicación en particular. El *modelo*, a su vez, es un instrumento configurador de una práctica que tiene su origen en una teoría, la del método, que lo hace viable; un *modelo* se caracteriza por ser organizador, provisional y adaptable.

El Método *CONTRASTES* parte del análisis del contexto social y de las políticas que rodean a la inmigración, opta por la interculturalidad como base de las relaciones humanas y se inscribe dentro de una perspectiva transformadora, tanto del ámbito educativo, como de las realidades más inmediatas.

El modelo didáctico que proponemos desarrolla el conjunto de las opciones presentadas en el método. Su carácter organizador, provisional y adaptable viene determinado, entre otros elementos, por una estructura modular que permite aplicar metodologías adecuadas a las distintas realidades y a las necesidades de las personas adultas; es un modelo que exige ser contextualizado, por ello, al establecer la intervención educativa con estos materiales, se deberá partir del nivel de conocimientos de cada individuo para asegurar la construcción de aprendizajes significativos y posibilitar el autoaprendizaje.

El aprendizaje significativo requiere una determinada aproximación a la realidad. El conocimiento de la realidad de las personas adultas tiende a ser global,

²³ Para la descripción de los elementos didácticos que configuran la propuesta seguimos a Romón Flecha en la ponencia: Elementos básicos de la Reforma en la EPA, presentado en las Jornadas Técnicas sobre lo EPA del Gobierno Vasco celebradas en Vitoria en 1993.

aunque no globalizado, por lo que las experiencias de aprendizaje han de tener en cuenta esta premisa y traducirla didácticamente en un tratamiento interdisciplinar o multidisciplinar de los diferentes fenómenos y aspectos de la realidad. En el Método *CONTRASTES* los contenidos se trabajan interdisciplinariamente teniendo en cuenta las características de la inteligencia cristalizada de las personas adultas, que aparece ligada a la experiencia individual. Así, la globalización de las áreas de lengua, matemáticas y medio socio-natural permite el aprendizaje de conocimientos integrados.

Aprendizaje significativo y globalizado

Los módulos y las unidades didácticas son una estrategia para el aprendizaje interdisciplinar de contenidos, considerados como estructuras significativas y relevantes, esenciales y susceptibles de ser vivenciadas, pluridisciplinares y abiertas a la intervención.

Módulos y unidades didácticas

“Los conocimientos, tanto los manifiestos como los encubiertos, (...) y los principios de selección, organización y evaluación de estos conocimientos, constituyen opciones dirigidas por valores dentro de un universo mucho más extenso de posibles conocimientos y principios de selección, por esta razón, no se deben aceptar como datos, sino que deben hacerse problemáticos de manera que las ideologías sociales y económicas y los significados institucionales estructurados que están detrás, puedan investigarse”²⁴

Los módulos están concebidos como un conjunto de objetivos didácticos y criterios de evaluación que estructuran la programación de un periodo corto de tiempo. Cada módulo está integrado por tres unidades didácticas, en las que, en torno a un tema eje, se organizan los contenidos de las áreas y se diseñan tareas, según la terminología de E/LE, de forma globalizada.

La selección y organización de los contenidos se basa en el análisis de las necesidades socioeducativas de los participantes y del consenso de los mismos en cuanto a sus intereses individuales y de grupo. Por este motivo, en los materiales que proponemos, la distribución de los contenidos en módulos y unidades no ha de hacer suponer que la secuenciación de estos contenidos sea lineal. Como indicábamos, los contenidos sirven para estructurar experiencias mediadas de aprendizaje; pero, en el caso de las personas adultas, es bastante corriente encontrarse con personas que ya poseen esas experiencias, y que lo que necesitan es tomar conciencia de las mismas, analizar las estrategias aplicadas para enfrentarse a ellas o profundizar en su mayor conocimiento.

Itinerarios formativos individualizados

Si bien en toda propuesta de secuenciación de contenidos existe una linealidad progresiva, esto no es obstáculo para que la hagamos compatible con la idea de circularidad en la consideración de los mismos, de manera que linealidad y circularidad no sean términos contrapuestos sino complementarios.

