

El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz

INFORME

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL EN ESPAÑA: UN REQUISITO
DE LA EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL EN ESPAÑA: UN REQUISITO DE LA EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

INFORME

PROYECTO SUBVENCIONADO POR EL MEC/ORDEN ECI/807/2008



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

Dirección

Mercedes de Esteban Villar
Instituto de Estudios Educativos y Sociales
Fundación Europea Sociedad y Educación

Autores

Jesús de Garay
Guillermo Diaz Pintos
María Elósegui
Marta Sabariego

Elaboración de las Buenas Prácticas

Marta Sabariego: dirección y selección de fuentes documentales
María Elósegui
Mercedes de Esteban Villar
Gloria de Esteban Villar

Edición

07/09

© De esta edición:

Fundación Europea Sociedad y Educación
Todos los derechos reservados.

Ninguna parte ni la totalidad de este documento puede ser reproducida, grabada o transmitida en forma alguna ni por cualquier procedimiento, ya sea electrónico, mecánico, reprográfico, magnético o cualquier otro, sin autorización previa y por escrito de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Ferraz, 79, 3º izda.

28008 Madrid

Tel.: + 34 91 4551576

Fax: + 34 91 4551657

Rue de Trèves, 49 Box 7

B 1040 Bruxelles

www.sociedadyeducion.org

© De los textos, cada uno de sus autores

Diseño gráfico de la colección

KEN

Impresión

Graphycems

ISBN:978-84-613-3810-8

Depósito legal: NA-2371-09

Impreso en España

ÍNDICE

CLAVES DEL INFORME	11
INTRODUCCIÓN. MERCEDES DE ESTEBAN VILLAR	15
PRÓLOGO. JOSÉ ANTONIO JORDÁN	19
CAPÍTULO I	
Aproximación a los conceptos de interculturalidad y de educación intercultural. JESÚS DE GARAY	23
La razón griega: diálogo y ciencia	27
Razón teórica y razón práctica	34
Pensar la identidad cultural	37
Interculturalidad: ¿separación o mestizaje?	41
Diversidad, negación y libertad crítica	44
La educación intercultural	48
La educación intercultural en la España actual	51
Valores culturales europeos	53
Valores culturales globales	58
Bibliografía	67
CAPÍTULO II	
Dialogar en un contexto humano. GUILLERMO DÍAZ PINTOS	69
I. DIVERSIDAD Y DIÁLOGO INTERCULTURAL: UN HORIZONTE RENOVADO DE LA JUSTICIA EN EUROPA	73
La diversidad cultural en los orígenes de la UE	73
Diversidad cultural y medidas antidiscriminación en la UE	74
La justicia como igualdad ante la ley	76
El discurso sobre los derechos individuales	78
Justicia, diversidad y cooperación	80
Justicia, derechos humanos y bien común	83
El “diálogo intercultural” en Europa: un horizonte renovado de la justicia	87
II. EL DIÁLOGO COMO VÍA HACIA UNA META-CULTURA EUROPEA	88
El diálogo intercultural como fundamento del vínculo social	88
Elementos de la acción dialógica y el principio democrático	91
Diálogo, identidad personal y tradición cultural	95
Hacia una meta-cultura europea: el diálogo sobre los derechos humanos	97
Un ejemplo doméstico: “tomando café con unos amigos”	99

III. EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL	103
Algunos elementos relevantes de la identidad cultural	105
Cultura y construcción social de la diferencia	107
Diálogo intercultural y cultura dominante en los centros educativos	109
Modelos de gestión de la diversidad cultural en los centros educativos	110
La educación intercultural como vía hacia una sociedad “inclusiva”	114
IV. EL CONFLICTO INTERCULTURAL	116
Claves para entender el conflicto multicultural	117
Características específicas del conflicto multicultural	118
Orientaciones para intervenir en conflictos multiculturales	119
Modelos de convivencia y de resolución de conflictos	126
Bibliografía	129
CAPÍTULO III	
Políticas públicas y educación intercultural. MARÍA ELÓSEGUI	131
Introducción	135
I. EL MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE EL CONSEJO DE EUROPA	137
Aplicación de las directrices marcadas por el Libro Blanco del Consejo de Europa sobre el diálogo intercultural, <i>Vivir juntos en igual dignidad</i>	137
La decisión del Parlamento Europeo y el Consejo relativa al Año Europeo para el Diálogo Intercultural	142
Modelos de educación en Derechos Humanos desde una perspectiva intercultural	145
II. FUNDAMENTOS DE UNA ÉTICA CÍVICA INTERCULTURAL	156
Una cultura política común. La discusión sobre su fundamentación desde el positivismo jurídico o el iusnaturalismo	157
El iusnaturalismo clásico como teoría de fundamentación de los derechos humanos	158
El planteamiento del Republicanismo kantiano de Jürgen Habermas	159
III. CONTEXTO LEGISLATIVO ESPAÑOL PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	160
El modelo jurídico constitucional español como modelo intercultural. La regulación jurídica de la cuestión lingüística	160
Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010	166
La educación intercultural y para los Derechos Humanos en la LOE	173
Políticas de igualdad y perspectiva de género	178
Algunas cuestiones relevantes para la educación intercultural en España:	
las distintas confesiones y el diálogo entre religiones	183
Referencias bibliográficas	189

CAPÍTULO IV

La educación intercultural como factor de cambio social: modelos de intervención y acción educativa. MARTA SABARIEGO

193

Introducción

197

I. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN UN MUNDO GLOBAL: RETOS A LA EDUCACIÓN

199

El mundo en un proceso de cambio: dimensiones y características

199

El significado y la función social de la educación en realidades multiculturales y globalizadas

211

Dimensiones clave de la educación para una ciudadanía intercultural, crítica y responsable

224

II. CONDICIONES SOCIOEDUCATIVAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA EL DIÁLOGO INTERCULTURAL EN LA ESCUELA

240

El valor de la experiencia para crecer en espacios de colaboración y apoyo mutuo:

la pedagogía de la inclusión

240

La construcción de espacios educativos comunes en los que quepan las diferencias:

la pedagogía de la equidad

242

Bibliografía

257

ANEXO

Descripción de fuentes documentales consultadas para la identificación de las buenas prácticas del Informe

265

CLAVES DEL INFORME

Toda educación es una educación en los valores específicos de cada cultura. De hecho, el sistema educativo de cada país es probablemente la mejor expresión de su cultura.

Cuando se estudian las relaciones entre las diversas culturas no se busca descubrir esencialidades culturales, sino definir un proyecto político de integración cultural.

La tradición cultural europea, desde sus raíces griegas y romanas, ha valorado siempre la racionalidad como un valor central. Pero “racionalidad” en Europa no significa sólo ciencia, sino además, pensamiento libre y crítico, así como diálogo basado en argumentos.

El interculturalismo plantea una convivencia en la diversidad, pero exigiendo a todos un mismo referente jurídico y unos valores comunes.

La cultura europea ha alcanzado una conciencia clara del valor de la diversidad y del diálogo intercultural. Por tanto, está enteramente legitimada para llevar a cabo un proyecto de educación intercultural.

La posibilidad de alcanzar un consenso sobre el contenido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como expresión del ideal de justicia, exige la promoción de un diálogo intercultural dirigido a fomentar una política de “inclusión”, más allá de las medidas “antidiscriminación”.

La reciente propuesta de las instituciones europeas de promover un diálogo intercultural, en la línea establecida por los Tratados constitutivos, supone una reconsideración de la justicia como principio rector de las relaciones sociales.

La justicia exige y reconoce exigencias. La diversidad y la pluralidad de personas que aporta la confluencia intercultural constituye un potencial enriquecedor en la configuración de la acción en común.

El modelo “inclusivo” de integración de la diversidad mediante la promoción del diálogo intercultural abre un nuevo horizonte de la justicia. La consideración de la igualdad supera la simple idea de igualdad ante la ley y se fundamenta en la igualdad de las personas.

Si todo proyecto educativo está basado en un proyecto colectivo más general, del mismo modo un proyecto de educación intercultural se funda en un modelo de sociedad al que se aspira.

La educación en valores democráticos tiene un lugar propio en el currículo escolar y presupone una ética común con una base jurídica, que debe ser enseñada a todos.

La ética racional no se confunde con las morales personales, ni con la religión, ni con la política, ni con el derecho vigente. Tiene su lugar propio y constituye el elemento que da cohesión a las sociedades democráticas.

La educación intercultural ha de basarse en el análisis racional de la diversidad cultural, que ha de incluir un proyecto futuro de sociedad libre.

La educación intercultural no consiste en proporcionar meramente una atención educativa al alumnado inmigrante o *diverso*. Hace referencia al desarrollo integral de todas las personas, en aras de la convivencia, el diálogo y la cultura de la paz.

El carácter inclusivo de los centros requiere un modelo educativo basado en una cultura democrática y en comunidades comprometidas con la participación y el cambio social.

La comunidad educativa debe contar con un espacio específico en la organización escolar que garantice la representación de los grupos minoritarios.

La educación intercultural no sólo atiende los aspectos más instrumentales. Considera además aquellos valores “densos” que permiten aprender a conocer, aprender a ser, aprender a actuar y aprender a vivir juntos.

Desde el punto de vista del respeto a la diversidad cultural y a la educación intercultural hay que fomentar el conocimiento de los documentos de referencia y fundamentos legislativos que las orientan: *Declaración Universal de los DDHH, Libro Blanco del Consejo de Europa, Constitución Española, LOE, Ley de Igualdad, Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración y Acuerdos del Estado español con las diferentes confesiones.*

La sostenibilidad de los centros interculturales requiere un proyecto social y un proyecto político que apuesten por la interculturalidad en el seno de la comunidad a la que sirven.

El currículo escolar debe incluir de manera transversal los objetivos de la educación intercultural: la igualdad efectiva de oportunidades, la compensación de las desigualdades y la construcción del conocimiento colectivo basado en el encuentro intercultural.

Desde una perspectiva de educación intercultural debe educarse conforme al principio constitucional de igualdad entre hombres y mujeres a todos los alumnos y alumnas, con independencia de que en sus modelos culturales de procedencia o en su entorno familiar o en el país de acogida persistan estereotipos sexistas.

Las nuevas tecnologías y los medios de comunicación ofrecen contextos alternativos de enorme valor estratégico en la educación intercultural. Pueden ser el altavoz y el medio de estos colectivos para el diálogo, la manifestación de sus problemas y el encuentro entre culturas.

La cuestión lingüística es crucial para la integración. Es la base de las destrezas de aprendizaje que permiten el acceso a mayores niveles de titulación reglada. Además, es un instrumento de integración jurídica y de participación política.

INTRODUCCIÓN

Mercedes de Esteban Villar

Instituto de Estudios Educativos y Sociales

La Fundación Europea Sociedad y Educación es una entidad independiente y privada, con sedes en Madrid y Bruselas, que tiene por objeto promover el papel de la educación como fundamento de la vertebración de una sociedad democrática y plural.

Nacida por iniciativa de profesionales e instituciones de prestigio de ámbito europeo, procura constituirse en un foro de cooperación y una herramienta de consulta al servicio de los diferentes grupos sociales y de los responsables de la toma de decisiones. La investigación realizada por su Instituto de Estudios Educativos y Sociales impulsa, desde una óptica multidisciplinar, el análisis de las cuestiones que puedan contribuir a resolver, desde la educación, los grandes retos sociales.

Este Informe es el resultado de una investigación realizada en el seno del área de análisis socioeducativo del Instituto de Estudios Educativos y Sociales en el que, desde hace varios años, un grupo de profesores ha venido observando los efectos de las transformaciones sociales en nuestras escuelas. Los fines de Sociedad y Educación no se agotan en la mera reflexión sobre la composición, los hechos y circunstancias que conforman el mapa de nuestra actual población escolar. Nuestra misión también se orienta hacia la propuesta de soluciones, convencidos de que cualquier realidad, interpretada a la luz de la educación, resulta especialmente significativa no sólo para aprender a convivir juntos sino para hacerlo mejor. Educar, pues, para hacernos más humanos y para entendernos y entender a los otros.

Desde la declaración de la Década Internacional para la Cultura de Paz se han sucedido iniciativas y experiencias de toda índole en el escenario mundial. Numerosas organizaciones internacionales han sistematizado en varios Informes los progresos y obstáculos que se han planteado en los cinco continentes. Entre algunas de las conclusiones destacadas, tras las diferentes experiencias analizadas por estos observatorios, se propone, para la segunda mitad de la década, concentrar la mirada en las herramientas para la paz, detallando las necesidades regionales y nacionales que se producen por los diferentes movimientos sociales –en particular el fenómeno de la inmigración– y que

acarrean un nuevo mapa social caracterizado por la convivencia de diferentes y variadas culturas.

Al hilo de este nuevo enfoque, las iniciativas que se planteen deberían atender a criterios procedimentales (qué factores son determinantes para la paz), a las condiciones sociales en las hay que desarrollarlas (características del tejido social) y de qué modo se pueden articular. En el caso de este Informe que ahora ve la luz, el grupo de investigación ha optado por analizar el alcance y el papel del diálogo como herramienta decisiva para la paz, recurriendo a la educación como valioso instrumento para articular la construcción de las condiciones en las que el diálogo intercultural puede y debe facilitarla.

Este trabajo se suma también al conjunto de experiencias y recomendaciones que, a nivel europeo, están llevando a coordinar y sistematizar el intercambio de buenas prácticas en materia de diálogo intercultural. Así, Europa contará con un *corpus* de trabajo común –alimentado por las distintas perspectivas de los Estados miembros–, que permitirá la adopción de políticas públicas encaminadas a responder a los objetivos que colocan el diálogo en el centro de las políticas comunitarias; que afirman la importancia de los conceptos de ciudadanía e identidad europea; que crean mecanismos de cooperación intercultural para fortalecer la cohesión social de ciudadanos libres e iguales; que dirigen la mirada hacia el desarrollo integral de la persona y a la adquisición de competencias basadas en el respeto al otro y la aceptación de su diferencia; que promueven el conocimiento de las lenguas para comprender mejor las culturas, tradiciones, creencias, ideas y convicciones, y que integran en el *currículo* escolar, de manera transversal, los objetivos de la educación para la paz, la prevención de conflictos y la educación intercultural.

La educación intercultural ha estado, desde el principio, en el centro de interés del Instituto de Estudios Educativos y Sociales. Con motivo de la Declaración de 2008, Año Europeo para el Diálogo Intercultural, se diseñó un plan de actuación específico en el que se consideró de especial importancia ofrecer a la comunidad educativa una aportación de base filosófica, antropológica, ética, jurídica y educativa sobre el papel de la importancia de la educación intercultural en nuestras escuelas. Gracias a la colaboración del Ministerio de Educación, que acogió este proyecto en el marco de las subvenciones destinadas a favorecer una cultura de paz, un grupo de cuatro profesores ha tenido la oportunidad de construir un discurso razonado, profundo y fundamentado sobre requisitos básicos que permitan hacer de nuestras escuelas comunidades de enseñanza y aprendizaje apoyadas en el diálogo, la cooperación mutua, la gestión del conflicto y la igualdad en derechos y deberes.

Todos los que nos hemos implicado en este proyecto a lo largo de los últimos meses, partimos de una consideración previa: alcanzar los valores de la paz, de respeto y conocimiento mutuo, de cooperación y comprensión recíprocas, nos exigía precisar algunas ideas y nociones que se encuentran en el origen de cualquier proyecto para la paz y la convivencia, ya sea educativo, político, social o cultural; además, dicha conceptualización resulta imprescindible para sentar algunas de las bases que permitan orientar en el futuro un modelo de Educación Intercultural en España. Por último, asumíamos el reto de

tomar el testigo de algunas recomendaciones que se encuentran en el corazón de las estrategias comunitarias y de otros proyectos educativos y culturales transnacionales, a los que quiere sumarse también este Informe.

Pero, sobre todo, lo que mejor justificó la creación de esta comunidad científica fue la convicción de que quizá se podría ofrecer a la comunidad educativa la posibilidad de conocer algo más acerca de las ideas, principios y valores que se encuentran en la base de la convivencia en el seno de las sociedades democráticas. Todos compartíamos la convicción de que es en la escuela, ámbito primario de socialización, donde las diferencias culturales y las afirmaciones identitarias empiezan a manifestarse, sin que los profesores dispongan a veces de las nociones –filosóficas, antropológicas, jurídico-técnicas, pedagógicas–, las estrategias, herramientas y metodologías de intervención necesarias para prevenir y gestionar un nuevo mapa social caracterizado por la heterogeneidad. A los autores, reunidos varias veces para debatir y perfilar los límites de este Informe, Sociedad y Educación quiere agradecer especialmente el trabajo que han desarrollado en estas páginas.

El Informe se divide en cuatro Capítulos que están ilustrados por algunos ejemplos de iniciativas educativas que reflejan lo que el autor pretende exponer. En el primero de ellos, el profesor Jesús de Garay, de la Universidad de Sevilla, analiza qué tipo de condiciones deben darse para que una sociedad asuma la diversidad cultural sin caer en la violencia. Seguidamente, Guillermo Díaz Pintos, profesor de la Universidad de Castilla-La Mancha, estudia el diálogo intercultural desde la perspectiva de la teoría de la justicia, como una apertura de este principio rector de las relaciones sociales a la dimensión ética de la solidaridad para conformar un proyecto de vida colectivo. María Elósegui, catedrática de la Universidad de Zaragoza, plantea la necesidad de una educación desde un modelo intercultural, que rechaza tanto el asimilacionismo como el multiculturalismo cerrado. Por último, la profesora de la Universidad de Barcelona Marta Sabariego analiza los retos y los objetivos consiguientes que interpelan a la *educación intercultural*, en tanto que instrumento eficaz para la gestión del actual paradigma social: la diversidad y la complejidad en las dinámicas de nuestras sociedades, con todos los matices de la realidad del pluralismo cultural. Los Capítulos se completan con un Anexo en el que se recoge una descripción y justificación de las fuentes documentales empleadas para la identificación y elaboración de las buenas prácticas incluidas en las fichas.

Aunque este trabajo está presidido por una reflexión teórica en la que se han procurado sentar algunos principios para comprender mejor cuál es la naturaleza y el entorno en el que se desenvuelven nuestras escuelas, también se ha querido ilustrar el análisis con la afirmación de que es posible reflejar en la práctica educativa la esencia de la paz, de la justicia, del respeto, del diálogo y de la convivencia. Las ideas y los valores se humanizan al ponerlos en práctica.

Las experiencias que acompañan la investigación de los cuatro expertos que firman cada Capítulo suponen un homenaje y un reconocimiento a todos aquellos educadores que han intentado cambiar las cosas, guiando a sus alumnos a crecer en humanidad, a

ganar una existencia autónoma y a convertir las aulas y las escuelas en espacios para la paz y la convivencia. Supone también una llamada a los que recogemos ese legado, a las familias y al conjunto de la sociedad, que no pueden dejar a sus profesores solos en una tarea que nos interroga permanentemente acerca de las verdades que enseñamos y los saberes que transmitimos.

PRÓLOGO

José Antonio Jordán

Universidad de Barcelona

Prologar un estudio como el que sigue es una grata tarea, tanto por la riqueza de su contenido como por el interés del eje temático abordado, especialmente para quienes se interesan por el mundo de la educación.

Hace algo más de una década, ya el clásico Informe Delors, *La educación encierra un tesoro*, vislumbraba cuál era la realidad y la urgente tarea que teníamos ante nosotros. Bastará aquí recordar tan sólo algunas líneas en este sentido:

“El profundo cambio de los marcos tradicionales nos exige comprender mejor al Otro, comprender mejor su mundo. Exigencias éstas, pues, *de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y de armonía*; es decir, de aquello de lo cual, precisamente, más necesitan nuestras sociedades. Esta posición lleva a la Comisión a insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados como las bases de la educación: *aprender a vivir juntos*, a fin de crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes, así como a la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esa comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pueden pensar algunos, pero una utopía necesaria. Ahora bien, ¿cómo aprender a vivir juntos en la aldea planetaria si no aprendemos antes a convivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad, la escuela?”

Desde entonces, muchas y variadas iniciativas se han ensayado con ese objetivo. Algunas de ellas, sin duda, de inestimable valor. Con todo, en el marco del *Año Europeo del Diálogo Intercultural* de 2008, uno de sus objetivos específicos nos urgía a todos, pero especialmente a los educadores, a trabajar cada vez más y mejor en esa dirección. Me refiero al objetivo que se centraba en “la importancia de que los más jóvenes, de forma particular, deben comprometerse con un *diálogo intercultural* en el seno de la vida diaria”. Objetivo éste que se convierte en un acicate exigente para la educación, en general, y para la *educación intercultural*, en especial, por estar llamada a considerar este asunto como punto neurálgico de su misión más esencial.

Situados en esta perspectiva, quizás no esté de más hacer hincapié en algunos puntos que deberían primarse en dicha *educación intercultural*, con el fin de evitar ciertos sesgos tan fáciles como peligrosos en su visión teórica y en su práctica ordinaria.

En primer lugar, el centro de interés de la educación intercultural no debe buscarse esencialmente en una serie de actividades externas relacionadas con la diversidad cultural existente, como, por ejemplo, cultivar el conocimiento de lenguas y culturas diversas, a través, entre otras iniciativas, de Jornadas o Semanas que celebren la multiculturalidad existente en un centro o barrio concreto. El centro de interés –repetimos– de la educación intercultural debe centrarse en promover las condiciones educativas deseables para que las personas culturalmente diferentes de un contexto educativo *se encuentren, convivan y tejan entre ellas lazos de verdadera comunicación*; de una comunicación interpersonal –con todas sus múltiples peculiaridades culturales– en que *primen genuinas actitudes de respeto, empatía, deferencia, solidaridad, valoración y responsabilidad recíproca*.

Sin dejar ese filón, resulta clarísimo que, si no se desea caer en el riesgo de un diálogo cultural tan frágil como efímero, hemos de apostar por una educación intercultural con una sólida carga pedagógica en el ámbito de la *educación en valores*; pero, para ser más exactos, en un conjunto básico de *valores* densos: desde la hospitalidad y el reconocimiento hasta la solicitud y la ineludible solidaridad responsable con cualquier Otro. No parece haber otras alternativas intermedias o fáciles que se refugien en unas cuantas formalidades y estrategias externas y anodinas. En la actual situación social multicultural y global, en efecto, es fácil ver un horizonte a menudo oscurecido por conflictos de corto y largo alcance; realidad ésta que demanda con urgencia una *educación ética radical*, capaz de superar todo tipo de *egocentrismo*, posibilitando así el florecimiento de una convivencia intercultural realmente enriquecedora. En este marco, se dibuja la propuesta de fondo de la ética de la alteridad y responsabilidad que nos ofrece, por ejemplo, Levinas: lo realmente importante, desde esta nueva luz, es considerar a cualquier Otro como *Otro*, con toda su carga de dignidad cuasi infinita que nos invita a abrirnos y volcarnos en él, dejando en un segundo y adjetivo lugar sus características culturales, siempre –en definitiva– secundarias.

En este sentido, huelga decir que los lazos hondos deseados entre los alumnos son impensables a menos que *los profesores* sobresalgan en su forma de *ser* y de *quehacer* en sus experiencias educadoras diarias; es decir, en sus continuas muestras reales de acogida, valoración, apertura, deferencia y atención a cada uno de sus alumnos, sean éstos autóctonos o pertenecientes a otras coordenadas culturales; unas actitudes y unas expresiones de trato que, por lo demás, resultan ser las que más desean ver satisfechos los niños y jóvenes de todo tipo, antes –con seguridad– que cualquiera otra modalidad de apoyo de orden académico.

Lo importante en todo el asunto aquí tratado es, pues, aquilatar el *instrumento por excelencia de todos los instrumentos pedagógicos*; esto es, el profesor maduro y comprometido ética y afectivamente. Algo que, por cierto, no se improvisa; que precisa de una formación, inicial y permanente, que no sólo asegure competencia pedagógica para atender

la diversidad cultural, sino también –y ante todo– *sensibilidad emocional y ética*, personal y profesional, que le mueva a asumirla, acogerla y tratarla de forma viva, convencida, abierta y responsable. Ahora bien, el requisito imprescindible para asegurar el cumplimiento de lo que se busca es contar con un profesorado que afronte la diversidad cultural como un *reto* fascinante, que le invite a asumir convencidamente, a fin de cuentas, que cualquier niño o joven que tiene delante, con toda su singularidad cultural que le caracteriza, es *su alumno* –que le reclama afecto, acogida, apertura, escucha y deferencia– en vez de considerarlo como *un alumno* más dentro de una masa que, aun siendo heterogénea, es a la postre anónima y sin alma.

Finalizamos estas breves reflexiones incidiendo en un punto, a veces tratado como un tópico fácil, que es de suma importancia en el asunto que aborda el estudio que aquí prologamos. Tanto la experiencia atenta como las investigaciones más serias parecen mostrar, en efecto, que, entre las personas culturalmente diferentes, hay muchos más elementos que *nos unen* que los que *nos separan*. Certeza que conviene hacerla muy nuestra, tanto teórica como prácticamente, especialmente cuando estamos interesados en potenciar el *diálogo cultural* entre quienes son indudablemente diferentes. A nivel educativo, esa realidad puede facilitarnos y confirmarnos que la comunicación y el diálogo deseado es, a menudo, tan posible como natural. Aun cuando algunos profesores pueden ver en los distintos códigos lingüísticos de sus alumnos y en las diversas pautas culturales de sus familias obstáculos difíciles de sortear, en esos casos y siempre conviene caer en la cuenta de que existe un *lenguaje universal* en el plano emocional y ético que, con todos los matices que se deseen, es captado, comprendido y valorado por todos los alumnos y los padres: la amabilidad expresada en un gesto o en una sonrisa, la hospitalidad manifestada en una invitación a entrar en la escuela, la cordialidad inspirada en una reacción abierta y distendida, son ciertamente –entre otras muchas posibles– expresiones y formas concretas de mostrar a nuestros alumnos y padres de otras culturas de origen que lo que nos importa, ante todo y en el fondo, es su presencia entre nosotros como *personas* con las que queremos compartir nuestras vidas.

Apasionante, en definitiva, el tema de este Informe. Interesante, en alto grado, el mensaje que en él se nos transmite. Resta ahora leerlo con la sana inquietud de quien aprende no sólo un *kit* de nuevas nociones y experiencias sino, también y sobre todo, de quien desea transformar sus esquemas de fondo. El fin: aprender y enseñar el diálogo cultural importa hoy más que mucho.

CAPÍTULO I

Aproximación a los conceptos de interculturalidad y de educación intercultural

Jesús de Garay
Universidad de Sevilla

RESUMEN

En mi trabajo pretendo abordar una cuestión largamente debatida en la historia de las ideas: la articulación de la diferencia y la identidad. Pero desde un punto de vista concreto: la articulación de las diferencias culturales en una cultura de paz. Es decir, qué condiciones deben darse para que una sociedad asuma la diversidad cultural sin caer en la violencia. Dichas condiciones son las que deben implementarse en el sistema educativo. El sistema educativo de una sociedad puede interpretarse como la transmisión de un modelo ético: es decir, como la transmisión de valores. Cada sociedad promueve una educación específica porque posee unos valores propios, que pueden ser o no comunes con otros pueblos o culturas. Por eso, la diversidad cultural está estrechamente ligada a la educación.

ABSTRACT

In my work, I aim to address a long-debated question in the history of ideas: the configuration of difference and identity. But from a specific point of view: the configuration of cultural differences in a culture of peace. That is to say, what conditions should exist so that a society can assume cultural diversity without giving rise to violence. These conditions are what ought to be implemented in the educational system. A society's educational system can be interpreted as the way to transmit an ethical model: in other words, the transmission of values. Each society promotes a specific type of education because it has its own values, which may or may not have points in common with other peoples or cultures. Accordingly, cultural diversity is closely linked to education.

PALABRAS CLAVE

Diálogo y ciencia, razón teórica y razón práctica, interculturalidad, multiculturalidad, identidad, culturas, civilizaciones, pueblos, cosmopolitismo, globalización y homogeneidad, singularidad de la cultura occidental, europea y española (y de las culturas autonómicas), ciudadanía europea, dialéctica, retórica, valores culturales.

KEYWORDS

Dialogue and science, theoretical reason and practical reason, interculturality, multiculturality, identity, cultures, civilizations, peoples, cosmopolitanism, globalisation and homogeneity, the singularity of western, European and Spanish culture (and of autonomous cultures), European citizenship, dialectics, rhetoric, cultural values.

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS DE INTERCULTURALIDAD Y DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

LA RAZÓN GRIEGA: DIÁLOGO Y CIENCIA

En la historia del pensamiento una de las cuestiones más largamente debatidas es la relativa a la identidad y la diferencia¹. Incluso en la antigua Grecia, en los inicios de la filosofía europea, la articulación de la unidad y la pluralidad fue, de algún modo, el hilo conductor de sus preguntas y perplejidades.

La cuestión que se debatía entre los griegos se refería a la totalidad de lo real, y pretendía establecer los mismos fundamentos de la realidad. Todos ofrecían distintas soluciones a la cuestión de si los principios son muchos o uno solo, y si son muchos, cuántos. Trataban así de establecer cuál es la relación entre la pluralidad y diversidad del mundo real y fenoménico, por un lado, y la unidad del universo por otro.

Puede parecer que estas controversias tan antiguas y tan metafísicas poca luz pueden aportar a la solución de problemas tan vivos y actuales como la educación intercultural. Sin embargo, me atrevería a decir que es justo al contrario. Pues cuando se toma distancia respecto a un problema, resulta más fácil de abordar. En cambio, cuando la cercanía y urgencia de los problemas nos impide tomar perspectiva, el horizonte enseguida se oscurece.

No podemos olvidar en cualquier caso que, como decía Zubiri, somos griegos. Es decir, nuestros presupuestos desde los que nos enfrentamos a la diversidad cultural son presupuestos griegos. Y no podemos evitarlo. Quien realice estos mismos análisis desde presupuestos taoístas, confucianos o budistas, seguirá caminos diferentes que quizá conducirán a resultados similares (o quizá no).

Por consiguiente, conviene hacer una primera observación desde ahora. El estudio de la interculturalidad sólo puede llevarse a cabo desde una cultura determinada. Una u otra, pero una concreta en cualquier caso. Y la primera pregunta que hay que plantear es si la propia cultura es compatible o no con la diversidad cultural. Es decir, si la vigencia de la propia cultura exige la anulación de las otras culturas o si, por el contrario, es compatible con ellas.

Pues bien, la cultura occidental (o europea, si se prefiere) es particularmente permeable a la presencia e integración de otras culturas. No significa esto que necesaria-

1. Una ya clásica revisión de esta cuestión, desde el punto de vista de la tradición platónica, puede verse en Werner Beierwaltes, *Identität und Differenz*, Frankfurt a. M., Klostermann, 1980.

2. Cfr. W. Nestle, *Vom Mythos zum Logos: die Selbstentfaltung des Griechischen Denkens von Homer bis auf die Sophistik und Sokrates*, Stuttgart, Alfred Kröner, 1942; del mismo autor, cfr. también *Historia del espíritu griego: desde Homero hasta Luciano*, Barcelona, Ariel, 1987.

3. Cfr. Werner Jaeger, *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, Madrid, FCE, 1993, pp. 830-950.

4. Cfr. Martha Nussbaum (et al.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Barcelona, Paidós, 1999.

mente haya de ser permeable, ni tampoco significa que otras culturas no lo sean o que lo sean menos. De hecho, a lo largo de la Historia, hay numerosos ejemplos de intransigencia occidental (llegando al exterminio) respecto a otras culturas, así como también hay múltiples ejemplos de adaptación y mestizaje intercultural en culturas como el budismo o el Islam. Y al contrario.

Hechas estas precisiones, puede decirse que la cultura occidental ofrece unas bases particularmente aptas para la interculturalidad. ¿Por qué? Por sus raíces griegas, que establecen la racionalidad y el diálogo como criterios determinantes para la acción. Es decir, la respuesta específicamente griega a la articulación de la identidad y la diferencia remite a la razón. La unidad de las diferencias se puede establecer gracias a la razón. Dicho de otro modo, la unidad y cohesión social es compatible con la diversidad cultural si se hace un uso adecuado de la razón.

Sin duda la referencia a la razón es muy vaga y ambigua, pero aún así refleja una notable peculiaridad respecto a otras culturas. ¿Qué se está diciendo al aludir a la razón como principio de la unidad y de las diferencias? O más radicalmente, ¿qué se está excluyendo mediante la alusión a la razón? Porque ciertamente la insistencia en la razón tuvo entre los griegos un carácter polémico con otras instancias.

Cuando los griegos afirman la razón, dejan en un segundo plano otras instancias, como la costumbre, la tradición, la religión o la ley². Nuestra tradición cultural europea está tan familiarizada con el uso de la razón, que fácilmente olvidamos su singularidad. Y casi podríamos decir, su excepcionalidad. Y es que el recurso a la razón no deja de tener algo de pretencioso. Porque el sentido común parece que reclama escuchar la experiencia de los antepasados. Sólo los adolescentes rechazan las experiencias de los padres o de los mayores. Antes y después de la adolescencia, lo habitual es escuchar las enseñanzas de quienes nos han precedido y han vivido más que nosotros.

Los griegos, en este sentido, eran extraordinariamente pretenciosos. Llegaron a sostener que la costumbre y la tradición nada valen si carecen de lógica. Y otro tanto decían de las leyes y la religión. La libertad de los atenienses proclamada por Pericles era la libertad de la razón frente a la fuerza de la Historia. Estos antecedentes griegos explican que la historia cultural europea esté tejida de razón y de libertad.

Entiéndase bien. Esto no significó entre los griegos –ni tampoco después en Roma– un desprecio absoluto de las leyes y costumbres de los antepasados, sino más bien una revisión continua de la tradición cultural para que siempre estuviera determinada por la razón y la libertad. En otras culturas por supuesto también se proclamaba y ejercía la razón y la libertad. Pero subordinadas a la fuerza de la ley, a la inercia de la costumbre y a las normas de la religión.

El cosmopolitismo es una herencia típicamente griega. Más allá del panhelenismo de Isócrates³, el cínico Diógenes se confesaba ciudadano del mundo⁴. La libertad cínica suponía liberación de todo vínculo, y por tanto de toda cultura y de todo territorio. La libertad cínica del individuo autosuficiente rechazaba las ataduras nacionales que le impedían vincularse con las demás naciones.

Desde entonces, este universalismo cosmopolita se basa en la racionalidad universal capaz de pensar críticamente toda costumbre y toda ley particular. La unidad de todos los pueblos es posible desde el cosmopolitismo, esto es, desde la razón universal. El estoicismo griego y romano dio forma jurídica a este afán de justicia universal. El *ius gentium* representó una fórmula apta para administrar justicia a personas procedentes de diversas culturas, costumbres y religiones. Una misma ley racional que la Naturaleza ha dado a todos los hombres llegó a valer así como criterio universal para impartir justicia en los conflictos entre personas de tradiciones diversas. La lógica racional era por tanto la herramienta adecuada para unificar la diversidad de las culturas.

No obstante, el concepto de *razón* no era el mismo en todos los casos, ni implicaba necesariamente el diálogo pacífico entre culturas diferentes. De un lado, la razón resulta apta para el entendimiento intercultural porque implica diálogo, búsqueda de acuerdo mediante argumentos racionales. La oposición rígida entre opiniones enfrentadas puede ablandarse mediante el intercambio de argumentos y el esfuerzo por comprender al otro. El diálogo exige no sólo argumentar siguiendo los propios presupuestos, sino además argumentar siguiendo los presupuestos del interlocutor. Hacerse cargo de los presupuestos ajenos, y argumentar desde ellos, es requisito indispensable para el diálogo. El diálogo reclama responder a las críticas del interlocutor, y no simplemente desarrollar los propios argumentos de modo solipsista. En tanto que la razón es una capacidad común a todos los seres humanos, en esa misma medida todos podemos entendernos con su uso.

El lenguaje es justamente la misma expresión de la razón. Entre los griegos, como es bien sabido, el término *logos* remite tanto a la razón como al lenguaje. Por eso, la conversación, la discusión o el Parlamento son ámbitos apropiados para el uso de la razón en busca de entendimiento.

La razón entre los griegos, por tanto, ofrecía una gran ayuda para establecer puentes entre tradiciones culturales diversas. Pero, sin embargo, presentó también un inconveniente de no poca entidad para la interculturalidad. Y es que la razón griega surgió como la vía más apta para descubrir la verdad y rechazar la falsedad. Es decir, la racionalidad griega fue la que abrió el camino de la ciencia: el camino para discernir lo verdadero y lo falso, para distinguir las apariencias y la verdadera realidad de las cosas.

La razón griega no era sólo el diálogo entre diferentes sino también la racionalidad científica que enuncia una única verdad. La ciencia, en efecto, es la que nos permite decir cuál es son la verdadera realidad de las cosas. Los médicos griegos, por ejemplo, trataban de establecer cuál era la verdadera realidad del cuerpo humano, cuáles las enfermedades verdaderas que se manifestaban de diversas maneras y cuáles los verdaderos fármacos. Y otro tanto los astrónomos, los geógrafos o los físicos. Decir la verdad y evitar la falsedad era el mejor resultado del uso de la razón. En esta perspectiva, el diálogo o el debate es sólo el paso obligado para llegar a la verdad⁵: desde la diversidad de opiniones se alcanza la única verdad.

La búsqueda de la verdad, aplicada a la diversidad cultural, puede interpretarse entonces cómo el debate entre las diversas culturas hasta llegar a la conclusión de qué cultura

5. La dialéctica, tanto en Platón como en Aristóteles, representa (aunque de modo diferente) el método sistemático del proceso que se inicia en el diálogo y que concluye en la verdad de la ciencia: cf., por ejemplo, en Platón, *República*, 511bc, 531d y ss, *Cratilo* 390c, *Fedro* 265de, etc., y *Tópicos* I, 101a25-b4, en Aristóteles.

6. Cfr. En este volumen las observaciones de María Elósegui, pp. 135 y ss.

7. Cfr. José María Ridaó, *La paz sin excusa. Sobre la legitimación de la violencia*, Barcelona, Tusquets, 2004. Respecto a la construcción social de la diferencia, cfr. el capítulo de Guillermo Díaz-Pintos en este mismo volumen, p. 73.

es verdadera y qué cultura es falsa. Es decir, en la medida que la razón se propone a sí misma como un tribunal que ha de juzgar las tradiciones culturales, en esa misma medida la razón lleva a cabo la crítica de todas las tradiciones culturales. La razón se autoproclama entonces como el tribunal que juzga en qué cultura están los verdaderos bienes y en dónde no están. La razón se ve legitimada así para dictaminar si una cultura es verdaderamente injusta o justa. Puede sancionar determinadas costumbres como verdaderamente buenas o como realmente malas.

De este modo la razón griega inauguró una tradición cultural desde la que se establece un criterio racional para discernir unas culturas de otras, separando las costumbres justas y las injustas, la moralidad recta y la moralidad desviada. La razón griega inició igualmente el camino de la ilustración y de la crítica de las religiones para distinguir qué religiones responden a la verdad y cuáles no.

El atractivo de la vía racional es claro: establecer un criterio para orientarse ante la pluralidad de culturas. Pues sin criterio de discernimiento quedamos atrapados en el sometimiento a la tradición, sea la que sea. Sin el tribunal de la razón no resulta fácil oponerse a costumbres injustas, ni tiene sentido la desobediencia civil, ni la lucha contra la opresión y la tiranía⁶. Si hay obligación ética de rendirse al peso de la tradición cultural (ya sea de la propia cultura o de la ajena), entonces sólo cabe el conservadurismo cultural y la ausencia de crítica. ¿Desde dónde criticar la legislación vigente si no es con argumentos racionales? Por mucho que Nietzsche denostara a Sócrates, es precisamente a Sócrates a quien le debemos el empeño en establecer unas bases racionales éticas comunes que nos permitan orientarnos entre la diversidad de costumbres, religiones, tradiciones y leyes.

Las ventajas de la razón son claras, pero sus peligros también son evidentes. Pues si hay que optar entre la disyuntiva de unas culturas verdaderamente justas y otras culturas verdaderamente injustas, entonces se impone la terrible consecuencia de anular unas culturas (las injustas) y de imponer otras (las justas). Por ejemplo, si una cultura exige los sacrificios humanos, la esclavitud, el sometimiento de la mujer y no se sabe qué más, entonces esa cultura deberá ser destruida en beneficio de otra cultura moralmente superior⁷. Y al contrario, si una cultura es valorada como modelo para las demás culturas, entonces resultará justo y benéfico imponer esa cultura a otras culturas más atrasadas.

De este modo, con respecto a la interculturalidad, la razón griega ofrece dos caminos: la vía del diálogo y la vía de la ciencia. Ambas están relacionadas porque la ciencia requiere diálogo y debate, y el diálogo aspira al entendimiento y el acuerdo sobre lo que es verdad y lo que es justo. Pero, a pesar de esta mutua relación entre diálogo y ciencia, se trata de dos vías diferentes, y de hecho ambas han sido recorridas en la historia de Occidente.

En cualquier caso, la historia cultural moderna de Occidente está marcada por el desarrollo de la ciencia. Más aún, la hegemonía de Occidente sobre otras regiones del planeta se debe en gran medida a sus progresos científicos y a la racionalización social. El avance de la ciencia ha acompañado en los últimos siglos al dominio de la racionalidad

occidental sobre otras culturas. Más aún, las otras culturas (piénsese en Japón, China o India) han ido paulatinamente incorporando modelos culturales occidentales, ya sea por imposición externa, por revolución interna o por mera estrategia. Por un camino o por otro, el resultado hoy es una progresiva occidentalización del planeta, que se traduce ante todo en una asimilación de la tradición científica y tecnológica occidental.

Occidente se ha creído superior a las demás culturas, y en consecuencia se ha sentido justificado para imponer sus paradigmas culturales⁸. La colonización primero de América y después de África, Asia y Oceanía, han sido algunos de los hitos de este imperia- lismo cultural del Occidente moderno.

El argumento era muy simple: la ciencia discrimina entre verdad y falsedad; la ciencia pertenece a la cultura occidental; por tanto es Occidente el que debe establecer los modelos culturales⁹.

Desde el punto de vista religioso, cualquier religión de carácter universal (y no específica de un solo pueblo o nación, como el sintoísmo o el hinduismo) aspira a difundir criterios universales de moralidad. Y en esa medida, aquellas culturas ligadas a religiones universalistas difunden modelos culturales universalistas. En el caso de Occidente, la religión cristiana ha sido un factor determinante en la difusión de modelos culturales universales. Al menos en lo relativo a pautas de moralidad: la igualdad entre todos los seres humanos, la dignidad de la persona, el amor al prójimo, la fraternidad universal, etc.

De hecho, el universalismo cristiano en la historia de Occidente ha estado ligado frecuentemente al universalismo de la razón científica. Pues la religión cristiana –y en especial la doctrina católica– ha tenido a lo largo de su historia un constante interés en discernir las doctrinas verdaderas y las doctrinas falsas. De ese modo, el cristianismo ha reforzado el criterio de la razón científica para distinguir la verdad y la falsedad, la moral verdadera y la errónea. Por eso, independientemente de que las creencias religiosas cristianas sigan vivas o no en Occidente, sin embargo el empeño en distinguir la verdad y la falsedad (el bien y el mal) ha seguido aplicándose a todas las culturas.

Podrían añadirse otros factores –más o menos heterogéneos– que han influido en la expansión universalista de la cultura occidental moderna. Pero en cualquier caso, el hecho cierto es que Occidente ha llevado a cabo en los últimos siglos una intensa colonización cultural de todos los pueblos del planeta. Y esa colonización se ha justificado desde la convicción de que hay una única cultura (la verdadera y justa) junto a las demás culturas (que propiamente sólo son culturas en tanto se asemejan a esa única cultura verdadera y justa).

Sin duda, otras culturas han sido –y son– tan universalistas como Occidente. En parte porque sus religiones también lo son (caso, por ejemplo, del budismo o del islam) y en parte por otros factores. Pero probablemente el éxito universal de la cultura occidental se ha sustentado principalmente en el aprovechamiento de la enorme potencialidad de la razón científica y tecnológica.

En cualquier caso, el problema hoy no es tanto la arrogancia de Occidente (arrogancia comprensible en cualquier triunfador) sino el mantener vigente el tribunal de la razón

8. Cfr. Sophie Bessis, *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*, Madrid, Alianza, 2002.

9. Cfr. Por ejemplo, la denuncia de Edward W. Said en *Orientalismo*, Barcelona, Mondadori, 2006.

científica para juzgar a las diversas culturas, estableciendo qué es lo verdaderamente bueno y qué no lo es. Porque ciertamente cabría afirmar que existe una única cultura ideal a la que todas las culturas deben imitar, pero que no se corresponde tampoco con la cultura occidental actual, ni con ninguna de las culturas hoy existentes (sean las que sean). Es decir, a mi modo de ver, hay que distinguir dos cuestiones claramente; una cosa es que existan unas bases éticas universales (como la dignidad de la persona o el valor de la libertad) y otra cosa muy distinta es que esos valores éticos universales sean patrimonio exclusivo de Occidente.

Pero, además, debe evitarse otro malentendido. La existencia de unos valores éticos universales (que son los que hacen posible la crítica cultural) no implica que esos valores universales hayan de definir una única cultura. Esos valores éticos universales pueden estar realizados de muchas formas (de infinitas formas) en todo tipo de culturas. Más aún, la diversidad cultural es una de las formas más eficaces de relativizar la autosuficiencia de cualquier cultura, que siempre tiene la tentación de considerarse superior a las otras culturas. Todas las tradiciones culturales tienden a suponer que sus valores éticos son los más altos. Y precisamente por eso han conservado –han cultivado– esos valores de su tradición. Esto hace tan enriquecedor el contacto con otras tradiciones culturales: primero, porque se descubre que determinados valores éticos no pertenecen en exclusividad a la propia cultura; y segundo, porque se descubren otros valores éticos que la propia tradición cultural ignoraba.

Por consiguiente, sería un error grave concluir que debe haber una única cultura, desde el presupuesto de que existen unos valores éticos comunes a toda la Humanidad. Y sería no sólo un error sino además inocente concluir que ese modelo utópico de cultura ideal se corresponde con la cultura occidental moderna, en la que rigen los valores de la libertad y de la ciencia. Una cosa es que existen valores éticos universalmente admitidos (que son los que inspiran la Declaración Universal de los Derechos Humanos) y otra cosa muy distinta es que esos valores éticos deban encarnarse de un único modo en una sola cultura utópica.

En conclusión, a mi modo de ver, no conviene analizar las culturas desde criterios de verdad y falsedad. En el terreno cultural no es viable distinguir unas culturas verdaderas y otras falsas, unas justas y otras injustas, unas buenas y otras malas. Y no es viable porque hay muchas costumbres buenas pero distintas, muchas formas distintas de hacer el bien y la justicia, muchas formas diferentes de organizar la sociedad sin que unas sean absolutamente mejores que las otras. Beber cerveza, vino o Coca-Cola no es mejor o peor, sino simplemente distinto. Vestir con pantalones, con túnica o con faldas, otro tanto. No hay una única forma de vestir, cocinar, cantar o bailar. No hay una única forma de urbanizar las ciudades, de administrar la justicia o de organizar el sistema financiero. No hay una única virtud. La biografía de cada persona y la historia de cada pueblo determinan diferentes formas de vivir, que no tienen por qué ser mejores o peores que **OTRAS [BPO1 / PÁG 33]**. Hay muchas formas de hacer el bien, no una sola.

UNA EXPERIENCIA INTERCULTURAL: EL JUEGO, LA DANZA Y OTRAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS

www.erasemipueblo.com/lugaresdeinteres/Colegio.htm

AUTORES

Gustavo Cano Moraleda
Zahira Sousa Carballo
Profesorado del CP
"Cardenal Cisneros"

INSTITUCIÓN
IMPLICADA
**CP "CARDENAL
CISNEROS"**

ETAPA/CURSO
Alumnado del centro

DESCRIPCIÓN

En el centro que lleva a cabo la iniciativa, perteneciente al Municipio toledano de Camuñas, se encuentran escolarizados 162 alumnos, de los cuales 40 son inmigrantes procedentes de Marruecos, Rumanía y Ecuador. Esta experiencia es una manifestación más de los objetivos generales recogidos en la Programación General Anual: "atender a la diversidad de los alumnos, en especial del alumnado inmigrante del centro".

Resumen

El área de Educación Física elabora una propuesta didáctica basada en el juego, la danza y la música como elementos esenciales que han convivido a lo largo de la Historia y constituyen un fiel reflejo de la cultura de los distintos pueblos. Dicha propuesta permite conocer los aspectos esenciales de la cultura de los alumnos y alumnas que han ido incorporándose al centro, al tiempo que actúa como referente para el trabajo de integración en otras áreas de conocimiento.

Objetivos

1. Introducir al alumnado en las diferentes culturas a través de los juegos y danzas practicados en otros países -especialmente los de los alumnos inmigrantes integrados en el centro- y recabar información acerca de ellos mediante información extraída de material impreso, audiovisual, TICs, etc.
2. Valorar en los juegos practicados diferencias y similitudes con los juegos tradicionales de nuestro entorno, respetando la cultura y tradiciones de los diferentes países.
3. Fomentar los buenos valores que rigen la vida en sociedad: paz, igualdad, tolerancia, justicia, respeto...