La imagen podría ser la de una escalera de caracol en la que, a la vez que vamos ascendiendo, nos enfrentamos de forma individual y colectiva con ma-

²⁴ APPLE, M., *The curriculum: problems, politics and possibilities*. Albany: State University of New York Press, 1988.- p. 125.

yores conocimientos y conciencia crítica al análisis de la realidad; de esta manera, los aprendizajes se diversifican y se hacen más complejos progresivamente, permitiendo incorporar planteamientos de opcionalidad que atienden a la diversidad de capacidades adquiridas, experiencias e intereses que dependen del nivel de instrucción de cada persona. Este tratamiento no sólo permite la adaptación de los contenidos a cada individuo dentro del grupo, sino que el grado de autonomía que presentan los módulos y las unidades posibilita programaciones en un periodo corto de tiempo tal y como demanda un colectivo que puede presentar movilidad o asistencia irregular.

Como sistema de presentación y organización de los temas de trabajo de las unidades didácticas, utilizamos los mapas conceptuales²⁵ porque son una buena estrategia para la planificación general del currículo y de sus concreciones, en el sentido de que:

- Son un recurso esquemático, dirigen la atención sobre un reducido número de ideas importantes y presentan relaciones jerárquicas pero no su temporalización.
- Facilitan la organización y la selección de los contenidos, a la vez que hacen las veces de mapa guía donde se muestran algunos de los caminos que se pueden seguir para conectar los significados de forma que resulten significativos y relevantes.
- Ayudan a fomentar la creatividad porque permiten crear nuevas relaciones antes no establecidas.

Los materiales didácticos del Método *CONTRASTES* tienen en cuenta en el diseño de su estructura:

- Determinadas características de la población: movilidad, asistencia variable, necesidad de aprendizaje rápido y significativo...
- La organización habitual de los centros y escuelas de Educación de Personas Adultas y la de los procesos educativos con organización no-escolar.
- La necesidad de garantizar el acceso a tramos superiores del sistema educativo o de completar el proceso formativo con otras enseñanzas.
- La presencia en un mismo grupo de distintos momentos de aprendizaje, o niveles de conocimiento.

²⁵ NOVAK, J.D. y GOWIN, B. Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca, 1984.

Ya hemos mencionado que las personas destinatarias de este Método *CONTRASTES* son aquellas que abordan el proceso alfabetizador en una lengua que no es la materna. Obviamente, esto no supone que los grupos deban configurarse *en función del material* que presentamos, es decir, que no por contar con unos materiales específicos los grupos deban ser exclusivos para una determinada población. Si así fuera, se estaría utilizando la metodología como eje del proceso educativo y no como un instrumento, además, los materiales perderían su base intercultural.

Los criterios que deben regir la organización de los grupos deben ser los propiamente educativos referidos al nivel de aprendizaje, y se ha de potenciar, siempre que sea posible, los grupos mixtos de personas autóctonas y no autóctonas en cuanto las personas cuenten con unas habilidades básicas en el uso de la lengua del centro.

La interculturalidad como eje central del proceso educativo potencia aquellos valores que son propios de la Educación de las Personas Adultas, tales como el respeto y la atención a cada persona en su proceso y como miembro de un grupo y de una comunidad en la que participa.

La interculturalidad como fundamento de respuestas educativas implica un ejercicio de reflexión, tolerancia y solidaridad. En sí misma implica transformación.

CONTRASTES

MÉTODO		Material Didáctico				
<p>Contexto que rodea al fenómeno migratorio</p> <p>La interculturalidad como herramienta para la educación en valores</p> <p>Elementos para la elaboración de un Método de alfabetización en español como lengua extranjera</p> <p>Concreción y bases didácticas del Método <i>CONTRASTES</i></p>	Material Inicial	1 ^{er} Módulo	Unidad Didáctica 1	Unidad Didáctica 2	Unidad Didáctica 3	Guía didáctica del Material Inicial
		2 ^o Módulo	Unidad Didáctica 4	Unidad Didáctica 5	Unidad Didáctica 6	
		3 ^{er} Módulo	Unidad Didáctica 7	Unidad Didáctica 8	Unidad Didáctica 9	
	Material Intermedio	4 ^o Módulo	Unidad Didáctica 10	Unidad Didáctica 11	Unidad Didáctica 12	Guía didáctica del Material Intermedio
		5 ^o Módulo	Unidad Didáctica 13	Unidad Didáctica 14	Unidad Didáctica 15	
		6 ^o Módulo	Unidad Didáctica 16	Unidad Didáctica 17	Unidad Didáctica 18	
	Material Avanzado	7 ^o Módulo	Unidad Didáctica 19		Unidad Didáctica 20	Guía didáctica del Material Avanzado
		8 ^o Módulo	Unidad Didáctica 21		Unidad Didáctica 22	
		9 ^o Módulo	Unidad Didáctica 23		Unidad Didáctica 24	

Cada uno de los cuadros sombreados representa un libro o tomo: un Método, nueve Módulos y tres Guías.