Metodología

Tras la aprobación en claustro de profesores de la realización de actividades que reflejen la cultura de otros países, se elabora una unidad didáctica ("Juegos y danzas del mundo") en la que se recogen manifestaciones culturales de otros países y continentes. Dicha unidad tiene carácter interdisciplinar, trabaja todas las áreas, entra a formar parte de la Programación General Anual y convierte al alumno en el auténtico

protagonista de todas las actividades propuestas, basadas en el aprendizaje significativo. Es responsabilidad del área de Educación Física, en colaboración con las áreas de música y conocimiento del medio, la coordinación del proyecto. Entre las actividades previas a la puesta en práctica de la unidad didáctica se cuentan: la elaboración de un mapamundi a partir de los juegos y danzas, recopilados de todo el mundo mediante material obtenido en las bibliotecas municipal y del centro y la recopilación de videos y DVDs sobre el tema y de instrumentos musicales típicos de otros países. A continuación se procede a practicar y conocer las reglas de juegos propios de Oceanía, África, Norteamérica, América Latina y Europa, y se ensayan distintas danzas cuya muestra se lleva a cabo durante la celebración de un "Acto de la Paz". Por otra parte, se proyectan videos y películas de costumbres, danzas y músicas autóctonas de Ecuador, Marruecos y Rumanía (países de procedencia de buena parte del alumnado del centro), y se organiza una exposición de instrumentos musicales.

RESULTADOS

Los resultados de los cuestionarios aplicados entre los padres para evaluar el proyecto, así como la opinión recabada de los alumnos, son francamente positivos. Entre estos últimos ha disminuido el rechazo al "diferente" y se ha producido una mejora de la convivencia y de la integración. La proyección de películas y videos ha aumentado la sensibilidad del alumnado ante cuestiones relacionadas con el multiculturalismo. A resaltar también el protagonismo logrado por los alumnos inmigrantes en el proyecto y el consiguiente incremento de la autoestima. Por último, la práctica de juegos y danzas ha permitido un mayor desarrollo de las habilidades motrices entre los alumnos.

10. Una exposición detallada del desarrollo de estas ideas en la filosofía árabe puede verse en Deborah L. Black, *Logic and Aristotle's Rhetoric and Poetics in Medieval Arabic Philosophy*, Leiden, Brill, 1990.

RAZÓN TEÓRICA Y RAZÓN PRÁCTICA

En cualquier caso, la razón griega no discrimina únicamente entre la verdad y la falsedad. Los textos más detallados que conservamos acerca de la lógica griega son los tratados de Aristóteles. Su impacto fue tal a lo largo de los siglos que Kant todavía creía que con ellos la lógica ya había llegado a su perfección. En el así denominado *Organon* aristotélico se analizan las diversas formas de predicación y de demostración científica. Y en esos tratados aristotélicos se otorga un papel preponderante a la distinción entre la verdad y la falsedad.

Sin embargo, sin salir de los escritos del mismo Aristóteles, encontramos otros textos en los que la razón no trata de discriminar entre lo verdadero y lo falso sino entre el bien y el mal, entre lo mejor y lo peor, entre lo conveniente y lo inconveniente, entre lo convincente y lo dudoso, entre lo creíble y lo ridículo, entre una acción y otra, entre una y otra forma de organizar la sociedad, etc. Es decir, entre los griegos (y los textos de Aristóteles son una buena muestra de las realizaciones griegas) la razón no se aplicaba exclusivamente a distinguir lo verdadero de lo falso. La razón no era patrimonio exclusivo de la ciencia. Muy al contrario, la racionalidad encontró aplicaciones en terrenos muy distintos, como la ética, la política, la economía, la historia, la retórica, el derecho o la poética. Es decir, los griegos fueron perfectamente conscientes –Aristóteles es un ejemplo entre otros muchos, no una excepción– de que la razón era un recurso apto para los diversos ámbitos de la vida, más allá de la demostración científica.

Por eso, la herencia griega no se reduce al descubrimiento y progreso de la ciencia, sino que incluye también el desarrollo de la teoría política, el derecho, la retórica o la ética. En síntesis, los griegos prestaron atención tanto a la razón teórica (qué es verdad y qué es falso: la ciencia) como a la razón práctica (qué hacer). El tipo de razonamiento, sin embargo, no es el mismo en cada caso. El mismo Aristóteles, por ejemplo, expone detalladamente en *Tópicos*, en la *Retórica*, en la *Ética a Nicómaco*, en la *Política* o en la *Poética*, diferentes formas de argumentar según el uso que se quiera hacer en cada caso de la razón. La deliberación individual previa a la acción individual exige, por ejemplo, un tipo de argumentación distinta de la argumentación requerida para que un político convenza a un auditorio acerca de una determinada acción política. O también la deliberación racional política se distingue del orden racional requerido para la composición de una tragedia. Etcétera.

Las diversas culturas que han recogido la herencia griega a lo largo de la Historia han prestado una atención muy distinta a unas u otras formas de racionalidad. Por ejemplo, la filosofía islámica (tal como, por ejemplo, se presenta en Alfarabi o Averroes) desarrolló ampliamente la lógica de la retórica y de la poética, hasta el punto de que –siguiendo la tradición de la escuela neoplatónica de Alejandría– incluyeron los tratados aristotélicos de la retórica y de la poética en el *Organon* aristotélico, como si se tratase de dos obras lógicas más¹⁰.

En Roma, Cicerón –y con él todos los juristas y políticos romanos– desarrollaron ampliamente la razón griega aplicada a la acción y a la vida social. En Roma había com-

pleta conciencia de que los conflictos no se dirimen dando la razón a una parte y quitándosela a la otra parte, sino mediante un equilibrio entre las razones de una y otra parte. La justicia no pertenece al terreno de lo verdadero y lo falso sino al arte de juzgar lo particular y lo conveniente. La certeza tampoco surge necesariamente sólo a partir de la demostración científica, sino que depende de otros muchos factores como el carácter del orador, los sentimientos del auditorio o los ejemplos que se traen a colación. Las circunstancias concretas de cada situación transforman sustancialmente la argumentación utilizada. Según las personas, el lugar, el momento y todo tipo de variables, el razonamiento ha de seguir un curso u otro. Pero estas variaciones en las argumentaciones y en las conclusiones no significan que el discurso se abandone a la improvisación de cada momento. Muy al contrario, la argumentación retórica, poética, jurídica o política tiene unas pautas que es preciso conocer y en las que es necesario ejercitarse.

La fuerza de la razón científica y tecnológica en Occidente ha sido tan arrolladora en los últimos siglos que las otras formas de racionalidad han sido vaciadas de contenido. El caso más claro es el de la retórica. En Grecia y Roma, la retórica era el ejemplo más claro de racionalidad. Hoy, en cambio, *retórica* es sinónimo de ornamentación, artificialidad y manipulación. Calificar hoy a un discurso de *retórico* equivale a desacreditarlo. En Occidente el cambio de valoración de la retórica coincidió exactamente con el inicio del desarrollo de la razón científica, por eso Galileo contraponen el rigor de la experimentación científica a la palabrería escolástica, la ciencia frente a la retórica.

Sólo en los últimos cincuenta años la retórica ha recuperado algo del sentido que le daban Isócrates, Cicerón o Quintiliano. En diferentes disciplinas, autores como Perelman, Viehweg, Gadamer o Ricoeur¹¹ han puesto de relieve la vigencia de la racionalidad retórica. Y es que para la vida social necesitamos un tipo de racionalidad que proporcione certezas y que posibilite el entendimiento entre las personas. Para la vida social no necesitamos conclusiones científicas predecibles, sino entendimiento mutuo y certezas. La retórica es precisamente el discurso racional encaminado a la persuasión, a la transmisión de certezas. Esto no significa manipular, ni engañar, ni adornar contenidos verdaderos con florituras superfluas. Se trata de transmitir certezas sin necesidad de aportar la fundamentación última de cada cuestión.

Por ejemplo, la educación es la típica disciplina retórica, si atendemos a los requisitos de la argumentación retórica señalados por Aristóteles. El discurso educativo se trata efectivamente: 1, de un discurso racional; 2, que tiene en cuenta los sentimientos, y 3, que requiere un mínimo de confianza en el hablante. En primer lugar, es obvio que el discurso educativo es racional: el docente expone sus enseñanzas de una forma argumentada. En segundo lugar, también es claro el esfuerzo del docente por tener en cuenta los sentimientos de los alumnos: sus expectativas, su interés o desinterés y en general todo lo que favorece su atención y estimula su trabajo. Y en tercer lugar, hay que tener presente que en cualquier nivel educativo la fundamentación es siempre limitada: dado el grado de especialización científica actual, ningún profesor es capaz de ligar sus argumentaciones a fundamentos últimos (y mucho menos en la enseñanza primaria o secun-

11. Cfr. Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, 1957 (Madrid, Gredos, 2002); Chaïm Perelman, *Rhétorique et philosophie : pour une théorie de l'argumentation en philosophie*, París, PUF, 1952; Theodor Viehweg, *Tópica y jurisprudencia* 1953 (Madrid, Taurus, 1986); Robert Alexy, *Teoría de la argumentación jurídica: la teoría del discurso racional como teoría de la fundamentación jurídica*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1989. Una revisión de estas teorías puede verse en M. Atienza, *Las razones del derecho. Teorías de la argumentación jurídica*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1997. Respecto a Hans-Georg Gadamer, cfr. en particular *Verdad y Método II*, Salamanca, Sigüeme, 1992, pp. 225-318. En relación a Paul Ricoeur, cfr. *La metáfora viva*, Madrid, Ediciones Europa, 1980.

daria). Por eso, en la educación resulta esencial la confianza en la competencia científica y personal del profesor: si no se cree al profesor, no hay aprendizaje posible. La docencia está basada en la confianza en el docente. Y como sabe cualquier estudioso de la retórica, la confianza en el orador es uno de los factores esenciales del discurso retórico.

El discurso básico de la educación es el discurso retórico. No es un discurso dialéctico, centrado en el debate y la discusión. En todo caso el diálogo acompaña al discurso del profesor, que expone sus argumentaciones y conclusiones, y que en todo caso dirige el diálogo en las materias que así lo requieren. Y por supuesto, el discurso educativo no es un discurso científico, porque está basado en la confianza en la autoridad científica del docente y no en la autosuficiencia de la argumentación. Al comienzo del aprendizaje de cualquier asignatura el estudiante desconoce casi todo, y su principal punto de apoyo está en la confianza en el profesor (o en el libro de texto); sólo paulatinamente, el estudiante va sustituyendo la confianza en el profesor o el libro por la seguridad que le proporcionan las argumentaciones por sí mismas; pero entonces, al llegar a ese punto, el proceso educativo –la acción educativa– en esa materia ha finalizado.

El discurso retórico, en cualquier caso, es un discurso encaminado a la acción. Justamente la exigencia de actuar es la que reclama una forma de racionalidad que no trate de llegar a los últimos fundamentos o a las últimas consecuencias, sino que concluya en una acción determinada. Por ejemplo, en los tribunales se requiere concluir con una sentencia final de culpabilidad o no, se tengan todos los datos (algo que raramente sucede) o no. En los debates políticos hay que tomar decisiones continuamente, con los datos disponibles en un momento determinado, etc. En la educación sucede lo mismo: a un niño de cinco años hay que transmitirle unos contenidos, con un discurso adecuado a sus circunstancias, para que aprenda lo conveniente para esa edad: es un discurso dirigido a la acción educativa para conseguir unos determinados resultados pedagógicos propios de esa edad.

Pues bien, si tenemos en cuenta estas observaciones en relación a la interculturalidad y a la educación intercultural, hay que advertir que la racionalidad retórica ha sido pospuesta y menospreciada en Occidente desde el siglo XVII hasta hoy, salvo algunas excepciones (como, por ejemplo, Vico). Prueba de ello son las connotaciones peyorativas que surgen hoy al mencionar la retórica. El enorme desarrollo de la razón científica ha empequeñecido otras formas de racionalidad, como la retórica. Esto no ha sucedido en otras culturas, en las que otras formas de racionalidad se han desarrollado a costa precisamente de la racionalidad científica. Por eso, Occidente puede aprender de culturas diferentes otras formas de racionalidad olvidadas o menospreciadas entre nosotros.

La cultura romana o la cultura islámica desarrollaron formas de argumentación jurídica o política particularmente valiosas, aun cuando también esas culturas fueron ejemplares en muchos terrenos científicos y tecnológicos. Nunca faltó, por ejemplo, en la historia del Islam un intenso debate jurídico y político. De un modo general se puede decir que, aun cuando la historia moderna ha supuesto la hegemonía de Occidente gracias al progreso científico y tecnológico, sin embargo otras culturas han desarrollado

otras formas de racionalidad que quizá no les han conducido al dominio político-militar o a un alto bienestar económico, pero quizás les han permitido gozar de una estabilidad y una armonía añorada por los países occidentales en los últimos siglos. No se puede olvidar que la historia moderna de la ciencia está estrechamente ligada a la historia del armamento, y en esa medida no es sólo una historia de avance y bienestar (como, por ejemplo, se muestra en la historia de la Medicina o los medios de comunicación) sino también una historia de muerte y destrucción (como es evidente por la evolución del armamento en los últimos siglos)¹².

Para el análisis de la interculturalidad resulta muy útil la distinción entre razón teórica y razón práctica. La razón teórica establece criterios de verdad y falsedad, que posibilitan actuar de un modo necesario y predecible, y por tanto permiten desarrollar una tecnología fiable y segura. Las ventajas para la Humanidad están a la vista. La razón práctica, en cambio, nos permite discernir entre lo más o menos conveniente, entre lo mejor y lo peor; y nos permite así orientar nuestra acción para actuar del modo mejor posible. Y puesto que nuestra relación con los demás no es exactamente predecible sino que está siempre sujeta a la novedad y el cambio, la razón práctica nos permite orientarnos en un marco de incertidumbre y cambio.

PENSAR LA IDENTIDAD CULTURAL

Por eso resulta tan esencial la razón práctica para pensar las culturas y las relaciones entre las culturas. Pues la cultura es el resultado de una historia repleta de acontecimientos diversos e impredecibles. No está escrito el futuro de ninguna cultura, porque la historia es impredecible. Cada cultura es singular, única. Más aún, cada cultura aquí y ahora es distinta de cómo será dentro de unos años o como fue en el pasado. La cultura es una realidad dinámica. De ahí que resulten ridículas las esencialidades culturales, como cuando se intenta definir una cultura al margen de su momento histórico. El Islam de Bagdad del siglo IX no es el Islam de Indonesia hoy¹³. Lo esencial del Islam se particulariza de manera muy distinta en la cultura abasí del siglo IX y en la cultura indonesia del siglo XXI. No hay una cultura *esencial* islámica que perviva a lo largo de los siglos y los territorios, sino una pluralidad de culturas inspiradas –eso sí– por una misma religión. La religión, por sí misma, no define una cultura. En resumen, la cultura se está transformando continuamente por definición, puesto que la cultura es esencialmente historia, cambio.

La razón teórica nos vale para pensar los procesos regulares y necesarios. La tecnología se sirve de las regularidades científicas para establecer comportamientos predecibles y fiables. Por eso, nos subimos a un avión o encendemos el interruptor de la luz o la televisión. Porque los mecanismos determinan comportamientos regulares y predecibles. Pero la cultura no sigue pautas regulares y predecibles. Sólo en cierto modo se puede convertir la Historia en ciencia, pues el pasado no puede repetirse. Y aún así, la Historia

12. Cfr. Jacques Lafaye, *Sanguinarias fiestas del Renacimiento. La era de Carlos V y Solimán el Magnífico (1500-1557)*, México, FCE, 1999.

13. Cfr. Clifford Geertz, *Islam observed: religious development in Morocco and Indonesia*, Chicago, University of Chicago Press, 1973.

difícilmente se convierte en ciencia, porque la interpretación del pasado depende siempre de presupuestos culturales que cambian continuamente: por eso, cabe decir que el mismo pasado también sigue transformándose en función de los cambios del presente y las expectativas del futuro.

La cultura de un pueblo está en permanente transformación. Y por tanto su relación con las otras culturas está igualmente en continuo cambio. Las relaciones de Occidente con el Islam no son ahora las mismas que hace cincuenta años. Y en el futuro no serán las mismas que ahora. Por eso para pensar las relaciones interculturales necesitamos un tipo de reflexión que atienda a las circunstancias concretas, a la historia particular y al momento actual. En cambio resulta inútil y contraproducente pensar la interculturalidad desde la perspectiva teórica de unas esencias culturales eternas.

Esto significa que la interculturalidad ha de pensarse referida al día de hoy, a la época presente, a las culturas tal como hoy existen en cada territorio y con su historia particular. No hay nada tan venenoso para pensar la interculturalidad como las esencialidades culturales. Otra cosa distinta son los proyectos de futuro que pueden estar más o menos anclados en la memoria del pasado (ficticio o no). Sin duda es lícito que quienes se sienten unidos por una misma cultura aspiren a una realización política futura del tipo que sea, más o menos identificada con un pasado glorioso (legendario e irreal, o realmente existente en el pasado). Lo determinante para una comunidad cultural es el proyecto de futuro. Y para encarar un proyecto de futuro se requiere razón práctica, porque el futuro es contingente y libre. Es una patraña hablar del *destino* nacional de un pueblo.

Una comunidad cultural puede sin duda establecer una definición esencial de la propia cultura. Y del mismo modo puede definir la esencia de las otras culturas. Puede así fijar la identidad cultural de una comunidad. Eso es perfectamente legítimo para tomar conciencia de los propios presupuestos culturales y reconocerse como una unidad cultural. Pero se trata de una estrategia política, orientada a pensar su futuro.

“Política” no significa necesariamente la acción de un partido político o el debate entre partidos políticos. Tampoco se reduce el espacio político al ámbito del Estado o de la legislación. En estas páginas, *político* significa el ámbito de la acción común para establecer unas bases comunes de convivencia y determinar un proyecto compartido de coexistencia. Entiendo por tanto *acción política* en un sentido muy amplio y próximo al sentido de *acción social*, definida por Max Weber¹⁴.

Una cultura está siempre sujeta a todo tipo de influencias externas, y por tanto está expuesta continuamente a transformaciones culturales recibidas del exterior. Pero aun cuando quisiera aislarse de esas influencias externas y encerrarse en la pureza de su identidad cultural, incluso en esta hipótesis de perfecto aislamiento se estaría transformando a sí misma por su hermetismo. Pues ninguna cultura ha podido nunca aislarse del exterior de forma continuada: esto sólo se ha logrado en algunos lugares y mediante una violencia extrema. Por eso el aislamiento de una cultura sobre sí misma da lugar a otra cultura más cerrada y hermética que la inicial, y paradójicamente da lugar a otra cultura nueva en definitiva.

Por ejemplo, el Islam pretendido por algunos islamistas radicales en los últimos cincuenta años representa un Islam nuevo en su pureza. Un proyecto de futuro planificado mediante una determinada estrategia política. No se trata de que ese Islam puro haya existido alguna vez (aunque así se proclame), sino es el Islam futuro que se desea.

Por eso, el mismo concepto de *identidad cultural* encierra una ambigüedad capciosa. Si se refiere a una esencia de una cultura que se conserva a lo largo de los siglos, es un concepto sencillamente falso porque la cultura es cambiante. Si por el contrario se refiere a un proyecto de futuro (definido en su identidad), entonces no se trata de una identidad con el pasado sino de una identidad clara para un proyecto de futuro. Y desde luego si se habla de una identidad cultural que es idéntica con una cultura antigua e idéntica con una cultura futura, entonces estamos ante un engaño (o un autoengaño, si se prefiere).

La identidad cultural tiene completo sentido si se trata de un proyecto de futuro. Da igual que esté fundamentado o no en un modelo histórico, en una leyenda mítica o en un ideal utópico. Lo decisivo es que se trata de un plan de acción abordado por una comunidad que se siente identificada con ese proyecto cultural. Y en consecuencia requiere racionalidad práctica. Pensar la acción. Pensar las circunstancias únicas y particulares de esa comunidad hoy, de su historia, de sus expectativas, de sus sentimientos, de su carácter. Razonar acerca de una cultura y su relación con las demás culturas implica por tanto un razonamiento sobre algo particular y concreto: sobre una comunidad singular hoy y en un territorio determinado. Si hubiera esencias culturales, cabría el uso teórico de la razón que describe el comportamiento predecible y regular de dicha comunidad cultural, del mismo modo que la ingeniería describe los mecanismos de un motor. Pero no hay tales esencias. Sólo hay el proyecto político de una comunidad cultural, que razona acerca de su futuro con los referentes que considera oportunos.

Hay numerosos elementos que pueden servir de base para definir una determinada identidad cultural de una comunidad. Puede haber, por ejemplo, una lengua común, una historia compartida, un mismo territorio, una misma religión, una misma etnia, etc. Pero todos esos elementos difícilmente existirán todos juntos y con una misma pureza ideal en una comunidad concreta. Más bien lo habitual suele ser la disputa acerca de cuáles son los elementos determinantes de una cierta cultura y si una cultura se diferencia sustancialmente o no de otras culturas vecinas o similares. Por ejemplo, es normal el debate de hasta qué punto la historia común es exclusivamente compartida por los antepasados de los actuales habitantes de esa comunidad o es una historia compartida con otras comunidades culturales consideradas hoy diferentes. Y es un debate imposible de cerrar. Todos hemos sido alguna vez invasores e invadidos, colonizadores y colonizados.

De ahí que la clave sea pensar y decidir qué identidad cultural se desea para el futuro de esa comunidad. Y en tanto que es una decisión política¹⁵, en esa medida pertenece al ámbito de la razón práctica, que argumenta acerca de lo posible y de lo conveniente. Declarar la existencia o no de una determinada identidad cultural no pertenece al terreno de lo verdadero y lo falso, ni de lo justo o lo injusto, sino al terreno de la práctica política.

15. Insisto en que por “política” no debe entenderse solamente la acción de los partidos políticos y su juego parlamentario, sino todo lo relativo al espacio público, afectado por las relaciones y estructuras sociales.

YO SOY INTERCULTURAL

Eei.jeromin.leganes@educa.madrid.org

AUTORES

Natividad Álvarez Uña, Esther Arcos Villar, Antonia Arévalo Medina, María Isabel Barradas García, Pilar Cáceres Lázaro, María José Chavero Granado, Isabel García López, Filomena Gaspar Mancera, Emilia Grillo Martín, Ángela Meseguer Ruiz, Carmen Sirvent Correa, Manuela Uria Fernández

**INSTITUCIÓN IMPLICADA
EEI "JEROMÍN"**

**ETAPA/CURSO
Alumnos de educación infantil**

DESCRIPCIÓN

La Escuela Infantil "Jeromín" forma parte del municipio madrileño de Leganés, que a partir de la década de 1960 se consolida como una de las grandes "ciudades dormitorio" de la capital. En los últimos años, la población inmigrante ha crecido de tal modo que, a día de hoy, de cada 1.000 habitantes 109 son extranjeros, procedentes en su mayoría de Europa del Este (Rumanía), África (Marruecos) e Hispanoamérica (Colombia). La escuela promotora del proyecto cuenta con un 30% de alumnado de origen inmigrante.

Resumen

Esta iniciativa tiene como objetivo trabajar la interculturalidad desde todos los ámbitos para educar a los niños desde sus primeros años en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre pueblos, paz y fraternidad. Mediante las actividades desarrolladas se pretende conocer las distintas culturas y hábitos, sentimientos y emociones de las diferentes familias que forman parte de la comunidad educativa.

Objetivos

1. Promover el conocimiento por parte del alumnado de su propia identidad personal, valorando las semejanzas y las diferencias con otros, respetando a los compañeros y descubriendo nuevos estilos de vida y un mundo mágico de diversidad.
2. Fomentar el conocimiento por parte del profesorado de aspectos del alumnado que les indiquen qué tipo de modificaciones introducir en las programaciones para adaptarlas a las necesidades reales de cada alumno.

Metodología

Entre las actividades desarrolladas se encuentran:

- a. La narración de cuentos de otras culturas.
- b. La audición de música de diferentes países.
- c. Lectura de cuentos que explican el hecho de ser diferente.
- d. Degustación de comida típica.
- e. Visita al Museo de América.
- f. Visita al parque biológico Faunia para conocer distintos hábitats.

RESULTADOS

El conocimiento de distintos aspectos de las culturas presentes en la vida diaria del centro ha permitido a los profesores la confección de un catálogo que contiene las características culturales de las familias de los alumnos, facilitando así la adaptación del programa a las exigencias particulares de cada niño. El fomento de actitudes abiertas y tolerantes en los alumnos desde las edades más tempranas allana el camino para una sociedad en la que la multiculturalidad sea considerada un hecho enriquecedor y no un germen de posibles conflictos.

Y en segundo lugar, cualquier relación entre culturas pertenece igualmente al terreno de la práctica política. Es una decisión enteramente política promover la vinculación y el mestizaje con otras culturas (es el caso actual, por ejemplo, de las diversas culturas europeas, que buscan una mayor vinculación cultural en el marco de la Unión Europea). Y es igualmente una decisión política establecer barreras y fronteras para evitar la influencia de otras culturas en la propia comunidad (por ejemplo, los conflictos recientes en los países de la antigua Yugoslavia).

En resumen, cualquier proyecto relativo a la interculturalidad exige abandonar pretensiones esencialistas, que suponen la existencia de identidades culturales eternas, susceptibles de una definición científica y sujetas a la caracterización de verdaderas o falsas. No hay tales esencias de las identidades culturales. La **IDENTIDAD CULTURAL [BPO2 / PÁG 40]** es (que no es poco) un proyecto definido de futuro, susceptible de argumentaciones prácticas y políticas con vistas a determinar sus posibilidades y su conveniencia; incluso el pasado histórico de una cultura ha de ser interpretado desde ese proyecto de futuro. Pensar la interculturalidad exige racionalidad práctica y principalmente política, puesto que se refiere a pensar el futuro de una determinada comunidad cultural.

INTERCULTURALIDAD: ¿SEPARACIÓN O MESTIZAJE?

Con respecto a las relaciones interculturales existen dos opciones políticas básicas: una, el mestizaje y otra la separación. Cabe fomentar la interrelación de la propia cultura con otras culturas, y cabe tratar de impedir dicha interrelación. Ambas opciones son directamente políticas. Y ambas enteramente legítimas. Es decir, cada comunidad cultural deberá incluir en su proyecto de futuro una de estas opciones: la integración con otras culturas o la defensa ante esas otras culturas.

Por ejemplo, la industria cinematográfica estadounidense difunde unos valores culturales determinados. Pues bien, cada comunidad cultural (representada en muchos casos por los Gobiernos de sus países) deberá decidir si acepta difundir dichos valores culturales o si, por el contrario, se defiende frente a dicha cultura cinematográfica.

Otro tanto sucede con la cultura que traen consigo los inmigrantes. Ante esos nuevos valores culturales es posible intentar defenderse, exigiéndoles una integración en la cultura del país de acogida (por ejemplo, exigiéndoles el aprendizaje del idioma correspondiente), o dejándoles libertad para que conserven su propia cultura si así lo desean. Existen razones para justificar ambas opciones: para el mestizaje intercultural o para la coexistencia diferenciada de una pluralidad de culturas. Ambas opciones son políticas y ambas tienen sus ventajas y sus inconvenientes.

En el caso del mestizaje intercultural existe el riesgo de disolución de los propios valores culturales, de tal modo que si una comunidad desea avanzar hacia una mayor identidad cultural, entonces el mestizaje es visto como un gran peligro, aunque, a cambio, le permita enriquecerse con los valores culturales ajenos. En el caso de la coexis-

tencia diferenciada de una pluralidad de culturas permite progresar en el respeto a la diferencia (a la diversidad de culturas, a la libertad de vivir de acuerdo con la cultura de cada cual); pero el riesgo estriba en crear una sociedad multicultural en la que proliferen los guetos.

Ambas opciones son políticas y exigen racionalidad práctica, en el sentido de que exigen pensar la acción que va a llevarse a cabo, y no sólo a título individual, sino en cuanto al modo de organizar la sociedad. Habrá que atender a circunstancias concretas y la respuesta variará de unas circunstancias a otras. Y sobre todo cambiará en función de las decisiones tomadas por quienes lideren dicha comunidad cultural.

El concepto de *integración* cultural aplicado a la inmigración parece aludir al mestizaje intercultural (en el sentido de integrar las diversas culturas), pero propiamente se aplica en el sentido inverso: es decir, supone la integración de las culturas ajenas en la cultura propia. Supone exigir a quienes vienen con otros valores culturales que asuman y hagan propios los valores culturales de la comunidad de acogida.

Es decir, la política de integración presupone una política favorable a la propia identidad cultural (en el caso de España, por ejemplo, la identidad cultural española). Pero conviene insistir en que hablar de la identidad cultural de una comunidad es ante todo un legítimo proyecto político para el futuro. Para justificar ese proyecto de identidad cultural cualquier punto de partida es válido: cabe que ahora existan en una comunidad unos valores culturales compartidos; y cabe que no existan valores culturales relevantes compartidos, cabe que exista en una cierta medida una identidad cultural española, y cabe que haya otras identidades culturales dentro de la cultura española, y que incluso esas otras identidades culturales integradas hoy en el Estado español puedan ser similares o irreductibles a los valores culturales españoles, etc. Nada de eso se discute aquí.

Insisto por tanto en que, a mi modo de ver, las relaciones interculturales son ante todo una cuestión política que reclama racionalidad práctica. Deben dejarse en un muy segundo plano cuestiones teóricas que deban ser respondidas con respuestas verdaderas o falsas. Por ejemplo, debe dejarse en un segundo plano si existe o no –*verdaderamente*– una determinada comunidad cultural: ése es un problema teórico sujeto a la discusión teórica de sociólogos, antropólogos o historiadores. Y es un debate científico que difícilmente encuentra consenso, y que en todo caso no implica consecuencias prácticas.

Lo decisivo es pensar la acción: pensar lo posible, las diversas posibilidades, pensar las posibles consecuencias, pensar los sentimientos de pertenencia y sus transformaciones posibles, y pensar esas posibilidades en diálogo con las otras comunidades que también reclaman un **PROYECTO DE IDENTIDAD CULTURAL [BPO3 / PÁG 43]**. Las relaciones posibles entre culturas son innumerables (en rigor, infinitas), y por ello la razón práctica exige conclusiones para la acción. E igual que el razonamiento práctico delibera sobre lo particular y sobre circunstancias singulares, también la conclusión práctica se ciñe al aquí y al ahora y carece de valor universal y necesario.

Pues bien, la integración cultural supone apostar por la propia identidad cultural y promover desde el poder político la asunción de dicha identidad cultural por quienes

EL COLOR DE LAS CULTURAS

35013672@gobiernodecanarias.org

AUTORES

María Rosa Galván Sánchez, Montserrat Llarena Quintana, Miriam Arranz Molinero

INSTITUCIÓN IMPLICADA

CEIP "COSTA CALMA", Ayuntamiento de Pájara, La Caixa, AMPA del centro, Cabildo de Fuerteventura, entidades empresariales con sede en Costa Calma

ETAPA/CURSO

**Todo el alumnado del centro
Duración indefinida**

DESCRIPCIÓN

El CEIP "Costa Calma" está situado en el municipio de Pájara, al sur de la isla de Fuerteventura. En la actualidad cuenta con alumnado de 22 nacionalidades distintas, cuyos familiares están empleados en su mayoría en el sector turístico, con horarios laborales que no coinciden con el escolar, por lo que los alumnos pasan bastante tiempo solos y en la calle. Las familias carecen prácticamente de recursos educativos.

Resumen

Nuestra sociedad está condicionada por una nueva mentalidad y nuevas relaciones y realidades que exigen respuestas y valores basados en el respeto, la convivencia y la tolerancia, distintos de los ya existentes. El proyecto, que afecta a los ámbitos de la interculturalidad, la transmisión de valores prosociales y, en concreto, la coeducación, dentro siempre del contexto de la propia identidad canaria, se identifica plenamente con el Proyecto de Interculturalidad puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Comunidad canaria.

Objetivos

1. Desarrollar un plan de acogida del alumnado y las familias que vienen de otros países.
2. Mantener y fomentar un clima de respeto, tolerancia y solidaridad entre los alumnos, profesores y comunidad, desarrollando valores y actitudes adecuadas.
3. Aproximarse a la realidad de la violencia de género, tomando conciencia de que la diferencia de género no debe constituir nunca un obstáculo.

Metodología

La iniciativa exige la participación activa de toda la comunidad educativa y potencia el aprendizaje significativo, basándolo en el interés del alumno a la hora de seleccionar temas y tipos de actividades, y en el respeto al ritmo de desarrollo y aprendizaje individual. El proyecto promueve el trabajo en equipo y la coordinación del profesorado, las familias, los profesionales implicados y los propios alumnos, e impregna todas las áreas curriculares: en concreto, durante el último curso se han trabajado el Quijote, los juegos del mundo y los colores.

Las actividades desarrolladas, que giran en torno a la celebración anual de la Semana Intercultural, se dividen en cuatro grupos:

- a. Actividades previas: trabajo sobre cuentos, exposición de sellos y taller de maquillajes de todo el mundo, panel electrónico que permite asociar cada lugar con su bandera.
- b. Actividades de coeducación: expolibros sobre derechos humanos y coeducación, circuito de tareas domésticas, dinámica "corta con los malos roles" (maltrato psicológico y físico).
- c. Actividades para el alumnado, familias y comunidad: taller de cromoterapia, danza del vientre, concurso de carteles, comidas del mundo.
- d. Muestra intercultural: exposiciones, degustación, recorrido por las distintas manifestaciones culturales del carnaval, actividades de animación infantil.

RESULTADOS

A día de hoy el proyecto se ha consolidado como una de las señas de identidad del centro. El último año la asistencia a la muestra de la Semana Intercultural, plenamente conforme con las demandas de las familias, ha sido de un 75%. La participación del profesorado alcanza un 100% en la planificación y desarrollo de las actividades y un 50% por lo que se refiere a las tareas de decoración, dirección de talleres en horario de tarde y colaboración en la muestra intercultural. Los obstáculos derivados de la barrera idiomática y los desfases curriculares que presentan algunos alumnos han disminuido notablemente, y se ha facilitado la integración sociocultural de los alumnos y sus familias.

16. He expuesto con cierto detenimiento estas ideas en mi libro *Diferencia y libertad*, Madrid, Rialp, 1992.

procedan de otras comunidades culturales. La integración se inicia con el aprendizaje del idioma y el conocimiento de las normas legales imperantes en esa comunidad cultural. Pero si existe la determinación política de reforzar la propia identidad cultural, entonces la integración exige muchos más niveles de acción social, hasta lograr la máxima adaptación, o sea, la máxima homogeneización cultural.

Es decir, la integración cultural no es una acción simplemente encaminada a paliar la desorientación del inmigrante y a dotarle de las herramientas y recursos necesarios para emprender su vida en un nuevo entorno cultural. Aunque se pueda presentar de esta manera inocente y solidaria, en realidad la integración está marcada por una clara conciencia de la propia identidad cultural de la comunidad de acogida, y por el firme propósito de evitar la aparición y desarrollo de otras comunidades culturales que puedan diluir y corromper los valores culturales genuinos de la propia comunidad. En dos palabras, la política de integración rechaza el gueto y el mestizaje, al menos, en tanto que puedan poner en peligro la propia identidad cultural.

DIVERSIDAD, NEGACIÓN Y LIBERTAD CRÍTICA

La diversidad cultural es una forma de diferencia. Las diferencias son de muchos tipos: una de ellas es la diversidad cultural. El concepto de *diferencia* es una noción largamente analizada en la historia de las ideas y no es posible aquí esbozar siquiera las distintas propuestas que se han presentado a lo largo de los siglos. No obstante, cabe mencionar algunas de esas propuestas acerca de la diferencia, porque iluminan el modo occidental de abordar la diversidad cultural.

Si hubiera que hacer un elenco de doctrinas sobre la diferencia habría que empezar por quienes subrayan la unidad y la identidad y rechazan las diferencias como pura apariencia. Es decir, hay doctrinas que centran la atención en lo uno e idéntico, en lo que hay de igual en todas las cosas: son doctrinas que valoran lo idéntico en todas las cosas y minusvaloran sus diferencias. Quienes piensan de este modo, sea en el ámbito que sea, están siempre tentados a buscar leyes universales en todos los ámbitos, es decir, leyes iguales para todos. Este planteamiento se encuentra en doctrinas ontológicas, gnoseológicas, éticas, religiosas, políticas y de todo tipo. Todo puede explicarse desde un único principio, que explica esa igualdad de leyes en todo lo real.

Más aún, si ese primer principio –origen de la igualdad– es caracterizado como el ser por antonomasia, entonces las diferencias quedan definidas como no-ser, es decir, como negación de ser¹⁶. Hay un lugar clásico, conocido por quienes se han interesado alguna vez por la filosofía griega, donde se aborda esta cuestión de un modo directo y crudo. Se trata de uno de los últimos diálogos de Platón, *El sofista*, donde se rechazan las tesis de Parménides (quien había negado la misma existencia de las diferencias), y se defiende que las diferencias son modos de no-ser. Una doctrina que suena a paradoja: las diferencias son, pero son no-ser.

El problema, como se ve, es antiguo en Occidente, y podrían aducirse otros muchos textos donde se discute cuál sea el estatuto de las diferencias. Las observaciones de Platón son útiles en nuestro caso, porque aun cuando afirme la realidad de las diferencias, sin embargo esta afirmación se hace caracterizando a la diferencia como negación, como no-ser. Las cosas son diferentes en la medida en que unas no son las otras.

Podría parecer que estamos ante una banalidad o ante una mera curiosidad académica, pero a mi modo de ver se trata de una forma de pensar las diferencias que está cargada de significación para interpretar cualquier forma de diversidad. Sobre todo, porque las indicaciones de Platón gozaron de un gran eco en la historia del pensamiento occidental, de manera que pensar la diferencia como negación es uno de los modos habituales en la cultura occidental de pensar la diversidad.

Sin ir más lejos, toda la tradición dialéctica, que renovó Hegel en el siglo XIX y que determinó muchas de las concepciones políticas de los siglos XIX y XX, toda esa tradición dialéctica deriva directamente de este modo de entender la diferencia como negación. En particular el marxismo fue el principal cauce (no el único) por el que se difundió el modo dialéctico de pensar.

Las ideas filosóficas no tienen repercusión directa en la vida política. De hecho unas mismas doctrinas filosóficas han sido interpretadas en claves políticas muy diferentes e incluso opuestas. Pero sin detenernos en análisis de textos ni en autores concretos, podemos señalar brevemente alguna de las consecuencias que ha tenido para Occidente el concebir a la diferencia como negación.

Si pensar lo diferente de mí equivale a pensar lo opuesto a mí, entonces tenemos un problema. Porque lo otro que yo es un no-yo. Suponer que lo diferente es lo opuesto, implica deslizarse hacia el enfrentamiento. Lo diferente aparece como algo que está frente a mí. Por eso, si la diferencia es interpretada exclusivamente como negación, entonces el otro tiene a aparecer como un enemigo, porque su afirmación es mi negación.

Aplicadas esta doctrina al ámbito de la diversidad cultural, da como resultado una visión de las culturas diferentes como culturas opuestas a la propia. Las fronteras culturales surgen entonces como una estrategia defensiva frente a los otros. Los valores culturales ajenos representan un peligro para los nuestros, porque afirmar lo diferente implica negar lo propio. Y viceversa.

De hecho, al margen de influencias de textos, autores o doctrinas, resulta muy habitual ver repetida la distinción amigos-enemigos para interpretar la vida política. Independientemente de que Carl Schmitt sea un pensador proscrito o de moda, el hecho es que en la acción política es fácil encontrar repetido su esquema amigos-enemigos para aludir a otros programas políticos diferentes.

Un ejemplo de este énfasis en la negación se encuentra en la dialéctica (de Platón a Hegel). En la dialéctica, las negaciones y oposiciones son continuamente superadas, de manera que el progreso del razonamiento es interpretado como el camino de superación de las oposiciones. Las oposiciones reflejan la unilateralidad de cada una de las tesis enfrentadas y por tanto su superación es la adopción de un punto de vista más amplio y

menos unilateral, que permita asumir ambas perspectivas que estaban anteriormente opuestas.

Si aplicamos este concepto de dialéctica al ámbito intercultural, se podría decir que la tradición dialéctica propone la unidad de todas las culturas en una cultura superior, puesto que a partir de la oposición entre culturas (del choque de civilizaciones, podríamos decir con Huntington) surge una nueva cultura superior que integra –*aufhebt*: supera y anula– las posiciones parciales y limitadas de las culturas previamente enfrentadas. El paso obligado en cualquier caso es la oposición entre culturas, y el enfrentamiento entre ellas, aun cuando el resultado posterior sea la unificación de las culturas diferentes en una nueva cultura que, eso sí, conserva de un modo nuevo y superior la diversidad cultural inicial.

Más allá de la dialéctica, la negación en cualquier caso es la forma de la crítica y, en este sentido, define el estilo propio de pensar de la cultura occidental moderna. Nosotros, los occidentales, pensamos en tanto que somos críticos. Pero *crítica* significa en primer lugar negación del valor de verdad o de bien de aquello que criticamos. Mirar de modo crítico presupone como primer paso negar nuestro consentimiento a lo que se nos ofrece, para después discernir lo que aceptamos y lo que no. La crítica *positiva* o *constructiva* es siempre antes crítica negativa: es la negación de algún aspecto más o menos relevante de lo que se nos presenta. Lo *positivo* o *constructivo* de la crítica, en todo caso, viene después de la negación.

En tanto que la cultura occidental moderna está dirigida por la crítica, en esa medida lo está también por la negación. Y por consiguiente, nuestra primera actitud ante una cultura diferente es una mirada crítica, un distanciamiento, y en ningún caso una aceptación. Aceptar de modo acrítico lo otro, lo que viene de fuera, representaría un signo de heteronomía, de falta de autonomía, propias de una edad infantil y no de adultos. Y por tanto, sólo a través de un examen crítico –a través de la negación– será posible aceptar determinados aspectos de la cultura extraña.

En todo caso, crítica significa no sólo negación, sino también libertad de pensamiento. Es decir, el distanciamiento crítico respecto de la cultura ajena implica libertad para aceptar o no esos valores culturales ajenos. Señalar que el pensamiento es (o ha de ser) crítico equivale a señalar que el pensamiento es (o debe ser) libre. Por tanto, el acercamiento o aceptación de otra cultura ha de ser libre y crítico. La libertad ha de estar libre de cualquier vinculación que ella misma no haya puesto, y por tanto ha de liberarse inicialmente de todo compromiso cultural antes de cualquier aceptación. Los occidentales afirmamos un valor cultural sólo si previamente lo hemos criticado. La duda sobre su valor es un paso previo a la afirmación de que un determinado comportamiento cultural es efectivamente un valor. Y la duda es un modo de negación anterior a su aceptación.

Es entonces la libertad individual la creadora de valor, en tanto que la cultura recibida es una cultura a la que se despoja inicialmente de valor, y sólo después de un examen libre se le otorga valor. Que una cultura se presente como valiosa no es razón suficiente

para que sea aceptada como valiosa. Sólo si ha pasado por el tribunal crítico de la libertad autónoma, sólo entonces se la podrá reconocer como valiosa.

Occidente sigue manteniendo así la prioridad del pensamiento racional como criterio último acerca de un valor cultural. En los últimos siglos además el pensamiento racional se ha investido de libertad como su mejor cualidad. La razón es libre, y por tanto una cultura no es valiosa si así no lo dictamina el pensamiento libre.

Por eso, el modo habitual en Occidente de interpretar las diferencias –la diversidad cultural– tiene como fuente a la libertad de pensamiento. Es decir, si se acepta que la autonomía racional (la libertad) es el único y absoluto primer principio del que deriva cualquier valor, entonces la pluralidad de los valores culturales –en tanto que valores– tiene su origen en dicha libertad. Es entonces la libertad individual la que dota de valor a toda determinación cultural. Dicho otro modo, en Occidente existe una fuerte coincidencia acerca de la libertad individual como valor fundamental e incluso –en muchos casos– como fuente de todo valor. Cualquier afirmación de verdad, de justicia, de bien, o en general de valor, arrancarían de su afirmación por la libertad.

De este modo, la cultura occidental no puede tolerar un pasivo mestizaje con otras culturas ni mucho menos su absorción. Puesto que cualquier relación con otras culturas ha de pasar por el previo examen crítico de la razón autónoma y libre. Cualquier valor cultural que haya de ser incorporado al acervo de la cultura occidental ha de someterse antes a un libre examen racional.

Este es el auténtico sentido de integración de otras comunidades culturales en la cultura occidental. En primer lugar, pasar el examen de la crítica racional, y en segundo lugar, aceptar que todo compromiso con un valor está sometido a la libertad individual como fuente de todo valor. Cualquiera puede vivir según su idiosincrasia cultural, pero siempre que sus valores sean razonables¹⁷ y que no trate de imponerlos mediante la coacción.

Dicho de otra manera, la cultura occidental posee unos determinados valores que hacen de Occidente una comunidad cultural bien definida. Ya hemos señalado algunos de esos rasgos que definen esa cultura frente a otras culturas. Valores como la libertad individual y la razón crítica son quizá algunos de los más relevantes. Pero además eso implica una manera determinada de concebir la diversidad cultural y las relaciones entre culturas diferentes, que pasa por un inicial distanciamiento, crítico y libre, antes de cualquier aceptación pasiva de valores culturales ajenos.

Dicho de otro modo, Occidente tiene su propia identidad cultural, en cuanto que presenta un proyecto de comunidad bien delimitado en torno a la racionalidad crítica y a la libertad individual. Y por tanto, sólo admite nuevos valores culturales en cuanto han pasado el examen de la razonabilidad y de la ausencia de coacción. En este sentido Occidente no admite guetos, es decir no admite dentro de sí otras comunidades culturales que no asuman esos valores culturales primeros.

17. Acerca de la distinción entre lo razonable y lo racional, cfr. Aulis Aarnio, *The rational as reasonable: a treatise on legal justification*, Dordrecht, Reidel, 1986.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En cualquier caso, cualquier comunidad cultural trata de conservar unos determinados valores culturales, si es que aspira a desarrollar una determinada identidad cultural. También Occidente. Es decir, cualquier comunidad cultural consciente de sí misma desea impulsar unos determinados valores en los que cree y que considera propios.

Sin duda hay muchos modos de promover esos valores culturales, pero el cauce institucional más básico es el sistema educativo. Educar es esencialmente educar en valores. ¿Qué valores? Aquellos que cada comunidad cultural considera más valiosos. Cualquier sistema educativo se estructura en torno a un armazón formado por bienes y males, por lo valioso y lo nocivo. Un sistema educativo supone una definición, una jerarquización, un ordenamiento de los valores culturales.

Valioso significa importante, relevante. Se educa en las cosas que se consideran importantes para la vida, ya sea porque se consideran fundamentales para la existencia, ya sea porque se consideran peligros graves que deben ser evitados. De ahí que en todo sistema educativo lo esencial sea una detenida reflexión acerca de qué bienes deben ser buscados (y en qué orden) y qué males deben ser evitados. Por eso la educación en su conjunto es una actividad esencialmente ética. Todas las particularidades organizativas del tipo que sean se siguen de los valores que se buscan.

Que en muchos países musulmanes se organice la educación dando absoluta prioridad a la lectura y estudio del Corán (y por tanto también del árabe) es enteramente coherente con un determinado sistema de valores, donde las normas básicas de conducta individual y de organización social están contenidas en esos textos considerados sagrados. Que en la mayoría de los países occidentales las matemáticas sean una de las materias esenciales de todo plan de estudios (o quizá la más esencial) está en estrecha correspondencia con la importancia que se concede a las matemáticas para la vida.

La educación es quizá el pilar básico de una **COMUNIDAD CULTURAL [BPO4 / PÁG 49]**, ya que con ella se transmiten los valores culturales deseados para la sociedad futura constituida por quienes hoy son más jóvenes. Todo sistema educativo aspira a una sociedad futura que encarne los valores culturales considerados más relevantes hoy. El sistema educativo es un proyecto para el futuro. Por eso, desde el punto de vista político, decidir su sistema educativo es la principal tarea de gobierno a la que aspira una comunidad cultural.

Desde el punto de vista de la interculturalidad el sistema educativo variará en función de los valores de la propia comunidad cultural y según sean los valores de las otras culturas con las que se esté en relación. Es decir, no es posible ni deseable (porque sería falsear y violentar la realidad) elaborar unos criterios universales y abstractos acerca de cómo debe llevarse a cabo una educación intercultural en cualquier país y en cualquier tiempo. Si se admite que la educación es una disciplina ética e integrada en un proyecto político, entonces se aceptará fácilmente que pensar la educación requiere ante todo racionalidad práctica.

PLAN DE ACTUACIÓN DE ATENCIÓN A INMIGRANTES

www.centros2.pntic.mec.es/cp.menendez.pidal

www.centros2.pntic.mec.es/cp.santa.barbara4

AUTORES

Ángel Ferrero Carracedo,
Yolanda Busto Gómez

INSTITUCIÓN IMPLICADA

CEIP “MENÉNDEZ
PIDAL” y CEIP “SANTA
BÁRBARA”

ETAPA/CURSO

Alumnado infantil y
primaria. Iniciado
en el curso 1986/87

DESCRIPCIÓN

Con el incremento de la inmigración procedente de Cabo Verde, Portugal, Pakistán, Vietnam y Sudamérica, en el curso 96/97 la población escolar extranjera de Bembibre (León) llegó a superar el 40%. Esta experiencia se llevó a cabo cuando las administraciones educativas aún no habían incorporado de manera sistemática a sus estrategias la atención educativa de la población de origen inmigrante.

Resumen

La iniciativa pretende diseñar unas estrategias y un plan de acción que posibiliten el normal desenvolvimiento de las actividades lectivas del centro y, al mismo tiempo, permitan la integración de los alumnos inmigrantes en la comunidad educativa tanto en el plano social como en el curricular.