"He soñado mis sueños; no pretendo que sean más que sueños. Me guardé muy bien de hacer de la verdad un ídolo, prefiriendo dejarle su nombre más humilde de exactitud".

Marguerite Yourcenar,
Opus Nigrum

V

Anexos

"El concepto de raza biológica ya no se puede aplicar a la especie humana ya que en el hombre, hablar de raza, es hablar de un mito social y en ningún caso de un fenómeno biológico".

J. Ruffie,
De la biología a la cultura

- Vocabulario

Vocabulario

Aculturación: tal como analiza Francesc Carbonell²⁵, este término hace referencia al proceso de cambio de la propia identidad cultural por entrar en contacto de manera continuada con otra cultura distinta. Las personas inmigrantes, al ser una minoría cultural, recibirán mayores presiones para su aculturación. Sólo cuando este proceso de intercambio y de construcción de un nuevo modelo cultural es recíproco (entre el grupo mayoritario y el minoritario), podemos hablar de *mestizaje cultural*. De la aculturación no se deriva necesaria y automáticamente la inserción social de las personas del colectivo minoritario.

Asimilación: es la situación que se produce cuando un grupo mayoritario absorbe a uno minoritario, haciendo que este se confunda con el anterior, perdiendo su identidad específica, sus valores básicos, su lengua, hábitos alimentarios, vestuario, etc. *Es la negación del derecho a la diferencia.*

Conflicto: entendemos esencialmente por conflicto, el resultado de una situación de confrontación, de incompatibilidad de metas o ideas... de posicionamientos encontrados. Nos identificamos con una concepción positiva del conflicto, que considera su existencia como consecuencia de la libertad humana y de la diversidad. Desde esta perspectiva los conflictos son promotores de cambios personales y sociales. Afrontar conflictos, de este modo, se convierte en una tarea creativa y constructiva que nos implica a todos de una manera responsable y activa. En el presente Método nos referimos frecuentemente al *conflicto multicultural* para reflejar una realidad social compleja y conflictiva: la presencia en un mismo espacio de personas y grupos con diferentes modos de entender la realidad y relacionarse con ella; diferentes culturas, pero también diferente acceso a los recursos económicos, diferentes oportunidades, etc. Desde la concepción positiva del conflicto antes esbozada, analizar y afrontar los conflictos multiculturales tendrá como objetivo disminuir el nivel de violencia estructural y aumentar el nivel de justicia.

Integración: el uso de este término es ambiguo, pues puede ser utilizado para referirse a planteamientos y propuestas totalmente contrarias en esencia. En muchas ocasiones es usado intencionadamente como sinónimo de sumisión y absorción del colectivo minoritario, de sus manifestaciones culturales y de su identidad personal.

²⁵ CARBONELL I PARIS, Francesc. Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.- p.82.

La integración, tal como la entendemos, no pasa por la asimilación del grupo minoritario a la cultura mayoritaria, ni tampoco se refiere a las acciones llevadas a cabo por el colectivo de inmigrantes para adaptarse a las nuevas situaciones que le presenta la sociedad de estancia. Consideramos que una persona (y también un colectivo de personas), está integrada en una sociedad cuando siente que forma parte de ella, cuando experimenta que tiene algo que aportar y algo que recibir, que puede construir un diálogo junto con otras personas de la sociedad, cuando participa y opina en igualdad. Los dos grupos son responsables en la misma medida de que esto se vaya produciendo. La presencia de conflictos puede ser un indicador del esfuerzo de las partes hacia una integración justa. "*La integración, que es una forma de liberación colectiva, no se pide, ni se ofrece, ni se puede dar. Hay que ganarla día a día con el ejercicio por parte de todos de la solidaridad, con la lucha contra toda clase de exclusión y por una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos*²⁶".

Mestizaje: nos referimos a mestizaje para definir la toma de postura sobre la interrelación cultural que considera que todas las culturas son iguales, desde el punto de vista de la aceptación respetuosa de las mismas, y que, además, las culturas siempre han estado en contacto (y seguirán estando), contagiándose e intercambiando valores, y también en choque y confrontación. Esta postura considera que tanto el intercambio como el choque cultural son positivos si conducen a la mezcla de culturas y a una resolución no violenta de los conflictos. El mestizaje tiene en cuenta que toda cultura puede tener valores y comportamientos incompatibles con otra cultura, pero propone avanzar en el diálogo, considerando como referencia esencial el respeto a los derechos fundamentales de la persona.

Sur: término utilizado a partir de 1981 por oposición a Norte, en cuyo hemisferio están la mayoría de los países industrializados. Sus referentes geográficos son discutibles, pues hay países pobres en el hemisferio Norte y países ricos en el Sur. Pedro Sáez²⁷ opta por la expresión *conflicto Norte-Sur* para expresar las dimensiones globales de la bipolarización planetaria, entendida no sólo con criterios económicos e institucionales, sino también como *espacios vitales o modelos de civilización*. No empleamos la denominación *países subdesarrollados* porque consideramos que este concepto presupone un proceso unidireccional de modernización al estilo de los países que ya han alcanzado los comportamientos políticos, económicos y sociales que se supone característicos del desarrollo.

²⁶ Ob. cit. -p.94

²⁷SÁEZ, Pedro. El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad.- Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz, 1995.

VI

Bibliografía

"El hombre como ser histórico, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, hace y rehace constantemente su saber. Y es por esto, que todo saber nuevo se genera en un saber que pasó a ser viejo, generándose en otro saber, de tal forma que todo nuevo saber, al instalarse, mira hacia el que vendrá a sustituirlo".

Paulo Freire,
¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural

Bibliografía

ABAD, L. Inmigración, Pluralismo y Tolerancia. / L. Abad, A. Cucó; A. Izquierdo.- Madrid: Editorial Popular, Jóvenes contra la intolerancia (JCI), 1993.

AGUILERA REIJA, Beatriz (Colectivo Amani). El conflicto multicultural. / Beatriz Reija Aguilera.- En: Revista de Documentación Social (1994), núm 97.

AMORÓS, Ana. Por una educación intercultural. / Ana Amorós, Pilar Pérez.- Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

ANDRADE, Gladys. Papel de los/as formadores. Su acción y sus límites. / Gladys Andrade.- En: Entre Culturas (1994), abril, núm 10.

ANUARIO de las migraciones. 1994. Ministerio de Asuntos Sociales.- Madrid: Dirección General de Migraciones, 1994.

BERMEJO, Roberto. Equilibrio ecológico, crecimiento y empleo. / Roberto Bermejo.- En: Cuadernos Bakeaz (1994), octubre, núm 3.

BERNSTEIN, Basil. Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural.- Barcelona: El Roure Editorial (Colección Apertura), 1990.

CALVO BUEZAS, Tomás. Racismo y escuela. / Tomás Calvo Buezas.- En: Cuadernos de Pedagogía (1994), septiembre, núm 228.

CARBONELL I PARIS, Francesc. Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación.- Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

CARBONELL I PARIS, Francesc. Samba Kubally. Dos historias de una escuela. / Francesc Carbonell, Sebas Parra.- En: Cuadernos de Pedagogía, núm 196.

CÁRDENAS, Carmen. Educación Intercultural, un proceso de educación social. Carmen Cárdenas.- En: Entre Culturas (1992), octubre, núm 2.

CASTRO, F. Ven (método de español como lengua extranjera). / F. Castro, F. Marín.- Madrid: Edelsa/Edi ó, 1990.

CELORRIO, J.J. La educación para el desarrollo. / J.J. Celorrio.- En: Cuadernos Bakeaz (1995), junio, núm 9.

CODINA I MAR, M^o Teresa. Educación en la diversidad. / M^o Teresa Codino i Mar.- En: Cuadernos de Pedagogía, núm 196.

COLECTIVO AMANI. Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos.- Madrid: Ed. Popular, 1994.

COMITÉ autonómico de Aragón. Comisión de Educación. Unidad Didáctica por la Tolerancia. «Todos somos... somos iguales somos diferentes». Zaragoza.

CURSO de Español para Extranjeros.- Madrid: S.M., 1992.

DIDÁCTICA del español como lengua extranjera.- Madrid: Fundación Actilibre (Cuadernos del Tiempo Libre, colección expolingua), 1993.