Objetivos

1. Analizar la tipología de problemas que presentan los alumnos inmigrantes y el modo en que repercuten en el conjunto de la comunidad educativa.
2. Incluir la interculturalidad en el proyecto educativo del centro, implicando en él a toda la comunidad.
3. Asumir el enriquecimiento que supone la diversidad en los proyectos curriculares.
4. Adoptar medidas organizativas y actualizar metodologías.
5. Fomentar la formación del profesorado.

Metodología

1. Acercamiento a las familias por parte de la profesora responsable del programa, sirviéndose del idioma propio, introduciéndose en su ambiente y conociendo su cultura.
2. Abrir las escuelas a las familias para ganarse su confianza y mantenerla.
3. Valoración positiva de la diversidad sobre los siguientes presupuestos: vencer la tentación de uniformar, no limitar la pedagogía de la interculturalidad a la escuela, priorizar la empatía sobre la metodología y aprender a convivir con el diferente “conviviendo”.

RESULTADOS

A pesar del escaso apoyo por parte de la administración educativa y de la escasez de recursos, programas y planes de actuación para atender a la interculturalidad de los centros, como motores de las innovaciones propuestas han actuado tanto la intuición como el voluntarismo, la improvisación y el convencimiento personal. Fueron consecuencia de esta experiencia que Bembibre disfrutase de un clima propicio para que la diversidad cultural tuviese cabida en su contexto social; que las relaciones entre los distintos grupos sociales y culturales fueran excelentes, y que los distintos factores sociales y económicos no quedasen supeditados a la diversidad cultural, racial o étnica.

Es decir, en educación –y especialmente en educación intercultural– es preciso evitar las generalizaciones universales. Como tantas veces se ha repetido, la educación es un arte, porque ha de adaptarse a las circunstancias concretas del estudiante, del profesor, de la historia de la sociedad, a condiciones socioeconómicas específicas, etc. Un sistema educativo ha de estar adaptándose continuamente a las particularidades concretas de cada época y de cada cultura si quiere ser eficaz. Y además debería singularizarse en las circunstancias únicas de cada individuo en cada momento.

Sin duda, esa atención personalizada en la educación resulta imposible en la práctica, y por ello hace falta recurrir a sistemas, manuales y métodos de enseñanza generales que puedan adaptarse en mayor o menor medida a las circunstancias particulares. Sucede exactamente lo mismo que en cualquier disciplina ética, en la que el bien y el mal –lo valioso y lo perjudicial– deben ser presentados según las circunstancias particulares de cada individuo, o lo mismo que en cualquier doctrina política, que ha de tener en cuenta las vicisitudes concretas de la historia y condiciones de cada país.

Así pues, la educación intercultural no es una disciplina ni un conjunto de acciones o criterios que puedan ser presentados de forma universal, sino que es un arte cuya eficacia dependerá mucho de saberlo aplicar en cada circunstancia. Si toda educación exige una adaptación a las circunstancias particulares, con mucha mayor razón lo reclama la educación intercultural. Por dos razones. Primero, porque según sea una u otra la cultura ajena con la que entramos en relación la educación intercultural variará en un sentido o en otro.

Pero en segundo lugar, hay algo peculiar en la educación intercultural que la distingue del resto de las materias. Pues las otras disciplinas presuponen unos mismos valores culturales, que son el punto de partida de todo el sistema educativo. Pero en cambio la educación intercultural implica poner en cuestión esos valores culturales propios, indiscutidos en el resto de las disciplinas. Es decir, la educación intercultural exige enfrentar los valores culturales propios frente a los ajenos y someter a crítica a unos y a otros. De ese modo, la educación intercultural obliga a una profundización en los valores culturales propios, mediante el mismo examen crítico al que se somete a la otra cultura.

En este sentido, resulta especialmente difícil universalizar la educación intercultural porque son los mismos presupuestos culturales los que deben ser también examinados. Si no se realiza ese análisis de la propia cultura, la educación intercultural se convierte en un conjunto de prácticas y actitudes que reproducen los propios valores culturales en la otra cultura, y por tanto la educación intercultural queda en un plano enteramente superficial, sin alcanzar una real comprensión de la otra cultura. Si el conocimiento de la otra cultura termina sólo reflejando y redescubriendo los propios valores culturales, entonces nuestra comprensión de la otra cultura se reduce a la mirada del turista ante paisajes exóticos.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESPAÑA ACTUAL

En consecuencia la educación intercultural ha de tener en cuenta determinados factores que pueden transformar sus contenidos y planteamientos en un sentido o en otro. En concreto, la educación intercultural en la España actual supone unas peculiaridades muy específicas a diferencia de lo que sería la educación intercultural en otros países. En primer lugar España es un país inmerso en el ámbito cultural europeo y de Occidente, y por tanto comparte los valores culturales europeos, aun cuando lo haga a su modo. Y como cualquier otro país, posee una historia particular. La historia de España muestra una diversidad de culturas que se suceden unas a otras, que conviven, se solapan y fusionan, pero también que se enfrentan en conflictos muy diversos, como la llamada *reconquista* contra los gobiernos musulmanes, o más recientemente la guerra civil del siglo XX.

Es decir, España es un país en el que no existe una única y homogénea comunidad cultural; o, al menos, si existe esa unidad cultural, no es reconocida así por una parte de la población (piénsese, por ejemplo, en los votantes *nacionalistas* en Cataluña, Euskadi o Galicia, donde frecuentemente el sentimiento de pertenencia a la comunidad cultural española es débil). La misma presencia de idiomas particulares en algunas Comunidades Autónomas como las señaladas acentúa la conciencia de pertenecer a comunidades culturales diferentes. Y por lo demás, las circunstancias económicas y sociales marcan unos condicionamientos acerca de cómo haya de llevarse a cabo cualquier proyecto educativo.

Estas y otras muchas circunstancias que se podrían aducir convierten la educación intercultural en la España actual en un terreno donde la sensibilidad está muy a flor de piel, porque afecta directamente a un debate muy vivo –llegando fácilmente al apasionamiento– acerca de cuál sea la comunidad cultural propia y cuáles sean las otras culturas. Por ello, todo lo que se diga acerca de la educación intercultural en la España actual supone adaptarse a circunstancias muy determinantes: no puede ser la misma la **EDUCACIÓN INTERCULTURAL [BPO5 / PÁG 52]** en Sevilla que en Olot o en Azpeitia.

Hay otro elemento determinante en la educación intercultural hoy en España, que es de carácter religioso. La cultura española ha estado determinada de un modo muy directo por el catolicismo. Las creencias católicas han sido muy fuertes durante siglos en una parte importante de la población española, hasta el punto de que la Iglesia católica ha sido uno de los canales esenciales de transmisión cultural. Sin duda siempre ha habido una parte de la población refractaria a la religión católica, pero en cualquier caso, la cultura española de un modo o de otro ha estado marcada profundamente por la moral católica. Independientemente del número de creyentes, y al margen de la profundidad de las creencias, el hecho cierto es que la cultura española es incomprendible sin la presencia de lo católico. La religión católica ha proporcionado muchos de los valores culturales vigentes hoy en la sociedad española. La misma continuada presencia de un discurso cultural crítico con el catolicismo es uno de los rasgos típicos de la historia cultural española.

Este elemento católico –con todas sus particularidades históricas– ha de ser tenido en cuenta ante cualquier análisis de la educación intercultural. Porque hoy en España cual-

LA INTERCULTURALIDAD A TRAVÉS DE LA DANZA

www.educa.madrid.org/web/eei.eltomillar.torrelodones/danzas.html

AUTORES

María Teresa de la Villa Martínez, María de los Ángeles Alonso Menéndez, Cristina Sánchez Criado, Carmen Tafur López, Santos Jesús Sotillo Portero, Raquel Pérez Recio, Sonia Martín Martín, María del Sol Gracia Somolinos, Yolanda Gómez Sánchez, María de las Mercedes López Nieto

INSTITUCIONES

IMPLICADAS
EI "EL TOMILLAR"

ETAPA/CURSO

Todo el alumnado
Curso 2002-2003

DESCRIPCIÓN

Son cada vez más los niños de otros países y Comunidades Autónomas que acuden a esta escuela infantil del Municipio de Torrelodones (Madrid): una situación que ha llevado al equipo educativo a interrogarse sobre sus referentes culturales, teniendo en cuenta que éstos deben ser respetados, lo que obliga a tomar decisiones y elaborar estrategias de acción que permitan y favorezcan la educación en la convivencia.

Resumen

El proyecto aborda la interculturalidad a través de la danza, pero sin olvidar otros aspectos fundamentales como la música, la gastronomía, los vestidos o las costumbres. También proporciona al alumnado diversas oportunidades de expresión, creación y comunicación, acercándolo al conocimiento de distintas culturas y Comunidades Autónomas, y entendiendo siempre la danza como uno de los modos de expresión más motivador y generador de intercambios culturales.

Objetivos

1. Respetar, valorar y enriquecer el lenguaje corporal como medio de expresión y comunicación.
2. Descubrir y respetar diversas maneras de ser, vivir, pensar, sentir y actuar a través de la danza.
3. Respetar, valorar y potenciar la diversidad, partiendo de la propia cultura y de las que integran la comunidad educativa.
4. Utilizar los recursos que ofrece la danza como medio de mejorar la relación interpersonal, la comunicación y el respeto a la diversidad.
5. Implicar a las familias en la puesta en práctica del proyecto y construir un espacio de encuentro.

Metodología

La metodología es activa, participativa, lúdica, constructivista y globalizadora. Las actividades son de motivación (baile, teatro, cuentos, cocina, audiciones, etc.), de desarrollo y de consolidación (exposiciones, compilaciones, representaciones...). El profesorado recibe una formación previa en el seminario sobre "danzas del mundo", elabora materiales adaptando las danzas a las diferentes edades del alumnado e incorpora toda la experiencia al proyecto curricular de centro. Los alumnos aprenden distintas danzas, utilizan medios audiovisuales para acceder a manifestaciones culturales variadas y elaboran su "libro de la vida" con imágenes, textos e ilustraciones de sus respectivas familias. En la escuela se dedica un día a la semana a la danza, se desarrollan exposiciones y fiestas basadas en la interculturalidad y se elaboran murales alusivos a ésta. Las familias colaboran realizando talleres de confección de trajes e instrumentos y elaborando platos típicos; también cooperan en el aprendizaje de distintas danzas y aportan documentación referente a su propia cultura y Comunidad Autónoma.

RESULTADOS

El proyecto fomenta, por un lado, las condiciones de encuentro como parte de la cotidianidad y el aprendizaje y la valoración positiva de la diversidad de las personas, incluidas todas ellas dentro de un amplio marco de semejanzas compartidas; y, por otro, que el alumnado aprecie la diversidad y el cambio como parte del dinamismo de la vida.

quier debate cultural toca directa o indirectamente, a favor o en contra, elementos relacionados con la religión católica. De algún modo cabría hablar incluso de interculturalidad en este terreno, en cuanto a la coexistencia de dos culturas diferentes, una católica y otra no católica (ya sea indiferente a lo católico o beligerantemente contraria).

En consecuencia la educación intercultural hoy en España ha de atender a circunstancias que transforman de modo muy fundamental todo lo que se diga al respecto. Por un lado, la diversidad cultural entre las diferentes Comunidades Autónomas. Y por otro, la diversidad cultural en relación con lo católico. Son dos peculiaridades que no se dan en otras comunidades culturales de Europa ni de Occidente en general, o al menos no se dan de la misma manera.

Es decir, sería una banalización del problema si se plantease la educación intercultural exclusivamente como un asunto que atañe a la relación de la cultura española con las culturas de los inmigrantes procedentes de Senegal, Marruecos, Bolivia, Pakistán o China. Sin duda la distancia cultural con respecto a estos países puede parecer mucho mayor, pero sin embargo la historia política y cultural española hace que en ocasiones el sentimiento de distancia cultural sea mucho mayor entre habitantes de una y otra Comunidad Autónoma que entre personas de nacionalidad española y personas procedentes de esos otros países.

En resumen cualquier propuesta educativa en materia intercultural en la España actual exige atender a unas particularidades específicas, diferentes de las de otros países europeos (que lógicamente tendrán las suyas propias). Sobre todo resultará fundamental precisar cuáles son los valores culturales propios en cada caso y cuáles son los valores culturales ajenos, ya que esa caracterización variará de unos lugares a otros y de unas personas a otras.

Incluso, si se quiere, en la medida en que España ha recibido una numerosa población inmigrante en pocos años (y cuya integración por tanto es todavía incipiente), en la actualidad coexisten una diversidad de comunidades culturales procedentes de la inmigración junto a la comunidad cultural dominante que comparte valores con otros países europeos y occidentales. Sin llegar a hablar necesariamente de sociedad multicultural ni de guetos, sin embargo lo cierto es que la diversidad cultural en España ha aumentado considerablemente en los últimos años. En consecuencia, la educación intercultural variará si se dirige a una población escolar tradicional o con fuerte presencia de inmigrantes.

VALORES CULTURALES EUROPEOS

Conviene en todo caso precisar qué valores son los que se incluyen cuando se afirma que existe una comunidad cultural (en singular o en plural, como se prefiera) en España. Pues si se busca la integración en la educación intercultural entonces hay que detallar cuáles son esos valores culturales que se desean transmitir a los que llegan con otros valores culturales.

A mi modo de ver no existen valores culturales que diferencien de modo sustancial a la comunidad cultural española (ni por tanto tampoco a las comunidades culturales que integra el Estado español) de la comunidad cultural europea. O dicho con mayor precisión, las diferencias culturales específicas que existen en España y en sus Comunidades Autónomas *con respecto a Europa* no son tan relevantes como para exigir y promover una integración en esos hipotéticos valores culturales específicamente *españoles* o *andaluces* o *vascos*.

Es decir, es evidente que en España se pueden distinguir innumerables comunidades culturales. Algunas más diferenciadas que otras, por ejemplo, por el idioma (caso de Cataluña, Valencia y Baleares, caso de Galicia y de Euskadi) o por sus singularidades históricas (caso de Andalucía, con su cultura tartésica y su posterior e intensa colonización romana y musulmana). Hay ciudades y comunidades que rememoran su pasado fenicio o celta, otras que se enorgullecen de su mestizaje intercultural y otras que al contrario se complacen en la antigüedad de su etnia. Y hay por supuesto dentro de cada ciudad diversas culturas urbanas, que reflejan culturas de otros países o de otras ciudades, o incluso que han surgido directamente de esa misma ciudad. Culturas y comunidades culturales hay muchas. Algunas exhiben un proyecto de futuro muy definido (también con propuestas políticas de independencia) y otras quizá ni siquiera tienen conciencia de constituir una misma comunidad cultural (aunque realmente lo sea).

Pero dando por supuesta la existencia de esa diversidad plural de comunidades culturales, sin embargo la totalidad de estas comunidades culturales están ya integradas en lo que podríamos llamar la comunidad cultural europea. Ciertamente no hay una homogeneidad cultural europea, pero sí existe un proyecto colectivo cultural europeo. Hay un proyecto de tender puentes interculturales entre todas las culturas europeas. La Unión Europea sin duda tiene esa pretensión, además –por supuesto– de otros vínculos económicos, sociales y políticos.

Es decir, en Europa existe hoy un proyecto de identidad cultural, que se caracteriza precisamente por conservar, respetar, proteger –e incluso acentuar– las diferentes comunidades culturales ya existentes. A diferencia de lo que pueda suceder en otras comunidades políticas, la Unión Europea define su identidad cultural como la unidad de una pluralidad de culturas, de tal modo que el respeto y aprecio a la diversidad cultural es un rasgo específicamente europeo.

Las diferencias culturales de las diversas comunidades europeas son reconocidas y subrayadas ante todo por su singularidad histórica. Es decir, la historia de Europa es la historia de sus diferencias, y por ello reconocer la identidad cultural europea equivale a reconocer su diversidad.

Además, la historia de la diversidad europea es también la historia de sus conflictos y guerras, por lo que la cultura europea incluye como uno de sus valores esenciales el cultivo y defensa de la paz. Esa insistencia en el disenso, en las diferencias, en las peculiaridades históricas, en la pluralidad de idiomas, en la tolerancia y aprecio de la diversidad, en la promoción de la paz por encima de las discrepancias, todos estos valores

culturales constituyen una parte importante de la cultura europea, en la que se integra la comunidad cultural (en singular o en plural) española.

Por eso señalaba anteriormente que los valores culturales cultivados en España no presentan diferencias sustanciales con el conjunto de los valores europeos. Y por eso, si se trata de educación intercultural en el sistema educativo español, hay que plantearla en términos de integración con los valores culturales europeos. Por consiguiente, ha de resultar sencillo integrar valores culturales no europeos en la cultura europea, ya que el respeto y aprecio hacia la diversidad cultural es un signo distintivo de lo europeo.

Incluso se podría decir que en España existe un particular énfasis en promover estos valores de respeto hacia la diversidad cultural y de fomento de la paz, precisamente porque esa misma diversidad y esa historia de conflictos están particularmente ligadas a la historia de España. Pero aparte de esta intensidad en el acento los valores culturales coinciden en lo sustancial.

Ciertamente la integración cultural requiere facilitar el aprendizaje del idioma, ya que en España –como en el conjunto de Europa– existen idiomas muy usados en la vida cotidiana y cuya ignorancia genera multitud de problemas. Por eso resulta urgente facilitar el aprendizaje del castellano en el conjunto de España desde el primer momento, así como facilitar también el aprendizaje de las otras lenguas oficiales en aquellas Comunidades Autónomas donde existe otro idioma además del castellano. En el caso del idioma se trata de una ayuda necesaria y urgente para quien llega al país, porque es una herramienta básica para la vida cotidiana.

No comparto, en cualquier caso, la visión de los románticos alemanes (léase Humboldt¹⁸ o Herder) ni de la tradición hermenéutica heideggeriana, que concibe un idioma como una visión diferente del mundo. Sin duda, cada idioma tiene sus peculiaridades semánticas, sintácticas y pragmáticas, que modulan un modo particular de comprender la realidad. Pero esas variaciones no tienen un carácter tan sustantivo como para establecer diferencias culturales esenciales entre una persona de Alicante y otra de Murcia. A mi modo de ver, la jerga romántica es la culpable de muchas de las hostilidades entre las diversas comunidades culturales. Por el contrario, la educación intercultural ha de abordar como una grave exigencia el aprendizaje de varios idiomas: en concreto de aquellos que facilitan la comunicación con aquellas comunidades culturales vecinas con las que el trato es más intenso.

Si fuese cierto que cada idioma implica una visión esencialmente diferente del mundo, entonces no tendría sentido la Unión Europea, ni la globalización mundial, ni en general la solidaridad universal, porque estaríamos abocados a la incompreensión mutua (y desgraciadamente a la hostilidad, como consecuencia necesaria de la incompreensión). La traducción es posible como también lo es el bilingüismo, que permiten traspasar las fronteras de los idiomas sin dificultades de comprensión.

En síntesis, la tarea primordial y urgente que corresponde a la educación intercultural radica en el aprendizaje del idioma, que posibilite desarrollar una actividad cotidiana normal. Esto en el caso de aquellas personas que llegan a España sin conocer el idioma.

18. Cfr., por ejemplo: Johann Gottfried Herder, *Ensayo sobre el origen del lenguaje*, 1772 (en *Obra selecta*, Madrid, Alfabeta, 1982); Wilhelm von Humboldt, *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad* (Barcelona, Anthropos, 1990); Johann Gottlieb Fichte, *Discursos a la nación alemana*, 1808 (Madrid, Editora Nacional, 1977). Una revisión de esa tradición, confrontada con la versión habermasiana, puede verse en Cristina Lafont, *La razón como lenguaje: una revisión del giro lingüístico en la filosofía del lenguaje alemana*, Madrid, Visor, 1993.

19. Si hubiera que seleccionar dos textos representativos del liberalismo y del comunitarismo, quizá podrían destacarse, respectivamente, *A Theory of Justice* (1971), de John Rawls (*Una teoría de la justicia*, México, FCE, 2006), y *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (1994), de Charles Taylor (*El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*, México, FCE, 1997). En todo caso, en los orígenes de este debate hay que señalar siempre el texto clásico de Ferdinand Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, 1887 (*Comunidad y asociación*, Barcelona, Península, 1979), donde se contraponen un modelo de sociedad basado en la historia, la sangre y la tierra (*Gemeinschaft*) frente a otro modelo social basado en el libre acuerdo y la racionalidad (*Gesellschaft*). 20. Cfr. *Republicanism: una teoría sobre la libertad y el gobierno*, Barcelona, Paidós, 2004.

Ahora bien, en el caso de los estudiantes españoles que ya conocen el idioma usado habitualmente en su comunidad, resulta asimismo de gran importancia –desde el punto de vista de la educación intercultural– el aprendizaje de otros idiomas que les permitan moverse sin dificultad por toda Europa en primer lugar, y a ser posible por todo el mundo: esas herramientas lingüísticas son el castellano en el caso de España, Latinoamérica (y casi se podría incluir a Estados Unidos), y el inglés en el caso del resto de países europeos y no europeos. En cualquier caso, el aprendizaje de idiomas debe ser el elemento esencial de la educación intercultural, porque es el paso obligado para comprender a las otras culturas. Y si esto es importante en cualquier persona de cualquier cultura, lo es mucho más en nuestro caso de ciudadanos europeos, dada la diversidad lingüística que caracteriza la identidad cultural europea.

Hay otros elementos que pueden añadirse a esa identidad cultural europea, que forma parte esencial del proyecto político que promueve la Unión Europea. Desde luego, los **VALORES CULTURALES EUROPEOS [BPO6 / PÁG 57]** se corresponden –al menos a grandes rasgos– con los que podríamos llamar valores culturales de Occidente (es decir, con los valores culturales, por ejemplo, de Estados Unidos o de Australia). Ya me he referido a las raíces históricas que han determinado de un modo u otro la cultura occidental a lo largo de la Historia, y que han difundido los valores del cosmopolitismo, de la igualdad, de la libertad individual, de la razón crítica y de la justicia universal.

Pero en el caso de Europa, existe un peso de la Historia que implica una continua mirada al pasado, es decir, a la historia de la comunidad cultural en la que hemos nacido. Es decir, en Europa existe un fuerte sentimiento de pertenencia a una nación o a un pueblo que tiene una historia particular. Esto implica no sólo el acento en la diferenciación y la continua tentación de levantar fronteras frente a otros pueblos, sino además comporta un fuerte énfasis en lo público, entendiéndolo por *público* no tanto lo relativo al Estado, sino sobre todo lo relativo a la propia comunidad (llámese pueblo, nación, patria o como se quiera). Es decir, la insistencia europea en la diversidad cultural implica no sólo el continuo recordatorio de lo que nos diferencia a unos y a otros, sino además un mayor compromiso con lo público, esto es, un claro empeño en conservar las tradiciones de nuestros pueblos.

Por eso si hubiera que contraponer la cultura europea a otras formas de cultura occidental habría quizá que destacar una fuerte conciencia de la historia y de la tradición cultural en cada país o comunidad. De ahí que la educación intercultural no pueda prescindir en absoluto de esas culturas tradicionales y nacionales, ya que los valores cívicos europeos se particularizan de forma esencial en cada tradición nacional. No hay ciudadanía europea sin tradición histórica diferenciada ni sin compromiso público.

Dicho de otro modo, en el debate entre liberalismo y comunitarismo de hace unos años¹⁹ Europa no sería ciertamente modelo de comunitarismo, pero sí de un liberalismo muy atemperado por ciertas dosis de comunitarismo. Y en las propuestas más recientes de republicanism (tal como han sido formuladas, por ejemplo, por Philip Pettit²⁰), la cultura europea –siendo básicamente liberal– estaría también teñida por cierto republicanism.

EUROPA DE TODOS Y PARA TODOS

www.luisbraille.es
iesbraille@terra.es

AUTORES

**María del Mar Santos
Martín, Pilar Sánchez
Pastrana, Esperanza
Mora Ruiz, Isabel
Bonaque López, Gloria
Calderón Solomando,
Jesús Vélez Alba,
Soledad Pérez Moreno,
Francisco Javier
Carretero Abad, María
de los Ángeles Sánchez
Benito, Inés Cores Flórez**

INSTITUCIONES
IMPLICADAS
IES "LUIS BRAILLE"

ETAPA/CURSO
**Alumnado de
Secundaria
Curso 2002-2003**

DESCRIPCIÓN

Coslada, municipio de la Comunidad de Madrid cuyo gran activo económico reside en su proximidad al aeropuerto de Barajas y el desarrollo del transporte de mercancías, alberga un 18% de población extranjera, con predominio de ciudadanos procedentes de Rumanía. De ahí que el proyecto del IES "Luis Braille" se centre en el fomento del respeto y la convivencia pacífica de los colectivos procedentes de otras nacionalidades con el resto del alumnado.

Resumen

La experiencia llevada a la práctica integra contenidos científicos, tecnológicos y organizativos, lo que favorece la capacidad del alumno de aprender por sí mismo y trabajar en equipo.

Objetivos

1. Fomentar el trabajo en grupo y valorar ideas ajenas para lograr una meta común.
2. Integrar distintas culturas.
3. Promover el empleo de la lengua inglesa como vehículo de comunicación necesario para la labor de investigación realizada en Internet.

Metodología

Se exponen a continuación algunas de las actividades desarrolladas:

- a. Elaboración de cuestionarios.
- b. Investigación y estudio de los países de próxima incorporación a la Unión Europea.
- c. Búsqueda, lectura y comentario de noticias de la prensa escrita relacionadas con dicha incorporación.
- d. Publicación de un artículo en la revista del instituto para dar a conocer este proyecto y las actividades desarrolladas en el marco del mismo.
- e. Exposición de trabajos.
- f. Preparación de carteles informativos.
- g. Simulación de una operación de importación de productos procedentes de los países objeto de estudio.
- h. Elaboración de juegos didácticos basados en los conocimientos de los países estudiados.
- i. Concurso gastronómico con recetas de los países de próxima incorporación.

RESULTADOS

El proyecto ha contribuido a la mejora de la integración cultural y escolar del alumnado extranjero fomentando la educación intercultural dentro de una dimensión europea. Tanto el trabajo en equipo como el autoaprendizaje y la participación de las familias han salido reforzados gracias a la implementación de las líneas de actuación acordadas a partir de los objetivos previstos.

21. Cfr. por ejemplo *Objetividad, relativismo y verdad*, Barcelona, Paidós, 1996.

22. Algunas de las cuestiones señaladas a continuación están expuestas con más detenimiento en mi libro *Filosofía del mercado. El mercado como forma de comunicación*, Madrid, Plaza y Valdés, 2008.

En cualquier caso, desde la perspectiva de la educación intercultural no se debe menospreciar el valor del compromiso público, dado que el fondo liberal individualista característico de toda la cultura occidental tiende a un cierto atomismo social, que genera inevitablemente desintegración e insolidaridad. Por ello, la comprensión y aprecio de las otras culturas no puede basarse exclusivamente en la afirmación de las libertades individuales, sino también en la afirmación de los valores cívicos y las instituciones públicas y en el compromiso con el conjunto de la sociedad. De otro modo, la afirmación de las diferencias culturales conlleva –casi automáticamente– la formación de guetos, ya que nada puede oponerse a las libertades individuales que deciden libremente constituir un gueto.

En resumen, la educación intercultural en España implica educar en los valores europeos, valores comunes al conjunto de los países europeos y determinantes del proyecto político de la Unión Europea. En concreto, el respeto y aprecio de la diversidad cultural, la afirmación de las libertades individuales y el compromiso con lo público son valores característicos de la cultura occidental, que están particularmente subrayados en la cultura europea.

VALORES CULTURALES GLOBALES

En cualquier caso, la educación intercultural ha de potenciar especialmente los valores culturales comunes a la totalidad de los países. Es decir, existe una amplia variedad de valores compartidos por el conjunto de la Humanidad a pesar de la diversidad de culturas. Es lógico, por tanto, que la educación intercultural subraye continuamente esos valores comunes, puesto que representan un suelo firme para el diálogo intercultural y para encontrar nuevos puntos de acuerdo.

Sin embargo, no todos los **VALORES COMPARTIDOS [BPO7 / PÁG 59]** por la mayoría de la Humanidad deben ser difundidos del mismo modo. Por decirlo de forma redundante, no todos los valores universales tienen el mismo valor. Es distinto, por ejemplo, el valor que tiene la Declaración Universal de los Derechos Humanos, reconocida por la práctica totalidad de los países, y el valor que tiene la Coca-Cola, aun cuando esté presente también en la mayor parte del planeta. El valor de un derecho fundamental no es comparable al valor de un producto comercial, por muy universales que los dos sean. A pesar de Rorty²¹. Conviene por consiguiente diferenciar los diversos valores universales, porque la educación intercultural deberá promover sólo algunos de ellos, aun cuando todos muestren una presencia global.

Un modo de establecer diferencias en el conjunto de los valores globales es atender a su origen. Quizá un esquema aproximativo útil²² puede ser el siguiente:

1. Valores globales reconocidos como derechos universales y garantes de la justicia universal.
2. Valores que se convierten en globales merced a su rápida difusión a través de los modernos sistemas de comunicación (ya sean las nuevas tecnologías de la co-

HERMANAMIENTO ENTRE ESCUELAS

www.xtec.cat/centres/a8o21582/

AUTOR

Enrique Collado Rueda

INSTITUCIONES
IMPLICADAS

**CEIP "JOAN SALVAT
PAPASSEIT"**

ETAPA/CURSO

Alumnado del centro.

Inicio en el curso

2004-05

DESCRIPCIÓN

El proyecto da un paso al frente ante una globalización que conduce a una relación cada vez más frecuente entre personas de diferentes culturas, promoviendo el mutuo conocimiento como antídoto frente al "miedo al otro", que constituye la base de las actitudes racistas. Su objetivo es frenar –al menos en el ámbito de este colegio ubicado en Mollet del Vallès (Barcelona), donde conviven escolares de diversos orígenes– toda lucha destructiva entre las diferentes culturas mediante el fomento de una coexistencia pacífica que evite la pérdida de sus respectivas identidades.

Resumen

"Hermanamiento entre escuelas" implica a toda la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores y personal no docente) en un acercamiento entre el centro y la Escuela "Fodé Ansou Kane" de Maka, un pequeño pueblo en el corazón de Senegal. Los alumnos de uno y otro centro participan en diferentes actividades de intercambio cultural y educativo, poniendo su pequeño "grano de arena" en la construcción de una Nación Humana Universal.

Objetivos

1. Construir puentes entre los alumnos de uno y otro centro y promover el conocimiento mutuo (gustos, cultura, aficiones, etc.).
2. Prevenir actitudes racistas.
3. Fomentar la búsqueda de puntos en común, proyectos y aspiraciones.
4. Aportar una visión positiva de la inmigración.

Metodología

Al menos dos veces al año el profesor promotor de esta idea se desplaza a Maka con el material escolar recogido voluntariamente en el colegio de Mollet. También entrega fotografías, cartas, dibujos y cintas de casete con canciones grabadas por los alumnos. El centro educativo, por su parte, organiza charlas con los padres e incluso algunas madres de alumnos de origen senegalés participan en los encuentros. Otra experiencia interesante consiste en la distribución del cuento *Paz, fuerza y alegría* para recoger donativos con los que construir unos lavabos en la escuela senegalesa: como dato curioso, el cuento se conserva dentro de una lata de sardinas perfectamente cerrada y provista de abrefácil. Para el curso escolar 2005-06 se proyecta el intercambio de juegos y entretenimientos típicos como el awalé, muy extendido en África.

RESULTADOS

Gracias a esta iniciativa ha aumentado considerablemente la participación de las familias, especialmente las de alumnos inmigrantes. Las actividades que promueven la tolerancia y la diversidad benefician a todo el colectivo, ya que los alumnos extranjeros se sienten más y mejor integrados en la escuela. También los escolares de Maka comparten la experiencia de este hermanamiento con gran interés. Los molletenses, por su parte, mantienen una implicación directa en el proyecto, que en la actualidad se está dando a conocer en otras escuelas de la localidad.

municación, ya se trate de infraestructuras y medios de comunicación de todo tipo).

3. Valores que son globales a causa de la globalización de los mercados.

4 . Valores que se hacen globales por la hegemonía mundial (económica, militar o del tipo que sea) de determinados países.

Es decir, la educación intercultural ha de consolidar aquellos valores comunes que posibilitan el diálogo y la comunicación, pero su valoración ha de ser muy diversa en unos casos y en otros.

1. En primer lugar, si atendemos a la universalidad de los derechos humanos y a la común aspiración a una justicia universal, estamos sin duda ante una base sólida para encontrar elementos de acuerdo intercultural. Si se acepta que existe en todos los seres humanos esa común aspiración a una justicia universal, y que esta justicia universal está reflejada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, suscrita por todos los países, entonces resulta obvio concluir que dicha Declaración ha de considerarse la base fundamental de toda educación intercultural.

Es decir, sobre la base de los derechos humanos fundamentales se puede establecer un diálogo claro y concreto sobre las diferentes formas de concebir la dignidad de la persona y las relaciones sociales. El conjunto de los derechos humanos proporciona así un marco definido para evaluar las diversas tradiciones culturales y para la tolerancia o el rechazo de determinadas prácticas culturales.

A nadie se le escapa que los derechos humanos son un terreno con unos contornos no plenamente definidos y que admiten una multiplicidad de interpretaciones. Incluso hay que aceptar que un cierto número de países han suscrito esa declaración por la presión de los países hegemónicos tras la Segunda Guerra Mundial, pero que no están sinceramente comprometidos con el detalle de esos derechos. Pero, por muchos matices que se quieran añadir, el resultado sigue siendo que estamos ante un marco sumamente valioso para el diálogo intercultural. Más aún, plantear la educación intercultural simplemente como la explicación de las diversas formulaciones de los derechos humanos hasta el día de hoy representa un paso de gigante para el acercamiento entre culturas, por muy ajenas que puedan parecer.

Por ejemplo, una mujer musulmana podrá asegurar –como efectivamente muchas proclaman– que la mujer en el Islam tiene reconocida su dignidad mucho más claramente que en Occidente. Y una mujer occidental podrá asegurar exactamente lo contrario. Ambas tradiciones culturales pueden argumentar sus propias razones para presentar sus convicciones. Incluso es probable que el resultado de ese diálogo sea el disenso, discrepando tanto o más que al inicio del debate. Pero, sea cual fuere el resultado del diálogo, hay un punto de partida común para el diálogo, que es el reconocimiento de la igual dignidad de la mujer por ambas culturas, igualdad que está reconocida como un derecho humano fundamental.

Otro tanto se puede decir con respecto a otros derechos fundamentales, como los derechos de la infancia o el amplio campo de las libertades públicas. Es obvio que la libertad política o religiosa no es interpretada ni reconocida del mismo modo en todos los países. Y es evidente también que las diversas tradiciones culturales representan a menudo formas muy divergentes de concebir las libertades públicas.

De ahí que la educación intercultural ha de ser sumamente cuidadosa para no imponer las propias interpretaciones de los derechos humanos a quienes proceden de otras culturas. Es decir, debe rechazarse la idea de que existe una única y verdadera interpretación de los derechos humanos, que es la nuestra, o sea, la interpretación europea, la occidental. Porque en tal caso no habría educación intercultural sino imposición de un modelo cultural, el occidental.

Las libertades públicas admiten muchas formas de realización. Por ejemplo, no todas las democracias occidentales siguen un único modelo sino que están particularizadas de acuerdo con la historia de cada país y sus circunstancias actuales. Por ello hay que respetar igualmente la historia de cada país no occidental y sus circunstancias actuales, porque la aspiración a una justicia universal no puede significar en ningún caso el imponer los modelos políticos, económicos y sociales que Occidente ha alcanzado a lo largo de su historia. La justicia universal no pasa por la equiparación de todas las culturas a Occidente.

En resumen, la educación intercultural ha de basarse en la explicación de los derechos humanos fundamentales, pero sin presuponer que su única interpretación correcta es la nuestra.

Si esto vale para la integración en nuestras sociedades de aquellas personas que proceden de culturas no europeas, otro tanto puede decirse de la educación intercultural dirigida a la población estudiantil española. Es decir, si el fundamento de esa educación está en los derechos humanos, entonces hay que insistir con especial énfasis en que la interpretación actualmente mayoritaria en la sociedad española de esos derechos no es la única ni necesariamente la verdadera, sino que es revisable y discutible y admite una diversidad de formulaciones. Más aún, sería muy conveniente recordar a los estudiantes españoles que conocer otras tradiciones culturales y otras interpretaciones de los derechos humanos supone un enriquecimiento, porque exige profundizar en nuestra particular interpretación de esos derechos fundamentales.

Piénsese, por ejemplo, en los debates políticos recientes acerca de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una cosa es el resultado de una mayoría parlamentaria que interpreta los derechos humanos de un modo particular y otra cosa es presuponer que esa interpretación es la única y la verdadera. Y al contrario, rechazar la interpretación de esa mayoría parlamentaria tampoco debe hacerse desde la creencia de que se posee la única interpretación posible de los derechos humanos. La educación intercultural exige precisamente y en primer lugar el aprecio por la diversidad de las tradiciones culturales y, en consecuencia, el respeto por las diversas interpretaciones de los derechos humanos.

2. Un segundo conjunto de valores globales son aquellos que se convierten en universales gracias a los modernos sistemas de comunicación. Se incluyen aquí no sólo las infraestructuras de todo tipo (autopistas, aeropuertos, ferrocarril, etc.) sino especialmente los medios de comunicación (como la televisión, la radio, la prensa escrita y digital, etc.), y de modo muy particular las nuevas tecnologías de información y comunicación, como internet.

Es decir, hay numerosos valores cuya presencia global depende directamente de su presencia en los sistemas de comunicación. Casi de manera instantánea determinados acontecimientos locales se convierten en sucesos internacionales. Es el caso típico de las noticias, que en muy poco tiempo aparecen en todas las pantallas de televisión y de los ordenadores de todo el mundo.

Cualquier noticia tiene una relevancia, un valor por el que es seleccionada entre otras muchas que llegan a las agencias de noticias. De ese modo los valores que determinan la relevancia de una noticia se transmiten y difunden constante e imperceptiblemente. Hay así una constante afirmación de unos valores particulares que son los que ocupan las primeras páginas de las noticias. Cada día suceden infinitos acontecimientos en las vidas de las personas y las sociedades, pero sólo unos pocos se convierten en noticias relevantes, y se convierten en noticias que conoce prácticamente todo el planeta. Y con la noticia llega simultáneamente el valor que ha convertido ese hecho en noticia. La selección y enfoque de una noticia implica la afirmación de un valor. Hay así un cauce privilegiado para la transmisión de valores culturales, cauce que controlan los Gobiernos y los grupos de comunicación en mayor o menor medida.

Es decir, los sistemas de comunicación han progresado hasta tal punto que un hecho local insignificante puede convertirse en un acontecimiento universal. No obstante, aunque el control de los medios de comunicación está concentrado en determinadas corporaciones y aunque los Gobiernos de todos los países se interesan siempre por cierto control o vigilancia de esos medios, sin embargo la difusión de la comunicación excede siempre las posibilidades de esos controles. El caso de internet es paradigmático: por mucho empeño que se ponga en controlar las comunicaciones por internet, siempre quedan innumerables redes de comunicación (formales o informales) por las que fluye la información sin control ni censura.

Por eso, los **VALORES QUE FLUYEN [BPO8 / PÁG 63]** en los sistemas de comunicación presentan dos vertientes: por un lado, son susceptibles de estar integrados en un proyecto político determinado de identidad cultural pero por otro, se prestan al mestizaje intercultural, ya que la comunicación informal y difusa trasciende continuamente las fronteras reguladas por los Gobiernos y los grupos de comunicación.

En relación a la educación intercultural se pueden sacar varias conclusiones: en primer lugar, sería un error presuponer que los valores culturales primordiales que deben ser transmitidos en el ámbito de la educación intercultural son los valores implícitos en las noticias que a diario se transmiten por los canales de comunicación. Hay informaciones enteramente banales –y valores igualmente irrelevantes– que sin embargo pue-

E-TRIDEM.NET: INTERCAMBIOS INTERCULTURALES EN ENTORNOS VIRTUALES

<http://centros.edu.xunta.es/eoicoruna/>
www.e-tridem.net

AUTOR

Profesorado Voluntario
 EOI "A CORUÑA"

INSTITUCIONES
 IMPLICADAS

Escuela Oficial de
 Idiomas da Coruña

ETAPA/CURSO

Alumnado de la EOI

DESCRIPCIÓN

La puesta en marcha de esta iniciativa se encuentra íntimamente ligada a la premisa esbozada por la Unión Europea en 2001 –Año Europeo de las Lenguas–, cuyo objetivo consistía en promover el aprendizaje de lenguas extranjeras. En esta línea, la Comisión Europea impulsa el programa “e-Twinning”, que tiene como objetivo desarrollar el establecimiento de relaciones entre los centros docentes de la Unión Europea a través de Internet. El principio básico sobre el que se fundamenta el curso es el trabajo que realizan en colaboración los miembros de varios grupos trilingües en el desempeño de distintas tareas de carácter cultural comunicándose en tres lenguas a través de las TICs.

Resumen

Los promotores del proyecto han creado una asociación de aprendizaje dirigida el desarrollo, diseño y evaluación de un novedoso concepto de curso centrado en el dominio de dos lenguas extranjeras por medio de tareas comunicativas en entornos virtuales. Dichas tareas se llevan a cabo cooperativamente entre alumnos de tres lenguas maternas distintas: dos de ellos practican una lengua extranjera y el tercero actúa como experto nativo de su cultura y su lengua, y cumple el rol de ayudar a los otros dos a comprender la cultura de su país.

Objetivos

1. Lograr que el alumnado se comunique en tres lenguas (en este caso, alemán, inglés y español).
2. Promover el debate cultural entre los alumnos que componen cada trío y ampliar sus conocimientos en torno a Europa y a los europeos.
3. Mejorar las competencias del alumnado en relación con las TICs.

Metodología

Inicialmente se puso en marcha, mediante el software libre *moodle*, una plataforma de aprendizaje que dotara a los profesores voluntarios de las distintas instituciones de un canal de comunicación que les permitiera trabajar en estrecha colaboración. En cuanto al curso en sí, es imprescindible que cada institución implicada lo inaugure con un encuentro presencial en el que familiarizar al alumnado con un modelo de aprendizaje totalmente novedoso; mostrarle de un modo práctico el uso de las herramientas *on-line* que se van a emplear (*moodle*, *chats*, *foros*, *wikis*, *skype*, etc.); e informarle de contenidos, horarios, plazos de presentación de los trabajos, roles de cada participante, etc. El núcleo del curso se materializa en tres bloques lingüísticos en los que los grupos trinacionales se encuentran *on-line* y realizan pequeños proyectos para los que necesitan debatir, comunicarse y llegar a acuerdos. Los temas son cotidianos y hacen referencia a modos de vida y costumbres. En cada bloque, que tiene una duración de dos semanas, únicamente se utiliza la lengua de dicho bloque. El participante cuya lengua materna es la empleada por el grupo

adopta el rol de experto nativo (*guide-on-the-side*) de su cultura y su lengua. El curso finaliza con un encuentro presencial (*face-to-face*) de todos los participantes para conocerse y evaluar el curso conjuntamente.

RESULTADOS

El proyecto ha sido implementado a lo largo de dos cursos y especialmente a lo largo del segundo, los resultados obtenidos han sido ampliamente satisfactorios. Los alumnos han contado con la posibilidad de conocer otras culturas y costumbres de la mano de sus protagonistas y han tenido que comunicarse utilizando las lenguas aprendidas; han reflexionado sobre su cultura y su lengua y han trabado nuevas amistades. De hecho, muchos de los participantes continúan comunicándose *on-line* a través de esta plataforma para debatir noticias de actualidad o temas de interés general. Ahora se baraja también la posibilidad de dar a conocer la dinámica de este método y sus resultados a otros profesores de lenguas extranjeras, así como la creación de una red de centros en toda Europa que pudiera incluir el curso en el currículo de sus alumnos.

23. Un análisis del concepto de globalización puede verse en Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós, 2001.

den ocupar el interés de los medios durante cierto tiempo. Y a la inversa, hay valores irrenunciables o injusticias aterradoras que apenas ocupan un lugar en las noticias.

Ya se dijo antes cómo la cultura propia –una determinada identidad cultural– es ante todo un proyecto político de futuro, según el cual se orienta la acción social hacia unos valores culturales determinados. En consecuencia, todos los Gobiernos prestan una especial atención a los medios de comunicación, pues a través de ellos se modelan los valores culturales y por tanto se construye la sociedad futura. Aunque aparentemente en las democracias occidentales haya plena libertad de información, sin embargo los Gobiernos disponen siempre de multitud de recursos para orientar la información del modo que les parezca más conveniente.

En resumen, la educación intercultural dentro del sistema educativo debería mantener cierto distanciamiento respecto a esos valores globales que dependen no tanto de unos derechos humanos básicos sino de los sistemas de comunicación y de los intereses particulares de los Gobiernos en cada momento. Porque su universalidad a corto plazo puede resultar irrelevante, efímera y responder únicamente a intereses particulares.

3. Existen asimismo valores globales que dependen inmediatamente de la globalización²³ de los mercados. Todo lo que tiene un precio tiene consecuentemente un valor. Su valor de mercado, por el que se compra y se vende. En los mercados se establecen unos valores –unos precios– que son cambiantes, variando según la demanda, que es siempre subjetiva. El valor real de cada producto no tiene por qué corresponderse con su valor de mercado. Una pintura de Van Gogh puede pasar de no valer prácticamente nada en el mercado a ser una mercancía de un altísimo valor: la pintura en sí es la misma, pero su valor de mercado puede oscilar muy considerablemente.

Hay productos que se difunden en el mercado universal gracias al poder de grandes corporaciones empresariales. Son productos que resisten la competencia de productos similares y fortalecen así su valor y se difunden hasta convertirse en valores universales. Como es evidente, esa universalidad tiene unas peculiaridades, derivadas de su origen mercantil. Entre otras cosas, y frente a lo que sucede con los derechos humanos, tiene calidad de medio, de útil, es decir, tiene precio. Su valor no es absoluto, sino relativo a los posibles compradores.

Los valores de mercado son también valores culturales. En muchos casos remiten a la cultura de algunos países (piénsese, por ejemplo, en General Motors, en Toyota, en Ferrari o en Volkswagen), pero en otros casos los productos presentes en el mercado tienen una vida propia que va más allá de su país de origen y se convierten en símbolos de una cultura universal.

El valor implícito en un producto del mercado es un valor determinado por las características de todo mercado: intercambio, competencia, movilidad, innovación, etc. Es decir, son valores que se crean y se destruyen constantemente, según los vaivenes del mercado. No tienen una estabilidad más allá de la eficiencia de las empresas que los fabrican, y aunque permanezcan largo tiempo en los mercados, sin embargo son esencialmente contingentes: surgieron una vez y en cualquier momento pueden desaparecer.

A su vez son valores que están en continua competencia con otros productos, y por tanto deben demostrar continuamente su utilidad para el fin que demanda el hipotético comprador. En este sentido, están continuamente renovándose y transformándose²⁴ para atender las nuevas demandas de los mercados. Y desde luego son valores siempre dispuestos a desaparecer cuando haya desaparecido la demanda.

Por lo demás, la evolución de los mercados hacia la globalización y las producciones a gran escala ha generado poderosas corporaciones empresariales que producen mercancías de uso universal. Hasta tal punto que algunos productos pueden casi considerarse esenciales para la Humanidad. Obviamente no hay tal, pero la universalidad de algunos productos llega a impresionar.

Las consecuencias a efectos culturales son claras: existe una creciente homogeneización cultural debida a la universal presencia de esos productos. Por eso resulta muy comprensible el rechazo de los movimientos antiglobalización en defensa de los valores culturales locales y nacionales. La hamburguesa y la Coca-Cola paulatinamente van desplazando a las gastronomías tradicionales de cada lugar. Y así con todos los productos de los mercados globales.

La publicidad es quizá la punta de lanza de esta acometida cultural de los mercados. A través de la publicidad se crean necesidades y vínculos emocionales con determinados productos que, por muy ajenos o efímeros que sean, pasan a resultar vitales para satisfacer las necesidades cotidianas. Por la publicidad se crea una nueva cultura, unos nuevos valores, que llegan a interiorizarse tanto que definen los propios deseos. Las indicaciones de Adorno o Horkheimer en este sentido son desde luego totalmente actuales²⁵.

Desde el punto de vista de la educación intercultural, los valores culturales difundidos en los mercados no son de poca importancia. Si atendemos a sus ventajas para la interculturalidad representan, por su globalidad, un terreno de encuentro entre culturas diferentes. Son una forma de comunicación, un elemento de comunidad entre culturas.

Pero los inconvenientes para un diálogo intercultural, sin violencia son graves. De un lado los valores culturales difundidos por el mercado implican la colonización cultural de la población por parte de esas grandes corporaciones empresariales (y de sus países de origen): en especial culturas económicamente más débiles sucumben fácilmente ante el poder arrollador de estos nuevos valores mercantiles. Además, por otro lado, promueven una cierta homogeneización cultural de todas las tradiciones culturales, y en consecuencia algo así como un adelgazamiento de las culturas. Y desde luego, su valor de libre intercambio desposee de toda aura a los valores culturales, pues todo producto es perfectamente sustituible por cualquier otro²⁶. El mercado compite así con la historia en busca del dominio de la cultura.

En el sistema educativo habrá por tanto que diferenciar claramente aquellos valores culturales que, siendo globales, sin embargo proceden exclusivamente del mercado. De ningún modo son homologables a los valores propios de los derechos humanos fundamentales. Por ello, conocer esos valores de mercado –sobre todo en tanto caracterizan

24. Richard Sennett ha mostrado cómo las continuas transformaciones del mercado –y de la sociedad basada en el mercado– implican una constante metamorfosis de las personas, en tanto que todos los valores están también sujetos a transformación: cfr. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.

25. Cfr. *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta, 1994, en especial *La industria cultural. Ilustración como engaño de masas*, pp. 165-212. De un modo más beligerante, pero también más explícito, cfr. Guy Debord, *La sociedad del espectáculo*, Valencia, Pre-Textos, 2002. En el ámbito educativo, la pedagogía crítica (por ejemplo, Henry A. Giroux) ha desarrollado modelos pedagógicos que tratan de superar la presión de los modelos culturales basados en el mercado. En el capítulo de Marta Sabariego –dentro del presente libro, cfr. pp. 221 pueden verse algunas consideraciones más detalladas al respecto.

26. Cfr. Marshall Berman, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI, 1988.

a los mercados nacionales y locales— resulta muy útil para la vida cotidiana, pero no tienen ninguna relación con el ámbito de la justicia.

4. Por último no hay que olvidar los valores culturales derivados de la hegemonía militar o económica de determinados países. Haber ganado una guerra suele ser el punto de partida de una decidida política cultural. Piénsese, por ejemplo, en la política cultural emprendida en Alemania o en Japón por los aliados después de la Segunda Guerra Mundial. O en los países del área de la Unión Soviética. O en el caso más próximo de España después de la Guerra Civil. La dominación militar implica casi automáticamente el impulso de una política cultural determinada, con la consiguiente eliminación de determinados valores culturales y la introducción o reforzamiento de otros valores. Estas políticas culturales suelen ser tan eficaces que es fácil olvidar el origen violento y militar de la difusión de esos valores culturales.

No significa esto que esos valores culturales sean injustos o que deban rechazarse necesariamente por su origen violento. En algunos casos quizá sí y en otros casos quizá no. Pero desde el punto de vista de la educación intercultural resulta imprescindible en todos los casos mantener una distancia crítica con los valores culturales que se han difundido —y arraigado— después de una guerra, o simplemente que se han impuesto por medios violentos.

En el caso de la Segunda Guerra Mundial, al tratarse de un conflicto que afectó a muchísimos países, las consecuencias culturales fueron también mundiales, universales. Más aún, en la medida que Estados Unidos y la Unión Soviética (y más tarde a partir de los años ochenta únicamente Estados Unidos) fueron las principales potencias hegemónicas al finalizar la guerra, sus políticas culturales se universalizaron.

No hace falta, en cualquier caso, pensar únicamente en términos militares para caracterizar la hegemonía de una cultura sobre otra. Basta que esa dominación sea económica para que se difunda eficazmente una cultura. En este sentido, el ejemplo de Japón resulta ilustrativo: una potencia económicamente muy fuerte a partir de los años sesenta ha logrado transmitir unos determinados patrones culturales de forma universal. Y otro tanto quizá habrá que decir en un futuro inmediato de potencias económicas emergentes como China o la India.

Es decir, la universalidad de determinados valores culturales tiene con cierta frecuencia un origen poco confesable como la violencia, o simplemente el poder de los más fuertes sobre los más débiles. Pero esa es la realidad histórica de ahora y de tiempos pasados. Y a pesar de todo, esa paternidad bastarda no implica necesariamente el rechazo de dichos valores culturales. Rechazar su origen no significa necesariamente rechazar esos valores por sí mismos.

En cualquier caso, desde el punto de vista de la educación intercultural lo que sí se exige es un reconocimiento suficiente de la distribución histórica y actual del poder político, económico y militar en el mundo. Porque de otro modo se puede llegar a creer que los países más pobres o derrotados militarmente (caso de Irak hoy) tienen unos valores culturales igualmente pobres, cuando la realidad histórica nos enseña frecuentemente lo contrario.

La pobreza, en especial, no puede ser nunca un criterio para la evaluación de los valores culturales y para establecer el diálogo intercultural. Los que hoy son países ricos y culturas florecientes no lo eran hace unos pocos siglos. Y viceversa. La tentación es siempre minusvalorar la cultura de los más pobres. Y por ello es preciso una y otra vez prevenir ante ese equívoco.

En resumen, la educación intercultural ha de insistir en el valor de las culturas por encima de criterios de poder o de riqueza. Y para eso resulta de gran ayuda el conocimiento de la historia de las culturas y sus relaciones recíprocas. La perspectiva histórica supone un excelente correctivo para contextualizar el valor relativo de unas y otras culturas. Por eso, si hubiera que insistir en algún aspecto de la educación intercultural, habría que subrayar la importancia de la Historia. Porque el estudio de la Historia (sin dogmatismos) nos libera fácilmente de nuestros prejuicios respecto a las otras culturas y también respecto a nuestra propia cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- AULIS AARNIO, *The rational as reasonable: a treatise on legal justification*, Dordrecht, Reidel, 1986.
- THEODOR ADORNO - MAX HORKHEIMER, *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta, 1994.
- ROBERT ALEXY, *Teoría de la argumentación jurídica: la teoría del discurso racional como teoría de la fundamentación jurídica*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1989.
- MANUEL ATIENZA, *Las razones del derecho. Teorías de la argumentación jurídica*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1997.
- ULRICH BECK, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós, 2001.
- WERNER BEIERWALTES, *Identität und Differenz*, Frankfurt a. M., Klostermann, 1980.
- MARSHALL BERMAN, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI, 1988.
- SOPHIE BESSIS, *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*, Madrid, Alianza, 2002.
- DEBORAH L. BLACK, *Logic and Aristotle's Rhetoric and Poetics in Medieval Arabic Philosophy*, Leiden, Brill, 1990.
- GUY DEBORD, *La sociedad del espectáculo*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- JOHANN GOTTLIEB FICHTE, *Discursos a la nación alemana*, Madrid, Editora Nacional, 1977.
- HANS-GEORG GADAMER, *Verdad y Método II*, Salamanca, Sígueme, 1992.
- JESÚS DE GARAY, *Diferencia y libertad*, Madrid, Rialp, 1992.
- . *Filosofía del mercado. El mercado como forma de comunicación*, Madrid, Plaza y Valdés, 2008.
- CLIFFORD GEERTZ, *Islam observed: religious development in Morocco and Indonesia*, Chicago, University of Chicago Press, 1973.
- JOHANN GOTTFRIED HERDER, *Ensayo sobre el origen del lenguaje*, en: *Obra selecta*, Madrid, Alfaguara, 1982.
- WILHELM VON HUMBOLDT, *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la Humanidad*, Barcelona, Anthropos, 1990.

- WERNER JAEGER, *Paideia, Los ideales de la cultura griega*, Madrid, FCE, 1993.
- JACQUES LAFAYE, *Sangrientas fiestas del Renacimiento. La era de Carlos V y Solimán el Magnífico (1500-1557)*, México, FCE, 1999.
- CRISTINA LAFONT, *La razón como lenguaje: una revisión del giro lingüístico en la filosofía del lenguaje alemana*, Madrid, Visor, 1993.
- WILHELM NESTLE, *Vom Mythos zum Logos: die Selbstentfaltung des Griechischen Denkens von Homer bis auf die Sophistik und Sokrates*, Stuttgart, Alfred Kröner, 1942.
- . *Historia del espíritu griego: desde Homero hasta Luciano*, Barcelona, Ariel, 1987.
- MARTHA NUSSBAUM (et al.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Barcelona, Paidós, 1999.
- CHAÏM PERELMAN, *Rhétorique et philosophie: pour une théorie de l'argumentation en philosophie*, París, PUF, 1952.
- CHAÏM PERELMAN y LUCIE OLBRECHTS-TYTECA, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos, 2002.
- PHILIP PETTIT, *Republicanism: una teoría sobre la libertad y el gobierno*, Barcelona, Paidós, 2004.
- JOHN RAWLS, *Una teoría de la justicia*, México, FCE, 2006.
- PAUL RICOEUR, *La metáfora viva*, Madrid, Ediciones Europa, 1980.
- JOSÉ MARÍA RIDAO, *La paz sin excusa. Sobre la legitimación de la violencia*, Barcelona, Tusquets, 2004.
- RICHARD RORTY, *Objetividad, relativismo y verdad*, Barcelona, Paidós, 1996.
- EDWARD W. SAID en *Orientalismo*, Barcelona, Mondadori, 2006.
- RICHARD SENNETT, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- CHARLES TAYLOR, *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*, México, FCE, 1997.
- FERDINAND TÖNNIES, *Comunidad y asociación*, Barcelona, Península, 1979.
- THEODOR VIEHWEG, *Tópica y jurisprudencia*, Madrid, Taurus, 1986.
- MAX WEBER, *Economía y sociedad*, México, FCE, 1992.

CAPÍTULO II

Dialogar en un contexto humano

Guillermo Díaz Pintos

Universidad de Castilla-La Mancha

RESUMEN

En el presente Capítulo se estudia el diálogo intercultural desde la perspectiva de la teoría de la justicia, como una apertura de este principio rector de las relaciones sociales a la dimensión ética de la solidaridad para conformar un proyecto de vida colectivo. Ello supone una nueva consideración de la igualdad que el principio de justicia reclama, capaz de superar las deficiencias de las medidas antidiscriminación en sus intentos de lograr la equiparación de derechos de los grupos minoritarios. En la segunda parte se caracteriza el tipo de acción humana identificada como “diálogo”, en la que se fundamenta la existencia de la vinculación social y la medida de su cohesión en una sociedad intercultural. Se examina la dificultad que la diversidad cultural impone a la existencia de un diálogo social efectivo y la base de valoraciones comunes para que sea éste sea posible. Se justifica la necesidad de fundamentar la nueva sociedad “inclusiva” a la que aspira el proceso de integración en una meta-cultura europea. A partir de estos presupuestos, en la tercera y cuarta parte del capítulo, se establecen los condicionamientos y las exigencias de una *educación para el diálogo*, a fin de orientar las políticas públicas y los modelos de intervención para construir una escuela intercultural. Se hace referencia al conflicto intercultural en los contextos educativos, a su identificación y a algunas orientaciones para su resolución.

ABSTRACT

This chapter studies intercultural dialogue from the perspective of the theory of justice, as a way of opening this governing principle of social relationships to the ethical dimension of solidarity, to shape a collective project for life. It involves a new consideration of the equality demanded by the principle of justice, able to overcome the deficiencies of antidiscrimination measures in their efforts to achieve equal rights for minority groups. The second part aims to characterize the type of human action identified as “dialogue”, which forms the basis for the existence of social bonding and the measure of its cohesion in an intercultural society. It examines the difficulty that cultural diversity creates for the existence of effective social dialogue and the possibility of common values. It justifies the need to found a new, “inclusive” society, which the process of integration in a European meta-culture aspires to. On the basis of these assumptions, the third and fourth part of the chapter establish the conditions and requirements of education for dialogue, in order to orient public policies and intervention models to create intercultural schools. They refer to intercultural conflict in educational contexts, to identifying them and provide some guidelines for solving them.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, discriminación, derechos humanos, cooperación, justicia, igualdad, identidad personal, diálogo, acción humana, cultura, participación, cooperación, bien común, dignidad, marginación, indiferencia, exclusión social, democracia, conflicto, autoridad, violencia.

KEYWORDS

Diversity, discrimination, human rights, cooperation, justice, equality, personal identity, dialogue, human action, culture, participation, cooperation, common good, dignity, social exclusion, indifference, democracy, conflict, authority, violence.

I. DIVERSIDAD Y DIÁLOGO INTERCULTURAL: UN HORIZONTE RENOVADO DE LA JUSTICIA EN EUROPA

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS ORÍGENES DE LA UE

Desde una perspectiva histórica la *diversidad cultural* ha estado presente desde los orígenes del proceso de construcción europea. En el relato de sus memorias, refiriéndose a las conversaciones preparatorias de la CECA, Jean Monnet revela que “cuando se reúne a *hombres de orígenes distintos*, se les pone frente a un mismo problema y se les encarga de resolverlo, dejan de ser los mismos. Desde el momento en que ya no están ahí para defender intereses, adoptan sin esfuerzo la misma perspectiva”¹. Por su parte, en una conferencia impartida en Suiza sobre la misión de Francia en el mundo, Robert Schuman señala: “todos nosotros formamos parte de una Europa consciente de la solidaridad de los pueblos europeos, *cualesquiera que sean su régimen político o tradiciones*. En este bien común europeo se confunden todos los bienes particulares; se sirve a cada uno de éstos en la medida en la que se sirve al conjunto, y recíprocamente”². Hay que precisar, sin embargo, que la diversidad cultural presente en los orígenes de la Unión Europea se consideraba *desde la perspectiva de los Estados* que iniciaban su gran proyecto de asociación, en el sentido de que cada uno se revelaba como portador de una identidad cultural. Por ello, el proceso de integración pudo progresar a través de un *diálogo intercultural*, en la medida en que los Estados miembros mantuvieron garantizada su soberanía y se mantenían dueños de los Tratados³.

Es bien sabido que la Unión Europea es una organización internacional *sui generis*, que desborda su categorización como mero organismo intergubernamental y, por otra parte, no alcanza el régimen característico de un Estado federal. Su dirección política discurre en un equilibrio entre elementos típicos de una federación y otros dirigidos a preservar la soberanía nacional de los Estados⁴. La garantía jurídica de la identidad cultural de los Estados, a través de la preservación de su soberanía, es lo que ha hecho posible un *diálogo intercultural* entre sus representantes, a cualquier nivel de gobierno (político, diplomático, burocrático) y en todos los ámbitos de actuación (expertos, empresas, profesiones, ONGs, grupos de interés) que ha sido esencial en el proceso de integración. En el discurso académico se alude a la Unión Europea como una “arena política” en donde se ganan y se pierden batallas⁵, lo que se traduce en la necesidad de

1. MONNET, J. *Memorias*. Madrid, Ed. Siglo XXI, 1985, p. 242.

2. SCHUMAN, R. “La misión de la France dans le monde”. *Discursos, escritos y vídeos de Robert Schuman y Jean Monnet*. Fondo Schuman. Lausana. Archivos de la Fundación Jean Monnet.

3. El temor a que la “unión cada vez más estrecha entre los pueblos” (art. 1 del Tratado de la Unión Europea), mediante la realización del mercado único, amenazara la diversidad cultural de los Estados explica la provisión del n° 3 del art. 6 en la que se declara que “la Unión respetará la identidad nacional de sus Estados miembros”.

4. “La Unión Europea no se orienta a su transformación en un *Súper Estado*, sin embargo se debate en un equilibrio entre el todo y las partes, entre la autonomía nacional y la coordinación. Es todavía incierto el nivel de unidad y de diversidad con el que la Unión se puede mantener”. OLSEN, J. P. *Europe in Search of Political Order: an institutional perspective on unity/diversity, citizens /their helpers, democratic design/historical drift and the co-existence or orders*. Oxford/ Nueva York, Oxford University Press, 2007, pp. 44-45.

5. SCHENDELEN, R. *Machiavelli in Brussels: The Art of Lobbying the EU*. Amsterdam, Amsterdam University Press, 2002.

negociar y convencer en un contexto de comunicación entre culturas diversas, en el que las posturas contrarias han de ser consideradas y entendidas para alcanzar acuerdos que beneficien a todos⁶.

Desde la perspectiva de los Estados, la diversidad cultural como fuente potencial de conflictos, afrontada a través de la tolerancia y del diálogo, ha podido orientar en una dirección consistente el proceso de integración europea. La Unión no ha dejado de atraer hacia sí nuevos miembros, la agenda de temas en los que interviene ha aumentado y sus competencias institucionales se han reforzado con el transcurso del tiempo. La resolución de conflictos, a través de la capacidad de confrontar ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc., que encuentra su espacio y ámbito de expresión en las sociedades democráticas, se ha manifestado como parte integrante del vínculo social generado con el proceso de integración europeo. El *diálogo intercultural a nivel de los Estados*, como instrumento fundamental de la integración, ha servido para crecer en autocontrol y promover la habilidad para actuar por las vías del respeto y la cooperación.

DIVERSIDAD CULTURAL Y MEDIDAS ANTIDISCRIMINACIÓN EN LA UE

La cuestión del impacto de la diversidad cultural en construcción de una Europa unida⁷ se volvió a plantear con fuerza con ocasión de la candidatura para el ingreso de nuevos Estados del Este y de Europa central, a comienzos de los años noventa, aunque esta vez *con un espíritu alejado de la conciliación que inspiró los orígenes*. La Europa de los Quince temían el peligro de “importar” las tensiones étnicas y sociales existentes en los Estados candidatos, y, con ello, el deterioro de la seguridad y estabilidad en perjuicio de la Unión. Sin duda, este temor estaba influenciado por la caída de Yugoslavia y el deseo de prevenir otros casos de *limpieza étnica* en contra de determinadas minorías⁸.

En estas nuevas circunstancias, el problema de la diversidad no se afrontó mediante un diálogo constructivo, análogo al que dio origen a los Tratados fundacionales de la UE, sino que se intentó resolver mediante *regulaciones dirigidas a asegurar la igualdad y eliminar la discriminación*. Los Estados miembros exigieron a los Estados candidatos a la adhesión políticas “decentes” con las minorías como condición inexcusable para ingresar en la UE. En la Cumbre de Copenhague de 1993, el Consejo Europeo decidió que los candidatos deberían “haber logrado la estabilidad de las instituciones que garantizan la de-

6. El multilingüe Parlamento Europeo, como único foro de representación política directa de los pueblos de Europa, puede considerarse el centro de este *diálogo intercultural*. Es notorio que las facciones y posiciones fundamentales en los debates

discurren entre las distintas ideas en disputa, convocando agrupaciones políticas afines integradas por miembros de Estados Miembros diferentes y no en función de la nacionalidad de los representantes. La cohesión interna de los grupos políticos en el Parla-

mento Europeo es mayor que la cohesión derivada de la procedencia nacional de los representantes. CORBETT, G.; JACOBS, F.; SHACKLETON, M. *The European Parliament*. Londres, Harper (7ª ed.), 2007, p. 108.

7. “Unidad en la diversidad”

es el lema de la UE. Esta divisa significa que en la UE los europeos trabajan juntos en aras de la paz y la prosperidad y que las numerosas culturas, tradiciones y lenguas de Europa constituyen un activo positivo para el continente (<http://europa.eu/abc/sym->

[bols/motto/index_es.htm](http://europa.eu/abc/sym-bols/motto/index_es.htm)).
8. WILLIAMS, A. *EU Human Rights Policies: A Study in Irony*. Oxford/Nueva York, Oxford University Press, 2004, pp. 68 y ss.

mocracia, el imperio de la ley, los derechos humanos y *el respeto de las minorías*⁹. Ello supuso una rebaja en la consideración de la igualdad que la justicia reclama. De una *igualdad inspirada en la necesidad de colaboración*, por la que todos deben aportar lo mismo según sus posibilidades, atendiendo a la diversidad de cada parte en la conformación de un proyecto común, se pasó a una *igualdad entendida como igualdad ante la ley*, que había servido de fundamento a la idea posthobbesiana de justicia, al positivismo jurídico, y que Kant había erigido en criterio de juridicidad¹⁰.

El régimen *multicultural* así impuesto para asegurar la igualdad de los grupos minoritarios, alternativo al *intercultural* que inspiró en origen las relaciones entre los Estados europeos, dio lugar a un *doble rasero* en el tratamiento del fenómeno de la diversidad cultural en Europa. La UE desarrolló un régimen de “gobierno de la diversidad” para los países de Europa Central y del Este, siguiendo una *política de condicionalidad* para su ingreso, claramente dissociado del régimen vigente dentro de los propios Estados miembros. En ellos, el trato de las minorías variaba, desde la provisión de instrumentos legales que las protegían y fomentaban de su participación política, hasta la negación de su misma existencia, según quedaba reflejado en una homogeneidad constitucional¹¹. El reconocimiento y protección de las minorías se abandonaba, de esta forma, a la agenda política independiente de cada Estado miembro, lo que fue objeto de denuncia por numerosos analistas. Por otra parte, los Estados candidatos a la adhesión efectuaron cambios legislativos e institucionales al respecto, aunque “más con intención de cubrir requisitos que de solucionar los problemas”¹².

Cuando en 2004 se consumó la ampliación de la UE, ante el reconocimiento de la necesidad de desarrollar una política unitaria a nivel comunitario, con las disposiciones vinculantes consiguientes, se siguió en la línea de asegurar la igualdad reprimiendo la discriminación. Ello dio lugar a un cuerpo legislativo que enriqueció el acervo comunitario, aunque de forma un tanto incompleta y raquítica para lograr el objetivo de igualdad que se estaba buscando. El derecho antidiscriminación comunitario refleja en la actualidad un *régimen de discriminación entre los ámbitos de discriminación* regulados por la ley, según se refleja en la tabla siguiente:

9. Conclusiones del Consejo Europeo de Copenhague, 21 – 22 junio 1993. Conclusión 7. a. III (http://ue.eu.int/ue-Docs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/72921.pdf). La monitorización de las políticas de protección de las minorías de los Estados candidatos seguía, en lo fundamental, la línea marcada por el Consejo de Europa en el *Convenio marco para la protección de las minorías nacionales* (Estrasburgo, noviembre 1994). El Convenio no

proporciona una definición de minoría, aunque especifica derechos individuales y colectivos y las obligaciones de los Estados: “Las Partes se comprometen a promover las condiciones necesarias para permitir a las personas pertenecientes a minorías nacionales mantener y desarrollar su cultura, así como preservar los elementos esenciales de su identidad, a saber, su religión, lengua, tradiciones y patrimonio cultural (...), y se abstendrán de toda

política o práctica encaminada a la asimilación contra su voluntad de personas pertenecientes a minorías nacionales y protegerán a esas personas contra toda acción destinada a dicha asimilación” (art. 5).

10. En el pensamiento kantiano, que separa con un limpio corte derecho y moral, legalidad significa conformidad de la acción con la ley, que así sólo se somete a la jurisdicción del Estado, en cuanto ejecutor del derecho y guar-

dián del funcionamiento externo y sin roces de las relaciones humanas. Por el contrario, la moralidad afecta al motivo y nada más que al motivo de la acción, y su esfera es la interioridad del individuo. KANT, I. *Crítica de la razón práctica*. Trad.: MIÑANA Y VILLAGRASA, E. y GARCÍA MORENTE, M., Madrid, Espasa-Calpe, 1975.

11. SASSE, G. “Minority Rights and EU Enlargement: Normative Overstretch or Effective Conditionality?”. En TO-

GGENBURG, G. N. *Minority Protection and the Enlarged European Union: The Way Forward*, Budapest, Open Society Institute, 2004, pp. 59-84.

12. Open Society Institute: *Monitoring the EU Accession Process: Minority Protection, vol. II: Case Studies in Selected Member States*. Budapest/Nueva York, 2002, p. 17.

Jerarquía de la igualdad en la UE

	Discriminación por sexo	Discriminación por motivos étnicos o raciales	Discriminación por religión, creencias, discapacidad, edad, orientación sexual
Empleo	X	X	X
Formación profesional	X	X	X
Condiciones laborales	X	X	X
Organizaciones sindicales	X	X	X
Seguridad Social	X	X	#
Ayudas sociales	O	X	#
Asistencia sanitaria	O	X	#
Promoción social	O	X	#
Educación	O	X	#
Bienes, servicios, alojamiento	X	X	#

X = cubierto por legislación vinculante

O = no cubierto

= cubierto por una propuesta de la Comisión de nueva Directiva: COM (2008) 426, 2/7/2008

Origen: SWIEBEL, J. "Intercultural dialogue and diversity within the EU". Intervención en el Seminario: European Parliament to Campus for Intercultural Dialogue and the European Neighbourhood Policy in the Carpathian Area (4-11 de junio de 2008).

LA JUSTICIA COMO IGUALDAD ANTE LA LEY

La pretensión de erradicar la discriminación de las minorías mediante medidas legislativas forzadas o restableciendo la igualdad en los casos en que se conculque, aunque con ello se garantice la pretensión de igualdad de las personas, sólo cuenta con el criterio cualitativo de la pertenencia a una determinada minoría. Éste es el único factor que hace razonable la equiparación *según la valoración que dicha pertenencia tenga en el "imaginario social"*¹³, del cual depende la jerarquía de bienes y valores vigentes en la sociedad¹⁴. De esta manera, el pretendido control de la discriminación no tiene en cuenta la totalidad de la persona, sino sólo una dimensión de su personalidad. La aspiración a la *socialidad* de los individuos que integran las minorías queda así circunscrita al círculo cerrado de activi-

13. Los imaginarios sociales producen los valores, las apreciaciones, los gustos, los ideales y las conductas de las personas que conforman una cultura. El imaginario es el efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales, interactúa con las individualidades. Se constituye a partir de las coincidencias valorativas de las personas, se manifiesta en lo simbólico a través del lenguaje y en la conducta social.

El imaginario influye con independencia de las voluntades individuales, aunque necesita de ellas para materializarse. Se instala en las distintas instituciones que componen la sociedad, y actúa en todas las instancias sociales. El imaginario no suscita uniformidad de conductas, sino más bien señala tendencias. Los individuos, a partir de la valoración imaginaria colectiva, dispone de parámetros para juzgar y para actuar, y sus

juicios y actuaciones inciden también en el depósito del imaginario, el cual funciona como idea regulativa de las conductas. Las ideas regulativas, no existen en la realidad material, pero existen en la imaginación individual y en el imaginario colectivo, y producen efectos en la realidad. GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Poma-

res- Corredor, 1994.

14. Es significativo que el artículo 27 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1966) dispone: "En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio

idioma", lo cual deja abierta la definición de "minoría" y la de quién decide sobre su existencia (si el Estado, sus mismos integrantes, o un organismo internacional con competencias de supervisión). Además adolece de una formulación negativa que solo alude a lo que está prohibido, sin alusión a lo que los Estados deban hacer en favor de su reconocimiento.

dades y relaciones que conforman la identidad de su grupo, cuya valoración –y consiguiente “igualación”– depende de la jerarquía *contingente* de valoraciones políticas y sociales vigentes en cada momento histórico o en cada circunstancia particular.

Es evidente que el libre juego de las valoraciones sociales, vigentes en función de las necesidades sentidas en una sociedad en un determinado momento, manifestadas en el ámbito de la opinión pública, no puede traer consigo la igualdad que la justicia reclama. La normativa antidiscriminación dirigida a asegurar la igualdad ante la ley de los grupos minoritarios funciona frenando e imponiendo límites a un juego de fuerzas en los que impera el provecho propio del individuo o del grupo al que representa. Así, se puede apreciar cómo la legislación y las políticas de la UE en relación con las minorías han alterado el fuerte sentido comunitario de los criterios establecidos en la Cumbre de Copenhague de 1993 para los países del Este candidatos a la adhesión, entre los que se mencionaba la *protección y respeto de las minorías*¹⁵. Una vez consumada la ampliación, la regulación antidiscriminación se ha reconducido hacia una protección basada en los derechos individuales, lo que debilita considerablemente el discurso en favor de la diversidad. El Tratado Europeo de Lisboa (2007), que sustituye a la fallida Constitución para Europa propuesta en 2004, afirma en su artículo segundo que “la Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos *los derechos de las personas pertenecientes a minorías*”. Además, a pesar de la urgencia¹⁶, todavía está pendiente la elaboración una regulación comunitaria directamente aplicable en los Estados sobre esta materia.

Recapitulando, cabe afirmar que el principio normativo de igualdad, interpretado como *igualdad ante la ley*, reduce la *ley* a una medida de seguridad que tiene por objeto la realización y mantenimiento de una convivencia sin roces y confina la iniciativa política al mero papel de “administradora” de la diversidad cultural. La diversidad se maneja generalmente como un argumento en favor de las minorías que necesitan protección. Es la divisa de comunidades menores que quieren continuar con su tradición y preservar su identidad. Pero puede igualmente servir como argumento político para reforzar la identidad de las comunidades mayoritarias, favoreciendo movimientos populistas y nacionalistas del tipo “los nuestros primero”¹⁷. Con ello, las medidas antidiscriminación adoptadas no logran, por sí mismas, reducir la desigualdad derivada de las tensiones étnicas, que en último término es el resultado del juego de fuerzas y valoraciones sociales dominantes. Como se ha podido mostrar, el efecto resultante en relación con la igualdad de derechos de las minorías coincide con la imagen del destino, que presenta al individuo como juguete de fuerzas incontrolables en función de su extracción cultural, de forma análoga al modelo que suministró los conceptos biológicos de Darwin, formulados como “lucha por la existencia” y “supervivencia del más fuerte”, que sirvieron de base a una selección en el proceso evolutivo¹⁸.

15. Ver nota 9.

16. Hace diez años, un denominado *Comité des Sages* resaltó “la urgente necesidad de una política de promoción de los derechos humanos que sea coherente, equilibrada, sustantiva y profesional”.

Leading by Example: A Human Rights Agenda for the European Union for the Year 2000 (octubre 1998), www.iue.it/AEL/.

17. BOGDANDY, A. *The European Union as a Situation, Executive and Promoter of the International Law of Cultural Diversity – Elements of a Beautiful Friendship*. Jean Monnet Working Paper 13/07, Nueva York, New York University School of Law, 2007 www.jeanmonnet-program.org/papers/07/071301.html.

18. DARWIN, Ch. *El origen de las especies*. Madrid, Espasa, 2008.

EL DISCURSO SOBRE LOS DERECHOS INDIVIDUALES

La aspiración a la igualdad, siguiendo la línea que marca una igual protección de los *derechos individuales* de los integrantes de minorías, como se establece en el Tratado Europeo de Lisboa que se ha citado, tampoco alcanza su objetivo de “igualación”. Esta estrategia en contra de la discriminación, en vez de producir el “corte” en la consideración de la persona en función de su *cualidad* de integrante de una minoría cultural, lo efectúa en atención a su *entidad*, abstrayendo su condición como sujeto de derechos de sus circunstancias particulares de existencia. La capacidad de elegir de un sujeto así *ideado* es la propiedad estructural que fundamenta la dignidad y respeto que todo ser humano merece en cuanto tal¹⁹.

Existe el convencimiento generalizado de que separando al sujeto moral de sus bienes y planes de vida particulares se evita que el respeto a las personas esté en función de sus elecciones contingentes, de su identidad cultural o de otras circunstancias particulares, con el consiguiente detrimento de la igualdad, en vez de fundarse en un principio normativo. Se presupone que la asignación de derechos necesita de este modelo abstracto de sujeto como presupuesto de un proceso racional capaz de determinar una justa organización social²⁰. Como resultado de esta disección, la persona como agente moral es un referente vacío y neutral, y su conexión respecto a las condiciones existenciales de su vida meramente accidental, cualesquiera que éstas sean, pues no contribuyen de ninguna manera a conformar la abstracta identidad de un sujeto así considerado.

Esta estrategia, consistente en establecer primero los principios morales en que se basan los derechos, sobre la base de un *self* que se puede pensar sin ellos²¹, y en un segundo momento definir la clase de individuos que poseen las cualidades necesarias para disfrutar de esos derechos, establece una relación contingente entre la clase de las personas morales y la de los seres humanos. Según este planteamiento, el agente moral queda intacto en cuanto concepto normativo y constituido en un sujeto que los derechos no pueden tutelar, mientras que la clase de seres que son titulares de derechos es una cuestión de hecho. Este esquema podría admitir en justicia utilizar a unos sujetos como remedio terapéutico para la curación de otros acudiendo a la técnica de la clonación, al aplicar el “principio de la diferencia” rawlsiano, sin que ello supusiera tratar a la persona como un medio. Así, pa-

19. John Rawls sostiene que la base de la idea de justicia es que las personas son libres gracias a sus poderes morales (la capacidad de alcanzar la justicia y de concebir el bien) y a los poderes de la razón (de juicio, de pensamiento e inferencia) ligados a los poderes morales. RAWLS, J. *El Liberalismo político*. Barcelona, Crítica, 2003.

20. En el pensamiento de

Rawls los principios de justicia de una sociedad bien ordenada se obtienen tras el “velo de la ignorancia”, que impide la interferencia de los intereses personales y de los vínculos particulares en el proceso de adopción de los mismos. Rawls propone que dichos principios son el resultado de un “acuerdo original” en el que “free and rational persons concerned

to further their own interests would accept in an initial position of equality as defining the fundamental terms of their association (...) In order to do this we are not to think of the original contract as one to enter a particular society or to set up a particular form of government (...) The choice which rational men would make in this hypothetical situation of equal liberty,

assuming for the present that this choice problem has a solution, determines the principles of justice”. RAWLS, J. *A Theory of Justice*, Cambridge, The Belknap Press, 1971, pp. 11-12.

21. El nivel de abstracción del sujeto de derechos puede ir desde su consideración como persona libre y racional, separada por el “velo de la ignorancia” de su vida *real*,

como sostiene Rawls, a su designación como “ciudadano”, como hace, por ejemplo, la Constitución francesa de 1958, que en su artículo primero declara: “Francia es una república indivisible, laica, democrática y social. Asegura la igualdad ante la ley de todos los ciudadanos sin distinción de origen, raza o religión, y respeta todas las creencias”.

rece que cuanto más abstracto es el concepto normativo de persona, tanto más discriminatorio resulta para las personas reales²².

Esta asignación *racionalista* de derechos niega la equivalencia entre el hombre o la mujer, en cuanto individuos del género humano, y su condición de agentes morales, y lleva a suponer que la posesión de ciertas cualidades es lo que constituye a la persona, negando esta condición a otros seres humanos carentes de ellas (incapaces de reflexión autoconsciente, de comunicarse con los otros, que se encuentran en los estadios iniciales de su desarrollo orgánico²³, o ser de una raza determinada, p. ej). Asimismo, permite asignar la titularidad de ciertos derechos a animales superiores, como sostienen algunas posiciones en el enconado debate académico existente sobre materia²⁴. Esta cuestión no es meramente teórica o definitoria, pues la condición de agente moral se asocia a una especial dignidad y, en consecuencia, se liga a ella la correspondiente tutela ético-jurídica.

Negar la equivalencia entre individuo de la especie humana y su condición de persona, en función de ciertas cualidades o del acceso a distintos estadios de la vida, supone introducir una discriminación ontológica entre los seres humanos que es refractaria a la libertad y la igualdad en que se fundamenta el ideal de justicia. Si la titularidad de derechos se vincula a la condición de persona, y después se hace depender de una decisión ulterior las condiciones para llegar a revestir dicha condición, resulta evidente que la existencia misma de derechos humanos carece de fundamento.

Siguiendo este esquema, no es posible determinar qué seres han de considerarse agentes morales sin avanzar una valoración moral de ciertas características empíricas (por ejemplo, la capacidad de actuar con conciencia y libertad, de tener emociones o de sentir dolor, ser de cierta condición racial, según el ideario racista, etc.), por lo que tampoco se justifica discriminar un concepto puramente normativo de sujeto moral dentro de una categoría de seres más amplia, identificada también desde el punto de vista empírico por su dotación biológica, como es la de ser humano. La condición humana, inevitablemente, es también un concepto valorativo porque es inseparable de la comprensión que el hombre tiene de sí mismo²⁵. Si sobre la base de los conocimientos

22. El origen de esta línea de pensamiento se encuentra en Descartes y fue posteriormente asumida por Kant como el centro de su sistema de pensamiento. La identidad del *sujeto cartesiano* es inmune a los avatares del hombre de carne y hueso en cuanto postula una subjetividad ya dada de manera exhaustiva como *res cogitans*. Para Kant el *yo empírico* es un molesto apéndice del sujeto moral trascendental. La libertad como autonomía constituye la razón de

ser de una norma que vale absolutamente, el “imperativo categórico”, y cualquier quiebra o desviación de esa norma es un abdicar culpable de la identidad genuina del *yo autónomo*, que viene formulada en términos de “deber”. Con ello, cualquier riesgo de la existencia como el dolor o la enfermedad se incluye en el orden de las preocupaciones triviales. La objetivación formal del “yo” en esta indagación de la subjetividad desemboca en un *espiritualismo antropológico*

que transplanta la idea de hombre fuera de su corporalidad y de su ubicación simbólico-cultural, y recuerda el pensamiento de Sócrates para quien los que por ventura han encontrado la verdadera filosofía ya están muertos porque contemplan las ideas, o el platónico para quien este cuerpo es una tumba porque la verdadera vida es la liberación del cuerpo: el hombre realmente no muere porque es “alma”. POLO, L. *Curso de Teoría del Conocimiento*, Pamplona,

Eunsa, V. II 1985, pp. 237–241.

23. Es significativo que en la expresión “todos” del artículo 15 de la Constitución Española, que garantiza el derecho a la vida, no se incluye al *nasciturus* en los supuestos de despenalización del aborto, según la interpretación del Tribunal Constitucional (STC 53/1985, de 11 de abril). DÍAZ PINTOS, G. “El derecho fundamental a la vida”. En *Constitución y derechos fundamentales*. Madrid, Centro de

Estudios Políticos y Constitucionales, 2004, pp. 605–622.

24. MIGDLEY, M. “Persons and Non-Persons”. En *In Defence of Animals*. SINGER, P., Oxford, Blackwell, 1985, pp. 52–62.

25. VIOLA, F. *De la naturaleza a los derechos. Los lugares de la ética contemporánea*. Granada, Comares, 1998, p. 363.

26. “La diosa Fortuna, que arroja a los ricos a la miseria y colma a los pobres de dones (quién sabe por cuánto tiempo), y la audacia sin escrúpulo, disfrazada de virtud, que aliada a la inventiva sabe agarrar la oportunidad por los pelos”. KHUN, H. *El Estado*. Una exposición filosófica. Madrid, Rialp, 1979, p. 181.

científicos actuales la vida moral es la *praxis* típica que identifica el género humano, ha de ser sobre él, en toda su extensión, sobre el que ha de recaer la tutela moral y jurídica, sin discriminar entre los fuertes y los débiles, los sanos y los enfermos, los más inteligentes y los menos capaces, ya que todos los seres humanos, desde el embrión hasta el enfermo terminal, participan de esa forma de vida. Con independencia de cualquier calificación ulterior, la condición humana lleva consigo un valor especial que está en la base del discurso sobre su dignidad.

JUSTICIA, DIVERSIDAD Y COOPERACIÓN

El respeto y protección de la diversidad a través de medidas antidiscriminación, tanto si se dirigen a promover los derechos colectivos de los grupos minoritarios como si tienden a asegurar la igualdad de derechos de los individuos que los integran, relega la consecución de la igualdad al juego de fuerzas político-sociales en función de las valoraciones vigentes. Con un recurso a la analogía, se puede afirmar que es el mismo juego que simbolizó la representación de las figuras de *Fortuna* y *Virtus* en el ámbito del intercambio de bienes tras la desaparición de las limitaciones gremiales a la libertad de comercio en el siglo XV, en buena parte como consecuencia del comercio transoceánico²⁶. La política comunitaria sobre minorías, centrada en garantizar la coexistencia de los grupos en un régimen de mutua tolerancia, actuando en un suelo pretendidamente neutral, lejos de solucionar el problema de la discriminación termina subordinándose a las tensiones sociales mismas que están en su origen y actuando en función de ellas.

Para alcanzar un régimen de igualdad que sea conforme al ideal de justicia hay que ir más allá del juego de fuerzas y valoraciones sociales vigentes y dar al concepto de persona su contenido original, evitando producir “cortes” en ella, sea para diseccionar una *cualidad* relativa a su identidad cultural con el fin de protegerla frente a la discriminación, o abstrayendo su *entidad*, para asignar derechos a un ente ideado con independencia de sus particulares condiciones de existencia, como puede ser una identidad cultural minoritaria.

En un orden social, cabalmente fundado en la justicia, cada individuo se presenta existiendo en su inintercambiable individualidad y singularidad, designado por su propio nombre, que sólo a él (o a ella) le corresponde, precisamente, por sus peculiares cualidades y relaciones de pertenencia, y, sin embargo, reconocido y valorado con independencia de todas ellas. Consecuentemente, se dice que la justicia afecta al hombre y a la mujer en cuanto son personas. Y, junto a la personalidad, el principio de justicia fundamenta la igualdad de todas las personas por ser **PERSONAS [BPO1 / PÁG 81]**. Ello se traduce en que, desde la perspectiva de su integración en la sociedad, desaparece lo propio y peculiar de cada individuo (el ámbito íntimo y exclusivo en que tiene lugar la experiencia del “yo”), pero no su peculiaridad (la posición de cada cual en una comunidad intercul-

DESDE EL CONOCIMIENTO MUTUO: PROGRAMA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

CEIP "GARRE ALPÁÑEZ"

C/ La Molina, s/n. Balsicas (Murcia)

garrealp@centros3.pntic.mec.es

AUTORES

Antonio García Arias,
Rocío Cayuela Carlos,
Alfonso Gil Vaca, Juan
Francisco Hernández
Cascales, Isabel
Manzano Ródenas,
Antonio Molero Molero,
Ginés Ros Lajarín,
Ginesa Zapata García,
Antonio García Arias,
Brahim Roubi

INSTITUCIONES

IMPLICADAS
CEIP "GARRE
ALPÁÑEZ", COLEGIO
"SIDI MOUSSA"
(Oujda), Consejería de
Educación y Cultura de
Murcia, CPR Mar Menor,
Asociación Columbares,
Editorial Santillana,
Librería Azarbe, Pegiro
Restauración

ETAPA/CURSO

Curso 2003-2004.
Alumnado de educación
infantil y primaria

DESCRIPCIÓN

El proyecto se inscribe dentro de un plan global de actuación iniciado cuatro años antes para dar respuesta a la nueva realidad social presente en las aulas de la Comunidad de Murcia y, en concreto, de Balsicas, población eminentemente agrícola cuyo despegue económico ha provocado una gran afluencia de inmigrantes, principalmente marroquíes y ecuatorianos. Del 30% del alumnado de origen inmigrante del CEIP Garre Alpáñez, un 20% es marroquí. Este plan global ha incluido iniciativas como el Seminario de Iniciación a la Lengua y a la Cultura Árabe, destinado a proveer al profesorado de los recursos idiomáticos básicos en sus primeros contactos con los alumnos magrebíes, y la Semana Intercultural, durante la cual todo el centro gira en torno a una minoría que, por lo general, suele sentirse discriminada.

Resumen

En el marco de este plan global, y a resultas de la visita efectuada por alumnos y profesores al colegio Sidi Moussa, de la ciudad de Oujda (lugar de origen de la mayoría del alumnado marroquí), surge la idea de firmar una Carta de Hermandad entre ambos centros, entre cuyos objetivos conjuntos se cuentan los siguientes:

Objetivos

1. Estimular todas las actividades de tipo educativo y cultural destinadas a favorecer un mayor conocimiento entre las respectivas culturas, en un espíritu de acercamiento, comprensión y tolerancia.
2. Favorecer la comunicación entre los maestros de ambos centros.
3. Estimular el intercambio comunicativo entre los alumnos de las distintas clases, animando a crear actividades educativas y de formación comunes.
4. Fomentar un clima de intercambio y de conocimiento mutuo con la intención de favorecer la integración del alumnado marroquí en el país de acogida.
5. Participar en todos aquellos proyectos concernientes a la construcción de relaciones de amistad entre

ambos países, animados por el ideal de paz, justicia, libertad y tolerancia.

Metodología

Se ha utilizado una metodología muy dinámica basada en actividades globalizadas e integradas dentro y fuera del aula. En una primera fase, y con objeto de captar la atención del alumno y motivarlo a participar en posteriores actividades, se realizó una exposición del material fotográfico recogido durante el primer viaje a Oujda, así como abundante documentación en torno a la cultura marroquí. A continuación se efectuó el trabajo de aula, que incluía la redacción de varias cartas dirigidas a los alumnos del colegio Sidi Moussa, traducidas al árabe por el alumnado inmigrante, así como la confección de dibujos que reflejaran el entorno de Balsicas. En una tercera fase se inició una campaña de recogida de material que se publicitó primero dentro de la propia comunidad escolar (alumnos, profesores y familias) y se extendió después a empresas, entidades y establecimientos del entorno cercano. Concluida la campaña, se viajó de nuevo a Oujda y se proce-

dió al intercambio de experiencias y materiales entre alumnos y profesores de uno y otro colegio. De regreso en Balsicas, se organizó la exposición del material procedente del centro Sidi Moussa.

RESULTADOS

Es de destacar la importante labor de sensibilización realizada entre padres, alumnos y profesores encaminada a mejorar la integración de los inmigrantes en el país de acogida. El intercambio de experiencias con el profesorado marroquí ha aportado una valiosa información sobre el ámbito educativo y el ambiente escolar de los que procede la mayoría del alumnado inmigrante. El establecimiento de vínculos afectivos entre ambos alumnados ha actuado en beneficio de la integración. Por otra parte, la difusión del proyecto en prensa, radio y televisión ha estimulado a otros profesionales a realizar iniciativas similares. A nivel de centro, la creación de la Asociación Globaule asegura la continuidad de esta tarea, así como la colaboración en la mejora de las infraestructuras del colegio marroquí.

tural de vida y de trabajo funcionalmente estructurada), frente a la igualdad de su *status* jurídico²⁷. Así, la justicia se presenta como una figura con los ojos vendados, o se dice que ha de hacerse justicia “sin considerar a las personas”. Cada uno es como cualquier otro y, sin embargo, no puede ponerse en su lugar²⁸. En otras palabras, la individualización según la posición social o las cualidades de un sujeto (su pertenecía a una minoría, p. ej.) está, en relación con la igualdad de las personas en cuanto personas, en un nivel distinto, sin embargo, *corresponde a la esencia de la personalidad que la unión de ambos niveles se realiza en cada persona*.

No puede haber derechos sin un titular que sea de carne y hueso, si no se quiere reducir la existencia del orden jurídico a un producto de la imaginación²⁹. Con ello, el principio normativo de igualdad adquiere un sentido nuevo debido a la constatación –refractaria a la ideología individualista liberal³⁰– de que la desigualdad funcional, y la diversidad consiguiente, está en el origen de las relaciones humanas. Como se ha indicado, junto con el reconocimiento de la persona, la justicia exige la igualdad de todas las personas, y, por ello, lo suyo de cada uno debería ser lo mismo, tanto respecto a su aportación como a su pretensión. Pero es manifiesto que la *igualdad aritmética* sólo puede aplicarse en muy contados casos, ya que la desigualdad de la naturaleza humana está en su contra³¹. En la práctica el hombre es social en términos de división del trabajo: no cabe hombre social sin desigualdad. Si este carácter es natural, la tesis de que la desigualdad, y el consiguiente pluralismo y diversidad, puede ser ventajosa para todos deja de ser una paradoja³².

Pretender la *igualación* equivale al individualismo radical, el cual se corresponde, como es obvio, con el colectivismo radical. La consideración colectiva uniforme de la sociedad y la consideración de cada hombre como un individuo aislado se reclaman. Es el famoso binomio individuo-Estado cuya base es la teoría del origen contractual de la sociedad, que se sustenta sobre un tipo imaginario que sustituye al hombre real.

27. “Por ejemplo, A ha de velar por sus hijos, a diferencia de B, que no los tiene, o el inteligente e instruido C ha de ayudar con su consejo al gobernante, a diferencia del no instruido D, etc. Todos ellos, sin embargo, están igualmente obligados a atender sus deberes desiguales. Dígase otro tanto de las pretensiones jurídicas. La persona E, a diferencia de F, tiene, en cuanto mutilado de guerra, derecho a asistencia: la misma pretensión que tendría F si fuera mutilado de guerra”. KUHN, H. *El Estado...* cit., p. 179.

28. El principio de Leibniz de la identidad de lo en todo

igualmente determinado, que afecta a todos los individuos, es derogado en relación con los individuos en cuanto son personas.

29. El hombre genérico no existe. Sólo existe el hombre concreto de carne y hueso. “Ni lo humano, ni la humanidad, ni el adjetivo simple, ni el adjetivo sustantivado, sino el sustantivo concreto: el hombre. El hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere -sobre todo muere”. UNAMUNO, M. “Del sentimiento trágico de la vida”. En *Obras completas*. Madrid, Es-

calier, 1966, p. 116.

30. El art. 1 de la *Declaración*

de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789, tras afirmar que “los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos” agregaba que “las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común”, una afirmación que según la ideología revolucionaria es discriminatoria y, consecuentemente, no aparece en la de 1958.

31. Esos pocos casos son importantes, ya que en ellos resplandece con especial claridad el principio de igualdad. Así, en el marco del orden jurídico, tiene la misma importancia la vida de cada individuo (también la del discapacitado, de-

mente, abandonado e incluso la del criminal), y la aniquilación intencionada de cualquier vida exige la misma reparación, hecha abstracción de la persona del asesinado.

32. Así lo demuestran las tesis evolucionistas, que vinculan el proceso de *hominización* a la estabilización de los lazos entre un macho y una hembra en torno al cuidado de la infancia, con la consiguiente división del trabajo (acopio de recursos y de cuidado de la prole) entre el macho y la hembra que exige la viabilidad del conjunto. A esta estrategia reproductiva se contraponen otra en la que está ausente la relación esta-

ble, que es típica de la horda. En las especies cuya reproducción sigue esta estrategia la línea evolutiva se detiene en los primates superiores que se quedan en monos. Por tanto, decir que la monogamia, en función del cuidado de la prole, es la estructura básica del tipo social inherente a la hominización, significa que la desigualdad funcional es el constitutivo básico del ser humano en cuanto ser social. LOVEJOY, C. O. “The Origin of Man”. *Science* nº 211 (1981), pp. 341-350.