DIDÁCTICA del español como lengua extranjera.- Madrid: Fundación Actilibre (Cuadernos del Tiempo Libre, colección expolingua), 1994.

DISEÑO Curricular para la Formación Básica de la Educación de Adultos. Fundamentos y elementos. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Promoción Educativa, 1994.

EDUCACIÓN intercultural. Revista de educación, 307.- Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

EL CURRÍCULUM de la formació bàsica d' adults. Etapa instrumental. Col.lecció FORMACIÓ D' ADULTS/II. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social, 1993.

ELEMENTOS claves en el Diseño Curricular para la Educación de las Personas Adultas de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e investigación, 1993.

EQUIPO de formadores de Almería Acoge: Alfabetización de inmigrantes: una propuesta educativa integradora (I y II). En: Entre Culturas (1994), junio, núm 11; Entre Culturas (1994), octubre, núm 12.

EQUIPO PRAGMA. Esto funciona. = Método de español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa/Edi 6, 1988.

▪Para empezar. = Método de español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa/Edi 6, 1988.

EQUIPO SIGNA. Signa. Método significativo de alfabetización de adultos.- Valencia: Nau Llibres, 1988.

ESCUELA EQUIPO. Diseño Curricular Base para la Educación de Personas Adultas.- Murcia: Escuela Equipo, FAEA, 1992.

ETXEBERRÍA Xabier. Sobre la tolerancia y la intolerancia. / Xabier Etxeberria.- En: Cuadernos Bakeaz (1994), febrero, núm 4.

- La ética ante la crisis ecológica. Cuadernos Bakeaz (1994), dic., núm 5.

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS, FAEA. Diseño Curricular Base. El currículo en Educación de las Personas Adultas.- En: Hoja de Contrastes (1993), diciembre.

- Diseño Curricular Base. Elementos comunes a todo el Estado para la elaboración de un diseño curricular específico de la formación básica de las personas adultas.- En: Hoja de Contrastes (1994), enero.
- La dimensión europea como principio educativo.- En: Hoja de Contrastes (1994), octubre-diciembre.
- Monográfico sobre la Educación de Personas Adultas en Europa.- En: Hoja de Contrastes (1995), septiembre-diciembre.

FISAS, Visenç. Las migraciones: el olvido de nuestra historia.- Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz, 1994.

FREIRE, P. Educación liberadora. / P. Freire, H. Fiori.- Madrid: Zero, 1975.

FUCHS, Nicole. Encuentro de formación de profesores de lengua y cultura para inmigrantes. / Nicole Fuchs.- En: Entre Culturas (1993), febrero, núm 4; Entre Culturas (1993), diciembre, núm 8.

- Manual de lengua y cultura para inmigrantes. Entre Culturas (1995), octubre, núm 17.

GALDÓS DEL CARPIO, Enrique. Iniciación a la práctica de la alfabetización. / Enrique Galdós del Carpio.- En: Entre Culturas (1993), abril, núm 5

- La alfabetización es una enseñanza formal flexible. Entre Culturas (1993), octubre, núm 7.

GIMENEZ ROMERO, Carlos. El caleidoscopio cultural europeo: entre el localismo y la globalidad. / Carlos Giménez Romero.- En: Documentación Social (1994), núm 97.

GIMÉNEZ ROMERO, Carlos. Perfiles del cambio cultural: asimilación, aislamiento, marginación y sincretismo. / Carlos Giménez.- En: Entre Culturas (1992), octubre, núm 6.

- Cultura e inmigración. En: Entre Culturas (1992), diciembre, núm 3-5.
- ¿Qué entendemos por integración de los inmigrantes? Una propuesta contextualizada. En: Entre Culturas (1993), octubre, núm 7.
- Raza y racismo en la historia: antecedentes. En: Entre Culturas (1994), abril, núm 10.
- El viejo racismo: 1850-1945. Del racismo como teoría científica a la justificación del holocausto. En: Entre Culturas (1994), junio, núm 11.
- Del viejo al nuevo racismo. En: Entre Culturas (1994), octubre, núm 12.
- Las dimensiones ideológicas y cognitivas del racismo. En: Entre Culturas (1994), diciembre, núm 13.
- El racismo como conducta y práctica social. En: Entre Culturas (1995), abril, núm. 15.

GIROUX, Henry A. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. / Henry A. Giroux, Ramón Flecha.- Barcelona: El Roure Editorial (Colección Apertura), 1992.