En su teoría de la justicia, John Rawls sostiene que sólo son injusticias aquellas desigualdades que no son ventajosas para todos³³. La especulación de Rawls le conduce a describir un *óptimo paretiano*³⁴ en que la justicia consistiría en aquellas desigualdades que son ventajosas para todos, y la injusticia en aquellas desigualdades que no lo son. Rawls rompe, de esta forma, la consideración de la igualdad en el sentido estricto de equiparación de derechos, según el esquema liberal, y la sustituye por una consideración holística que es primaria y de la cual depende el reconocimiento correlativo de la titularidad de derechos. El *óptimo* es una situación hipotética que destaca el hecho cierto de que la desigualdad funcional está de acuerdo con la naturaleza humana. La persona, en el sentido definido de singularidad, pero también de igualdad respecto de otras personas, es el sujeto de derechos y de obligaciones, pero esto no implica que cada uno haya de realizar lo mismo que los demás, sino *lo suyo del mismo modo que los demás*, según una *igualdad geométrica* o relativa que funda un nuevo horizonte para la justicia radicado en la exigencia de colaboración. Desde esta perspectiva, los agentes sociales no se distinguen según ámbitos cerrados, privados o colectivos, que aspiran a un reconocimiento igualitario ante la ley a través de medidas antidiscriminación, sino por sus funciones y su diversidad según su capacidad de aportar al servicio de un *bien común* que beneficia a todos.

No cabe pensar en un regreso relativo al avance logrado en la modernidad en favor de la justicia, con a la consolidación de la figura del Estado constitucional y democrático de derecho, el reconocimiento de los derechos fundamentales, la separación de poderes, la existencia de mecanismos jurídico-políticos que permiten una amplia participación ciudadana en la vida política, la protección eficaz de los derechos a través de un ordenamiento jurídico positivo y de un poder judicial independiente, y, en definitiva, el imperio de la ley frente a la voluntad arbitraria de quienes ejercen el poder. Sin embargo, la democracia así lograda excede la idea de una mera *justicia institucional* de carácter formal, como técnica jurídico-política para coordinar las libertades individuales y método de evitar los conflictos sociales. Esta forma política de Estado, surgida con el liberalismo como reacción frente al absolutismo y la arbitrariedad jurídica y política, funciona ella misma como un fin, que, en base a las ideas de autonomía, pluralismo y tolerancia, encarna la *identidad asociativa* de las sociedades europeas, fundadas en valores y actitudes vitales que no son negociables³⁵. La justicia institucional “liberal”, lejos de consistir en un adiestramiento de la población en unas rutinas decisorias, según determine el diseño constitucional específico, y completadas por un hábito de tolerancia, encarna un *bien común* de contenido sustantivo, que funciona prescriptivamente como instancia que asegura el beneficio de todos como resultado de la libre cooperación³⁶.

JUSTICIA, DERECHOS HUMANOS Y BIEN COMÚN

La legislación comunitaria antidiscriminación y las políticas públicas en favor de la igualdad en el ejercicio de los derechos reflejan que la consecución del ideal de justicia es

33. RAWLS, J. *A Theory of Justice*. Cit.

34. Enunciado por Vilfredo Pareto a comienzos del s. XX, Se refiere a aquellos cambios en un sistema de relaciones en el que algún individuo obtiene más utilidad sin que disminuya la utilidad de ningún otro. Realizando sucesivos mejoramientos *paretianos* se alcanzará una situación óptima. Un *óptimo paretiano* es una situación en la que nadie puede conseguir un aumento en su utilidad total sin que ello implique disminución en la utilidad de otro.

35. NOVAK, M. *Free Persons and the Common Good*. Nueva York/Londres, Lanham, 1989.

36. El proceso democrático es una realidad humana y social, presupuesta y exigida por las instituciones democráticas establecidas en la norma fundamental, pero que no puede ser creada por ellas. Prospera sólo en un clima moral que le es favorable. El individuo ha de estar dispuesto a respetar y escuchar al otro, lo que posibilita un diálogo por encima de lo que separan las opiniones, intereses o la educación, que va en busca de una *verdad* política. Esta moral “republicana” del respeto mutuo sólo puede desarrollarse en una cierta serenidad en la actitud básica de todos los participantes. Como todas las auténticas constituciones políticas, la democracia republicana es más que una institución: es una actitud moral o, como suele decirse en América, *a way of life*. BENNETT, R. *Talking it Through. Puzzles of American Democracy*. Nueva York, Cornell University Press, 2003.

una vana esperanza si se limita al aseguramiento de la igualdad³⁷. Para alcanzar este ideal en su más honda dimensión, la interpretación “individualista” de la justicia ha de abrirse a un *horizonte comunitario* y vincularse a la exigencia colectiva de construir el tejido social. Así puede superar su consideración restringida, originada a partir del pensamiento hobbesiano, como conjunto de condiciones y estructuras sociales que permiten el desarrollo “autónomo” del individuo, reduciendo el vínculo social a una serie de regulaciones que funcionan como restricciones a su libertad³⁸.

Sin detrimento del valor de una justicia institucional con su pretensión de asegurar la igualdad, resulta evidente que las exigencias de una vida individual lograda van más allá del reconocimiento de autonomía individual para dar entrada a la *solidaridad* en la promoción de fines comunes³⁹. La realización de la subjetividad personal está vinculada a la subjetividad social, manifestada en los bienes que conforman una cultura⁴⁰. A través de ella se transmite la sabiduría de un pueblo, que existe, no “en sí misma”, sino en juicios y valoraciones que están en el ánimo de todos, referidos a hechos particulares y concretos, y encarnada en prácticas sociales (*mores*). Es un bien al que se accede incorporándose a dichas prácticas y que *puede llegar a ser propio sólo en cuanto es común*.

El bien común que justifica la cooperación social no radica básicamente en la distribución o del mero reparto, en el que se inspira el liberalismo al establecer el *mercado* como único conectivo social, sino que fija dicha vinculación en el nivel de la ética, que es superior al de los intercambios, presentando un proyecto de vida en común que es capaz de orientar el afán de cooperar de los individuos. Sólo se tiene parte en los fines comunes si se toma parte en ellos, contribuyendo a su conformación según su naturaleza

37. Thomas Sowell cuestiona la efectividad de la llamada “acción afirmativa”, que, a partir de 1970, se extendió en Estados Unidos en favor de la igualdad, sobre todo en el sentido de contratación preferencial de trabajadores procedentes de minorías. Admite que son claros los progresos, pero señala que, si se atiende a los datos, la disminución de la pobreza en este grupo había comenzado antes, y que cuando se establecieron las cuotas de participación para las minorías la tendencia no sólo no se aceleró, sino que incluso disminuyó. También se refiere a los australianos que se llaman a sí mismos *maoríes*, y que en realidad descienden tanto de *maoríes* como de blancos. Un fenómeno que produce la paradoja de que el mestizaje, en vez de diluir la identificación racial, la fortale-

ce: “las crecientes tasas de matrimonios interraciales han reducido la significación biológica de las diferencias raciales, del mismo modo que su significación política ha aumentado”. Para este autor es importante el rigor sobre los datos para valorar la discriminación. En el caso de Estados Unidos, por ejemplo, hace ver que es necesario tener en cuenta que los grupos “de color” en ese país tienen generalmente una edad promedio menor que la de los blancos, y advierte que, puesto que los ingresos suelen ser mucho menores en personas jóvenes que comienzan a trabajar y están aún por conseguir una posición estable dentro del mercado laboral, puede caerse en el error de atribuir a la raza lo que en realidad es consecuencia de la edad. Sowell advierte sobre la complejidad

de los problemas que subyacen a la exclusión social: “Muchas sociedades, si no todas, han discriminado a los grupos a lo largo de la mayor parte de la Historia, pero esa discriminación no ha sido el único factor activo en producir diferencias entre grupos, y el desafío es valorar los efectos de todos los factores implicados”. SOWELL, Th. *La economía: verdades y mentiras*. Barcelona, Deusto, 2008. Por su parte, François Héran, director del Instituto Nacional de Estudios Demográficos de Francia, al explicar su trabajo al frente de una comisión designada por el Comisario de la Diversidad de Francia, señala que no se trata de hacer estadísticas étnicas, sino de *medir la diversidad* desde una perspectiva *multidimensional*: “Lejos de nosotros la idea de ver discriminación por doquier, (...) ni

de mimar la victimización. (...) No toda diferencia es una desigualdad, no toda desigualdad es discriminatoria, y no toda discriminación es voluntaria. (...) La herramienta estadística nos ayudará a establecer las diferencias”. HÉRAN, F. “Statistiques ethniques, non! Mesure de la diversité, oui”. En *Le Monde* (26/03/2009).

38. Para Hobbes, los términos *ius* y *lex* debían mantenerse diferenciados, “porque el derecho consiste en la libertad de hacer o de omitir, mientras que la ley determina y obliga a uno de esos extremos: así que ley y derecho difieren entre sí cuanto obligación y libertad”. HOBBS, Th. *Leviatán*. Parte I, Cap. 14.

39. Joseph Raz alude a dos elementos en la autonomía personal: el de la capacidad y el del cumplimiento, para lo

cual se constata que no se puede ser autónomo “sin los otros”. RAZ, J. *The Morality of Freedom*. Oxford, Clarendon Press, 1998, p. 204. El mismo John Rawls distingue entre *rational autonomy*, el presupuesto de los imperativos morales y de la racionalidad de la economía clásica, y *full autonomy*, que deriva de la aplicación de los principios de justicia en una sociedad bien ordenada. “Kantian Constructivism in Moral Theory”. En *Journal of Philosophy*, 77 (1980), pp. 521 y ss. Sobre esta cuestión redacté mi tesis doctoral: DÍAZ PINTOS, G. *Autonomía y Paternalismo*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1993.

40. Metafóricamente se dice que “el individuo es a la comunidad lo que la letra es a la palabra”.

esencialmente relacional y comunicativa⁴¹. Un proyecto capaz de inspirar la cooperación manifiesta que la realización personal no es posible sin los otros, pues, desde la perspectiva de la persona que actúa, la comunicación con los demás se revela como un requerimiento de su desarrollo y perfección individual⁴².

Es evidente que la introducción de cuestiones morales básicas mediante la idea de *bien común* en el discurso público de una sociedad pluralista es fuente de división y conflicto. Sin embargo, la pretensión de *neutralidad* frente a los bienes y valores en juego hace irresolubles los conflictos, pues rompe las bases de un posible diálogo negando la existencia de un referente común *normativo* en cuanto vinculado al bien humano individual. La búsqueda de los bienes constitutivos de una identidad común es competencia de todos, y, en cuanto opinión, puede ser problemática, oscilante e indeterminada, pero fundamentar, sin embargo, un consenso práctico y efectivo⁴³.

En la mentalidad ilustrada moderna la estructuración de las exigencias del bien común en su conexión con la justicia, remite a la *praxis* de los derechos humanos⁴⁴. Con ello, el objeto de la justicia adquiere concreción y escapa de la posible indeterminación por la que a menudo se critica el concepto de bien común, al facilitar la expresión jurídica y política de sus exigencias. Sin embargo, hay que constatar que con la referencia a los derechos que se hace en las celebradas declaraciones de derechos humanos, o a los derechos fundamentales en las Constituciones de los Estados, se garantiza lo que todos pueden exigir: no sólo el derecho a la libertad en sus diversas formas, sino también la seguridad, según han ido avanzando las denominadas “generaciones de derechos”⁴⁵.

41. En este sentido, las propuestas de MacIntyre y Taylor, señalando la necesidad de promover y hacer posible la participación en bienes comunes, son sugestivas, y van más allá de la propuesta de unos bienes instrumentales básicos al servicio de los diversos y a menudo contrapuestos fines individuales. MACINTYRE, A. “Politics, Philosophy and the Common Good”; TAYLOR, Ch. “Cross-Purposes: The Liberal-Communitarian Debate”. Ambos trabajos en: *The MacIntyre Reader*. KNIGHT, K. Cambridge, 1998.

42. OVEJERO, F. *Incluso un pueblo de demonios: democracia, liberalismo, republicanism*. Madrid, Katz Editores, 2008, pp. 191-277.

43. No es concluyente el comentario de Helmut Khun en el contexto de su crítica al Estado y al ordenamiento jurí-

dico positivo, entendidos como medida de seguridad que tiene por objeto una convivencia sin roces: “La idea de un Estado regido por el bien común (y por el principio de la justicia inseparable del bien común) pertenece - se nos dice- a una época que concluyó ya al menos en Europa al estallar las guerras de religión del siglo XVII; en aquella época premoderna el derecho era considerado, por supuesto, como un orden sacro, propuesto al hombre, e inserto de antemano en la homogeneidad de la época, lograda por la tradición religiosa. Pero desapareció la homogeneidad y el intento de pensar en mantener un mundo que realmente ya no existe sería digno de un Don Quijote. A nosotros, los ilustrados, no nos queda más que un Hobbes tal como lo concibe el siglo XX”. Khun,

H.: *El Estado*, cit. p. 205.

44. DÍAZ PINTOS, G. “Los derechos humanos: una ética de emergencia en una sociedad multicultural”. En *Torre de los Lujanes*, nº 57, 2005, pp. 179-197.

45. En su primera aparición en los textos legales, los derechos reconocen las libertades civiles y políticas frente a las intromisiones del poder, garantizando la *libertad negativa* o la no interferencia del Estado en la esfera privada de los individuos. Así pudieron denominarse *cheap liberties*, en cuanto no exigen la adopción de actividades positivas, con la consiguiente provisión de recursos, por parte del Estado y la Administración Pública. En cuanto la “igualdad formal” así establecida resultaba insuficiente para garantizar el desarrollo moral del individuo, la segunda generación de dere-

chos se dirigió a reconocer una “igualdad material” involucrando al Estado en la satisfacción de las necesidades básicas de los sujetos. La salud, el alimento, la vivienda, la educación fueron ampliando el catálogo de derechos al ritmo de la evolución de los problemas sociales y las soluciones que se procuraban para atenderlos. Con ello se originó la categoría de los derechos sociales o derechos-prestación (*Welfare Rights*), que exigen una acción positiva por parte de los poderes públicos, con la consiguiente competencia para dictar normas discriminatorias para corregir las situaciones de desigualdad real entre los individuos. La denominada tercera generación de derechos surge por la necesidad de reconocer derechos de determinados grupos de personas (de los pacientes,

del menor, de las mujeres, de los consumidores, etc.), ante la consideración de que ciertos derechos no pueden ejercerse con independencia de la pertenencia del individuo a una comunidad cuyos miembros comparten una misma situación vital. Con esta perspectiva, la subjetividad se concibe desde una “dimensión social” que excede la originaria interpretación individualista de los derechos del hombre. Con el surgimiento de estos derechos, la idea misma de autonomía individual se asocia al contexto social en el cual el individuo logra su identidad como miembro de una comunidad. GOLDING, M.P. “The Primacy of Welfare Rights”. En *Human Rights*. Paul, F.E.; Miller, F.D.; Paul, J., Oxford, Blackwell, 1986, pp. 119-136.

46. El autor inglés Fortin señala: "The passage from natural law to natural rights and later (once 'nature' had fallen into disrepute) to 'human rights' represents a major shift, indeed, the paradigm shift in our understanding of justice and moral phenomena generally. Prior to that time, the emphasis was on virtue and duty, that is to say, on that human beings owe to other human beings or to society at large rather than on what they can claim from them. This is surely the case with the Bible, which invites us to think in the first instance of others rather than ourselves (we do not need to be reminded to think of ourselves) and which does not promulgate a *Bill of Rights*, but the Ten Commandments, a *Bill of Duties*, as it were". FORTIN, E. L. "Human Rights and the Common Good". En BENESTAD, J. B. *Human Rights, Virtue, and the Common Good*. Nueva York-Londres, Lanham-Boulder, 1996, p. 20.

47. GRIFFIN, J. *Well-Being. Its meaning, measurement, and moral importance*. Oxford, Clarendon Press, 1986.

48. Francisco Laporta sostiene la conveniencia de ubicar a los derechos humanos en el ámbito de la ética, como derechos morales, ya que no es conceptualmente posible afirmar simultáneamente que los derechos humanos son universales y que son el producto del orden jurídico positivo. LAPORTA, F.: "Sobre el concepto de derechos humanos", en DO-XA 4, (1987), p. 40.

49. "Para el pueblo sumamente homogéneo vale el principio 'los hombres que se entienden demasiado bien ya no se entienden, pues olvidan la humanidad'. El entusiasmo por los amplios horizontes, momento de la conciencia americana y fuente de la inspiración lírica de Walt Whitman, ha sido objeto de burla, injustamente, por parte de los europeos: se basa realmente en una verdad política". KHUN, H. *El Estado*, cit., pp. 150-151.

Desde una perspectiva más abarcadora, hay que reconocer, que, por su naturaleza relacional, *la justicia exige y reconoce exigencias* conforme a la polaridad que domina la experiencia humana entre actividad y pasividad: justicia como aportación y justicia, también, como participación. Por ello, los derechos no son válidos sino en conexión con los deberes, que exigen a los individuos cuanto es necesario al bien común como un bien *debido*, es decir, como verdaderas exigencias de justicia⁴⁶. Consecuentemente, en el lenguaje de los derechos hay que despejar un equívoco y reconocer que nadie sino nosotros mismos mediante el diálogo y la cooperación puede garantizar la seguridad creando situaciones que den contenido a cualquier garantía, según la diferente capacidad y disponibilidad de cada uno.

La dinámica de los derechos humanos, activada a través de la autodeterminación en el terreno de la política, y de su precisa definición posterior como autonomía individual, supone un enriquecimiento de la doctrina del pacto social, elaborada por el pensamiento liberal. Su sentido rebasa la idea de una unión de hombres que son libres y que libremente aceptan asociarse por un motivo de conveniencia, y ha de entenderse como la unión de hombres y mujeres que en el mismo acto de asociarse expresan y reconocen su identidad y su libertad. En cuanto ideal de vida, existe una plena coincidencia entre autonomía y bienestar⁴⁷, y por ello, junto a la capacidad de elección es necesario que las elecciones a nuestra disposición sean múltiples. Ello requiere una intervención positiva por parte de la sociedad que da lugar a una determinada concepción del bienestar colectivo y que puede ir en detrimento de la independencia de los individuos. El crecimiento de la importancia de los derechos sociales muestra que al ampliar el mercado de las posibilidades de elección, no se pueden satisfacer todos los deseos que la población demanda, y con ello se destaca la paradoja de que no se puede ser autónomo si no es con la ayuda de otros.

Con ello se revela que la práctica difundida de los derechos del hombre se convierte en el lenguaje de la política, ya que, en cuanto expresa el bien colectivo, traducido al lenguaje jurídico, es constitutiva del vínculo social, y, en cuanto manifiesta las exigencias éticas del sujeto autónomo se constituye en el lenguaje de la misma moral⁴⁸. El lenguaje de los derechos no se desenvuelve sino en un horizonte común de significado dentro del cual las cosas adquieren valor para cada uno, y es posible aducir "razones" que pueden ser comprendidas y aceptadas por los demás. La vigencia difundida de los derechos humanos supone que toda forma de vida asociada lleva consigo una idea general de cuál debe ser una vida digna de ser vivida, y que cada uno debería estar en condiciones de medirse en total libertad con ella. Su universalidad es lo que hace posible la comunicación entre individuos y culturas. Sin él, éstas se convierten en mundos cerrados y esclerotizados, porque al cerrarse en sí mismas, pierden la posibilidad de transformación y desarrollo⁴⁹. Hay que concluir que la autonomía del sujeto moral, que está en la base del desarrollo de los derechos humanos, lejos de ser una prerrogativa que separa a las personas, es la condición para participar en una búsqueda común en la que el bien per-

sonal y colectivo están estrechamente vinculados. Esta práctica de los derechos se explica mejor desde esta perspectiva que desde el individualismo ético absoluto⁵⁰.

La posibilidad de alcanzar un consenso sobre el contenido de los derechos humanos como expresión del ideal de justicia exige la vuelta al espíritu originario que inspiró el proyecto de una Unión Europea, condensado en la divisa “unidad en la diversidad”. El elemento central para lograrlo es la promoción del diálogo en una sociedad poblada de tribus morales distintas. Un *diálogo intercultural* dirigido a transformar la fracasada y caduca política de “administrar” la multiculturalidad con medidas antidiscriminación en una *política de integración* que ponga el acento en la búsqueda común del significado de la “humanidad” de los derechos más que en su condición de “derechos”. De otra forma, los derechos humanos, denominados también fundamentales, se convierten en derechos sin fundamento, que terminan siendo asumidos por la cultura dominante no tanto como exigencias morales sino como exigencias políticas particulares, promovidas a menudo con métodos no democráticos y poniendo en peligro su misma credibilidad⁵¹.

50. GERWITH, A. *The Community of Rights*. Chicago, The University of Chicago Press, 1996.

51. GLENDON, M. A. “Rights Babel: The Universal Rights Idea at the Dawn of the Third Millennium”. En *Gregorianum*. n° 79 (1998).

EL “DIÁLOGO INTERCULTURAL” EN EUROPA: UN HORIZONTE RENOVADO DE LA JUSTICIA

En el año 2006, con la *Decisión No 1983/2006/CE* del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre, la Unión Europea decidió promover un, así denominado, “diálogo intercultural”. En ella se proclamó el año 2008 *Año Europeo del Diálogo Intercultural*, para contribuir a dar expresión y gran proyección a un proceso sostenido y continuado en el tiempo (artículo 1). En la motivación de esta disposición se dice que “el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea asigna a ésta la misión de crear una unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa y contribuir al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común. (...) Los ciudadanos europeos, y todos los que viven en la Unión Europea de forma temporal o permanente, deben tener la oportunidad de participar en el diálogo intercultural y desarrollar plenamente sus posibilidades en una sociedad variada, pluralista, solidaria y dinámica, no sólo en Europa, sino también en el resto del mundo. (...) Resulta fundamental promover la participación de cada ciudadano, hombres y mujeres, en pie de igualdad de cada Estado miembro y de la sociedad europea en su conjunto, en la dinámica del diálogo intercultural, en particular mediante una cooperación estructurada con la sociedad civil. Ello contribuye a crear un sentimiento de identidad europea, al integrar las diferencias y conformar los diferentes aspectos de la pertenencia a una comunidad. (...) A efectos de la presente Decisión, el concepto de “ciudadanía europea activa” no debe abarcar únicamente a los ciudadanos de la Unión Europea según la definición del artículo 17 del Tratado CE, sino a toda persona que viva de forma permanente o temporal en la Unión Europea.

52. Consejo de la Unión Europea, 2007: www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/jha/94682.pdf#page=23

53. Consejo de Europa, 2008. www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf

54. F. de Closets contrasta el adagio “tomad y recibiréis” (*copper rule*), con la sentencia “dad y se os dará” (*golden rule*), como la que ha de regir las relaciones sociales. POLO, L.: “Ricos y pobres. Igualdad y desigualdad”. En *Cuadernos Empresa y Humanismo*, nº 11, Pamplona, Universidad de Navarra (1987), p. 31.

55. La naturaleza ética, las exigencias de justicia, en cuanto dependen de la libertad y de la iniciativa individual, se muestra con intensidad en los supuestos de omisión. La *Directiva 2003/109/CE* del Consejo de 25 de noviembre de 2003, relativa al estatuto de los nacionales de terceros países residentes de larga duración, señala en su artículo 5.2 que “los Estados miembros podrán requerir a los nacionales de terceros países que cumplan las medidas de integración de conformidad con la legislación nacional”. Steve Peers observa que “no existe nada en la Directiva que se dirija a preservar las diferencias”, denunciando la existencia de un conflicto con las normas emanadas del Consejo de Europa. PEERS, S. “‘New’ Minorities: What Status for Third Country Nationals in the EU System?”. En TOGGENBURG, G. N. *Minority Protection and the Enlarged European Union: The Way Forward*, Budapest, Open Society Institute, 2004, pp. 149-162. Se puede aducir que ello coincide exactamente con la intención de preservar la identidad, en este caso la de los Estados de acogida. TOGGENBOURG, G. “Who is managing ethnic and cultural diversity in the European Condominium? The Moments of Entry, integration and preservation”. En: *Journal of Common Market Studies*. nº 43 (2005), pp. 717-38.

56. Ver nota 53.

Paralelamente, la política de inmigración comunitaria ha sustituido el discurso sobre el multiculturalismo por otro basado en la “integración”. En junio de 2007, el Consejo aprobó el documento *Conclusions on the Strengthening of Integration Policies in the EU by Promoting Unity in Diversity*, en las que se subrayaba que “los inmigrantes con intención de permanecer a largo plazo deben realizar un esfuerzo deliberado para integrarse, en particular aprendiendo el idioma de su sociedad de acogida, y para comprender los valores básicos de la Unión Europea”⁵². Esta visión reduce el espacio para la protección de las identidades y culturas tradicionales de los pueblos inmigrantes y acentúa la necesidad de asumir la tradición cultural europea fundada en la universalidad de los principios que inspiran los derechos humanos.

La versión más desarrollada de este nuevo discurso sobre el “diálogo intercultural” como instrumento de integración se encuentra en el reciente documento *Libro Blanco sobre Educación Intercultural*⁵³, del Comité de Ministros del Consejo de Europa (2008). Estos instrumentos legislativos que introducen la idea de “integración” en la construcción de Europa, aunque puedan calificarse como “derecho débil”, abren un nuevo horizonte para la realización del ideal de justicia, pues en ellos se promueve que el juego de los esfuerzos humanos en la sociedad sea un bien para todos. Se supera así el recorte que implica una justicia limitada a asegurar la igualdad ante la ley, según una dinámica de las relaciones humanas entendida como mero intercambio al servicio de las necesidades o del egoísmo de los individuos o de los diferentes grupos sociales.

Sin la cooperación reina el egoísmo y las relaciones sociales tienden a ser un juego de suma cero, en el que para que unos ganen otros tienen que perder⁵⁴. El nuevo horizonte que la “integración” abre a la justicia mediante el diálogo y la comunicación supone que es posible un *vínculo social de nivel superior a los intercambios radicado en una actitud ética*: cumplir la propia tarea como el deber de contribuir, en una sociedad plural, según la propia capacidad, posibilidad o diversidad, a la conformación de un bien común que beneficia a todos. Esta es la forma más básica de justicia, a diferencia del igualitarismo homogéneo⁵⁵.

II. EL DIÁLOGO COMO VÍA HACIA UNA META-CULTURA EUROPEA

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO FUNDAMENTO DEL VÍNCULO SOCIAL

Insistiendo en la propuesta de la UE, en el *Libro Blanco sobre diálogo intercultural Viviendo juntos en igual dignidad*⁵⁶ del Consejo de Europa (en adelante WP), se reconoce que, ante el

grado de diversidad cultural alcanzado, y en perspectiva de aumento sostenido en nuestro continente, el modelo de administración de dicha diversidad, tradicionalmente inspirado en el “multiculturalismo”, se encuentra desfasado. Por otra parte, se rechaza la vuelta a la idea de la “asimilación” cultural o inculturación y se apuesta decididamente por una nueva dirección que proyecta la construcción de sociedades “inclusivas”. El documento establece que la ruta a seguir según este nuevo enfoque consiste en el **DIÁLOGO INTERCULTURAL** [BPO2 / PÁG 90].

La incertidumbre de lo que este nuevo enfoque significa en la práctica no le impide al Consejo afirmar contundentemente que los principios universales declarados en la Convención Europea de Derechos Humanos y en otros textos del Consejo de Europa relativos a los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales funcionan, sin excepción, como *cartas comodín* frente a la diversidad de tradiciones culturales, sean éstas mayoritarias o minoritarias. La vigencia de dichos principios constituye un contexto moral no negociable: el reto de vivir juntos en la diversidad sólo puede ser afrontado viviendo como *iguales en dignidad* (WP 1.3).

El documento señala, además, que ninguna esfera de interacción social puede quedar exenta de un diálogo fundado en dichos principios: relaciones jurídicas, de vecindad, laborales, políticas, institucionales, relativas a los medios de opinión, al mundo de las artes, y, de modo primordial, en el terreno de la educación. Todos los actores, tanto ONGs, asociaciones civiles, comunidades religiosas, partidos políticos, individuos particulares, como los diferentes niveles de gobierno, locales, regionales, nacionales o internacionales, han de estar comprometidos con una gestión *democrática* de la diversidad cultural.

Esta propuesta de convivencia que el Consejo de Europa desarrolla en el documento citado, si es considerada en su más honda dimensión, no refleja sino *el fundamento de cualquier esquema de integración social*, que en la actualidad aparece debilitada por el aumento de la diversidad cultural. El *diálogo intercultural* se concibe como “un proceso que implica el intercambio respetuoso y abierto de puntos de vista entre individuos y grupos de diferente procedencia étnica y con legados culturales, religiosos y lingüísticos distintos, sobre la base del mutuo entendimiento y respeto” (3.1 WP).

Para apreciar el hondo alcance de esta propuesta conviene, en primer lugar, diferenciar con nitidez dos modos típicos de actuar propios del ser humano: la acción de “dialogar” y la acción que puede denominarse acción “productiva”, que se refiere a la intervención en los procesos físicos con el efecto de transformar la materia. La acción de dialogar, según la terminología clásica se denomina acción “política” o de *gobierno*. A la acción productiva Aristóteles la califica *despótica*, ya que al influir productivamente en procesos naturales se les impone una impronta formal y, por tanto, los procesos en los que interviene la acción configuradora del hombre se consideran pasivos respecto a ella. El otro tipo de acción, que se analiza más adelante, es el gobierno a través del diálogo, que *incide sobre agentes que son activos y tienen iniciativa propia*. El diálogo ha de considerarse, propiamente, la actividad genuinamente social⁵⁷.

CULTURAS EN DIÁLOGO: UNA EXPERIENCIA DE INTERCULTURALIDAD

nsasja@planalfa.es

AUTORES

Equipo directivo del C.C. “Nuestra Señora de la Asunción y San José Artesano” [Marina López Castels, Begoña García Barriuso]

INSTITUCIONES IMPLICADAS

Centro concertado “Nuestra Señora de la Asunción y San José Artesano”, Asociación de Antiguos Alumnos “Adara”, APA del colegio, Instituto Municipal de Cultura de Burgos

ETAPA/CURSO

Alumnado de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato

DESCRIPCIÓN

Tanto el equipo directivo de este centro situado en la ciudad de Burgos, como “Adara”, asociación de ex alumnos del mismo, han creído ver en las Jornadas Culturales que anualmente se vienen celebrando el marco más adecuado para implementar el presente proyecto, que busca dar respuesta a la multifacética problemática surgida con motivo de la creciente presencia de alumnado extranjero mediante actividades muy diversas, pero con un centro de interés común.

Resumen

El enfoque de la experiencia viene determinado por la consideración de la interdependencia cultural y el intercambio de bienes entre culturas como un beneficio imprescindible para el desarrollo de una comunidad constituida por “ciudadanos del mundo”. De ahí que el proyecto implique, en mayor o menor medida, a todas las partes que componen la comunidad educativa, que trabajan esta realidad pluricultural del centro en el aula.

Objetivos

1. Dar una respuesta educativa a la pluralidad cultural de nuestro entorno social y al creciente número de alumnos extranjeros que acuden al centro.
2. Desarrollar actitudes de respeto y valoración positiva de la diversidad cultural.
3. Superar prejuicios a través del conocimiento mutuo y de una mayor información sobre el alumnado extranjero del centro.
4. Aunar los esfuerzos de todos, implicando a la totalidad de la comunidad educativa.

Metodología

La suma de esfuerzos del equipo directivo (que impulsa el proyecto y realiza su seguimiento), el claustro de profesores (que sirve de transmisor y estimula al alumnado), la comisión de Jornadas Culturales, la asociación de ex alumnos “Adara”, que recaba la colaboración del Instituto Municipal de Cultura, y el APA del centro, hacen posible el desarrollo de la experiencia.

Las actividades implican:

- a. Al centro en su conjunto: ambientación del vestíbulo y pasillos mediante murales, fotografías, banderas de las nacionalidades con representación en el centro; entrevistas realizadas al alumnado inmigrante y publicadas luego en la revista, etc.
- b. Al centro por etapas: cuentacuentos, videos, charlas a cargo de familiares para infantil y primaria; charlas-coloquio, debates, certámenes de fotografía y relatos, mesas redondas, diálogos, etc., para ESO, Bachillerato y Formación Profesional
- c. Al entorno del centro: mesas redondas con entrada libre.

RESULTADOS

Se valoró de forma muy positiva el serio esfuerzo realizado por la comunidad educativa para abrirse a las familias procedentes de otros países, cuya satisfacción ha quedado reflejada en la importante participación registrada, y ello a pesar de los obstáculos planteados por las diferencias idiomáticas; como positiva ha sido también la respuesta de las asociaciones de inmigrantes invitadas, las cuales han cooperado en todo momento al logro de diálogos abiertos, sencillos y clarificadores.

La distinción que se ha expuesto es relevante si se observa que los individuos del género humano, desde una perspectiva estrictamente biológica, no viven sólo en favor de su especie, como ocurre en las demás especies animales⁵⁸. En el caso del género humano, lo que nos permite averiguar que los individuos que lo forman no viven exclusivamente según su condición biológica humana, sino que además son *personas*, es que la razón pertenece exclusivamente a cada uno. La inteligencia no es una propiedad especificante, como lo es una determinada conformación orgánica o morfológica, sino una dimensión vital que surge y se despliega en cada uno. No se ha localizado nunca una inteligencia de la especie porque no está en ninguna parte, como lo está un órgano según su función vital específica. La inteligencia está supuesta en cada individuo de la especie. La conclusión que de ello se deriva es que, según la inteligencia, cada individuo es superior a la especie biológica humana a la que pertenece. Lo cual no quiere decir, de manera alguna, que ello comporte aislamiento, sino que la relación entre los individuos, al no estar finalizada sólo según la vitalidad definida por la especie humana a la que pertenecen (a diferencia de lo que puede denominarse la “perrez” para los perros) da origen a la sociedad. Las *instituciones sociales* son constitutivamente intersubjetivas y la intersubjetividad es justamente la relación entre personas que son –cada una de ellas– superiores a la especie. Y dicha relación es lo que constituye la *sociedad*. Consecuentemente, sin una *relación dialógica* entre las personas no puede haber sociedad⁵⁹.

Aristóteles indica que el hombre es *zoon politikón*⁶⁰, que significa animal social. Ningún animal es social como lo es el hombre. Los otros animales conviven, se ayudan unos a otros y combaten con los extraños según su condición específica. Pero eso no es la sociedad. La única sociedad en sentido estricto es la humana: sociedad significa *metaespecificación*. La sociedad consiste en la relación entre seres vivos subjetivamente inteligentes, o, dicho de otra manera, el hombre es un ser social porque es un ser *dialógico*, es decir, es capaz de expresar lo que piensa a los demás y establecer así una red comunicativa. La sociedad, en última instancia, es la manifestación de lo interior a los demás en régimen de reciprocidad.

ELEMENTOS DE LA ACCIÓN DIALÓGICA Y EL PRINCIPIO DEMOCRÁTICO

Para distinguir entre acción *dialógica*, o “política” según la terminología del Estagirita, y acción “despótica”, hay que observar que la *acción intencional*, considerada en su conjunto como el modo propio de actuar del hombre, es una *mediación entre el pensamiento y el proceso físico o social en el que con ella se interviene*. En consecuencia, la ejecución práctica de la acción consiste en un “hacer” que pone en conexión los *motivos* del agente con los *fin*es que persigue, los cuales constituyen sus elementos cognitivos. Por ejemplo, si quiero atravesar un río caudaloso (motivo), la finalidad de mi “hacer” (planificar, obtener materiales y construir) es disponer de un puente para poder cruzarlo (fin). Se puede observar, entonces, que la diferencia entre ambos tipos de acción consiste en que cuando se trata de la *producción*, el conectivo entre el motivo y el fin del agente es extrínseco. El “hacer” como *producir* es

58. Con un ejemplo, se puede afirmar que lo propio de la vida de un perro es su “perrez”, la cual constituye un esquema vital cerrado y completo. El modo de reproducirse, crecer, alimentarse, habitar, etc., se rige únicamente según se define por su condición específica.

59. POLO, L. *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*. Madrid, Unión Editorial, 1996, pp. 56-57.

60. ARISTÓTELES: *Política*, 1, 2, 1253a 2-3.

61. POLO, L. *Ética*, cit. pp. 190 y ss.

62. El hombre masificado no admite la comunicación enriquecedora, y por ello, bastantes de los llamados medios de comunicación han perdido el auténtico sentido del lenguaje. La eticidad y el sentido del lenguaje humano consisten en la relación recíproca entre los hablantes. Aquí se asienta el deber y la virtud de la veracidad.

un hacer externo (construir el puente, según el ejemplo). La acción de *dialogar* se distingue de la acción productiva, por lo siguiente⁶¹:

A) No es despótica, ni por tanto productiva, porque no es inmediatamente transformante, como cuando se interviene en procesos que son pasivos respecto de la acción configuradora del hombre. El diálogo, como “hacer” político, según lo calificó Aristóteles, no es un hacer directo, sino un hacer *directivo*; no transforma lo pasivo incidiendo en los procesos físicos, sino que por el diálogo este tipo de acción incide sobre agentes que son activos y tienen iniciativa propia, dando lugar a la comunicación. La comunicación humana no es mero asunto intraespecífico, repetitivo, sino *interpersonal*, que busca la expresión o manifestación de lo interior de cada uno a los demás, como se ha indicado⁶².

B) La relación de los motivos y los fines también es distinta. Los motivos y fines de la acción “política” o de gobierno no son los motivos ni los fines de la producción, sino que con ella *se busca la coordinación de iniciativas y el acuerdo de voluntades*. Los elementos cognoscitivos de este tipo de acción no se conectan de modo extrínseco, como ocurre con la “producción” (el ejemplo de la construcción de un puente es significativo), sino de modo intrínseco a través del *lenguaje*. En cambio, la acción de gobierno, mediante el diálogo como único “hacer”, busca mejorar, como resultado de una retroalimentación recíproca, los motivos y los fines de los hablantes. Lo estrictamente práctico en la acción política es el lenguaje. El diálogo, como conectivo intrínseco de los motivos y fines reviste un gran potencial de acción en común y de mejora recíproca. Podría decirse que el *humanismo* es imprescindible para que exista el diálogo ya que su sentido no consiste en imprimir la propia impronta en los demás, sino en activar sus energías y desarrollar sus virtudes, y esto es profundamente ético. Por eso hay que afirmar que gobernantes somos los unos de los otros si se entiende el genuino sentido *democrático* de la acción de dialogar.

C) El *lenguaje* es aquel tipo de hacer que más directamente se vincula con el pensar. Hablar es tanto locución como escucha, decir y oír, y eso de manera recíproca. Si un interlocutor habla, los otros escuchan; pero después de haber escuchado, les corresponde hablar a ellos, y el primer interlocutor pasa a escuchar. El lenguaje es la relación de los que escuchan y de los que hablan, pero esa interrelación es alternante y mutua, ya que la relación que se establece es entre hombres libres, se dirige a agentes que no son pasivos y, por tanto, comporta reciprocidad. La acción no es despótica, sino política, cuando, sin dejar de ser efectiva, *se dirige a seres libres, de los cuales emergerán a su vez acciones*. Por este motivo en la configuración de la acción en común la diversidad y la pluralidad de personas que aporta la confluencia intercultural constituye un potencial enriquecedor.

Nótese que en la acción despótica la idea pasa a informar la cosa, a ser su causa formal, y eso es mimético. Lo bueno del producto, como el resultado de la producción, es que

se parezca, que sea una copia de la idea que se ha querido plasmar. En el caso de la construcción del puente, éste puede salir mal y hundirse por un fallo en el diseño, que es el elemento cognitivo de la acción. En cambio, cuando se trata de la acción “política”, mediada por el diálogo, esto no es suficiente. El valor ético del diálogo no reside en lograr copias, pues *la uniformidad es un empobrecimiento contrario a la pluralidad de personas*. Se pueden troquelar las cosas, pero no a los hombres ni a las mujeres⁶³. Así se vislumbra la superioridad del modelo de sociedad “inclusiva”, propuesto en el Libro Blanco, sobre los modelos “multicultural” y de “asimilación”, con el diálogo intercultural como modo de aprovechar las sinergias que proporciona la diversidad.

A partir de estas consideraciones, se percibe con claridad que ni el Gobierno oficial de los Estados, ni la Administración pública a través de la burocracia estatal, monopolizan lo que en la Teoría general de la acción se denomina acción “política”. Cualquiera que sea el cauce institucional a través del cual se formalicen las relaciones de autoridad y subordinación, la acción “política”, tal y como se ha caracterizado, es un tipo de acción imprescindible en la relación de gobierno entre seres racionales. En rigor, el gobierno es un tipo de acción humana que nadie debe omitir, pues constituye la dimensión ética más importante de la vida social.

Cabe afirmar, por ello, que *el único ideal político plausible es profundizar en el principio de gobierno democrático mediante la extensión social del diálogo*. Si la acción de gobierno es realizada sólo por un grupo social, se anula como tal y se cae en un totalitarismo de uno u otro signo, ya que deriva en una iniciativa que trata de transformar despóticamente a los súbditos que la padecen (son pasivos respecto a ella) o que da origen al fenómeno de la marginación⁶⁴. No es prudente la tendencia a reducir los bienes, que se perciben en común mediante el diálogo y la comunicación, por consideraciones subjetivistas⁶⁵.

Estas consideraciones clarifican la importancia y revelan el auténtico sentido del *diálogo intercultural* como idea inspiradora de la construcción de la **SOCIEDAD “INCLUSIVA” [BPO3 / PÁG 94]** a la que se refiere el Libro Blanco del Consejo de Europa. El diálogo constituye el fundamento de una vinculación social superior a la “gestión” de la diversidad cultural asegurando la igualdad con medidas pretendidamente “neutrales” o, simplemente, imponiendo la “asimilación”.

Coherentemente con el *humanismo* que acompaña al diálogo genuino, en el Libro Blanco se enuncian como exigencias suyas:

- La igual dignidad de todos los seres humanos.
- El respeto de los derechos humanos, en especial del derecho a la libertad de expresión y de las demás libertades fundamentales.
- El respeto a la ley.
- El principio democrático como inspirador del régimen político.

La vigencia de estos valores es una garantía de la ausencia de dominación y el presupuesto de un diálogo orientado por la “fuerza de los argumentos”, en lugar de uno alternativo basado en el “argumento de la fuerza” (WP 3.4.1).

63. La acción despótica respecto de cosas, no en relación a las personas, es correcta, en principio, aunque el problema ecológico pone de manifiesto sus límites. El problema ecológico es un problema moral. No se debe entregar un mundo inhabitable a las generaciones futuras.

64. Algunas llamadas democracias no lo son, porque la democracia es el régimen de los hombres libres, es decir, la aspiración al predominio del diálogo sobre la acción despótica. La marginación es un problema ético; automarginarse es un vicio, y marginar a los demás también lo es. Es menester fomentar la actitud contraria, estar atento a los demás, interesarse por las cualidades ajenas, por la posibilidad de sus aportaciones futuras, aprender y enseñar. Realmente es conveniente contar con los demás en todos los órdenes de la vida.

65. Aristóteles sostiene que la ética no se aprende en los libros, sino en los hombres y mujeres que son justos, es decir, en los que poseen virtudes y actúan de acuerdo con ellas: sólo se puede entender la realidad allí donde está; y las virtudes, como la justicia en este caso, son reales solamente en los seres humanos: “Entonces, pues, se dicen las cosas justas y templadas, cuando son tales, cuales las haría un hombre justo y templado en su vivir. Y aquél es justo y templado en su vivir, que no solamente hace estas obras, pero las hace como los hombres justos y moderados en el vivir las acostumbran hacer”. ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*, Cap. IV.

TODOS DIFERENTES, TODOS IMPORTANTES

cp.la.navata@centros2.pntic.mec.es

AUTORES

Antonio Alba Obaya, Consuelo Allende Anta, Concepción Báñez Estévez, José Manuel Barrio Fernández, Rosa María Baz Lorenzo, Miguel Ángel Correas Monte, Isabel de la Viña Guzmán, María Jesús Díaz López, Ángel García Bujalance, María Cruz Leal Riol, Margarita Aroca Puchades

INSTITUCIONES IMPLICADAS

CPEIP "LA NAVATA", Ayuntamiento de Galapagar, organismos educativos, culturales y sociales

ETAPA/CURSO

Curso 2001-2002. Alumnos de educación infantil y primaria

DESCRIPCIÓN

En el CPEIP "La Navata", centro de reciente creación ubicado en la localidad de Galapagar (Madrid), y cuyo proyecto educativo de centro contempla el tema de la diversidad desde diferentes puntos de vista, se ha registrado –sobre todo en los tres años anteriores al desarrollo del proyecto– un considerable y progresivo incremento del alumnado inmigrante. La experiencia, que constituye básicamente una de las formas de concretar la educación en valores, está dirigida al conocimiento propio, a la intercomunicación, a la valoración positiva de las diferencias y a la educación en la tolerancia desde todas las áreas curriculares, potenciando los principios de globalización e interdisciplinariedad.

Resumen

Partiendo de situaciones vivenciales, se trata de relacionar todos los bloques de contenidos en torno al eje aglutinador del proyecto, priorizando aquellos que están ligados al conocimiento experiencial, trascienden el marco curricular e impregnan toda la vida y las actividades del centro. Dichos contenidos poseen una repercusión directa en la vida cotidiana, tanto dentro como fuera del aula.

Objetivos

1. En relación con el centro: a través de la participación del conjunto de la comunidad educativa, se intenta fomentar la convivencia, la cooperación y el intercambio de tradiciones, costumbres y aspectos multiculturales, poniendo de relieve diferencias, pero también semejanzas entre culturas, y promoviendo el conocimiento de las culturas minoritarias.
2. En relación con el profesorado: reflexionar sobre el papel del profesor y su incidencia en el logro de una sólida educación en valores mediante la puesta en común de criterios, estrategias metodológicas, materiales y recursos para la atención a la diversidad.
3. En relación con el alumnado: enseñar a escuchar, a respetar y mantener opiniones y a llegar a acuerdos cultivando la tolerancia y la solidaridad; valorar los elementos de la cultura de origen del alumno inmigrante de manera que éste los asuma de manera positiva, favoreciendo así la autoestima y la construcción de una identidad positiva.

Metodología

La metodología se organiza a través de acogida, asamblea, zonas y rincones, tiempo para proyectos, talleres, fiestas y

salidas, semanas monográficas, teatro, exposiciones, etc., y de la elaboración de un amplio abanico de materiales (carteles, murales, mapas, diccionarios con imágenes, bibliotecas interculturales, decoración de espacios comunes, diseño de camisetas).

Desde el enfoque interdisciplinar recogido en el proyecto educativo de centro, se trabajan:

- a. El área lingüística: aspectos metalingüísticos, afectivos y de relación social; noticias extraídas de periódicos de diferentes lenguas y países; cuentos y obras de teatro; correspondencia en inglés con alumnos extranjeros.
- b. El medio físico, social y de conocimiento del medio, insistiendo en los derechos de los niños, en la biodiversidad, en la variedad de modos de vida, de flora y fauna y en las diferencias físicas.
- c. La educación artística y física, fomentando el contacto directo con bailes, música e instrumentos y el conocimiento de producciones plásticas de otras culturas.
- d. El área matemática mediante el estudio de gráficos (por ejemplo, de población) y de las contribuciones de otras culturas a los descubri-

mientos matemáticos y científicos.

Todo ello se ha hecho posible gracias a una organización global del centro encaminada al éxito del proyecto a través de claustros, reuniones de ciclo, asambleas de aula, asambleas de representantes de alumnos, reuniones de los tutores con los vocales del aula, puesta en común de los coordinadores con la jefa de estudios y reuniones del equipo directivo con representantes de padres.

RESULTADOS

Se ha observado una considerable ampliación de la participación de las familias al crearse un espacio de acogida para familias nuevas. También han resultado potenciados los principios de globalización e interdisciplinariedad, fomentando una mayor profundización del profesorado en el currículo tanto a nivel teórico como práctico, así como la cohesión del equipo docente en torno a un planteamiento común. Datos como la asistencia de la mediadora social del Ayuntamiento a algunas de las actividades programadas proporcionan una idea de la implicación de los distintos actores de la comunidad educativa en este proyecto inclusivo.

DIÁLOGO, IDENTIDAD PERSONAL Y TRADICIÓN CULTURAL

66. DÍAZ PINTOS, G. *Autonomía y Paternalismo*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1993.

El diálogo se concibe como fundamento de la vinculación social según el modo de existir propiamente humano. En particular, en el Libro Blanco citado el *diálogo intercultural* se establece como vía para la construcción de sociedades “inclusivas” en el nuevo contexto de pluralismo y diversidad cultural que ha surgido en Europa como consecuencia de la inmigración. Conviene destacar la superioridad de este modelo sobre los alternativos de “multiculturalidad” y de “asimilación”, que en el pasado inspiraron la pretendida *gestión neutral* de la diversidad cultural, debido al potencial de sus presupuestos para generar un ámbito de relaciones humanas arraigadas en un *bien común*, refractario en su raíz a cualquier clase de disgregación y marginación social.

El diálogo intercultural se muestra capaz de conciliar dos elementos aparentemente contrarios que se citan en el Libro Blanco. Por un lado se reconoce que la “identidad personal” es, en cierta medida, el resultado de la pertenencia a una tradición cultural y del contexto social en el que crece y vive el individuo (WP, 3.2). Con ello se refuerza y consolida el respeto que merecen los valores que inspiran las diversas culturas. Paralelamente, este dato antropológico incontrovertible que liga la identidad personal a los valores culturales parece refractario a la exigencia indeclinable de mantener, en un contexto multicultural, la vigencia de la tradición occidental en lo que se refiere a los derechos humanos, el principio democrático y el respeto a la ley (WP, 3.1) como presupuesto del diálogo intercultural que en él se propone.

Sin abundar en su justificación, se constata por una parte que los individuos que forman cualquier asociación humana no constituyen una agrupación homogénea de actores sociales. Por definición, su identidad no coincide estrictamente con lo que los asemeja, sino que remite a lo que los hace únicos desde la perspectiva individual (WP, 3.2). En este sentido se alude a la *irreductibilidad* del sujeto, por la que cada uno tiene la experiencia incommunicable de su propio “yo”, y que alude a un ámbito de intimidad que es el fundamento de su especial dignidad. Este ámbito se considera la raíz de la libertad, y sobre ella se fundamenta la organización y dinámica de las sociedades occidentales. En la constatación de este ámbito se inspira la idea de la “autonomía” del individuo, siguiendo una idea elaborada originalmente por Kant, y que la teoría política moderna ha constituido la base del “pacto social” como fundamento de la vinculación social⁶⁶.

Hay que afirmar, por otra parte, que la irreductibilidad de la persona humana no agota el discurso sobre su dignidad, ni basta para proporcionar una explicación acabada de su libertad, ya que resulta evidente que no puede haber individuo sin comunidad. En la *esfera biológica* el ser humano depende totalmente de la comunidad: cada hombre o mujer es como una desmembración de la corriente de vida que fluye como “humanidad” y que se constituye como género humano. Sin la relación de origen que implica la generación de un nuevo individuo no es posible su existencia individual, y no cabe su menor desarrollo sin los primeros cuidados, que son indispensables para su viabilidad. En la *esfera económica* de valor, relativa a la conservación y configuración externa de la vida

corporal, se observa la misma dependencia total de la comunidad. Sólo en sociedad se puede adquirir la experiencia técnica y económica en orden a proporcionar un mínimo suficiente de medios para vivir.

El hombre se encuentra no con los demás hombres en su alteridad, sino primariamente con *lo humano*, que de una manera extrínseca ha venido modulando su vida de múltiples maneras. Sólo después, en una etapa posterior de su infancia, el individuo adquiere su carácter de *ego*, con lo cual los demás hombres le aparecen como otros *egos*, realidades que tienen la experiencia de un “yo” que reposa sobre sí mismo, como el suyo propio⁶⁷. El cuidado familiar y el amor al “yo” del niño es la dinámica en la que su personalidad se libera del encierro en sí misma, por ser ésta estructuralmente *dialogal*. Sólo la libre donación de amor al tú, en una dinámica de correspondencia recíproca, se provoca en el “yo” la chispa de generosidad que es necesaria para encender la llama de la personalidad suscitando la operación que le es más propia: el *aportar*. La aportación personal, antes que una relación consecutiva a dos personas, es la *creación originaria de un ámbito efusivo, constitutivo de un bien común*, dentro del cual y sólo dentro del cual puede darse el otro como otro. Éste es el único sentido posible de toda comunidad humana genuina⁶⁸.

Consecuentemente, la vida del ser humano no encuentra satisfacción ni sentido si se concibe solipsísticamente, como un individuo aislado e incomunicado de los demás. En todas sus esferas vitales de valor se halla encuadrado en una comunidad constitutiva, en una necesaria apertura a los otros. Así se comprueba en lo que conviene a los valores biológicos y económicos, *útiles* para su viabilidad, como con los relativos a su dimensión *espiritual*, derivados de sus relaciones dialógicas con los demás. A través de ellas se dilata su manifestación como persona y adquiere su propia identidad, pues cada hombre o mujer tiene en sí mismo, y por razón de sí mismo, algo que concierne a los demás hombres o mujeres. Esta instancia *común* es un momento estructural de la identidad individual, y por ella cabe afirmar que los demás no funcionan como algo con lo que hago mi vida, sino como algo que en alguna medida soy yo mismo⁶⁹.

Esta constatación explica la *posibilidad humana de construir campos culturales que son imposibles desde un punto de vista individual* y que sólo cabe concebir como esferas de valor entre

67. En la primera etapa de la ontogénesis del yo, el niño adquiere una *identidad natural* por cuanto depende de la continuidad temporal de su cuerpo y de la capacidad que el cuerpo tiene de mantener sus límites. Aquí no hay indicaciones claras de una separación subjetiva entre sujeto y objeto: “la simbiosis entre el niño, la persona de referencia y el entorno físico es tan estrecha que en rigor no tiene sentido hablar de un sentido de la subjetividad”. En el siguiente estadio el niño adquiere una

identidad personal cuando aprende a situarse a sí mismo en un mundo social de la vida: “la unidad de la persona descansa en su pertenencia a, en su demarcación con respecto a, la realidad simbólica de un grupo y en la posibilidad de situarse en él, (...) se forma por medio de la internalización de roles ligados inicialmente a las personas concretas de referencia y después desvinculados de ellas –principalmente los roles de generación y sexo, que definen la estructura de la familia–. Esta

identidad del rol, (...) integrada con la imagen que el niño tiene de su propio cuerpo, se va haciendo más abstracta a la vez que individual a medida que el niño se apropia, al ir creciendo, los sistemas extrafamiliares de roles”. MacCARTHY, T. *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, Tecnos, 1987, p. 263.

68. “Una *conversación* de verdad (que es del todo espontánea, pues cada uno se dirige directamente a su interlocutor y provoca en él una respuesta

imprevista), una verdadera *lección* (es decir, que no se repite maquinalmente, para cumplir, ni es tampoco una lección cuyo resultado fuera conocido por el profesor, sino una lección que se desarrolla con sorpresas por ambas partes), un *abrazo* verdadero y no de pura formalidad, un *duelo* de verdad y no una mera simulación. (...) En todos esos casos, lo esencial no ocurre en uno y otro de los participantes ni tampoco en un mundo neutral que abarca a los dos y todas las demás cosas, sino

en el sentido más preciso, ‘entre’ los dos, en una dimensión a la que sólo los dos tienen acceso”. BUBER, M. *¿Qué es el hombre?* Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1967, p. 148.

69. FERRER ARELLANO, J. *Metafísica de la relación y la alteridad. Persona y relación*. Pamplona, Eunsa, 1998, pp. 161 y ss.

individuos socialmente unidos. Pensemos, por ejemplo, en creaciones como la lengua, las obras escritas, la poesía, las cuales carecen de sentido entendidas como monólogo del hombre. Su sentido pleno se encuentra en la comunicación, en el dar y el recibir que es propio y exclusivo de la convivencia humana. Pensemos igualmente en los bienes morales, como, por ejemplo, el amor paterno y filial, algo completamente imposible e inconcebible sin la comunidad de vida que une mutuamente a padres e hijos. Vemos aquí valores reales, existenciales y morales, situados absolutamente fuera del alcance de lo individual, que sólo son accesibles a seres sociales. Si el ser humano no fuera más que animal que siente no tendría más que una afinidad puramente biológica con otros animales que intervienen en su vida, derivada de compartir una misma condición específica.

Como justamente observa Zubiri, lo “social” no es *unidad sustancial*, como dice Durkheim, sino una *unidad operativa*, que brota de una vinculación *dialógica* de los hombres entre sí, por la cual la realidad de cada uno es afectada por la realidad de los demás, modalizándola según una común visión del mundo y en formas de vida de rango parecido. Esto es lo que confiere carácter físico y real a la sociedad sin darle el carácter de sustancia que le atribuye Durkheim: “Esa afección es un modo real y físico, es una *habitud*, es una *hexis*. La *habitud* no es simplemente una manera de conducirse o comportarse; éstos son hábitos operativos, habilidades que pueden convertirse en costumbre. Pero hay *habitudes* de otro tipo; por ejemplo, cuando decimos de una puerta que ha hecho vicio. Esta *habitud* no es simplemente de orden operativo —pues no consiste en hacer las cosas de determinada manera— sino algo que conforma la realidad material de la puerta”⁷⁰. Esto es lo que acontece analógicamente en la sociedad humana, en la que la realidad de cada miembro está *afectada* por la de otros en tanto que realidad, en el modo de compartir un sistema de convicciones comunes.

70. ZUBIRI, X. *Sobre el hombre*, Madrid, Alianza, 1986, p. 267.

71. Es conocida la distinción de entre *comunidad* y *sociedad* de Ferdinand Tönnies, relativa a diferentes tipos de relaciones sociales, según tamaño de la población y su grado de complejidad. TÖNNIES, F. *Comunidad y asociación*. Barcelona, Ediciones Península, 1979.

HACIA UNA META-CULTURA EUROPEA: EL DIÁLOGO SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS

El natural *impulso de socialidad* del ser humano puede discurrir por vías distintas⁷¹. La primera línea es la consideración de los individuos según su individualidad, es decir, la alteridad considerada simplemente desde la perspectiva de su “pluralidad”, en la que rige el carácter de “individualidad” de cada cual y el carácter de “colectividad” de los demás. Sólo como “colectividad” es posible una relación interindividual sobre la base de la dependencia de unos de los otros, que suele entenderse como *solidaridad*. Desde esta perspectiva la “colectividad” puede organizarse en forma de *institución*. *Pluralidad, colectividad e institución*. Éstas son las tres líneas fundamentales en las que puede discurrir la versión de los demás, en tanto que otros, de forma impersonal. Existe, además, otra dimensión de cómo afectan a mi realidad los otros. Esta vez la versión a los demás se dirige no a la comunidad con otros individuos, sino a su carácter de *personas*. Como personas, los individuos no se organizan sobre la base de la solidaridad, sino que se compenetran: ya no

72. "Lo que constituye la dimensión lineal formal, donde se inscribe todo el problema, no es en la adición numérica ni en la organización, es la mayor o menor *distanciación*. La colectividad desconoce las distancias. Las personas empiezan por ser nuestros próximos, nuestros *prójimos*. Y sin que coincidan formal ni materialmente la distancia y la compenetración, sin embargo, la compenetración se constituye en la línea de la distancia". ZUBIRI, X. *Sobre el hombre*, cit., p. 269.

73. ORTEGA Y GASSET, J. *Ideas y creencias*, Madrid, 1940.

es mera comunidad, sino *comuni3n*. La comuni3n se da fundamentalmente en la *familia* y en la *amistad*⁷².

La sociedad y la cultura, como dimensiones constitutivas de la persona humana, no surgen, pues, de una voluntad contractual como sostienen los te3ricos del "pactismo", sino que son dimensiones propias de la apertura radical del hombre a los dem3s que le vienen inexorablemente impuestas. El hombre se encuentra instalado en ellas, no a modo de una superestructura que existe por s3 misma, formada por el conjunto de usos, costumbres, idiomas, creencias e instituciones que gravitan sobre el individuo en forma de presi3n o coacci3n, sino como configuraci3n de una unidad operativa, es decir, de una *acci3n en com3n* orientada por una finalidad que s3lo es posible en cuanto se genera en com3n a trav3s del di3logo y, como tal, cabe denominar *bien com3n*. Esta unidad operativa brota de una honda vinculaci3n de los hombres y mujeres entre s3, afectando esta acci3n en com3n al sentido de la existencia personal y modaliz3ndola seg3n una com3n visi3n del mundo y formas de vida homog3neas.

La manifestaci3n primordial de la comunidad, como unidad de orden dinámico, es la *dimensi3n social e hist3rica del conocimiento*, que encuentra su expresi3n en el lenguaje. La cultura dominante del medio social, transmitida por tradici3n, se impone a los individuos al modo de un h3bito intelectual, com3n a todos, y los instala en un "mundo t3pico" an3nimo e impersonal prest3ndoles una mentalidad com3n o *forma mentis*. Esta mentalidad contiene una particular selecci3n y articulaci3n originaria (presistemática) de objetivaciones y una peculiar visi3n del mundo que var3a con la historia. No es lo mismo inteligir una cosa individualmente por ella misma, que inteligirla en un medio social. En este aspecto, la sociedad en sus diversas manifestaciones (costumbres, arte, religi3n, etc.) es un *medio de intelecci3n*. Por ello la cultura es un condicionamiento de la percepci3n de la realidad en todos los 3rdenes de la vida.

A esta dimensi3n social e hist3rica del conocimiento humano, que es objeto de estudio por la psicolog3a social, hace referencia la conocida distinci3n orteguiana entre "ideas" y "creencias". Las primeras son aquellas que tenemos por descubrimiento personalmente fundado. Las creencias son *ideas que somos*, y nos vienen dadas como indiscutibles por el secreto influjo de las vigencias sociales e hist3ricamente cambiantes. Desde ellas, como a priori cognoscitivo, emergen las ideas de forma m3s o menos condicionadas. El ser de las ideas consiste en el hecho de que piensan: son ideas que tenemos. Las creencias son ideas que poco a poco, por costumbre, se han hundido en la fuente inconsciente de la vida. Ya no pensamos en ellas, sino que contamos con ellas: son ideas que somos, constituyen nuestro mundo y nuestro ser⁷³: "darse cuenta de una cosa sin contar con ella... eso es una idea. Contar con una cosa sin pensar en ella, sin darse cuenta de ella..., eso es una creencia".

Estas consideraciones despejan la aparente contradicci3n que refleja el Libro Blanco en su propuesta de construir sociedades "inclusivas" mediante la promoci3n del di3logo intercultural, basado en el respeto a la diversidad, a la vez que mantiene la vigencia de los principios que inspiran nuestras sociedades democr3ticas como cuerpo normativo no

negociable. De ellas se extrae la exigencia de fundamentar la sociedad intercultural en una *meta-cultura* –en un *ethos* compartido– edificada sobre los valores que hacen posible un diálogo genuino, como vía para generar un *bien común* suficientemente comprensivo (un *ethos* compartido) y abarcador de la diversidad, que a la vez constituya un referente de la identidad de todos los participantes a nivel individual y comunitario.

La *praxis* de los derechos humanos, a la que se aludió anteriormente, es el referente indeclinable de una *meta-cultura* europea capaz de abarcar la diversidad. Cabalmente entendida supone un enriquecimiento de la doctrina del pacto social, elaborada por el pensamiento liberal. Éste no se interpreta ya como la unión de hombres que son libres y que libremente aceptan asociarse por un motivo de conveniencia, sino como *la unión de hombres y mujeres que, en la dinámica misma de su asociación, expresan y reconocen su identidad y su libertad*. Con ello, el pacto afecta a la autocomprensión que los participantes tienen de sí mismos, “filtrando” sus diferencias a través del diálogo, en favor de una determinada concepción del bienestar colectivo.

El crecimiento de la importancia de los “derechos sociales” como manifestación *solidaridad* social implica, paralelamente, que no se pueden satisfacer *todos* los deseos que la población demanda. Con ello se destaca la paradoja de que no se puede ser autónomo, ni vivir clausurado en las relaciones propias de una identidad cultural, si no es con la ayuda de otros. Sólo cuando se identifican los derechos humanos con el individualismo cabe concebirlos como derechos exclusivos de una cultura o adscribirlos a una doctrina política de origen histórico y contingente⁷⁴.

La práctica difundida de los derechos del hombre, en cuanto es constitutiva del vínculo social, se convierte en el lenguaje de la política, y en cuanto son la expresión de las exigencias éticas de las personas, en el lenguaje de la misma moral. Hay que concluir que la autonomía del sujeto moral y la diversidad cultural, lejos de ser instancias de división y conflictividad social, constituyen la condición para participar en una búsqueda común en la que el bien personal y colectivo están estrechamente vinculados. Esta práctica de los derechos se explica mejor desde esta perspectiva que desde el individualismo ético absoluto.

A continuación, con un ejemplo doméstico y al alcance de la experiencia de cualquiera, se ilustra esta cuestión clave para comprender el sentido del diálogo intercultural como ruta propuesta para alcanzar la comunicación entre diversas culturas que exige una sociedad “inclusiva”.

UN EJEMPLO DOMÉSTICO: “TOMANDO CAFÉ CON UNOS AMIGOS”⁷⁵

La *acción en común* tiene relevancia política en cuanto se dirige a la configuración del orden social a través del diálogo como factor primordial. Por ello, como ya se ha indicado, la acción “política” no es una técnica ordenada a la construcción de una estructura de poder o de un aparato burocrático que una vez producido da paso al despliegue es-

74. Hay quien teme que la *ciudadanía*, como pertenencia a la comunidad política, en relación con los denominados “derechos del hombre y del ciudadano”, sea un modo de discriminación de los hombres entre sí que viola la ley de la igualdad propia de la lógica de los derechos. FERRAJOLI, L. “Cittadinanza e diritti fondamentali”. En *Teoría Política*. nº 9 (1993), pp. 63-66.

75. El ejemplo está tomado del libro de Alfredo Cruz Prados: *Ethos y Polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*, Eunsa, Pamplona, 1999, pp. 107-114.

pontáneo de los procesos sociales. Este esquema coincide con la acción “despótica”, a la manera de la construcción de un puente, según el ejemplo, se puso en un epígrafe anterior, aplicada a la organización de la sociedad. La política es el ámbito de actuación que tiene por objeto organizar la vida social generando con ello un *bien común* –un *ethos* compartido– capaz de convocar las iniciativas de quienes la integran, dándole un contenido a la categoría jurídica del deber. El carácter ético de lo político deriva de que *la identidad de los sujetos, sin detrimento de su personalidad, es constitutivamente comunitaria*. Consecuentemente, el sentido de la acción política no se resuelve con el mero ejercicio del poder, sino que arraiga en el *ethos* compartido que fundamenta y hace posible cualquier esquema de cooperación social. Como ya advirtió Aristóteles, la política consiste en la elección deliberada de una vida común y no meramente en la resolución de conflictos, la defensa contra las agresiones, o en la protección de los derechos⁷⁶.

Imaginemos un grupo de amigos que se reúnen en la casa de uno de ellos, invitados a tomar café. Se encuentran cómodamente sentados en la sala de estar de la casa del anfitrión, donde sobre alguna mesa hay una bandeja que contiene un juego de café: una cafetera, tazas, etc., y una jarrita de leche. El anfitrión ofrece café a sus invitados. Cuando a uno de ellos le llega el turno de ser servido, agradece el ofrecimiento, pero afirma que no desea tomar café y que prefiere, en su lugar, tomar una taza sólo de leche. Con ello se abre un problema práctico que exige la *formulación de un juicio* capaz de fundamentar una decisión que resuelva el conflicto potencial sobre el uso de la leche en este caso. Los demás amigos del grupo pueden considerar incorrecto ese proceder y pueden argumentar que la presencia de una jarrita de leche tiene por objeto el permitir que los que toman café puedan tomarlo con un poco de leche y no que quien no desee tomar café pueda tomar sólo leche. En este caso no quedaría leche para lo que la leche está.

Es evidente que este juicio mide la racionalidad de la acción según el contexto en el que ésta se produce: el *ethos* constituido por un grupo de personas reunidas por una invitación a tomar café. Sólo con referencia al contexto cabe determinar el sentido del juicio sobre el uso de la leche y del proceder de quienes participan en la reunión, en cuanto agentes en dicho esquema de acción en común. Todo *ethos* es una articulación práctica de bienes basada en un *esquema de convicciones compartidas*, que da lugar a formas específicas de acción, es decir, a modos peculiares de integrar la prosecución de esos diversos bienes. En el ejemplo: la comodidad de un buen asiento, la amenidad de una conversación, la presencia de personas amigas, el gusto de una bebida agradable, etc., son bienes que se persiguen de una forma específica, y la acción correcta es aquella que actualiza esa forma integrada de lograrlos.

Supongamos que el amigo reprendido contra-argumenta que si los demás toman café es porque les gusta y hay café, y que él puede igualmente tomar leche, porque le gusta y hay leche, si es que realmente son amigos y se tratan como iguales. Desde un punto de vista desvinculado del contexto específico en el que se desarrolla la acción el argumento es intachable, pero su validez depende de la consideración del “bebedor de leche”, como un sujeto abstracto y sin identidad, desvinculado de las condiciones concretas que con-

dicionan su pretensión. La argumentación defensiva del afectado sólo puede justificarse a partir de una interpretación individualista de su interés como integrante del grupo, que es refractaria al diálogo con sus oponentes, alterando con ello el *ethos* común que da sentido a la reunión de amigos. Su pretensión conlleva, incluso, el origen del conflicto y la disolución del *ethos*, que no puede existir sin la aportación de todos a la finalidad común consistente en tomar café con unos amigos.

En este caso se trata de un inicio de disolución, pero esta disolución llegaría a ser completa si su modo de enjuiciar las conductas se aplicara a todos los problemas que pudieran surgir en la interacción entre los que se reúnen para tomar café. Por una parte, el bebedor de leche entiende su acción como la acción de un sujeto afectado por una apetencia, y no como la de un sujeto que se integra y coopera en la conformación de un interés común, en el cual adquiere una peculiar identidad que se podría describir como “invitado en una reunión de amigos tomando café”. Esta identidad implica un modo específico de comportarse, tanto en lo que se refiere a sus pretensiones como a sus prestaciones, en el esquema de relaciones establecido en común.

Por otra parte, el “bebedor de leche” no entiende la utilidad del café y de la leche como bienes articulados según un *ethos* común, dentro del cual y por referencia al cual, se explica y cobra sentido su presencia y disponibilidad en la reunión⁷⁷. El *ethos* queda disuelto, y las acciones de los participantes convertidas en meros *sucesos* sin referencia normativa alguna: la dinámica colectiva se origina únicamente a partir de un conjunto de iniciativas individuales junto a la existencia de una cantidad de recursos que pueden satisfacerlas. En este planteamiento no hay referente que sirva de fundamento y criterio para plantearse qué se hace y cómo se hace en común. Cuando, por falta de comunicación o desarraigo, no hay una unidad en el esquema de convicciones básicas, no cabe coordinar las acciones y se origina el conflicto⁷⁸.

En este supuesto, la caracterización de la acción en común no se encontraría al principio, sino al final de la reunión, como el resultado mecánico de los movimientos de cada uno. En concreto, en qué consiste reunirse con unos amigos a tomar café, sólo se sabría al final de la velada, como resultado de lo que cada uno, por su cuenta y riesgo, haya hecho durante ese tiempo. Con ello se anula la capacidad para hacer algo juntos y de generar un bien común capaz de satisfacer a los participantes en un grado más elevado que el que sólo es posible por la concurrencia al azar de libertades individuales. Sin una *convicción común* que oriente las acciones de los sujetos no pueden resolverse racionalmente los conflictos de preferencias, pues éstas se convierten en meras posiciones subjetivas, sin posibilidad de ser medidas por un criterio sobre el que se asiente el diálogo y la deliberación en común. En realidad, como se muestra en el ejemplo utilizado, sólo es posible saber qué debe hacer cada uno, qué acción es racional, desde la comprensión de lo que *estamos* haciendo juntos. Toda **ACCIÓN COMÚN [BPO4 / PÁG 102]** acción común exige la persecución de un fin común y una forma concreta de perseguirlo, y desde ese fin común quedan definidos los fines particulares que corresponden a la acción de cada uno de los agentes.

77. En el ejemplo mencionado, lo que hace realmente una persona que se inclina hacia el azucarero no es posible saberlo al margen del contexto en que se enmarca ese movimiento, y fuera de él no podría diferenciarse del movimiento de quien se inclina para rascarse un grano en la pierna. Es este caso no cabría, por ejemplo, que una persona más próxima al azucarero se lo ofreciera como muestra de educación, como sería impropio que se ofreciera para rascarle el grano y evitarle el picor en la pierna (este segundo movimiento podría tener sentido en un contexto hospitalario si lo hiciera un asistente sanitario, por ejemplo).

78. HELLER, A. *Beyond Justice*. Oxford, Basil Blackwell, 1987, p. 244.

SEMANA CULTURAL DEL ANDRÉS MANJÓN

<http://centros4.pntic.mec.es/cp.andres.manjon3/>

AUTORA

Isabel Morant Artiel

INSTITUCIONES

IMPLICADAS
CPEIP "ANDRÉS
MANJÓN", servicios
sociales y educativos
municipales

ETAPA/CURSO

Del curso 2001/2002
al 2005/2006

DESCRIPCIÓN

El centro público que emprende esta iniciativa, situado en un entorno urbano de la ciudad de Ceuta, cuenta con una mayoría de alumnado musulmán cuyas familias (algunas en situación precaria) presentan un bajo nivel socioeconómico y cultural. El desconocimiento del idioma constituye un importante obstáculo para la integración. En sus inicios la implementación del proyecto estuvo dirigida a eliminar la mala prensa con que ha contado el centro durante un largo período de tiempo, con la consiguiente disminución de matrícula.

Resumen

Todos los meses de junio se organiza una Semana Cultural durante la cual las aulas se convierten en talleres dirigidos por los propios profesores del centro y otros colaboradores que, de acuerdo con sus capacidades personales, enseñan a los alumnos a lo largo de hora y media técnicas y actividades diferentes.

Objetivos

1. Promover en el alumnado el descubrimiento de otras formas de aprender y otros contenidos que explorar, desarrollando su creatividad e imaginación y potenciando sus habilidades técnicas y artísticas.
2. Proporcionar al alumnado la oportunidad de compartir tareas con alumnos de otros niveles, escapando así de la rutina diaria y fomentando la cooperación entre alumnos y profesores, sean o no éstos los que habitualmente imparten clase al alumnado de los talleres, que puede así vivir la escuela de manera diferente.
3. La finalidad de los talleres no reside en los trabajos desarrollados en cada uno de ellos, sino en la convivencia y la cooperación del alumnado.

Metodología

La Semana Cultural, recogida en el proyecto educativo de centro y aprobada por el claustro, responde a una metodología activa y participativa. Una vez descritas las actividades a realizar, el alumno se convierte en el auténtico protagonista de los talleres, dedicados a la confección de bisutería, pintura con ceras, fabricación de mabares, mosaicos, bailes y representaciones teatrales, o bien a temas genéricos, elegidos anualmente, como la higiene dental. El último día los trabajos realizados se reúnen en una exposición y quienes participan en talleres de música y danza ofrecen una actuación. En un intento de eliminar fallos y estudiar novedades para próximas ediciones, la Comisión de Actividades Culturales del centro recoge las distintas valoraciones de la experiencia, así como las ideas o sugerencias del claustro. Prácticamente todos los profesores del claustro se encuentran implicados en esta iniciativa –abierta también a colaboradores externos– y se hacen responsables de la programación de su taller.

RESULTADOS

El proyecto, que ha permitido intensificar el grado de cooperación entre los propios alumnos y profesores, goza de una amplia y entusiasta acogida por parte de la totalidad del centro, cuyos miembros muestran todos los años un gran interés por su desarrollo. La evaluación de la Semana Cultural que se lleva a cabo anualmente permite la mejora de los talleres y ha dado lugar a contemplar la posibilidad de ampliar la variedad de temáticas escogidas y abrir la experiencia a alumnos de otros centros.

La orientación política del Libro Blanco, que propone la configuración de una sociedad “inclusiva” en un contexto de diversidad cultural, exige la adhesión de todos los participantes a los valores democráticos –el *ethos* común no negociable–, los cuales, como convicciones básicas y comunes de todos los participantes, a nivel individual y colectivo, condicionan la posibilidad del *diálogo intercultural* como medio para lograrlo. La convivencia entre culturas que así se puede lograr no proviene del sometimiento a un orden extrínseco –jurídico o sociológico–, sino del orden que se actualiza en la convivencia misma. La consecución de este ambicioso proyecto de convivencia *meta-cultural* depende de la práctica de un diálogo intercultural efectivo como instrumento de coordinación entre *ethos* y *logos*. Sólo el diálogo puede configurar un *ethos* medido por la fuerza argumentativa del *logos*, y suscitar, asimismo, un *logos* vivible y practicable, según un *ethos* que abarque la diversidad. Consecuentemente, el diálogo es la vía adecuada para que el logro de una sociedad “inclusiva” no sea un ideal utópico.

A continuación se alude a los condicionamientos y las exigencias de una *educación para el diálogo*, a fin de orientar las políticas públicas y los modelos de intervención para construir una escuela intercultural. En último apartado se hace referencia al conflicto intercultural en los contextos educativos, a su identificación y a algunas orientaciones para su resolución⁷⁹.

79. En lo que sigue se ha recurrido al valioso estudio de GINER MONJE, E.; GRASA SANCHO, T.; LÓPEZ CEBOLLADA, M.; ROYO MAS, F. *Contigo. Convivencia en los centros educativos* (Módulo 2). Zaragoza, ADCARA, 2006. 80. POLO, L.: *Ayudar a crecer*, Eunsa, Pamplona, 2006, p. 41.

III. EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

En el proceso de crecimiento del individuo humano, hasta que alcanza la edad adulta, intervienen con intensidad variable factores hereditarios y culturales, y su orientación no depende exclusivamente de procesos causales, sino que exigen una ardua tarea educativa que está directamente vinculada con la edad. Este desarrollo consiste en la formación de una nueva personalidad en función de influencias extrínsecas, en las que la escuela, junto con la familia y la sociedad, desempeña un papel central. La educación, como exigencia de la debilidad congénita que caracteriza la reproducción del género humano, puede describirse así, en su conjunto, como una “ayuda a crecer”⁸⁰.

El objetivo del presente Informe es contribuir a “fortalecer el papel de la educación intercultural en la construcción de una **CULTURAL DE PAZ [BPO5 / PÁG 104]**”, y servir como modelo de referencia para “determinar los requisitos básicos que permitan hacer de nuestras escuelas comunidades de enseñanza y aprendizaje apoyadas en el diálogo, la cooperación mutua, la gestión del conflicto y la igualdad en derechos y deberes”. Este objetivo se enmarca dentro del Libro Blanco sobre el diálogo intercultural ya citado, el

MEDIACIÓN Y AYUDA ENTRE IGUALES: ESTRATEGIAS ANTE LA INTERCULTURALIDAD Y POR UN CLIMA DE NO VIOLENCIA

www.educa.madrid.org/web/ies.juandeherrera.sanlorenzo/

AUTORES

José Luis Bercedo
Francés, Carlos Cabrero
Velasco, Inmaculada
Camba Alonso, Carmen
Carreira Santolalla,
Carmen Cuesta Albertos,
Delia Duró Aleu, Sol
Esteban Fernández,
Pilar Fernández Millán,
Francisca Quemada
Nieto, Ana Saborido Rey,
Jesús Carmelo Aguado
Asenjo

INSTITUCIONES IMPLICADAS

Instituto de Educación
Secundaria "JUAN
DE HERRERA"

ETAPA/CURSO

Curso 2001/2002
Alumnos de educación
secundaria

DESCRIPCIÓN

El Instituto que promueve esta iniciativa se encuentra localizado en El Escorial, Municipio madrileño al que en los últimos años se ha incorporado un buen número de vecinos procedentes de muy distintos países y culturas, y cuyo Ayuntamiento cuenta con un Plan Local de Inmigración que busca facilitar la rápida integración de los inmigrantes

Resumen

El proyecto, integrado en el plan de acción tutorial del centro y que en líneas generales consiste en el tratamiento de la convivencia a través de estrategias de resolución de conflictos, se basa en un enfoque socioafectivo (activo, cooperativo y vivencial), es decir, suscitar experiencias emotivas que hagan emerger sentimientos, reflexiones profundas, experiencias y vivencias.

Objetivos

1. Mejorar la calidad de las relaciones personales.
2. Desarrollar actitudes abiertas y positivas hacia la interculturalidad y la diferencia.
3. Fomentar el diálogo y la negociación.
4. Crear un ambiente de aprecio y confianza, así como sentimientos de apoyo y ayuda.
5. Aprender a solucionar los conflictos mediante estrategias constructivas y crear un equipo de mediación y una red de ayuda entre iguales.
6. Elaborar materiales y sistemas de aplicación de la mediación y la ayuda entre iguales.

Metodología

El proyecto utiliza dos modelos de intervención:

1. Ayuda entre iguales: se trata de crear, con la colaboración de los tutores, un grupo de alumnos (3 o 4 por aula) que, tras recibir una breve formación en técnicas de escucha activa, desarrollo de la empatía y resolución de problemas, ayuda a sus compañeros en situaciones de indefensión, aislamiento, dificultades personales y de integración, e incluso académicas.

2. Mediación en conflictos: formación de un grupo de miembros de la comunidad educativa que puedan impulsar, bajo requerimiento de las partes en conflicto, el diálogo y la negociación entre estas últimas y no el enfrentamiento violento.

Entre las actividades orientadas a lograr los fines perseguidos se cuentan:

- a. Sesiones informativas dirigidas a alumnos, padres y profesores.
- b. Participación de tres profesores en un curso de profundización en mediación.
- c. Curso intensivo de formación en habilidades de comunicación y técnicas de mediación para alumnos, padres, profesores y personal no docente.

- d. Constitución y actualización del equipo de mediación.

Cabe mencionar también la elaboración de materiales como el Plan del curso de formación en mediación, el material informativo (cartas, carteles y trípticos) y los materiales para el desarrollo de las actividades de tutoría (presentación de la mediación a través de actividades como "La naranja" y técnicas específicas de ayuda entre iguales –"El círculo de amigos"–; materiales de apoyo a la formación, como la guía para el análisis de los conflictos y documentos para la simulación de mediaciones).

RESULTADOS

La experiencia ha demostrado una mejora de la calidad de las relaciones personales y el desarrollo de actitudes abiertas y positivas hacia la interculturalidad, fomentando el diálogo y la negociación. Todo el centro se halla inmerso en el proceso de implementación de un modelo de resolución de conflictos que guíe hacia una resolución negociada y empática, procurando que sea cada vez más asumida por todos los miembros de la comunidad educativa.

cual, entre las cinco propuestas de actuación que en él se formulan está la de promover el diálogo intercultural mediante el aprendizaje y la enseñanza de habilidades aptas para las relaciones interculturales, las cuales, como se indica en el propio documento, “no se adquieren automáticamente, sino que se aprenden, practican y mantienen en el transcurso de toda la vida” (LB, 4.3).

Después de referirse a los ámbitos de conocimiento y actuación sobre los que han de incidir dichas competencias (ciudadanía democrática, la lengua y la historia), el documento compromete a los agentes de la educación primaria, secundaria y superior, sin olvidar a la familia y las organizaciones juveniles, con la “ayuda a crecer” en las habilidades para que el diálogo presida las relaciones entre las diversas culturas. Se hace referencia expresa a la necesidad de que los planes de estudios orientados al ejercicio profesional de tareas docentes y de formación incluyan la preparación para trabajar en contextos de diversidad cultural, discriminación, racismo, xenofobia, sexismo y marginación, para la resolución pacífica de conflictos y para promocionar relaciones institucionales sobre la base de los principios democráticos y del respeto a los derechos humanos (LB, 4.3.5). Con ello se busca que quienes forman parte de la comunidad educativa asuman el compromiso de trabajar por una educación cívica, intercultural, que promueva la integración según el ideal de construir una sociedad “inclusiva”.

En general, la procedencia multicultural del alumnado presente en las aulas se ha tratado en relación con el bilingüismo y el rendimiento escolar, y las respuestas más habituales han consistido en la elaboración de protocolos de acogida o la puesta en marcha de programas de compensación educativa más que una actividad dirigida a favorecer la convivencia intercultural. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación incluye entre los fines del sistema educativo español, en su artículo 2, g: *“la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”*. Asimismo, en el artículo 17, d, se recoge como objetivo de la educación primaria, entre otros, *“conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”*. En relación con la educación secundaria también refleja en el artículo 23, a, el objetivo de *“asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”*. Consecuentemente, conviene sentar las bases de una educación intercultural fundada en el diálogo capaz de mejorar los esquemas hasta ahora vigentes.

ALGUNOS ELEMENTOS RELEVANTES DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Para poder entender las implicaciones que la cultura tiene en las relaciones y dinámicas que se generan en la interacción entre personas y grupos de origen cultural diferente,

81. MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C.: *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e Interculturalidad*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2002.
82. POLO, L.: *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*. Rialp, Madrid, 1998 (3ª ed.), pp. 154-183.

conviene destacar algunos elementos propios de la identidad cultural y su aplicación al fenómeno de la convivencia multicultural⁸¹.

La cultura no es innata, sino que se aprende a través de los procesos de socialización por los que la persona interioriza las formas de hacer y de ser. La familia es el principal agente de socialización, pero también lo son la escuela, las amistades o, en la sociedad actual, los medios de comunicación. Esta característica implica que las culturas no son estáticas, sino que varían en el tiempo y en el espacio. Así, en el caso de los niños y adolescentes que se socializan en un contexto distinto al de pertenencia del grupo familiar se observa que el modo en el que interpretan la cultura de origen difiere del modo en el que la han interiorizado sus padres.

Además de determinar la conducta, la cultura constituye un conjunto de ideas, creencias y valores que condicionan la interpretación de la realidad y determinan la posición y el sentido de la vida del individuo en la sociedad y en el cosmos. Este aspecto cognitivo de la cultura implica que, ante un mismo hecho, cada persona pueda dar diferentes interpretaciones, según sea su extracción cultural y según haya interiorizado ella misma las pautas culturales. La cultura, como ya se dijo anteriormente, es un medio de intelección de la realidad,

La transmisión cultural no es un proceso ligado a la dotación genética de la especie humana, sino que, como sistema simbólico, se produce primordialmente a través del lenguaje como medio de comunicación basado en convenciones sociales sobre el significado de determinadas voces o signos verbales. Por otra parte, el conjunto de costumbres, instituciones, valores y creencias que conforman una cultura constituyen un sistema integrado –un plexo medial⁸²– y los cambios en sus elementos repercuten en diversa medida en el conjunto. Dentro de este sistema integrado, hay *valores nucleares* que distinguen una cultura de las demás.

La noción de cultura es refractaria a un determinismo biológico o de cualquier otro tipo que mantenga la vinculación de la capacidad intelectual o el comportamiento de las personas con su pertenencia a ella según un determinismo cultural. Así, el hecho de pertenecer a un determinado grupo étnico no es en sí mismo un factor explicativo de un modo determinado de conducta. Esta consideración es importante a la hora de explicar los comportamientos y las relaciones en contextos de multiculturalismo. Como ya se ha indicado, las culturas no constituyen contextos de vida humana cerrados y estáticos, sino abiertos y dinámicos. La interpretación que las personas dan de su mundo y de su identidad se recrea continuamente a través de la interacción y sufre una adaptación continua, tanto a nivel individual como a nivel colectivo y en relación con el entorno.

Estos elementos de la identidad cultural pueden servir de presupuesto para entender cómo se producen las relaciones entre personas de diferente extracción cultural en el seno de una misma sociedad. Para ello es necesario aludir a los procesos por los que se construye la diferencia y se determinan los límites entre inclusión y exclusión.

CULTURA Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DIFERENCIA

La construcción de la diferencia se produce a través de lo que se podría denominar la “categorización”, que consiste en el proceso cognitivo básico que sirve para simplificar y organizar la realidad haciéndola comprensible al individuo para autoidentificarse y encontrar su lugar en ella. A través de la categorización identificamos una persona como mujer, como perteneciente a una generación o como miembro de un grupo cultural, y tendemos a atribuirle características que suponemos comunes a esos grupos. Estos procesos cognitivos no son neutros. Para establecer esas categorías se acentúa el énfasis en la diferencia según formas de identificación y de diferenciación entre el *nosotros* y el *otros*. En los procesos de identificación la representación de los otros, que se crea y recrea principalmente a través del discurso, es un aspecto central.

La producción de la diferencia y de la autoidentificación se produce en el marco de una determinada configuración de las relaciones de poder⁸³. Es decir, en contextos multiculturales en los que una sociedad mayoritaria convive con otros grupos minoritarios, la representación y autoidentificación del grupo mayoritario se impone como objetiva y real, debido a la posición asimétrica de poder en la que el grupo mayoritario se encuentra. Estos procesos de construcción cultural de la diferencia se producen siempre que entran en contacto grupos que se autodefinen o son definidos desde el exterior como culturalmente distintos. A través de estos mecanismos se generan discursos de inclusión-exclusión que definen la *distancia cultural* que media entre *nosotros* y *ellos*.

Es evidente que el profesorado juega un papel importante en estos procesos de categorización y definición de la distancia cultural en los centros educativos. Por una parte, el profesorado forma parte del grupo mayoritario y, por otra, tiene la legitimidad para definir la situación como figura de autoridad. De esta forma, el profesorado está en una posición de poder para definir el sentido de la relación multicultural. Por otra parte, la información que reciben los profesores sobre los distintos grupos culturales está muy sesgada por imágenes distorsionadas, además de que los estudiantes minoritarios identifican a los profesores como personas muy significativas, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus maestros los perciben⁸⁴. Es importante ser consciente de estos procesos de asignación de atributos identitarios, porque pueden ser generadores de exclusión y repercutir en las expectativas depositadas en los alumnos diferenciados culturalmente.

La construcción social de la diferencia puede explicarse también a través de tres procesos que se diferencian por el nivel en que se producen: cognitivo, emotivo o a nivel de la conducta, y que suelen estudiarse como herramienta para sensibilizar a los participantes en dinámicas de grupo. Se trata de los **ESTEREOTIPOS [BPO6 / PÁG 108]**, los prejuicios y la discriminación.

En el plano cognitivo, el “estereotipo” es el conjunto de atributos que se reconocen a una persona por el hecho de pertenecer a un grupo determinado, al que se atribuyen dichas características de manera socialmente compartida. Suele tratarse de características

83. TERRÉN, E.: “La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado”. En: *Papers*, 63/64 (2001), p. 86.

84. José Antonio Jordán señala que “cuando un modelo formativo no trabaja –además de la dimensión cognitiva y la técnica– la vertiente *emocional-actitudinal-moral* a corto o medio plazo está llamado al fracaso real, porque descuida la inserción del “software” psicológico-profesional que hace posible un ejercicio de la docencia sólido, constante, comprometido, motivado; es decir, por haber minusvalorado el “motor” ético-emocional capaz de impulsar la puesta en práctica en el menudeo de la actividad diaria de lo aprendido cognitiva y técnicamente, así como de *ir más allá* incluso de ese punto de partida adquirido en la formación recibida, al percibir la propia tarea docente con una “ilusión y creatividad” conducentes a innovar con verdadera implicación en la práctica educativa diaria y en su propia autoformación continua”. JORDÁN, J.A.: “Formación intercultural del profesorado de secundaria”. En *Estudios sobre Educación* 12 (2007), p. 65.

CALENDARIO INTERCULTURAL

www.marianobaquero.com

AUTORA

María López

INSTITUCIONES
IMPLICADAS
IES "MARIANO
BAQUERO"

ETAPA/CURSO

Alumnos de educación
secundaria obligatoria

DESCRIPCIÓN

El IES murciano "Mariano Baquero", que cuenta con un alumnado perteneciente a dieciocho nacionalidades distintas, mantiene un fuerte compromiso con una educación para la responsabilidad en la igualdad, la paz y la tolerancia. Su proyecto consiste en la elaboración de un calendario de nacionalidades como propuesta de dinámica intercultural e interdisciplinaria en un centro multicultural, con el objetivo de sacar de las aulas la actividad cultural y utilizar otros espacios del centro.

Resumen

Cada mes el calendario mural elaborado se dedica a dos de las nacionalidades presentes en el instituto a través de su alumnado. Dicho calendario consta de una estructura múltiple: la hoja mensual gigante, denominada calendario de las nacionalidades; el diaporama, con las imágenes de los países correspondientes al mes en curso; y un segundo panel de intervención libre titulado "¿Qué sabes sobre...?".

Objetivos

1. Mejorar las relaciones personales favoreciendo la comprensión, el respeto y la aceptación de la igualdad.
2. Conocer y aceptar las diferencias como modo de enriquecimiento de otras culturas.
3. Aceptar la propia identidad, libre de discriminación.
4. Favorecer la autoestima y la autonomía del alumnado.
5. Favorecer la dinámica de relación y comunicación de la comunidad educativa.

Metodología

Mensualmente dos grupos de alumnos se ocupan de:

- a. Componer la página del almanaque, en el que los números de los días van acompañados de frases o palabras de valores solidarios, de diálogo y comunicación en sus diferentes lenguas.
- b. Fotografiar al alumnado perteneciente a esas dos nacionalidades.
- c. Navegar por Internet en busca de imágenes de los países de origen. Con todo ello se elabora el diaporama del mes, que se proyecta de forma continuada en horario de recreo en el televisor dispuesto a tal efecto.

La metodología, activa y basada en el aprendizaje por descubrimiento, busca la participación de todo el alumnado desde una perspectiva interdisciplinaria. Previa reunión de los jefes de departamento, se solicita el traslado de la información a los distintos departamentos didácticos para que involucren de modo activo a sus alumnos en las distintas áreas, fomentando cualquier aportación individual o de

grupo-clase en relación con los datos incluidos en el calendario. El profesorado participa también con aportaciones propias, que al finalizar el curso acaban recogidas en un interesante archivo de datos culturales. El último mes del curso se dedica a todo el alumnado del centro.

RESULTADOS

El carácter interdisciplinario y anual de esta propuesta, no sólo en cuanto mecanismo interactivo de activación de principios interculturales, sino también en cuanto recurso motivador y favorable a la regulación de una conducta tolerante entre compañeros y de comunicación interpersonal, hace obligado un balance sumamente positivo. Por otra parte, el calendario, al transmitir el valor que posee toda cultura, actúa como herramienta para la mejora de la autoestima, favorece la cohesión del grupo y fundamenta los principios del aprendizaje cooperativo con todo su potencial para la asunción de responsabilidades, también por lo que se refiere a las familias y a su participación.

muy simplificadas fundadas en meras suposiciones. Sin embargo, generan expectativas que no se modifican a pesar de contrastarlas con la realidad opuesta. Ante un alumno perteneciente a una cultura distinta de la propia se puede considerar, por ejemplo, que constituye un “problema”, que tiene dificultad para el aprendizaje, que no es posible comunicarse con él o valorar *a priori* sus capacidades por la riqueza de la cultura a la que pertenece.

Cuando al proceso cognitivo que se ha descrito se le añade un componente emotivo, nos encontramos ante un “prejuicio”. El prejuicio implica una actitud (positiva o negativa) fundada en una generalización errónea y que no parte de datos de la realidad. A través de los prejuicios categorizamos a las personas y atribuimos una valoración subjetiva respecto a las características que asumimos que tienen. Por ejemplo se pueden experimentar emociones de pena, miedo, lástima, curiosidad o atracción en función de la cultura de los implicados en una relación escolar.

Cuando entra en juego la conducta, podemos hablar de “discriminación”. Si esas características o estereotipos que atribuimos a una persona y que nos hace valorarla positiva o negativamente nos conducen a actuar de cierta manera, estamos incurriendo en discriminación. Aunque se habla tanto de conductas positivas como negativas, lo cierto es que la discriminación suele producirse, la mayoría de las veces, por una valoración negativa del otro y muchas personas sufren discriminación por motivos de etnia, sexo, religión, discapacidad o enfermedad. Pueden citarse el aislamiento, evitar la relación, conductas de protección o de estimulación, etc. Los estereotipos y los prejuicios no tienen por qué traducirse automáticamente en prácticas discriminatorias. Dependerá de los procesos cognitivos que cada persona desarrolle y de los agentes socializadores y los contenidos que éstos transmitan.

DIÁLOGO INTERCULTURAL Y CULTURA DOMINANTE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La presencia de identidades culturales diversas en los centros educativos es un factor ineludible y en constante aumento, que refleja las tendencias sociales en el ámbito docente. Si un centro educativo busca el enriquecimiento mediante el diálogo intercultural entre los diversos grupos sociales que acoge, se encuentra en la línea del esfuerzo para generar la sociedad “inclusiva” con la que están comprometidas las instituciones políticas europeas. La convivencia fundada en el diálogo y el ejercicio de la tolerancia constituyen las vías, como se verá después, para la solución de los conflictos que puedan surgir en las relaciones interpersonales y grupales.

Los centros educativos en su mayoría, desde el punto de vista organizativo y pedagógico, se han configurado como un instrumento de asimilación dentro de la cultura dominante. Este etnocentrismo cultural impide que los grupos sociales minoritarios vean reflejada su cultura en la escolaridad, limitando de este modo la igualdad de oportunidades. La integración de las minorías étnicas y del alumnado de origen extranjero en los

85. GIMENO, J.: "Currículum y Diversidad". En *Educación y Sociedad* 11 (1992), pp. 127-153.

86. COLECTIVO AMANI (GÓMEZ LARA, J. Ed.) *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica, 2004.

centros educativos exige, por ello, modificar el diseño de los programas educativos, inspirados en la cultura dominante.

No siempre se es consciente de los valores culturales que se transmiten, porque suelen ser los valores de la cultura dominante a la que pertenecemos. La cultura se construye a diario, en la comunicación, en las transacciones comerciales, en los medios de opinión, en el modo de vestir y de habitar, etc. Todos somos agentes de cultura, reforzamos o combatimos determinados aspectos suyos con nuestro modo de comportarnos. En este sentido, cada miembro de la comunidad educativa es transmisor de cultura. Acoger la diversidad obliga a analizar en qué medida se conserva, se elimina o se incorpora la identidad cultural de todo el alumnado y en qué medida se valoran positivamente las relaciones interculturales.