GRAMÁTICA comunicativa del español I y II. = Material didáctico de apoyo para la enseñanza del español.- Barcelona: Difusión, 1992.

GRATACÓS, Pep (Cáritas de Girona). Escuelas de formación global, un paso más en la educación intercultural. / Pep Gratacós.- En: *Entre Culturas* (1993), febrero, núm 4.

HACER futuro en las aulas. Educación, solidaridad y desarrollo.- Barcelona: Intermon (Colección Libros de encuentro), 1995.

HELLER, Agnes. Diez tesis sobre la inmigración. / Agnes Heller.- En: *El País*, 30 de Mayo de 1992.

HERNÁNDEZ, M^o Teresa. (Centro de Educación de Adultos de Madrid). Inmigración y educación. / M^o Teresa Hernández, Félix Villalba.- En: *Cuadernos de Pedagogía* (1994), diciembre, núm 231.

JARES, Xesús. Los sustratos teóricos de la educación para la Paz. / Xesús Jares.- En: *Cuadernos Bakeaz* (1995), abril, núm 8.

JORNADAS sobre Multiculturalismo y Educación de Personas Adultas. Ponencias y comunicaciones. Zaragoza, 17 y 18 de Junio de 1993.

JULIANO, Dolores. Antropología pedagógica y pluriculturalismo. / Dolores Juliano.- En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm 196.

■ Educación Intercultural. Escuelas y minorías étnicas. Madrid: Eudema, 1993.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. / Diana Larsen-Freeman, Michael H. Long.- Madrid: Gredos, 1994.

LEDERACH, J.P. Regulación de conflictos. Un enfoque práctico.- Mennonite Central Committee, AKRON, 1986.

LÓPEZ FERNÁNDEZ, Dolores. El sector informal en las ciudades de África Occidental.- *África 2000*.

LÓPEZ YARTO, Luis. Cultura de la Tolerancia. / Luis López Yarto, J.R. Bada.- Zaragoza: Seminario de Investigación para la paz, 1996.

MATTHEW, Clarke. Músicas del Mundo.- Madrid: África Celeste ediciones, 1995.

MENDOZA, Pedro. El debate en el aula. Ensayo para la Tolerancia.- Madrid: Ed. Pedagógicas (Colección Diseños Curriculares aplicados).

MÉTODO de Alfabetización para adultos La Palabra.- Barcelona: El Roure Editorial, 1982.

MINORÍAS Étnicas. ¿Interpretación o marginación? En: Cuadernos de Pedagogía (1991), octubre.

MIQUEL, Lourdes. Intercambio (método de español como lengua extranjera). / Lourdes Miquel, Neus Sans. Barcelona: Difusión, 1989.

- El Componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. / Lourdes Miquel, Neus Sans.- En: Cable, Revista de didáctica del español como lengua extranjera. Barcelona: Difusión.
- Rápido. Curso intensivo de español. / Lourdes Miquel, Neus Sans. Barcelona: Difusión, 1994.

MIRALLES, Juan (Almería Acoge). Clases de lengua y cultura española... y mucho más. Una experiencia reveladora. / Juan Miralles.- En: Entre Culturas (1995), abril, núm 15.

NCOGO ALENE, Juan Oyono. ¿Existe una filosofía africana? - África 2000.

ONG, Walter. Orality & Literacy. The Technologizing of the word.- London: Routledge, 1991.

PARRA, Sebas. Actitudes básicas del profesor con trabajadores extranjeros extracomunitarios. Ponencia del VII Congreso de Didáctica del Español / Lengua Extranjera.- Madrid, 1994.

PETRAS, James. Padres-hijos. Dos generaciones de trabajadores españoles. / James Petras.- En: AJOBLANCO (1996), núm 3.- Especial.

PRIETO SÁNCHEZ, M^o Dolores. Modificabilidad cognitiva y P.E.I.- Madrid: Bruño, 1989.

PUIG i MORENO, Gentil. Hacia una pedagogía Intercultural. / Gentil Puig i Moreno.- En: Cuadernos de Pedagogía, núm 196.

ROMÁN PÉREZ, Martiniano. Curriculum y aprendizaje, un modelo de Diseño Curricular de aula en el marco de la reforma. / Martiniano Román, Eloísa Díez.- En: Itaca Monografía (1990), mayo, núm 1.