Para comprender y atender a la diversidad cultural en los centros educativos hay que examinar el esquema de valores que se transmite al alumnado, así como los contenidos de enseñanza. ¿Se impone la cultura dominante a través de ciertas actitudes como el relativismo, las discriminaciones encubiertas o la marginación, entre otras posibles? En este sentido cabe analizar diversos aspectos de la práctica educativa con el fin de valorar en qué medida se atiende a la diversidad cultural en los centros. Estos aspectos pueden referirse, por ejemplo, al "currículo escolar real", que hace referencia al conjunto de aprendizajes que tienen lugar durante el proceso de escolarización. Su elaboración suele recibir la influencia del entorno educativo, que impone no sólo contenidos de conocimientos que hay que asimilar sino también un sistema de comportamientos y de valores. También conviene analizar los materiales pedagógicos utilizados por el profesorado y el alumnado, pues suelen ser mediadores de la transmisión de la cultura dominante, al determinar qué es y cómo se presenta la cultura. En relación con el "currículo extraescolar", referido al bagaje de conocimientos, significados culturales, creencias, valores, actitudes y patrones de comportamiento adquiridos fuera de los centros educativos, conviene analizar los estereotipos culturales, prejuicios y discriminaciones existentes sobre las diferentes culturas según se presentan en el cine, los medios de comunicación, la literatura infanto-juvenil, o en el lenguaje cotidiano de los adultos y del **GRUPO DE IGUALES [BPO7 / PÁG 111]**⁸⁵.

MODELOS DE GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS⁸⁶

El análisis de las distintas tipologías que explican las formas de relación que se establecen en contextos de diversidad cultural permite profundizar en las diferentes actitudes que se manifiestan ante la presencia de distintas culturas en un mismo espacio educativo, y, consecuentemente los modos en que se puede gestionar la diversidad cultural para encontrar el más favorable para construir una sociedad "inclusiva" en un contexto de pluralismo y diversidad. Las actitudes básicas que caracterizan los diferentes modelos de gestión de la diversidad, aplicada a los centros educativos, puede clasificarse como a continuación se expone:

TRABAJO COTIDIANO EN EDUCACIÓN EN VALORES

eei.verbena.leganes@educa.madrid.org

AUTOR

Profesorado
EEI "VERBENA"

INSTITUCIONES
IMPLICADAS
EEI "VERBENA"

ETAPA/CURSO
Alumnado de 0-6 años

DESCRIPCIÓN

En esta escuela infantil de Leganés (Madrid) el trabajo en torno a la diversidad cultural y el respeto a las diferencias no surgió en respuesta a las necesidades inmediatas del centro: a diferencia de lo que ocurre en multitud de escuelas, colegios e institutos madrileños, en "Verbena" los alumnos extranjeros son escasos (alrededor de 10, incluidos los hijos –españoles– de familias migrantes con una cultura distinta a la que predomina en Madrid). No obstante, la escuela desarrolla, desde un principio y como una seña de identidad, el enfoque de la diversidad, el respeto a la diferencia y la educación en valores.

Resumen

Esta iniciativa pone en práctica la educación en valores (solidaridad, tolerancia, respeto y empatía) en el trabajo diario y cotidiano mediante una metodología participativa. Una educación en valores que se materializa a través de cuentos, talleres y otros proyectos (pasados y actuales) y a partir del reconocimiento de la diferencia y la diversidad, pero haciendo hincapié en aquello que nos une, que es más que aquello que nos diferencia.

Objetivos

Se persigue que el alumnado del centro:

1. Adquiera y desarrolle una imagen ajustada y positiva de sí mismo identificando sus características y cualidades personales.
2. Identifique progresivamente sus posibilidades y limitaciones, las valore adecuadamente y actúe de acuerdo con ellas.
3. Tenga una actitud de respeto hacia las características y cualidades de los otros y empiece a valorarlas sin actitudes de discriminación.
4. Desarrolle hábitos de ayuda, colaboración y cooperación con los demás.
5. Desarrolle la capacidad de empatía (algún ensayo de adoptar otro punto de vista, de ponerse en la piel del otro).
6. Conozca la existencia de otras realidades culturales del entorno aceptándolas y valorándolas.
7. Desarrolle actitudes de tolerancia, respeto y simpatía hacia culturas diferentes.
8. Se interese y aprecie las producciones propias y las de los compañeros, así como diversas obras artísticas de orígenes culturales diferentes.

Metodología

En el curso 1998-99 se puso en marcha el proyecto "Viva la diferencia", que incluía talleres y actividades (cuentos del mundo, murales, juegos y músicas del mundo, jornadas de puertas abiertas, exposiciones, salidas, etc.) a través de las cuales se abordaron principalmente actitudes de tolerancia, solidaridad y empatía. Los Derechos de Niños y Niñas se trabajan continuamente; con el programa "Kilómetros de Solidaridad", de *Save the Children*, iniciado hace tres cursos, la escuela desarrolla la educación en valores en colaboración con algunas familias del centro que cooperan con esta ONG para trabajar cada curso en un país diferente. La metodología es flexible, cambiante y participativa: hasta el alumnado de infantil utiliza su propio criterio para tomar decisiones en lo que se refiere a su trabajo diario. El centro no emplea libros de texto y tampoco cuenta con un guión ni una programación general de los temas a tratar durante el curso. Pero sí existen fechas señaladas (Día de los Derechos de la Infancia, Día de la Paz...) y temas obligados que la escuela y el equipo docente tienen interés en abordar. El Día de la Infancia, por ejemplo, se aprovecha el material

ofrecido por *Save the Children* para trabajar con un personaje que va emitiendo mensajes telegráficos –utilizados como base para realizar comparativas entre unas y otras culturas– sobre un derecho en concreto (como el de ir a la escuela, a la sanidad, a recibir cariño. También el cuento constituye una herramienta privilegiada para el trabajo con el alumnado de infantil: cuenta-cuentos, cuentos colectivos.

RESULTADOS

El balance de esta propuesta de carácter interdisciplinar anual, que constituye un mecanismo interactivo para el conocimiento de principios interculturales, es muy positivo e igualmente positiva es la experiencia realizada en cuanto recurso motivador y favorable a la regulación de una conducta tolerante entre compañeros y de comunicación interpersonal.

Inhibición: Éste es más bien un modelo de no gestión de la diversidad cultural. Está caracterizado por la actitud de ignorar las diferentes realidades socio-culturales que se dan en un centro educativo. Ignora el conflicto multicultural y permanece pasivo ante la diversidad. Puede aducirse que es neutral ante la diferencia pero, en realidad, la inactividad perpetúa la desventaja de las minorías culturales y las desigualdades que se viven en relación con la cultura dominante. La diversidad cultural es una realidad que los centros educativos no pueden ignorar si se pretende asumir un modelo de convivencia democrático y tolerante.

Marginación: En este modelo subyacen actitudes racistas que justifican la superioridad de unas culturas sobre otras con la consiguiente segmentación de las relaciones sociales. Se caracteriza por el rechazo y exclusión de los distintos. Mantiene separadas a las diferentes culturas, profundizando las desigualdades y manteniendo el desequilibrio de poder a favor de la cultura dominante. Un modelo educativo basado en la marginación favorece la creación de espacios y tiempos distintos para excluir a minorías y grupos de origen extranjero, limitando su acceso a los recursos. Todo ello provoca el aumento de estereotipos y prejuicios que pueden dar lugar a actitudes de indiferencia y discriminación.

Asimilación: Pretende ser un modelo de gestión de la diversidad cultural. Propone la inmersión de extranjeros y minorías étnicas en la cultura que les acoge, favoreciendo su adaptación a la nueva sociedad en la que viven ignorando su propia cultura, costumbres, necesidades e intereses. Este modelo exige que la otra persona renuncie a su cultura como paso inevitable a su integración en el grupo social dominante. Esta forma de gestionar la diversidad produce conflictos de socialización en las familias recién llegadas así como en los hijos de inmigrantes de segunda generación, que se debaten entre comportarse de acuerdo a los parámetros de la sociedad en la que viven y entre la exigencia de mantenerse fieles a determinados aspectos de su cultura de origen.

Como modelo educativo, la asimilación pone en contacto en posición desigual a los distintos grupos culturales que acoge el centro educativo. Este tratamiento de la diversidad cultural no potencia la igualdad, la convivencia y la tolerancia de las diferentes culturas presentes en el centro y es proclive a las relaciones de dominación y subordinación. La asimilación implica una actitud etnocéntrica, que consiste en analizar otra cultura desde el propio prisma cultural, considerándola inferior en función del rendimiento de las facultades mentales y/o volitivas. El etnocentrismo suele estar muy arraigado aunque pocas personas lo reconocen, y es fácil encontrar manifestaciones sutiles relacionadas con la denominación de sus integrantes (sudaca, vikingo, yanqui, negro, etc.), como con la falta de comprensión hacia el otro o el paternalismo, actitudes que demuestran, ya por sí mismas, una desigualdad en la relación.

Multiculturalismo: Pone el énfasis en el reconocimiento de la existencia de diferentes culturas en un mismo territorio. Desde esta concepción se valora de lo diferente, el respeto por la diversidad cultural. El inconveniente es que respetar no implica necesariamente acabar con las desigualdades sociales de los que están en desventaja como minoría frente a una cultura dominante. Tampoco asegura el contacto y la interacción entre los diferentes grupos mediante el diálogo intercultural. Además, no afronta el conflicto multicultural, pues se

queda en el mero respeto por la diferencia, sin favorecer el verdadero encuentro e interdependencia entre culturas.

Este modelo de gestión de la diversidad puede dar lugar a un *relativismo cultural*, por el que se propone el reconocimiento de diferentes culturas, pero que adolece de un auténtico encuentro entre las mismas, así como del objetivo de conseguir la igualdad de oportunidades para todas ellas. Algunas consecuencias del relativismo cultural son aparición de guetos, en los que la mayoría cultural respeta las minorías pero no se mezcla con ellas o viceversa, o el *romanticismo*, que presenta una visión deformada de la realidad exagerando los aspectos positivos de una determinada cultura. Esta actitud suele derivar en la pérdida del sentido crítico y en acciones en favor de la integración poco realistas.

Interculturalidad: Apuesta por la convivencia en la diversidad. Los destinatarios de este modelo de gestión de la diversidad cultural son tanto las minorías como los grupos sociales mayoritarios. Defiende un concepto de cultura en el cual:

- Ninguna cultura es homogénea ni estática.
- La diversidad también existe dentro de una misma cultura.
- El diálogo que surge en la convivencia actúa como motor de integración y como instrumento de resolución pacífica de conflictos. Es el estimulador de la adaptación para construir una auténtica convivencia en la diversidad.
- Existen *valores comunes* que favorecen el encuentro, el conocimiento mutuo y la aceptación de la diferencia como algo enriquecedor.
- Promueve la toma de conciencia de una sociedad interdependiente, que trabaja para superar la discriminación y la exclusión.

Los *principios* que inspiran el modelo intercultural incluyen⁸⁷:

- El principio de ciudadanía, que implica la igualdad de derechos y oportunidades.
- El principio del derecho a la diferencia, que defiende la igualdad de todas las culturas.
- El principio de unidad en la diversidad, responsabilidad compartida por minorías y mayorías culturales.

Este modelo hace posible una verdadera “integración” de la diversidad cultural, alejada de la mera “asimilación”, consistente en la “generación de cohesión social y convivencia intercultural, mediante procesos de adaptación mutua entre dos sujetos jurídica y culturalmente diferenciados, mediante los cuales a) las personas de origen extranjero se incorporan en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades a la población autóctona, sin por ello perder su identidad y culturas propias y b) la sociedad y el Estado receptor introducen paulatinamente aquellos cambios normativos, organizativos, presupuestarios y de mentalidad que se hagan necesarios”⁸⁸. Sólo con una cobertura normativa en los ámbitos jurídico, laboral, familiar, vivienda, educativo, sanitario, civil y cultural cabe es-

87. DUARTE, C. (Coord.): *Guía sobre Interculturalidad. Fundamentos conceptuales*. PNUD, Guatemala, 2002.
88. GIMÉNEZ, C.: *Qué es la inmigración*. RBA Libros, Barcelona, 2003.

89. CONSEJO DE EUROPA: "Por una sociedad intercultural: la educación y el desarrollo cultural de los migrantes", *Cuadernos de la Fundación Encuentro*, nº 65. Fundación Encuentro Madrid, 1989.

90. AGUADO, M.T., y otros: *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1989, p. 40.

tablecer políticas sociales y educativas basadas en la interculturalidad. La integración, por otra parte, precisa la participación de todos los ciudadanos, foráneos y extranjeros, instituciones públicas y privadas. La integración necesita tiempo, diálogo, deseo de comprenderse y de construir un futuro habitable para los ciudadanos de hoy y de mañana.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO VÍA HACIA UNA SOCIEDAD "INCLUSIVA"

Los centros educativos son un instrumento de socialización y medio de incorporación de las generaciones jóvenes a vida social, lo cual tiene especial relevancia en relación con los estudiantes de origen extranjero. La educación acompaña y estimula el desarrollo de todos los ciudadanos, les prepara para el mundo del trabajo y la vida social y ha de orientarse a reducir, en la medida de lo posible, las desigualdades de origen, tanto si obedecen a causas físicas como sociales, económicas o culturales.

La presencia de un alumnado de origen extranjero y procedente de minorías culturales en la escuela ofrece la posibilidad de hacer una *pedagogía inclusiva*, transmitiendo una cultura amplia y representativa de los valores del pluralismo y la democracia propios de la sociedad occidental, capaces de abarcar la diversidad en sus múltiples manifestaciones culturales, estimulando a la vez un aprendizaje más rico y funcional. La educación intercultural propone dotar al alumnado de herramientas que le permitan entender los fenómenos sociales, tomar decisiones justas sobre la base de la argumentación y el diálogo y combatir cualquier forma de discriminación. Al mismo tiempo debe asegurar la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para superar cada nivel académico.

Como se ha indicado, la "interculturalidad" no alude a la mera presencia en un centro de alumnos de diferentes orígenes culturales. Se refiere al hecho educativo por el cual alumnos de culturas, lenguas y religiones distintas conviven, respetan mutuamente sus diferencias y aportan lo mejor de su cultura para que los valores predominantes sean el respeto, la igualdad y la tolerancia, y todo ello sobre la base de un diálogo intercultural. Aplicada al ámbito educativo, la interculturalidad se plantea como meta a alcanzar y se aborda con un modelo pedagógico entendido como "un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la necesidad de orientar el pensamiento y la política hacia la sistematización de dicho proceso, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía"⁸⁹.

La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales⁹⁰. Se pueden enunciar como características suyas:

1. *La educación intercultural es para todos: alumnado, profesorado, familias y resto de agentes educativos*. La diversidad cultural en los centros educativos está compuesta por el conjunto del alumnado, tanto los nacionales como los extranjeros. Una idea muy generalizada y que se transmite frecuentemente a través del currículo oculto es la de que es el alumnado extranjero y sus familias los que tienen que adaptarse. Sin embargo, uno de los objetivos principales de la educación intercultural debe ser el de conseguir que los miembros del grupo mayoritario estén dispuestos a aceptar como iguales a los individuos pertenecientes a los grupos minoritarios⁹¹. Partiendo de esta base, la educación intercultural no sólo es necesaria en los centros donde hay un alto porcentaje de alumnado perteneciente a distintas culturas, ya que sus destinatarios principales han de ser los miembros del grupo mayoritario.

2. *La educación intercultural es sinónimo de buena pedagogía*. Es un modelo relativamente reciente cuyas líneas metodológicas y de intervención están en construcción. Hasta ahora los docentes y profesionales del ámbito social han trabajado la interculturalidad con cierta medida de improvisación, bajo la presión de lo urgente, y ha dejado en un segundo plano las actuaciones preventivas. Es importante establecer procesos para conocer las situaciones problemáticas y las respuestas que se ofrecen. El análisis de las soluciones facilitará la consolidación del modelo intercultural. Los pequeños cambios pueden llevar a otros cada vez más acertados. Es un camino que hay que recorrer donde lo importante es recoger las buenas experiencias y compartirlas.

3. *La educación intercultural es un factor de cohesión social*. La educación intercultural pretende cohesionar la diversidad cultural y evitar la fragmentación social. Para ello es necesario ver la diversidad cultural como algo que beneficia a todos y enriquece tanto a los que acogen como a los que llegan. En la práctica escolar para lograr este cambio de actitud es preciso:

- Afirmar la propia cultura en relación con las otras, valorarla y tener sentido crítico para reconocer los aspectos que pueden mejorar.
- Reconocer la diversidad cultural como riqueza.
- Cambiar de actitud ante el otro, ponerse en su lugar y superar el etnocentrismo.
- Permitir el conocimiento mutuo por medio de la convivencia y el diálogo.

4. *La educación intercultural equivale a integración*. La integración es el proceso dirigido a evitar la marginación social. Para muchos alumnos de origen extranjero los centros educativos son su espacio de formación, de relación y de integración, de ahí su importancia para que la diversidad cultural en la que vivimos se perciba por la mayoría de ciudadanos como una riqueza, y no lo será hasta que no se gestione adecuadamente la convivencia multicultural en los centros de enseñanza.

92. La actitud positiva de los empleadores se constata como resultado de un proyecto de investigación en el que participó la profesora Elósegui con encuestas a los empresarios sobre sus empleados inmigrantes. Los empresarios perciben la necesidad de utilizar políticas de gestión de la diversidad en sus empresas en DE LUIS, P. (Coordinadora); Elósegui, M.; Gamarra, Y.; Martínez, A.; Pérez, M.; Vela, M.J., *Inmigración, Empresa y Formación*, Pamplona, Thomson Aranzadi, 2007, pp. 78-91.

93. TERRÉN, E.: "La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado", *Papers*, 63/64, 2001, p. 89.

La tendencia actual es *européizar* a las personas de origen extranjero, llegando incluso a hacerles percibir sus costumbres como atrasadas. Cuando terminan su formación no tienen las mismas oportunidades laborales que los autóctonos. La integración plena exige que los empleadores valoren por igual, ante similar preparación, a un trabajador nacido en España y a otro nacido fuera de nuestras fronteras o hijo de inmigrantes. Para que esto ocurra es preciso que el futuro empleador considere al inmigrante, desde temprana edad, como su igual⁹². Para ello es preciso educar las actitudes y las convicciones para que no se utilice la diversidad cultural como justificación de la exclusión social. Se trataría de permitir, al mismo tiempo, la defensa del derecho a la diferencia y el posible enriquecimiento que supone y la igualdad de oportunidades a través de la integración. Sin embargo, no hay que perder de vista el riesgo de que el reconocimiento de los particularismos étnicos pueda traducirse en un freno a la integración y en formas culturalistas de naturalizar la exclusión; o, más en relación con lo que aquí se trata, de que el horizonte de la interculturalidad como meta política se disuelva en una práctica superficial de la tolerancia sin un examen exhaustivo de los procesos cognitivos y sociales a través de los que se produce la diferencia étnica⁹³.

IV. EL CONFLICTO INTERCULTURAL

Cualquier ámbito de la vida social constituye un campo potencial para aplicar, según su dinámica particular, los principios básicos de la resolución de conflictos. En la actividad educativa existen variadas vías de desarrollo que abarcan desde la disciplina (gestión del conflicto en las aulas), el currículo (impartiendo materias relativas a la resolución de conflictos), los métodos pedagógicos (*cooperative learning*), reformas en el régimen de funcionamiento de los centros y, de forma destacada en la actualidad, la práctica de resolución de los problemas originados por la diversidad cultural, los cuales se extienden a las relaciones entre la escuela y la sociedad.

Actualmente, la mayor parte del esfuerzo se dirige al trabajo con profesores y alumnos sobre temas relacionados con la disciplina, el currículo y los métodos pedagógicos. Sin embargo, sólo se ha comenzado a ver la importancia de la resolución de conflictos como un componente esencial en el cambio profundo que demanda el sistema educativo. Este cambio ha de afectar a la cultura de la escuela en el sentido de promover e institucionalizar los hábitos y requerimientos propios de una democracia genuina, dando entrada al diálogo como la base de la construcción del consenso, a la colaboración para la resolución de problemas y a la autocrítica.

Las escuelas y, en general, los sistemas educativos suelen ser instituciones jerárquicas, estratificadas y, frecuentemente, autocráticas, con una reputación en la que la abundancia de conflictos va acompañada de una actitud que tiende a infravalorarlos o a tratar de eludirlos. Para preservar el orden las escuelas necesitan “salvar la cara”, y por ello es frecuente que haya inhibición por parte de los responsables, miedo a la confrontación y que la existencia de discrepancias y diferencias se soslaye. La resolución de conflictos originados por la multiculturalidad puede ofrecer a las escuelas los instrumentos para transformarse en auténticos centros educativos, con una actividad concentrada en el alumno en la que la diversidad se perciba en su potencial dimensión educativa y el conflicto se conciba como una oportunidad para crecer y aprender.

La educación intercultural es una fuente potencial de conflictos en los que la identidad cultural es el determinante central. Aceptar e integrar las diferencias culturales e incrementar las capacidades de resolución de conflictos contribuye a mejorar el clima intercultural de los centros educativos. El conflicto es parte integrante de cualquier forma de vínculo social y forma parte del desarrollo y la maduración personal. Cuando los conflictos se manejan de forma constructiva, las partes se sienten satisfechas con el resultado y las relaciones se fortalecen y mejoran. La resolución de conflictos es un ámbito para crecer en autocontrol y en capacidad para actuar por las vías del diálogo, el respeto y la cooperación⁹⁴, con el consiguiente refuerzo de un vínculo social “inclusivo” en relación con la diversidad cultural, según la decidida política educativa impulsada por las instituciones europeas y nacionales. Consecuentemente, el traslado a la educación de los principios de la resolución de conflictos constituye una fuente de aprendizaje por la que se pone en marcha la “capacidad de confrontar ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc., que en una sociedad democrática, que se rige por el diálogo y la tolerancia encuentran su espacio y ámbito de expresión”⁹⁵.

CLAVES PARA ENTENDER EL CONFLICTO MULTICULTURAL

El conflicto es un proceso relacional vinculado a la convivencia de los grupos y al cambio. Tiene su origen en la contraposición entre diferentes deseos, intereses, experiencias, hábitos, sistemas de comunicación, sistemas de creencias y valores, costumbres, tradiciones o culturas. El “conflicto multicultural” se caracteriza como aquel que se produce entre personas o grupos con distinta pertenencia cultural y en los que dicha pertenencia juega un papel relevante en la percepción y valoración del otro.

La clave para entender los conflictos multiculturales está en el tipo de situaciones sociales en las que se producen, en las que la diferencia sociocultural de los actores sociales se convierte en central o, al menos, en lo más relevante. En dichas situaciones los actores sociales en interacción (individuos, grupos, organizaciones, comunidades, etc.) dan una importancia considerable –consciente o inconscientemente– a la diferencia-

94. JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.: *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1987.

95. ORTEGA, P.: “Presentación”, *Conflicto, violencia y educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Cajamurcia, Murcia, 2001, p. 10.

ción del otro, o a la propia respecto del otro, en términos físicos, de conducta, de modo de vida, de lenguaje, de simbolización, de expresión de valores, etc⁹⁶.

Partir de esta concepción del conflicto multicultural implica no etiquetar todo conflicto entre personas o grupos pertenecientes a distintas culturas como conflicto multicultural, puesto que pueden darse situaciones conflictivas entre personas o grupos de distintas culturas sin que la percepción de la cultura a la que pertenece la otra parte tenga un papel relevante. Por ejemplo, una disputa entre dos compañeros de aula por un balón o un buen sitio en las filas, entre compañeros de trabajo por tener diferentes formas de entender la relación laboral o entre vecinos por el elevado volumen de la música o el tono en la conversación.

En ocasiones no resulta fácil determinar en qué situaciones conflictivas el hecho multicultural es significativo. Habitualmente, son diversas las variables que interactúan, obligando a realizar un análisis multicausal del conflicto. El origen puede ser un problema de relación interpersonal (enfrentamientos entre diferentes roles de los alumnos), un problema de comunicación (malos entendidos), un problema debido a la confrontación de intereses individuales o un problema que surge en la convivencia entre sistemas de creencias que se perciben como incompatibles.

Lo que hay que tener en cuenta es que en todas las culturas existen una serie de elementos y valores que constituyen lo que algunos autores han llamado el *núcleo duro* de las culturas⁹⁷. Los aspectos del marco referencial de cada persona que pueden cambiar y negociarse con facilidad en el encuentro y confrontación con el otro suelen estar en los niveles tecnológicos, económicos y políticos. El núcleo duro de la identidad cultural, los aspectos más impermeables al cambio aluden a los niveles ideológico, psicológico y socio-familiar. En estos niveles se encuentra, por ejemplo, el estatus de la mujer respecto del hombre, el tipo de educación de los hijos, el papel de la religión en el ámbito público, la concepción individualista de la persona, el valor del grupo y la comunidad o la forma de entender el propio cuerpo. La presión al cambio de forma impositiva en estos elementos del marco de referencia de cada persona ejerce sobre ésta una violencia simbólica, que puede provocar reacciones de cierre y actitudes defensivas.

Por último, hay que entender el conflicto multicultural en un contexto histórico y socioeconómico determinado, en el que interactúan, como se ha dicho, numerosos factores. Así, la negativa de un alumno a ocupar un asiento al lado de otro por razón de su pertenencia cultural podrá tener su origen en un prejuicio interiorizado a través de la imagen de esa determinada cultura que se transmite mediante los medios de comunicación y otros agentes educativos; imagen que está determinada a su vez por la posición socioeconómica del país de origen o las relaciones históricas que éste haya tenido con el país de acogida.

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DEL CONFLICTO MULTICULTURAL

La complejidad que en la práctica caracteriza los conflictos multiculturales supone que sus elementos no son siempre observables a simple vista. Es preciso profundizar en el análisis

de la dinámica del conflicto para detectarlo y abordarlo, profundizando en los aspectos que están en el origen de la situación o constituyen un daño para las partes implicadas, con el consiguiente deterioro de la relación. Suelen ser relevantes los siguientes elementos:

- La existencia de una “asimetría de poder”, que lleva a actitudes dominantes por parte de personas o grupos pertenecientes a una cultura y a la exclusión e indefensión de otras. La asimetría de poder también se manifiesta a través de los códigos y símbolos de comunicación, que van a ser impuestos por la parte más fuerte.
- La existencia de “estereotipos” y “prejuicios” hacia otros grupos culturales. El conocimiento estereotipado y sesgado de los grupos entre sí y el desconocimiento de la realidad del otro pueden generar situaciones conflictivas. Esta visión estereotipada puede desembocar en actitudes de discriminación y racismo interiorizadas con mayor o menor influencia de los agentes socializadores (familia, amigos, sociedad, medios de comunicación).
- Las dificultades en los canales y procesos de comunicación, debida, por un lado, al uso de lenguas diferentes, y por otro, a las discrepancias respecto a creencias, valores, tradiciones y ritos.
- La percepción de las personas pertenecientes a otras culturas como una amenaza peligro potencial a la propia cultura y posición socioeconómica. La coexistencia de grupos con necesidades comunes, unida al desconocimiento mutuo, puede hacer que se cree una relación de competencia por satisfacer esas necesidades, más que de cooperación entre iguales. A veces, pueden entenderse las diferencias culturales como una lucha de intereses, como si la aceptación de las ideas del otro comportase una pérdida de la identidad propia.

ORIENTACIONES PARA INTERVENIR EN CONFLICTOS MULTICULTURALES

En general, todas aquellas actividades que redunden en un mejor conocimiento de las diferentes culturas presentes en los centros educativos incidirán de forma positiva en la convivencia intercultural. Sin embargo, es inevitable la presencia actual o potencial del conflicto, y las propuestas de resolución pueden utilizarse tanto para intervenir ante un **CONFLICTO MULTICULTURAL [BPO8 / PÁG 120]** conflicto multicultural, como para prevenirlo, incorporándolas progresivamente al currículo ordinario.

La metodología de actuación ha de permitir la interrelación entre iguales. Hay que crear oportunidades para que todo el alumnado pueda expresarse y participar, sobre la base del reconocimiento de los demás. El hecho de que a los centros acudan alumnos de distintas culturas no garantiza la integración, hay que apoyar diferentes estrategias para que el contacto permita el diálogo y la convivencia. Se pretende estimular el descubrimiento positivo del otro. Para ello cabe proponer diferentes técnicas en las que *todos* cuentan: aprendizaje cooperativo, dinámicas participativas, actividades de cohesión

ESTRATEGIAS DE TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS Y DE CONVIVENCIA EN EL AULA Y OTROS ESPACIOS SOBRE EL DIÁLOGO Y EL RESPETO MUTUO

murumendi.ikastetxea.net

AUTORES

Elena López Cacho,
Inmaculada Arratibel
Auzmendi, Amparo
Ramos de las Fuentes,
Cristina Urteaga
Ibarrolaburu, Mertxe
Apalategui Urbistondo,
Milagros Vicente
Ariztimuño, Isabel
Garrido Blanco, Carmen
Iriarte Larrañaga,
Ana Razkin Lizarraga,
M. Carmen García
Alzaga

INSTITUCIONES
IMPLICADAS
CP MURUMENDI I.P.

ETAPA/CURSO
Alumnos de educación
infantil y primaria

DESCRIPCIÓN

El centro está ubicado en Beasain, una localidad guipuzcoana de cerca de 12.500 habitantes eminentemente industrial y que cuenta con la principal fábrica de la comarca, dedicada a la construcción de trenes. Se caracteriza por un alumnado heterogéneo que incluye n.e.e., minorías étnicas y alumnos procedentes de otros países y comunidades. El proyecto, que responde al concepto de escuela inclusiva, busca la revisión del funcionamiento de las comisiones de convivencia y otros órganos de participación, así como la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Resumen

Se trata de una iniciativa integrada en el proyecto global de centro y enfocada a la resolución de situaciones de conflicto en el aula y entre el alumnado a través no sólo de campañas puntuales, sino también de un trabajo continuado y permanente de educación en valores, haciendo tanto del centro como del aula espacios de entrenamiento y mediación en estrategias de resolución pacífica de los conflictos con ayuda del profesorado, la acción tutorial, los recursos externos y la coordinación con las familias.

Objetivos

1. Creación de una nueva cultura orientada a vivir en comunidad, tanto en el centro como en la vida cotidiana, mediante el conocimiento y empleo de distintas maneras de resolver conflictos pacíficamente.
2. Educar para compartir todas las responsabilidades, ayudando a encauzar las emociones para aprender a tomar decisiones; trabajar habilidades sociales con vistas a la mejora de la calidad de vida de toda la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres, personal de autobús, comedor y guardería); y enseñar a comunicarse para desarrollar adecuadamente las relaciones personales, fomentando la capacidad de crítica.
3. Formación del profesorado dentro del centro escolar mediante la asesoría externa, y formación de los miembros de la comisión de convivencia a través de la participación en los seminarios y cursos de convivencia ofertados por Educación.

Metodología

Los impulsores del proyecto, sabedores de que se aprende más de aquellas vivencias relacionadas con la vida cotidiana y que cuentan con nuestra participación activa, lo han fundamentado sobre el aprendizaje basado en la experiencia. El profesorado cumple el papel de facilitador y, a partir del planteamiento de determinadas preguntas y de un diálogo abierto, ayuda al alumnado a llegar a sus propias conclusiones y lo coloca en situación tanto de desarrollar y experimentar nuevos conocimientos como de reflexionar sobre ellos. El trabajo comprende una hora de tutoría semanal en todos los ciclos de educación primaria, mientras que en infantil se realizan diariamente sesiones de menor duración. En el proyecto se encuentran implicados los padres; los cuidadores de comedor, autobús y actividades deportivas; la Comisión de Convivencia del centro, que se reúne mensualmente, y el claustro de profesores.

RESULTADOS

El proyecto inicial ha ido extendiéndose paulatinamente a todos los miembros de la comunidad educativa, hasta el punto de quedar integrado en el proyecto global de centro, entre cuyos miembros se ha observado un cambio de actitud generalizado y manifestado en la inclusión del diálogo dentro de todo el ámbito escolar, la empatía surgida entre el alumnado, el respeto mutuo, la aceptación de las diferencias, etc. Los alumnos participan en la autogestión de los conflictos; y las familias, que han integrado en su currículo oculto la transmisión de estos valores y actitudes, trabajan junto con el centro en idéntica línea.

grupal y juegos cooperativos. Estas técnicas se estructuran en torno a las cuatro características que ya se han explicado de los conflictos multiculturales: asimetría de poder, visión estereotipada del otro, dificultades en la comunicación lingüística y simbólica y percepción de amenaza.

1. Asimetría de poder. El proceso de integración del alumnado de origen extranjero en los centros educativos puede dar lugar a relaciones interpersonales donde haya desequilibrio de poder que se manifieste la exclusión y sea una fuente de conflicto. En la base de los hechos que generan la asimetría de poder se encuentran ciertos procesos cognitivos que tienen como objetivo, consciente o inconsciente, defender los intereses propios frente a los ajenos. Estas tendencias se intensifican cuando el encuentro entre alumnos de culturas diferentes se percibe como competencia, de modo que el grupo mayoritario puede negar o dificultar al alumno o grupo minoritario sus derechos, necesidades o costumbres.

Aunque no es competencia del centro educativo transformar las desigualdades sociales que tienen su origen a un nivel macroestructural, desde los centros educativos se pueden llevar a cabo acciones concretas para equilibrar las relaciones de poder entre el alumnado. Al igualarse las diferencias de poder, las relaciones personales e intergrupales suelen mejorar. Por ello construir activamente la igualdad previene los conflictos y la violencia.

Es posible llevar a cabo diversas acciones para construir igualdad y equilibrar las **RELACIONES [BPO9 / PÁG 122]** de poder. Entre ellas se destacan las dirigidas a desarrollar la autoestima entre el alumnado perteneciente a grupos minoritarios y a fomentar la empatía entre el grupo que ejerce el poder. Algunas actividades se incluyen en el siguiente cuadro:

Construir igualdad

Acciones	Actividades
Desarrollo de la autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir en el centro y en el aula elementos culturales de otras comunidades de origen. • Permitir manifestar, de forma espontánea, expresiones de identidad cultural. • Dedicar sesiones al conocimiento específico de las diferentes culturas presentes en el centro educativo. El alumnado de otra cultura, al saberse reconocido, adquiere competencias para respetar otras realidades culturales. • Desarrollo de las habilidades sociales y promoción del diálogo intercultural.
Fomento de la empatía	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de roles. • Programaciones, selección de contenidos y materiales en los que haya diversidad cultural. • Dar a conocer las desigualdades sociales entre los países. • Educación en valores y actitudes. • Formación en Derechos Humanos.

CONSTRUYAMOS CAMINOS HACIA LA CONVIVENCIA

lasier1@centros3.pntic.mec.es

AUTORES

Rocío Azucena Gómez
Fernández, Francisco
Javier Coco González

INSTITUCIONES IMPLICADAS

C.R.A. LA SIERRA

ETAPA/CURSO

Segundo Curso de ESO.
Curso escolar 2002-2003

DESCRIPCIÓN

“La Sierra” es un centro público rural agrupado situado en el nordeste de la provincia de Segovia que comprende las localidades de Matabuena, Navafría, Pedraza y Prádena. En todas ellas se ha registrado en los últimos años un aumento de alumnos inmigrantes procedentes de diversos puntos geográficos (Marruecos, Bulgaria, Polonia, Rumanía, etc.). La mayor parte del profesorado que trabaja en el centro comparte la urgencia de contrarrestar la desaparición de la estructura de valores que vive la sociedad actual.

Resumen

La experiencia nace en el entorno del Proyecto Aulas Unidas, dirigido a fomentar el intercambio cultural y la educación en la diversidad mediante el empleo en el aula de las nuevas tecnologías. Siempre dentro de este contexto, se pretende hacer especial hincapié en el respeto a las diferencias, ya sean étnicas, culturales o religiosas, como uno de los valores que con mayor interés se deberían recuperar. El eje vertebrador de esta iniciativa consiste en fomentar la comunicación de alumnos y profesores del propio centro con sus iguales de centros escolares argentinos.

Objetivos

1. Enseñar a valorar críticamente las tradiciones culturales propias y ajenas y a respetar y estimar la diversidad de valoraciones entre personas o grupos étnicos, reconociendo la importancia de actuar de acuerdo con determinados valores fundamentales (la vida, la búsqueda de la verdad, la tolerancia, la promoción del bien, la solidaridad, la belleza, la honradez, etc.).
2. Integrarse en la vida comunitaria y ciudadana a partir del conocimiento de las reglas básicas del comportamiento social y desarrollar un pensamiento riguroso, lógico y reflexivo que permita adquirir una comprensión básica del ambiente, de sus problemas asociados y de la responsabilidad humana en los mismos.
3. Fomentar la lectura, la expresión y la comprensión oral y escrita, así como la producción de textos que respeten las normativas lingüísticas y ortográficas básicas.

Metodología

El trabajo ha sido desarrollado durante las clases de lengua y literatura castellanas y de educación plástica, así como en las horas de recreo y comida, en torno a las actividades siguientes: confección de páginas web y elaboración de textos; actividades de role-playing; proyección de videos o películas; adquisición de hábitos de respeto hacia las diferencias culturales o raciales; realización de encuestas, entrevistas y juegos; lecturas informativas de libros y noticias de actualidad; narración y dramatización de situaciones; intercambio con los participantes en el proyecto por medio de *chat*; análisis y reflexión sobre el respeto y la tolerancia de las conductas propias y ajenas.

RESULTADOS

Desde la perspectiva del profesorado, el proyecto ha permitido el intercambio de experiencias y el trabajo en equipo mediante la aportación de ideas nuevas y puntos de vista diferentes. Por lo que se refiere al alumnado, el desarrollo de actividades relacionadas con los temas transversales que favorecen la interculturalidad y la educación en valores, así como la utilización de las nuevas tecnologías y el contacto con algunos de los temas más candentes en nuestros días, han resultado mucho más interesantes y atractivos que la simple transmisión de contenidos. Por último, el fomento de la lectura, la comprensión y la expresión oral y escrita facilita que el alumnado se encuentre con menos dificultades a la hora de desenvolverse socialmente.

2. Visión estereotipada del otro. El rechazo que sufren algunas minorías está estrechamente relacionado con estereotipos y prejuicios. En algunos casos, los estereotipos pueden llevar a justificar la violencia al asociarla con determinados valores (la defensa de lo propio, mantenimiento de derechos) en torno a los cuales, todavía, algunas personas construyen su identidad.

La intolerancia y la violencia incluyen componentes (cognitivo, afectivo y relativos al comportamiento) en torno a los cuales debe orientarse tanto la formación como estrategias para su prevención. Estos componentes tienen una gran trascendencia en la adolescencia y por supuesto, afecta a todo el alumnado, sea o no de origen extranjero. En el proceso de aprendizaje solemos hacer más hincapié en el componente cognitivo que en los componentes afectivos y los relativos a la conducta, sin embargo para cambiar las actitudes hay que tener en cuenta los tres:

Componente cognitivo. Se percibe a los miembros de otros grupos o culturas como una entidad única ser, sin reconocer las diferencias entre ellos. Las diferencias culturales se relacionan con características biológicas sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura y el aprendizaje.

El componente cognitivo de la violencia se relaciona con varias carencias personales: dificultad para comprender los problemas sociales en toda su complejidad, reduciéndolos a categorías absolutas (blanco o negro); generalizaciones desmesuradas e incapacidad para analizar las causas de los problemas. Al incluir en el currículo actividades de conocimiento sobre las diferentes culturas, haciendo visibles a los grupos minoritarios, se mejora la comprensión sobre los mismos y se disipan los estereotipos negativos.

Componente emocional. En el aprendizaje de este componente tienen una especial influencia los valores observados en las personas que el joven utiliza como modelo de referencia para construir su identidad (compañeros, familiares, profesores). En la justificación de este componente pueden incluirse, tanto el sentimiento de haber sido injustamente tratado, como considerar superiores los valores del grupo de pertenencia. El componente emocional puede adecuarse si se dan oportunidades para favorecer las relaciones de amistad entre el alumnado. Si se facilita la interrelación se reducen los prejuicios del grupo mayoritario hacia el minoritario.

Componente relativo a la conducta. Consiste en llevar a la práctica las tendencias discriminatorias y la agresión. Su riesgo se incrementa cuando faltan alternativas positivas con las que dar respuestas a determinadas necesidades psicológicas y sociales sin tener que recurrir a dichas conductas destructivas. En este componente influyen las experiencias que se han vivido en relación con los conflictos sociales y en la solución que éstos han recibido. Cuando se produce un conflicto en el centro educativo existe la oportunidad de aplicar las técnicas de resolución de conflictos. Si se desarrollan adecuadamente pueden permitir un acercamiento de posturas entre alumnos que se perciben diferentes y una aproximación al conocimiento y a los sentimientos del otro.

En la siguiente tabla se proponen algunas propuestas para tratar los estereotipos, los prejuicios y la discriminación.

Componentes de las claves para contrarrestarlas

Actitudes intolerantes

Cognitivo:
Estereotipo

Objetivo: Desmontar los estereotipos.

- Actividades de conocimiento sobre las diferentes culturas.
 - Dinámicas para conocer y reconocer nuestros estereotipos.
-

Emocional:
Prejuicio

Objetivo: Reducir los prejuicios.

- Reflexionar sobre los prejuicios que se forman en torno a los distintos grupos culturales.
 - Actividades de cohesión grupal.
 - Desarrollo de la empatía.
-

Conductual:
Discriminación

Objetivo: Evitar la discriminación.

- Dinámicas para reconocer y sentirse discriminado.
 - Técnicas de resolución de conflictos.
 - Reparación del daño a la víctima.
 - Castigos educativos.
-

3. Dificultades en la comunicación simbólica y lingüística. El primer requisito de la comunicación es el uso de una lengua común aunque, a veces, ello tampoco garantiza el entendimiento. Interpretamos los mensajes según nuestros conocimientos, que pueden coincidir o no con los del otro. Las interpretaciones no son universales, varían de una cultura a otra y también cambian con el tiempo dentro de una misma cultura. En la comunicación con personas de otras culturas es más fácil que surjan malentendidos. Por ello, desde la posición de la cultura mayoritaria es importante reconocer estas discrepancias como una falta del conocimiento profundo del lenguaje, un conocimiento que sólo se adquiere con el paso del tiempo y la práctica. Para que la comunicación dentro de una sociedad multicultural sea plena y se eviten malentendidos se necesita, además del conocimiento de una lengua común, que sea una “comunicación intercultural”.

La comunicación intercultural es un proceso que permite relativizar la propia cultura y mantener una actitud de apertura y sana curiosidad hacia otras opciones culturales. No consiste en negar la propia identidad sino en tener la capacidad de ejercer una crítica de la misma. El objetivo de la comunicación intercultural será comprender el sistema de valores que guía el comportamiento y las reacciones de las personas que pertenecen a culturas diferentes. La mayor dificultad con la que se encuentra la comunicación intercultural son los diferentes códigos de valores arraigados en cada cultura y que tienen un marcado carácter socio-histórico. Estos códigos de valores hacen referencia, entre otros, a la concepción religiosa, la laicidad, la educación de los hijos, el rol de la mujer o la concepción del tiempo valorado en términos de rendimiento o eficacia. Todo ello

tiene una fuerte carga afectiva que dificulta la comunicación de las partes y favorece la lógica del conflicto sobre la lógica de la comprensión.

El diálogo intercultural requiere conocer e intentar comprender los códigos de valores propios y los del otro. Para ello caben diferentes actuaciones, algunas de las cuales se proponen en la siguiente tabla:

Eliminar las barreras que impiden la comunicación

Acciones	Actividades
Facilitar los procesos de comunicación intercultural	<ul style="list-style-type: none">• Conocer las culturas presentes en el centro educativo y sus principales códigos de valores.• Obtener información sobre las diferentes culturas tanto de forma directa, conversando con personas de diferente procedencia, como indirecta, a través de lecturas u otros medios de información.• Contar historias vividas por emigrantes e inmigrantes, recopiladas por el propio alumnado entre sus familiares y amigos.• Rótulos del centro en varias lenguas.• Cuidar el vocabulario y evitar las expresiones discriminatorias por todo el personal del centro.

4. Percepción de amenaza. Cuando entran en contacto dos culturas, puede producirse una sensación de miedo o amenaza, que puede ser real o simplemente percibida. Estas amenazas son albergadas, principalmente, entre la población de la cultura mayoritaria hacia la minoritaria que llega, pero también se da entre culturas minoritarias dentro de un mismo país, y en las personas de culturas minoritarias que se pueden sentir amenazadas por la cultura mayoritaria del país receptor. Los miedos o amenazas más generalizados en la convivencia entre personas de diferente procedencia cultural son los siguientes:

- Miedo a perder la identidad cultural, al mezclarse y convivir con miembros de otra cultura.
- Miedo a sufrir daño o perjuicios, cuando las personas de la cultura mayoritaria piensan que los inmigrantes aumentarán la inseguridad ciudadana.
- Amenaza socioeconómica, por la suposición de perder puestos de trabajo o recursos sociales.
- Preocupación de que no serán bien acogidos por las personas e instituciones de la cultura receptora, a ser rechazados, a no encontrar la ayuda necesaria, etc.

Las percepciones suelen estar basadas en criterios subjetivos, a veces, difíciles de contrarrestar porque los discursos predominantes en el tema de la inmigración, suelen re-

97. VVAA: *Mediación Intercultural. Una propuesta para la formación*. Editorial Popular, Madrid, 2002.

98. TORREGO, J.: "Modelos de regulación de la convivencia", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304 (2001), pp. 20-28.

calcar más lo negativo que lo positivo. Para que las percepciones puedan objetivarse es necesario tener una información veraz y contrastada, conocer la realidad desde varios puntos de vista y mantener una actitud crítica hacia las visiones más catastrofistas. Muchas veces el alumnado trasmite en sus comentarios los temores que recogen de familiares u otros agentes. Para que puedan tener su propia valoración sobre las personas de origen extranjero, una actividad muy recomendable es utilizar noticias puntuales, que aporten información positiva de la prensa o programas documentales grabados de televisión para plantear debates en el aula. Algunas actividades se indican en la siguiente tabla:

Reconocer el beneficio mutuo de la sociedad multicultural

Acciones	Actividades
Objetivar las percepciones	<ul style="list-style-type: none">• Debates para desmontar frases hechas con criterios objetivos.• Conocer los movimientos migratorios a lo largo de la Historia.• Analizar contenidos etnocéntricos en imágenes, publicidad o en los textos.

MODELOS DE CONVIVENCIA Y DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Los principios de la resolución de conflictos como fuente de aprendizaje pueden encajar en un modelo de regulación de la convivencia escolar "integrado", frente a modelos de tipo "sancionador" o de tipo "relacional", propio de grupos informales familiares o de amistad⁹⁸.

El modelo "sancionador" se basa en la disuasión del transgresor mediante la aplicación de sanciones (apertura de expedientes, expulsiones, etc.) con una finalidad correctora y de prevención general o por ejemplaridad. De esta forma el poder para solucionar el conflicto corresponde a la autoridad, siguiendo el proceso sancionador previsto en el reglamento del centro, con la idea directiva de ejercer la justicia. Este modelo presenta serios inconvenientes que, junto al distanciamiento de la escuela que puede provocar, repercuten en la formación del alumno. El proceso sancionador transmite una imagen negativa de sí mismo, que se vincula con la propia identidad cultural y puede desviar el interés del alumno a escalas de valor divergentes de los que inspiran el ideario supuestamente "intercultural" del centro, fomentando de esta manera la formación de una subcultura escolar.

Por otra parte, el modelo "sancionador" desincentiva la autonomía y el sentido de responsabilidad al trasladar a un tercero la competencia exclusiva para juzgar la acción conflictiva en un contexto multicultural. El alumnado percibe, además, que la resolución del

conflicto depende de la capacidad de ejercer la fuerza, aunque el centro, al seguir las normas, tenga legitimidad moral para hacerlo, con la consiguiente percepción de dominación de la cultura dominante. Esta moral del control, sin embargo, anula la posibilidad de que los alumnos aprendan procedimientos y adquieran hábitos para resolver autónomamente y de forma constructiva los conflictos obstaculizando la práctica del diálogo intercultural. Con carácter general se puede añadir la dificultad de comprender el suceso en su complejidad y la posibilidad de que la raíz profunda que origina el conflicto quede sin resolver.

El modelo “relacional” concibe la resolución del conflicto como un proceso de comunicación directa entre las partes que, por propia iniciativa o a instancias de terceros, buscan una solución dialogada del mismo capaz de proporcionar una restitución satisfactoria a la víctima. Es evidente que en relaciones no nacidas de la espontaneidad de las personas, como es el caso de las instituciones educativas, es difícil que, con carácter general, se den las condiciones para facilitar este modo natural de solucionar los conflictos.

El modelo “integrado” de convivencia en los centros escolares es una combinación de las ventajas de los dos modelos descritos, que arrastra la única carga de tener que contar con equipos de mediación de conflictos y la necesidad de establecer procedimientos dialógicos para resolverlos proporcionando la formación específica que ello requiere. En este modelo, integrador de aspectos punitivos y relacionales, la resolución de conflictos se traslada a la relación, mediante el recurso a la comunicación directa entre las partes, bajo el control y la supervisión del centro. De esta forma, la relación intercultural entra de lleno en la resolución del conflicto.

La normatividad sancionadora y correctora del centro admite que las personas involucradas en un conflicto opten por la vía del diálogo o recurran a los procesos de mediación que prevé el centro en busca de una solución. Con ello se da entrada a las ventajas del modelo “relacional”, a la vez que se mantiene la conciencia de la autoridad educativa, reforzada por el refinamiento ético y la eficacia en el modo de tratar el conflicto. El énfasis en las ventajas de una solución al conflicto abandonada a la espontaneidad de las partes se completa, de esta forma, con el establecimiento de límites y normas que prevén consecuencias punitivas que son necesarias para el funcionamiento de toda institución. Se favorece, con ello, la responsabilidad y la autonomía de los integrantes de la comunidad escolar y se fomentan los sentimientos proclives al encuentro y la participación en un proyecto común en un contexto educativo multicultural. La provisión institucional de mediación en el conflicto proporciona la legitimidad necesaria a los procedimientos de resolución.