RVI. GRACIAS DAS NEVES, Manuel (coord. edic.). Inmigrantes en el Estado español. Un reto a los Derechos Humanos, a la Democracia y a la Solidaridad. / Manuel Gracias das Neves.- En: Cuadernos Verapaz (1992), núm 8. Salamanca, Editorial San Esteban.

SÁEZ, Pedro. El sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad.- Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz, 1995.

SÁEZ, Teresa. Proyecto educativo con inmigrantes extranjeros en el Centro Obrero de Formación, CODEF, de Zaragoza (I): propuestas metodológicas para la alfabetización y enseñanzas del español como lengua extranjera. / Teresa Sáez.- En: Diálogos (1995), núm 2.

SANZ, Jorge. Inevitables y despreciables: para una educación intercultural y multicultural. / Jorge Sanz.- En: Ocote Encendido (1994), abril.

SIGUAN, Miguel (coord). Las lenguas y la educación para la paz. Linguapax II - XIII Seminario sobre «Educación y Lenguas».- Barcelona: Universidad de Barcelona (ICE / HORDRi), 1990.

SOBRE Interculturalitat, 3. Documents de treball de la cinquena i sisena Escola d' Estiu sobre Interculturalitat i del primer i segon Fòrum Intercultural.- Girona: Fundació SER.GI, septiembre de 1994 i 1995.

VITÓN, M^a Jesús. Aprendiendo castellano. Evaluación diagnóstica.- Guatemala, Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística/ PRODIPMA, 1991.

VIVIR entre dos culturas. La situación sociocultural de los trabajadores inmigrantes y sus familias.- Barcelona: Serbal; UNESCO, 1983.

ZANON, J. Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. / Javier Zanón.- En: Cable (1989-1990), núm. 2 y 3.

- Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. / J. Zanón.- En: Cable (1990), núm 5.

"Por tanto, creo que la función más importante en la que se debe empeñar la sociedad es ayudar a las personas para que sean dueñas de sus propias vidas y se vuelvan activas en el proceso de su propio desarrollo, al mismo tiempo que entiendan y participen en aquellas actividades que les conduzcan a una vida prolongada, saludable y satisfactoria. Dicho de otra manera, simplemente darles el poder de decidir por ellos mismos.

Uno de los problemas de vivir en un país desarrollado es la tendencia a considerar sus propios valores y prioridades como propios del tercer mundo y a veces no se tiene en cuenta que la educación familiar y los sistemas de asistencia deben guiarse por el principio de que todos los seres humanos tienen el derecho de desarrollar al máximo sus potencialidades, a asumir responsabilidades por sus propios actos y a ser valorados como individuos.

Del mismo modo, si la sociedad intenta trabajar en el sentido que las capacidades de la población puedan ser aprovechadas para el beneficio común, necesita entender y crear la estructura y oportunidades para que este proceso tenga lugar. Primero han de escuchar aquello que los inmigrantes tienen que decir, conocer sus deseos, al fin y al cabo, a pesar de vivir en una situación jurídica de precariedad, inmersos en un estatus que no les garantiza una situación estable y duradera. Esos hombres también tienen derecho a tomar sus propias decisiones. (...) aparte de la educación, hay otros campos más fundamentales en los que se ha de trabajar duro para conseguir la igualdad de derechos.

Todos sabemos que aprender a leer y escribir es positivo cuando se pueda sacar un provecho, lo cierto es que cuando una persona adulta se encuentra en una situación de precariedad, normalmente no puede pararse a pensar en los estudios, sino que piensa en su situación económica porque de ella depende su propia familia, tanto la que vive con él en el país de acogida como la que ha dejado en el país de origen. Así, todos juntos podemos llevar a cabo las buenas intenciones de aprender una lengua y cultura diferente a la suya.

Ellos más de una vez se han planteado estas preguntas: ¿para qué servirá estudiar?, ¿si estudiamos tendremos trabajo?, ¿dejaremos de ser pobres?, ¿nuestros hijos tendrán los mismos derechos que los de los nativos?, ¿seremos más aceptados?, ¿nos dejarán de discriminar? Que nos den más oportunidades, que nos hagan sentir bien dentro de la sociedad, porque cada persona tiene derecho a sobrevivir en el lugar donde vive".

Fatou Secka,
Educación de los niños y adultos inmigrantes

Equipo CONTRASTES
FAEA, 1998



Ministerio de Educación y Cultura
Subdirección General de Educación Permanente