Se puede concluir que es preciso educar para la democracia, y que la **EDUCACIÓN CÍVICA [BP10 / PÁG 128]** reside en el diálogo. Trasladar los principios de la resolución de conflictos a la escuela es la forma en que este ámbito de la dinámica social puede asumir su parte en una responsabilidad que nos concierne a todos.

INTERCULTURALIDAD: LA CONVIVENCIA EN EL IES “GERARDO MOLINA”

www.iesgerardomolina.com

AUTOR

Alicia Sánchez-Campillo Muñoz

INSTITUCIONES
IMPLICADAS
**IES “GERARDO
MOLINA”**

ETAPA/CURSO

**Alumnos de educación
secundaria. Cursos
comprendidos entre
2005/2006 y 2008/2009**

DESCRIPCIÓN

El municipio murciano de Torre Pacheco, centro comarcal cuya población asciende a 32.192 habitantes, cuenta con una importante afluencia de inmigrantes empleados en el sector agroalimentario. En este entorno el IES “Gerardo Molina” ha desarrollado un Plan de Convivencia que apuesta por la implicación real de docentes, alumnos y familias, y tiene como principal línea de actuación el fomento de la diversidad cultural y la integración de todos los miembros de la comunidad educativa.

Resumen

A lo largo de cuatro cursos escolares, un equipo formado por quince profesores del centro ha trabajado de forma voluntaria en la creación de un grupo de convivencia; dicho grupo, concebido inicialmente como seminario, ha acabado desarrollando un Plan de Innovación Educativa dirigido a fomentar la convivencia en el instituto desde la prevención y la intervención.

Objetivos

1. Desarrollar los valores de tolerancia y solidaridad y promover actitudes que contribuyan de forma positiva a la convivencia.
2. Apoyar el asociacionismo y el respeto mutuo.
3. Implicar en el Plan a toda la comunidad educativa.

Metodología

En las Asambleas de Delegados de Convivencia, que se reúnen mensualmente, además de dar voz al alumnado para que facilite a los profesores el acceso a una información de la que habitualmente éstos suelen carecer, se forma a los alumnos como mediadores de convivencia. Las decisiones tomadas en ellas se trasladan después a los alumnos en el aula. De este espacio han surgido actividades como una obra de teatro que trata un caso de acoso o un concurso de carteles sobre normas comunes. A través de mesas redondas y ponencias individuales y colectivas, el Taller para la Igualdad y la Diferencia trabaja tres te-

máticas: la discriminación y la violencia de género, la xenofobia y el racismo, y la homofobia.

Mediante el plan de Formación del Profesorado en Convivencia se ha proporcionado al equipo docente información sobre métodos como el Golden5, centrado en la mejora del clima escolar, e impartido cursos sobre educación emocional. Durante el curso escolar 2005-2006 se realizaron encuestas entre alumnos, profesores y alumnos para recabar información sobre posibles casos de acoso y elaborar un diagnóstico de la situación del centro. En cursos posteriores se pusieron en marcha iniciativas como el Buzón de Convivencia y una página web en los que, de forma anónima, los alumnos pudieran denunciar casos de acoso; la formación de un grupo estable de mediación; o la elaboración de material de ayuda al profesorado con consejos y orientaciones sobre cómo fomentar la convivencia o el modo de gestionar y derivar un conflicto.

RESULTADOS

Las Asambleas de Delegados, cuyos cargos son rotativos, dotan a todo el alumnado de un espacio en el que tomar decisiones, establecer medidas y dar respuesta a los asuntos tratados en ellas. Con el Plan de Convivencia se ha fomentado también la participación tanto del colectivo de profesores en su conjunto como de las familias mediante las aulas de acogida, las clases de español para extranjeros o la celebración de la Semana Intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, M.T. y otros: *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, 1989.
- CRUZ PRADOS, A. *Ethos y Polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*. Eunsa, Pamplona, 1999.
- BOGDANDY, A. *The European Union as a Situation, Executive and Promoter of the International Law of Cultural Diversity – Elements of a Beautiful Friendship*. Jean Monnet Working Paper 13/07, Nueva York, New York University School of Law, 2007 (<http://www.jeanmonnetprogram.org/papers/07/071301.html>).
- CARBONELL, F. “Desigualdad social, diversidad cultural y educación”, *La inmigración extranjera en España*. Barcelona, Fundación La Caixa, 1998.
- COLECTIVO AMANI (GÓMEZ LARA, J. Ed.) *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. 2004.
- DÍAZ PINTOS, G. “Los derechos humanos: una ética de emergencia en una sociedad multicultural”. En *Torre de los Lujanes*, nº 57, 2005.
- GIMÉNEZ, C. “La naturaleza de la mediación intercultural”. En *Migraciones*, 2 (1997).
- GIMENO, J. “Currículum y Diversidad”. En *Educación y Sociedad*, 11 (1992).
- GINER MONJE, E.; GRASA SANCHO, T.; LÓPEZ CEBOLLADA, M.; ROYO MAS, F. *Contigo. Convivencia en los centros educativos* (Módulo 2). Zaragoza, ADCARA, 2006.
- HELLER, A. *Beyond Justice*. Oxford, Basil Blackwell, 1987.
- JORDÁN, J.A. “Formación intercultural del profesorado de secundaria”. En *Estudios sobre Educación*, 12 (2007).
- MALGESINI, G., y GIMÉNEZ, C. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e Interculturalidad*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2002.
- NOVAK, M. *Free Persons and the Common Good*. Nueva York/Londres, Lanham, 1989.
- OVEJERO, F. *Incluso un pueblo de demonios: democracia, liberalismo, republicanismo*. Madrid, Katz Editores, 2008.
- POLO, L. *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*. Madrid, Unión Editorial, 1996. *Ayudar a crecer*, Eunsa, Pamplona, 2006.
- RAWLS, J. *A Theory of Justice*, Cambridge, The Belknap Press, 1971.
- TERRÉN, E.: “La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado”. En *Papers*, 63/64 (2001).
- TORREGO, J. “Modelos de regulación de la convivencia”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304 (2001).
- WILLIAMS, A. *EU Human Rights Policies: A Study in Irony*. Oxford/Nueva York, Oxford University Press, 2004.

CAPÍTULO III

Políticas públicas y educación intercultural

María Elósegui

Universidad de Zaragoza



RESUMEN

La autora plantea la necesidad de una educación desde un modelo intercultural, que rechaza tanto el asimilacionismo como el multiculturalismo cerrado. Comparte la visión que se aporta en el Libro Blanco del Consejo de Europa sobre el diálogo intercultural. Se analiza el modelo intercultural presente en la Constitución Española, especialmente la protección de la diversidad dentro de las regiones españolas, así como tres de los principios presentes en el Plan Estratégico de Ciudadanía e integración: el principio de igualdad y no discriminación, la ciudadanía y la interculturalidad. Se estudia el lugar que ocupa la lengua española y las lenguas cooficiales en el proceso de integración y de adquisición de la nacionalidad española. Por último se analiza la educación en igualdad entre mujeres y hombres y la regulación de la libertad religiosa en España.

PALABRAS CLAVE

Libro Blanco del Consejo de Europa, asimilacionismo, multiculturalismo cerrado, interculturalidad abierta, ética cívica intercultural, educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, LOE, interculturalidad en la Constitución Española, Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración, inmigración, interculturalidad y género, diálogo interreligioso en España.

ABSTRACT

The author outlines the education based on an intercultural model, which rejects both assimilationism and closed multiculturalism. She shares the view set forth in the White Paper of the Council of Europe on intercultural dialogue. The intercultural model laid down in the Spanish Constitution is analysed, especially the protection of diversity within Spanish regions, as well as three of principles included in the Strategic Citizenship and Integration Plan; the principle of equality and non-discrimination, citizenship and interculturality. The role played by the Spanish language and co-official languages is studied in the context of integration and of acquiring Spanish nationality. Lastly, education in equality between women and men is analysed, together with the regulation of religious freedom in Spain.

KEYWORDS

White Paper of the Council of Europe, assimilationism, closed multiculturalism, open interculturality, intercultural civic ethics, education for citizenship and human rights, Spanish Education Act, interculturality in the Spanish Constitution, Strategic Citizenship and Integration Plan, immigration, interculturality and gender, inter-religious dialogue in Spain.

INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural no es un fenómeno nuevo. Europa está vertebrada por los trazos o huellas de sus propias migraciones intracontinentales, sus cambios de fronteras, el colonialismo y los imperios multinacionales.

A finales del siglo XX, las sociedades basadas en el pluralismo político y en la tolerancia nos han permitido vivir con la diversidad, sin crear riesgos inaceptables para la cohesión social. Los últimos cambios sociales han puesto en mayor comunicación a personas de diversas culturas, por la inmigración, la globalización, las nuevas tecnologías, el turismo.

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha reconocido que “el pluralismo se basa en el reconocimiento y respeto verdadero de la diversidad y de la dinámica de las tradiciones culturales, de las identidades étnicas y culturales, de las convicciones religiosas y de las ideas y conceptos artísticos, literarios y socioeconómicos y que una interacción armoniosa entre personas y grupos que tengan identidad diferente es esencial para la cohesión social”¹.

El pluralismo y la tolerancia son actitudes, pero no bastan por sí solas sino que hay que encuadrarlo en medidas legislativas específicas

Los riesgos del no diálogo deben de ser tenidos en cuenta. Entre sus consecuencias negativas están la construcción de imágenes estereotipadas de los otros, el clima de desconfianza mutua, la tensión y la ansiedad, el hecho de que favorece la intolerancia y la discriminación, el extremismo y el terrorismo.

Las comunidades cerradas y aisladas terminan creando un clima hostil para la autonomía individual y el libre ejercicio de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales (en el contexto en el que se expone esto no parece estar dirigido sólo a las propias minorías, sino también a la sociedad mayoritaria, si quiere vivir de espaldas a la diversidad que crece en su propio seno (esto lo describimos después como parte del multiculturalismo cerrado, pero hay que tener en cuenta que también puede darse en la sociedad mayoritaria), que se acomoda en un conformismo asfixiante (*étouffant*).

La experiencia de Europa nos enseña que el diálogo entre países ha sido enriquecedor y que lo contrario ha llevado a catástrofes. Aprender de nuestra propia historia que sólo el diálogo permite vivir en la unidad y la diversidad.

1. Gorzelik et autres c. Pologne (Grande Chambre), arrêt n° 44158/98, de 17 de febrero de 2004.

La noción de diálogo intercultural designa un proceso de intercambio de puntos de vista abierto y respetuoso entre personas de grupos de diferente origen y tradición étnica, cultural religiosa, lingüística, en un clima de comprensión y de respeto mutuo. La libertad y la capacidad de expresarse, pero también la facultad de escuchar lo que los otros tienen que decir. Contribuye a la integración política social, cultural y económica y a la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Favorece la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de tener objetivos comunes. Lleva a comprender mejor las diversas visiones del mundo, a reforzar la cooperación y la participación, permite a las personas desarrollarse y transformarse, promueve la tolerancia y el respeto del otro. Puede servir para promover el respeto de los Derechos Humanos, la democracia y el Estado de Derecho y es una de las características esenciales de las sociedades inclusivas en las que ningún individuo debe ser marginalizado ni excluido. Es un instrumento de mediación y de reconciliación, favorece la integración y la cohesión social.

Algunos de los principios fundamentales que debe favorecer son la libertad de expresión, la libertad de elección, la igualdad, la tolerancia y el respeto mutuo de la dignidad humana.

La educación en una cultura democrática lleva a desarrollar las siguientes destrezas: apertura de espíritu, voluntad de diálogo, dejar a los demás que expongan sus puntos de vista (aprender a discutir), la capacidad de resolver conflictos por medios pacíficos y la actitud de reconocer los argumentos bien fundados del otro. Ayuda a evitar los estereotipos en la vida pública y en el discurso político. Es un ejercicio de verdadera ciudadanía. Facilita las alianzas entre distintas comunidades culturales y religiosas, pudiendo contribuir a prevenir conflictos y a superar las situaciones de postconflicto (*pace making*).

El diálogo intercultural es un medio, no un fin en sí mismo, y también tiene sus límites. No se puede establecer diálogo con quien lo rechaza pero, sin embargo, sí se puede entrar en diálogo con quien no comparte nuestros puntos de vista o nuestros valores porque ese puede ser el inicio de un proceso de interacción que llegue al final a algunos puntos en común sobre los Derechos Humanos, la democracia y el Estado de Derecho.

I. EL MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE EL CONSEJO DE EUROPA

APLICACIÓN DE LAS DIRECTRICES MARCADAS POR EL LIBRO BLANCO DEL CONSEJO DE EUROPA SOBRE EL DIÁLOGO INTERCULTURAL, *VIVIR JUNTOS EN IGUAL DIGNIDAD*²

En primer lugar, expondremos el modelo de diálogo intercultural que propone el Consejo de Europa, ajustándonos estrictamente a la redacción realizada por el propio Consejo. Después, abundaremos en estos conceptos, con una elaboración propia que ayuda a profundizar en dicho modelo.

Este organismo maneja tres términos, asimilacionismo, comunitarismo e interculturalidad, que tienen un equivalente con los conceptos que desde hace años venimos utilizando en el análisis. En aras a la claridad, estableceré la equivalencia de conceptos que tiene el mismo significado y que considero más claros desde un punto de vista pedagógico.

2. CM (2008) 30 final, de 2 de mayo de 2008, presentado públicamente el día 26 de junio en la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa en Estrasburgo.

3. CM (2008) 30 final, de 2 de mayo de 2008, presentado públicamente el día 26 de junio en la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa en Estrasburgo.

Consejo de Europa	Elaboración propia
Asimilacionismo	Asimilacionismo (Monoculturalismo)
Comunitarismo	Multiculturalismo cerrado
Interculturalidad	Interculturalidad o multiculturalismo abierto

El 26 de junio de 2008 se presentaba oficialmente en la Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa el Libro Blanco sobre el diálogo intercultural del Consejo de Europa: *Vivir juntos en igual dignidad*³.

En dicho documento, el Consejo de Europa adopta una visión concreta sobre un modelo de interculturalidad. El Libro Blanco no se queda en afirmaciones retóricas o ambiguas sino que toma partido por un modelo filosófico concreto. El documento toma postura apoyando las tesis que a continuación expondremos.

Concretamente se decanta por una defensa de valores universales compartidos, basados en la igual dignidad de cada individuo. Desde esta perspectiva, el diálogo inter-

cultural requiere partir de un acuerdo sobre la aceptación de la existencia de unos Derechos Humanos universales. Después de afirmar que el diálogo es el elemento clave del futuro de Europa, mantiene que el respeto y la promoción de la diversidad cultural están basados en los valores que son el fundamento del Consejo, los cuales son a su vez las condiciones esenciales del desarrollo de las sociedades basadas en la solidaridad. El diálogo intercultural juega un papel importante; sirve para prevenir los conflictos éticos, religiosos, lingüísticos y culturales; permite también avanzar juntos y reconocer nuestras diferentes identidades de manera constructiva y democrática, sobre la base de valores universales compartidos.

El Libro Blanco, además de apoyarse sobre los fundamentos sólidos del acervo del Consejo de Europa, se ha redactado teniendo en cuenta el conjunto de informaciones recogidas a lo largo de las consultas de todas las partes implicadas. Es en sí mismo un ejercicio y el resultado de un debate democrático que está en el corazón del diálogo intercultural. Responde a la necesidad de precisar en qué medida el diálogo intercultural puede contribuir a valorar la diversidad manteniendo la cohesión social y sus pautas proporcionan un marco conceptual y una guía a los legisladores y a la Administración.

El Consejo de Europa está íntimamente convencido de que todos los países del Consejo poseen una responsabilidad común en la construcción de una sociedad en la que podamos vivir juntos, con una igual dignidad.

El documento deja claro que hay dos actitudes del manejo de la diversidad que deben de ser superadas y que se presentan ya como obsoletas. Una es la que denomina con el término de “asimilacionismo” y la otra la que conceptualiza con el concepto de “comunitarismo”.

El concepto de diálogo intercultural que apoya el Consejo de Europa se ofrece como contrapuesto a los conceptos de asimilacionismo y comunitarismo, los cuales definiremos a continuación. Aboga por la necesidad de una nueva estrategia para hacer posible sociedades inclusivas. Los términos asimilacionismo y comunitarismo designan una toma de postura política concreta.

El documento reconoce que estos términos (incluidos los de interculturalidad y multiculturalidad) se han utilizado de un modo ambiguo e intenta precisar una definición. El dialogo intercultural se caracteriza por ser un intercambio de puntos de vista abierto, respetuoso y basado en la comprensión mutua, entre individuos y grupos que tienen un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferente.

En ocasiones, como afirma el documento, los términos multiculturalidad y diversidad cultural traducen la existencia de diferencias culturales y su capacidad de interactuar en un espacio en el seno de una organización social dada, sin hacer con ello juicios de valor, ni tomar una posición concreta ante el fenómeno de las relación entre derecho y culturas. Pero si el objetivo es lograr la cohesión social, ésta sólo puede darse desde un modelo intercultural.

Los valores democráticos propuestos por el Consejo de Europa no son sólo específicamente europeos. Precisamente la experiencia que ha vivido Europa con las dos Gue-

rras Mundiales le lleva a recuperar el valor fundador de la dignidad humana de cada individuo. Los Estados Nación han puesto en práctica después de la II Guerra Mundial un sistema transnacional de protección de los Derechos Humanos, accesible a todos (no solamente a los ciudadanos de estos países). Este cuerpo de Derechos Humanos reconoce la dignidad de cada ser humano más allá de que ostente la ciudadanía de un país concreto, y a su vez afirma la humanidad común, junto con la individualidad particular de cada persona.

La asimilación es la unidad sin diversidad, que impone una homogeneización forzada. El comunitarismo, si acentúa sólo la diversidad y no está sometido al principio de la humanidad común y a un principio de solidaridad, hace imposible el reconocimiento recíproco y la inclusión social.

Si se construye una identidad común, ésta debe basarse en el respeto a la igual dignidad de cada persona. El diálogo y la comunicación con los otros son elementos intrínsecos de estos valores. La interculturalidad propone normas comunes y excluye el relativismo moral, contra el comunitarismo. Permite una mayor flexibilidad, siempre exigiendo un núcleo común, contra el asimilacionismo que hace que los poderes públicos se identifiquen con el sistema de valores de la mayoría.

La cohesión social tal y como la define el Consejo de Europa designa la capacidad de una sociedad de garantizar el bienestar de todos sus miembros, reduciendo las disparidades al mínimo y evitando las polarizaciones. Una sociedad cohesionada es una comunidad solidaria de individuos libres que persiguen unos objetivos comunes por medios democráticos.

El diálogo intercultural debe de tenerse en cuenta en todos los ámbitos: barrios, lugares de trabajo, sistema educativo y las instituciones correspondientes, la sociedad civil, los sectores que trabajan con la juventud, los medios de comunicación (los periodistas), el mundo de las artes y la esfera política.

Todos los actores deben implicarse: las ONG's, las comunidades religiosas, los agentes sociales y los partidos políticos, las asociaciones y las comunidades de inmigrantes. Afecta a todos los niveles de gobierno: locales o municipales, regionales, nacionales e internacionales.

ASIMILACIONISMO Y COMUNITARISMO: DOS MODELOS OBSOLETOS

Entre 1870 y 1945 en el apogeo del Estado-nación en Europa predominó la idea de que todos los individuos que vivían en el interior de las fronteras del Estado debían asimilarse al modelo de vida dominante. A raíz de los desplazamientos de minorías europeas producidos por los cambios de fronteras después de la II Guerra Mundial nació una actitud comunitarista, en el sentido de intentar respetar a esas minorías o comunidades étnicas, permitiéndoles seguir sus costumbres o su religión en un mundo aparte y en paralelo al de la cultura o cultura mayoritaria.

4. Esta afirmación encuentra un claro fundamento filosófico en propuestas como las de Will Kymlicka, que ha desarrollado los conceptos de restricciones internas y protecciones externas.

La Declaración de Opatija (2003) ha rechazado ese paradigma. El utilizar un lenguaje que divide la sociedad en cultura mayoritaria y unas culturas minoritarias simplemente toleradas no es positivo porque propicia la segregación y la incompreensión mutua. También se corre el peligro de destacar los derechos de los grupos o de los colectivos y de no resaltar suficientemente los derechos individuales. Otra consecuencia no deseable sería que esa actitud llevaría a los grupos a encerrarse de un modo estático en sus propias culturas.

En las consultas realizadas para la elaboración de este documento, los Estados que forman parte del Consejo de Europa han manifestado que no se sienten identificados con este tipo de política. En la práctica, ninguno de estos dos modelos, asimilacionismo y comunitarismo, se aplican ya en los Estados del Consejo de Europa. Las culturas mayoritarias y minoritarias no deben verse en oposición, sino con posibles puntos de convergencia.

Emerge así el interculturalismo, que combina alguno de los elementos de estos dos modelos, integrando los mejores principios de cada uno de ellos. Toma del modelo asimilacionista la prioridad que se otorga al individuo y del comunitarismo el reconocimiento de la diversidad cultural, añadiendo un nuevo elemento esencial para la integración y la cohesión social: el diálogo, basado en una igual dignidad y en los valores compartidos.

EL MODELO INTERCULTURAL PROPUESTO POR EL CONSEJO DE EUROPA

El diálogo intercultural asume unos principios universales, identificados con los que promueve el Consejo de Europa. Son un punto de referencia moral. Estos principios ofrecen el cuadro necesario de una cultura de la tolerancia y definen claramente sus límites, especialmente señalando la prohibición de la discriminación y de los actos de intolerancia.

Las tradiciones culturales, sean mayoritarias o minoritarias, no pueden primar sobre los principios y los valores⁴, tal y como se expresan en la Convención Europea de los Derechos y en otros instrumentos del Consejo de Europa, referidos a los derechos civiles y políticos, sociales, económicos y culturales.

Algunos de los contenidos sustantivos que forman parte del bagaje común de los valores compartidos son los siguientes:

- El pleno respeto de los derechos fundamentales.
- La dignidad humana de cada individuo (así como la idea de una humanidad común y un destino común).
- La igualdad de los sexos, que debe de tener en cuenta la experiencia de las mujeres y de los hombres.
- La gobernanza democrática de la diversidad cultural.
- La ciudadanía democrática y la participación.

- Enseñar y desarrollar las competencias interculturales.
- Crear espacios reservados al diálogo intercultural.

El Libro Blanco utiliza el término integración⁵ social e inclusión, ofreciendo una definición del contenido de este término. Se intenta describir tanto un proceso que va en dos direcciones como la actitud de los individuos para vivir juntos, en el pleno respeto de la dignidad individual, del bien común, del pluralismo y de la diversidad, de la no violencia, de la solidaridad, así como su capacidad de participar en la vida social, cultural, económica y política. La integración exige proteger a los débiles, pero igualmente pro-tege disfrutar del derecho a ser diferente, de crear e innovar. También se cuenta entre sus objetivos el de combatir las desigualdades ligadas al origen racial, étnico y al sexo.

Por una parte, la sociedad de acogida, en el caso de la inmigración, debe de desarrollar políticas de integración eficaces, necesarias para que los inmigrantes puedan participar en la vida política y social⁶. Las estrategias de integración deben de respetar la dignidad de los inmigrantes, su identidad distinta, y tenerlo en cuenta en la elaboración de las políticas⁷. Por su parte, los inmigrantes y ciudadanos en general deben de cumplir con la legislación y respetar los valores fundamentales de las sociedades europeas y su patrimonio cultural⁸.

El Libro Blanco también se decanta por una antropología concreta de la identidad de la persona. Se afirma que la igual dignidad de cada ser humano es compatible con la ir-repetibilidad de cada individuo.

Un elemento constitutivo de la persona es la capacidad para elegir libremente algunos de los aspectos relacionados con la cultura. Además el individuo en diferentes períodos de su existencia puede adoptar varios sistemas de referencia cultural. Aunque somos en cierta medida producto de nuestra herencia cultural y de nuestros orígenes sociales, a su vez todos podemos enriquecer nuestra identidad añadiendo a la misma diversas per-tenencias culturales. Ninguno debe ser encerrado contra su voluntad en un grupo, una comunidad, un sistema de pensamiento o una visión del mundo. Más bien, al contrario, toda persona debe de ser libre de renunciar a su pasado y de hacer nuevas elecciones, siempre que sean conformes a los valores universales, de la democracia y de la primacía del derecho. El límite para practicar las culturas de elección es el respeto a los otros y los Derechos Humanos.

El diálogo intercultural favorece este proceso dinámico que debe lograr un equilibrio identitario, con la aportación de novedades y experiencias que se añaden sin perder las propias raíces, con una apertura que nos aleja de los enquistamientos.

Los valores universales defendidos por el Consejo de Europa son una condición previa del diálogo intercultural. El diálogo es imposible si no se asume previamente la dignidad de todos los individuos, los Derechos Humanos, el Estado de Derecho y los principios de-mocráticos.

Entre los Derechos Humanos y valores es imprescindible el de la libertad de expresión, basada en la fuerza de los argumentos y no en el argumento de la fuerza y la dominación.

5. El término integración no es una palabra pacífica; ni acep-tada por todos los intelectuales. De hecho, en el Semi-nario del Consejo de Europa al que asistí en noviembre, que se celebró en La Haya, Tariq Ramadán criticó duramente en su intervención el que se utilice ese término, ya que para él hablar de inclusión equivale a asumir una postura asimilacionista. Yo no comparo su tesis.

6. En esta línea, me parece fundamental que en la asigna-tura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se incluya en el te-mario, como se hace, por ejemplo, en Francia, un míni-mo de conocimiento sobre la legislación de adquisición de la nacionalidad, lo que sería perfectamente compatible con los descriptores de la propia asignatura.

7. Para que estas expresiones puedan ser operativas y ser lle-vadas a la práctica deben de concretarse en los marcos constitucionales de cada uno de los países del Consejo de Europa.

8. En mi opinión, todo esto no deben ser palabras vacías sino que se deben de concre-tar en unos programas curri-culares con contenido sustan-tivo y conocimientos legisla-tivos, aplicados a la situación de España.

9. Recommendation REC(2001)15.

10. La Recomendación REC (2001) 15 del Comité de Ministros de los Estados miembros relativa a la enseñanza de la historia de Europa del siglo XXI describe como negativos los subterfugios siguientes; falsificar hechos históricos; estadísticas fraudulentas, imágenes trucadas, etc.; destacar un evento para justificar u ocultar otro suceso; deformar el pasado con fines de propaganda; dar una versión excesivamente nacionalista del pasado, susceptible de crear una dicotomía entre “nosotros” y “los otros”; distorsionar de las fuentes históricas; negar los hechos históricos; omitir los hechos históricos” (Annexe, Section 2 sur les “Détournements de l’histoire”).

<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=234817>

11. Idem.

12. Decisión 1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 relativa al Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008).

Las tradiciones étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas no pueden ser invocadas para impedir a los individuos ejercer sus derechos o participar de manera responsable en la sociedad. Todo ello incluye la igualdad de los sexos, los derechos de los niños y los jóvenes y la libertad de practicar o no una religión. Las violaciones de los Derechos Humanos, tales como los matrimonios forzados, los crímenes de honor o la mutilación genital, no pueden ser justificadas, invocando la identidad cultural.

Como contraste, el hecho de que una cultura sea la mayoritaria no puede servir de justificación para promover la discriminación o el discurso del odio o cualquier otra discriminación basada en la religión, la raza, el origen étnico o cualquier otra identidad.

La recomendación del Comité de Ministros sobre la enseñanza de la Historia en el siglo XXI (2001)⁹ subraya la necesidad de desarrollar en los alumnos la capacidad intelectual para analizar e interpretar la información de manera crítica y responsable a través del diálogo, la investigación de los hechos históricos y un debate abierto fundado en una visión plural, en particular sobre las cuestiones controvertidas y sensibles.

La enseñanza de la Historia contribuye a prevenir la repetición o la negación del Holocausto, de los genocidios y de otros crímenes contra la Humanidad, las limpiezas étnicas y las violaciones masivas de los Derechos Humanos; a pensar sobre las heridas del pasado y a promover los valores fundamentales a los que el Consejo de Europa está especialmente vinculado. Es un factor decisivo de reconciliación, de reconocimiento, de comprensión y de confianza mutua entre los pueblos. La enseñanza de la Historia en una Europa democrática debe ocupar hoy un lugar esencial en la formación de un ciudadano responsable y activo para desarrollar el respeto a las diferencias, basado en una comprensión de la identidad nacional y de los principios de tolerancia.

La enseñanza de la Historia no puede ser un instrumento de manipulación ideológica, de propaganda de promoción de valores ultranacionalistas, xenófobos, racistas o antisemitas e intolerantes. Las investigaciones históricas y la historia tal y como se enseña en los centros escolares no puede de ninguna manera, y con la intención que se quiera, ser compatible con los valores fundamentales y el Estatuto del Consejo de Europa si permiten o popularizan representaciones de la historia erróneas por medio de subterfugios¹⁰. La enseñanza de la Historia debe incluir la eliminación de los prejuicios y estereotipos poniendo en evidencia, en los programas, las influencias mutuas positivas entre los diferentes países, religiones y escuelas de pensamiento a lo largo del desarrollo histórico de Europa, así como un estudio crítico de la Historia, señalando cuando ha habido una negación de los hechos históricos, una falsificación o una omisión, por ignorancia o por una cuestión ideológica¹¹.

LA DECISIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y EL CONSEJO RELATIVA AL AÑO EUROPEO PARA EL DIÁLOGO INTERCULTURAL¹²

Como se verá a continuación, existe una coincidencia de puntos de vista de la Unión Europea en relación con la postura adoptada por el Consejo de Europa. Especialmente

conviene destacar, que también la Unión Europea insiste en el modelo intercultural basado en la existencia de unos valores comunes y que también pasa a definir.

En la exposición de motivos de esta breve decisión sienta varias bases, esenciales para nuestro presente estudio. Se afirma la importancia del **DIÁLOGO INTERCULTURAL [BPO1 / PÁG 144]** en la construcción armónica de la Unión Europea:

4. Por tratarse de una cuestión esencial del proyecto europeo, es importante que se aporten los medios para que el diálogo intercultural y el diálogo entre los ciudadanos fortalezcan el respeto de la diversidad y traten la compleja realidad de nuestras sociedades y la coexistencia de distintas identidades culturales y creencias. Además, es importante destacar la contribución de las diferentes culturas al patrimonio cultural y el modo de vida de los Estados miembros de la Unión Europea y reconocer que el diálogo cultural e intercultural resulta fundamental para aprender a vivir juntos en armonía.

5. El diálogo intercultural contribuye así a la realización de varias prioridades estratégicas de la Unión Europea, en particular:

- respeta y promueve la diversidad cultural de Europa, mejora la cohabitación y fomenta una ciudadanía europea activa abierta al mundo y basada en los valores comunes de la Unión Europea;*
- contribuye a garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación en la Unión Europea al incluir la estrategia de Lisboa renovada, según la cual la economía del conocimiento está necesitada de personas capaces de adaptarse a los cambios y de aprovechar todas las fuentes de innovación posibles para aumentar la prosperidad;*
- acentúa la dimensión cultural y educativa incluida en la estrategia de Lisboa renovada y, de esta manera, estimula la economía cultural y creativa, generadora de crecimiento y empleo, en la Unión Europea;*
- apoya el compromiso de la Unión Europea por la solidaridad, la justicia social, el desarrollo de la economía social de mercado, la cooperación y el refuerzo de la cohesión en el respeto de sus valores comunes.*

6. El diálogo intercultural es una dimensión importante de múltiples políticas e instrumentos comunitarios en los ámbitos de los Fondos Estructurales, la educación, el aprendizaje permanente, la juventud, la cultura, la ciudadanía y el deporte, la igualdad de género, el empleo y los asuntos sociales, la lucha contra la discriminación y la exclusión social, la lucha contra el racismo y la xenofobia, la política de asilo e integración de los inmigrantes, los Derechos Humanos y el desarrollo sostenible, la política audiovisual y la investigación.

8. Tomando como base las experiencias e iniciativas comunitarias, resulta fundamental promover la participación de cada ciudadano, hombres y mujeres, en pie de igualdad de cada Estado miembro y de la sociedad europea en su conjunto en la dinámica del diálogo intercultural, en particular mediante una cooperación estructurada con la sociedad civil. Ello contribuye a crear un sentimiento de identidad europea, al integrar las diferencias y conformar los diferentes aspectos de la pertenencia a una comunidad.

LA COMPRENSIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

web.educastur.princast.es/cp/poetajua/menu.htm

AUTORES

Equipo educativo CP
"POETA JUAN OCHOA"

INSTITUCIÓN IMPLICADA

CP "POETA JUAN
OCHOA" y centros
educativos de Gales,
Italia y Dinamarca;
Biblioteca Pública de
Avilés, Asociación de
Amas de Casa, Centro
Social de Personas
Mayores, Ayuntamiento
y Asociación de Vecinos

ETAPA/CURSO

Alumnado de educación
infantil y primaria. Curso
2005-2006 al 2007-2008

DESCRIPCIÓN

El centro educativo promotor de esta iniciativa –Colegio Público "Poeta Juan Ochoa"– se encuentra situado en uno de los barrios de Avilés (Principado de Asturias) que crecieron como resultado de la puesta en marcha de la industria siderúrgica. Se trata de un barrio participativo cuyas primeras generaciones, llegadas hace años desde otras provincias, así como las que están escolarizadas en el centro a día de hoy, se han implicado activamente en el proyecto.

Resumen

La experiencia se inscribe en el plan de actuación del Proyecto Comenius de la Unión Europea, entre cuyos objetivos se cuenta el conocimiento de los idiomas, culturas y medio social de las diferentes realidades europeas. En concreto, los centros asociados al CP "Poeta Juan Ochoa" en este proyecto pertenecen a los sistemas educativos de Gales, Italia y Dinamarca. La iniciativa hace uso en este caso del cuento, en cuanto enlace mágico entre la infancia y el mundo real.

Objetivos

1. Desarrollar hábitos de lectura en el alumnado e intercambiar conocimientos acerca de los países miembros de la Unión Europea a través del cuento.
2. Involucrar a las familias en la vida escolar, informándoles acerca de los progresos realizados en relación con el proyecto y solicitando su colaboración en los trabajos desarrollados por los alumnos.
3. Utilizar los cuentos para la educación en valores.
4. Desarrollar el lenguaje y la comprensión lectora del alumnado e incrementar los conocimientos enlazando la lectura con otras áreas.
5. Potenciar el uso del segundo idioma y el empleo de las nuevas tecnologías.

Metodología

Después de proceder durante el primer curso escolar al descubrimiento de las tradiciones y leyendas propias de cada país, y de las raíces comunes compartidas por las diferentes mitologías, en el curso siguiente el trabajo se centra en la transmisión oral, en la identificación de los cuentos españoles y los cuentos de otros países, y en conocer las diferentes versiones de un mismo cuento. En el tercer curso escolar se hace presente la historia de cada país a través de personajes como el Cid, Colón, Robin Hood, Erik el Rojo, etc. Es ésta una tarea en la que participa toda la comunidad: los abuelos y abuelas del Centro Social de Personas Mayores visitan cada mes la biblioteca escolar para contar un cuento; el AMPA organiza talleres en Navidad sobre diversas tradiciones; la biblioteca pública colabora con la selección de cuentos; las madres cooperan al conocimiento de la gastronomía de las diferentes culturas; y todas las familias participan en la experiencia a través de un libro viajero que visita las casas de los alumnos y recopila algún cuento en cada una de ellas.

RESULTADOS

El intercambio de materiales y el desarrollo de actividades de forma conjunta han generado en el centro un sistema de trabajo que ayuda al alumnado a aprender a aprender, a establecer relaciones entre los distintos temas, a encontrar la funcionalidad de lo aprendido y a utilizar las nuevas tecnologías como herramienta de trabajo, tanto en la selección de información como en su transmisión. El proyecto ha actuado como elemento de unión entre los diferentes equipos de trabajo y la comunidad educativa, y ha fomentado el reparto de responsabilidades. Otro punto a destacar es la amplia participación de todas las partes que componen la comunidad educativa.

10. Los valores comunes de la Unión Europea son los que se enumeran en el artículo 6 del Tratado de la Unión Europea¹³.

Artículo 2. Objetivos

1. Los objetivos generales del Año Europeo del Diálogo Intercultural son contribuir a:

- promover el diálogo intercultural como proceso que permite a todas las personas que viven en la Unión Europea mejorar su aptitud para vivir en un entorno cultural más abierto, aunque también más complejo, donde coexisten diferentes identidades y confesiones, tanto entre los distintos Estados miembros como dentro de cada Estado miembro;
- poner de relieve que el diálogo intercultural brinda una oportunidad de contribuir a una sociedad variada y dinámica, no sólo en Europa, sino también en el resto del mundo, y de beneficiarse de ella;
- sensibilizar a todos los que viven en la Unión Europea, y en particular a los jóvenes, ante la importancia de desarrollar una ciudadanía europea activa y abierta al mundo, respetuosa de la diversidad cultural y basada en los valores comunes de la Unión Europea, tal como se definen en el artículo 6 del Tratado UE y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea;
- destacar la contribución de las diferentes culturas y expresiones de la diversidad cultural al patrimonio y los modos de vida de los Estados miembros de la Unión Europea.

2. Los objetivos específicos del Año Europeo del Diálogo Intercultural son:

- tratar de incrementar la sensibilización de todos los que viven en la Unión Europea, en particular los jóvenes, respecto de la importancia de comprometerse con el diálogo intercultural en su vida diaria;
- trabajar para identificar, compartir y hacer que gocen de proyección europea las buenas prácticas en la promoción del diálogo intercultural en la Unión Europea, en particular entre los jóvenes y los niños;
- fomentar el papel de la educación como vector importante de aprendizaje de la diversidad, mejorar la comprensión de otras culturas y de desarrollo de capacidades y buenas prácticas sociales, y destacar el papel central de los medios de comunicación en la promoción del principio de igualdad y comprensión recíprocas;
- aumentar la visibilidad y mejorar la coherencia de todos los programas y acciones de la Comunidad que contribuyan al diálogo intercultural, promoverlos y garantizar su continuidad;
- contribuir a la exploración de nuevos enfoques en materia de diálogo intercultural que impliquen la cooperación entre una amplia gama de interesados procedentes de distintos sectores.

13. Tratado de la Unión Europea, hecho en Maastricht, el 7 de febrero de 1992. Art.6: La Unión se basa en los principios de libertad, democracia, respeto de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales y el Estado de Derecho, principios que son comunes a los Estados miembros. La Unión respetará los Derechos Fundamentales tal y como se garantizan en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales firmado en Roma el 4 de noviembre de 1950, y tal y como resultan de las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros como principios generales del Derecho comunitario. La Unión respetará la identidad nacional de sus Estados miembros. La Unión se dotará de los medios necesarios para alcanzar sus objetivos y para llevar a cabo sus políticas.

MODELOS DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Con la idea de incidir en el modelo intercultural que propone el Consejo de Europa y la Unión Europea y para explicar qué modelo es el más adecuado y más respetuoso con los

14. Cfr., DE GARAY, J. en este Informe, p. 58.

Derechos Humanos debemos partir de una síntesis pedagógica, que deja de lado otras muchas aproximaciones al tema también válidas. En este epígrafe, abordamos las relaciones entre el derecho y las culturas desde tres posturas diferentes, que responden también al esquema seguido por el Consejo de Europa. Estas posturas incluyen aspectos filosóficos, sociológicos, antropológicos e incluso de filosofía política, y tienen también unas implicaciones jurídicas. Interesa destacar la relación entre estos modelos teóricos y su puesta en práctica en los distintos países. Es aplicable a cualquier situación del mundo, lo que incluye el ámbito jurídico español y su realidad social.

Conviene aclarar desde este inicio que vamos a tratar las relaciones entre cultura y derecho, dejando de lado la discusión sobre las relaciones entre ética y derecho que requieren un tratamiento distinto. Comparto con el profesor Jesús de Garay la idea de que las culturas en sí no son verdaderas o falsas, sin embargo creo que sí que es posible hacer un juicio de verdad o falsedad en relación con las conductas y los contenidos de las culturas en su relación con la ética y la justicia. En ese sentido existen unos contenidos éticos transculturales, que son comunes a todas las culturas. Estos principios éticos se pueden concretar en cada momento histórico y en los diversos países de mil formas, todas ellas conformes a la justicia. Ciertamente no hay unas esencias culturales eternas. Los Derechos Humanos son a mi juicio el referente ético común (valores culturales globales)¹⁴. Estos derechos no son identificables con la cultura Europea u occidental, sino con unos valores que se plasman de distinto modo en los diversos continentes. Lo he experimentado de cerca en las Conferencias de Naciones Unidas a las que he asistido, y también porque he realizado largas estancias de investigación en Universidades de países europeos, y en otro orden de cosas, porque he crecido en una doble cultura y además en una ciudad de frontera.

A modo de testimonio, más bien vital que académico, quería añadir que no me resulta muy atrayente el término de identidades múltiples utilizado por Amin Maalouf y ahora en boga en la educación intercultural. No considero que por el hecho de educarse con varios elementos culturales eso dé lugar siempre y en todos los casos a una identidad múltiple. Se puede tener una actitud intercultural desde una sólida y férrea identidad cultural propia. Lo más importante en todo ello son los principios éticos sólidos, que impregnan nuestra identidad cultural. Es perfectamente posible ejercer el juicio crítico respecto a lo recibido, tanto cultural como ético y religioso, sin necesidad de adoptar teorías deconstruccionistas o la teoría crítica marxista. La idea de interculturalidad no se puede introducir desde el nihilismo o el escepticismo epistemológico porque estas teorías niegan la validez y la existencia de unos Derechos Humanos universales, que son el referente esencial para afirmar la posibilidad de sostener unos valores compartidos. La libertad de pensamiento y la crítica es un valor de la cultura occidental, pero existe también en otras culturas.

Para comprender el término metacultura es necesario hacer referencia a la ética y distinguir la ética de la cultura, de la religión y de la política. Sólo desde una referencia la ética se puede fundamentar los Derechos Humanos. Tampoco se puede confundir el derecho con la ética. El derecho debe buscar la justicia, pero no siempre lo logra, existen

normas injustas, y otras que son la solución prudencial en una situación y país concreto pero que no resultan trasladables a otros países.

Lo que me parece esencial es poder participar a través de la democracia formal (participación política) en las decisiones de un país, en la construcción de las leyes y de la comunidad cultural.

En este trabajo expongo el marco jurídico español vigente de un modo descriptivo, como una exposición de lo legislado en España, pero no por ello asumo que lo legal sea siempre lo éticamente correcto. No pretendo en estas breves páginas afrontar los debates éticos sobre el ordenamiento jurídico español y otros organismos internacionales.

Sintetizamos los tres modelos de las relaciones entre el derecho y las culturas en los siguientes: el modelo asimilacionista, que implica cierto monoculturalismo; el modelo multicultural o multiculturalismo, que vamos a calificar como multiculturalismo cerrado¹⁵. Frente a estas dos soluciones habría una tercera que vamos a definir como interculturalidad y que se defenderá a lo largo de este Capítulo por considerarla la más adecuada con los derechos Humanos universales¹⁶. Por otra parte, es el modelo promovido por el Consejo de Europa. Cada uno de estos modelos parte de una visión concreta de la relación entre el derecho y las culturas, y de la relación entre la ética y la filosofía política, entre la ética y el derecho.

EL PRIMER MODELO: ASIMILACIONISMO O MONOCULTURALISMO

En esta visión se parte de la premisa de que hay una cultura que es superior a las demás. Puede ser que coincida con la cultura mayoritaria, pero no necesariamente, ya que, en ocasiones, también una cultura minoritaria puede ser la dominante e imponerse al resto del país. Piénsese, por ejemplo, en la política de *apartheid* de los Boers en Sudáfrica; unos pocos blancos de origen holandés discriminaron a los negros autóctonos, que eran muchos más. Pero también podemos acudir al ejemplo de Estados Unidos en el que el 10% de la población es Afroamericana y sigue estando discriminada por los caucásicos. Hasta tiempos muy recientes los afroamericanos han sido tratados como ciudadanos de segunda clase en la legislación y educados en escuelas segregadas.

Este juicio sobre la superioridad de una cultura sobre las demás tendrá sus implicaciones jurídicas concretas porque se parte de la idea de que para tener unas leyes homogéneas en un país es necesaria una uniformización en la legislación. Ello conlleva asumir un juicio de valor como presupuesto no discutido: a saber, que las personas diferentes y heterogéneas no pueden convivir juntas pacíficamente.

Según este planteamiento, el orden y la paz social requieren la uniformidad. Este ha sido el modelo propio de las colonizaciones y las invasiones de unos pueblos por otros, en los que se ha impuesto la cultura del invasor sobre el pueblo conquistado. También, como se señala en el Libro Blanco del Consejo de Europa, ha sido propio del concepto de Estado-nación, creado en Europa en el siglo XIX.

15. Estos modelos son equivalente a los modelos educativos que trata la profesora Sabariego y también el profesor Díaz Pintos. El modelo educativo de la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida (asimilacionismo, compensatorio, segregacionista) forma parte del modelo asimilacionista, el currículum multicultural equivaldría al multiculturalismo cerrado, y el resto de opciones se encuadrarían ya en modelos interculturales (intercultural, holístico de Banks, antirracista, radical, proyecto educativo global). El modelo asimilacionista incluiría las actitudes de estereotipo, prejuicio y discriminación que describe el profesor Díaz Pintos.

16. ELÓSEGUI, M. *El derecho a la igualdad y a la diferencia*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1998. ELÓSEGUI, M. "La inclusión del otro. Habermas y Rawls ante las sociedades multiculturales". *Revista de Estudios Políticos*, diciembre, nº 98, (1997), pp. 59-84. ELÓSEGUI, M. "Perspectivas y problemas actuales de la filosofía del Derecho. Una reflexión desde la filosofía del Derecho ante los nuevos problemas que plantea el Derecho de Naciones Unidas en el uso de la fuerza y la injerencia en Estados Soberanos ante la violación interna de Derechos Humanos", *Diálogo Filosófico*, volumen *Filosofía práctica y persona Humana*, Bibliotheca Salmanticensis, *Estudios* 262, Universidad Pontificia de Salamanca (2004), 417-444. ELÓSEGUI, M. "Intercultural Republicanism. In Searching for Shared Values", *Archiv für Rechts und Sozialphilosophie* (ARPS), Beiheft nº 85, (2002), pp. 49-88. En el monográfico *Legal Philosophy: General Aspects, Theoretical Examinations and Practical Application*, Proceedings of the 19th World Congress of the International Association for Philosophy of Law and Social Philosophy (IVR), New York, June 24-30, 1999. Editado por Patricia Smith y Paolo Comanducci, Suttgart, Franz Steiner Verlag, 2002, pp. 49-88.

17. Sobre la situación de los kurdos en Turquía véase KENTEL, Ferhat. *Revista Cidob d' Afers Internacionals*, mayo-junio, nº 73-74 (2006), Monográfico *Lo intercultural en acción, identidades y emancipaciones*, pp. 123-153. *A Comparative Study of German-Turks and French-Turks (with Ayhan Kaya)*, CEPS, Brúksel, 2005. EU-Turkey working Paper, nº 14, Centre for European Policy Studies (CEPS). KENTEL, Ferhat. *Revista Cidob d' Afers Internacionals*, mayo-junio, nº 73-74 (2006), Monográfico *Lo intercultural en acción, identidades y emancipaciones*, pp. 123-153. ONGHENA, Yolanda. "Intercultural/multicultural", en *Sistemas culturales multiétnicos y derecho de integración*, Cuadernos de Derecho Judicial, Consejo General del Poder Judicial, XX, 2006, pp. 11-29.

La Historia está plagada de procedimientos asimilacionistas. Muchas veces, el Estado o el poder político se ha servido del derecho manipulándolo al servicio de sus fines. Se han prohibido determinadas lenguas, o costumbres o la religión, imponiendo un idioma unitario, o una religión común, según lo que se considerara en cada momento como elemento unificador.

La cuestión lingüística es clave para detectar actitudes asimilacionistas¹⁷. Otra clave importante se encuentra en las leyes educativas. Normalmente los poderes políticos se sirven de la educación como vehículo para imponer una cultura concreta y el idioma del conquistador o del invasor.

EL MULTICULTURALISMO CERRADO (EQUIVALENTE A LO QUE EL CONSEJO DE EUROPA DENOMINA MODELO COMUNITARISTA)

El multiculturalismo cerrado se presenta hoy en día como una reacción contra el asimilacionismo. Esta actitud no es completamente nueva ya que ha tenido distintas manifestaciones a lo largo de la Historia.

Antes de adentrarnos en la explicación del concepto conviene aclarar qué significa y en qué sentido se está empleando ya que se observa cierta confusión en los medios de comunicación y en el lenguaje actual cuando se utilizan estos términos. En algunos casos, personas que opinan del mismo modo terminan creyendo que mantienen tesis contrarias cuando no es así. La causa de ello es la falta de definición previa de los términos que se están utilizando. De ahí, que para evitarlo, debamos distinguir como punto de partida, entre el multiculturalismo cerrado frente a lo que sería un multiculturalismo abierto. Para evitar confusiones es mejor utilizar la palabra interculturalismo para designar al multiculturalismo abierto. En breve se explicarán las razones.

Entremos primeramente en el multiculturalismo cerrado. Lógicamente ha sido una reacción continua en la historia de estas minorías que no querían ser asimiladas y han reivindicado sus derechos. Hoy estas reivindicaciones tienen un carácter concreto porque estos grupos están pidiendo al Estado protección jurídica, un tratamiento positivo, no sólo piden no ser discriminados, aunque ese sea el primer paso.

Su reivindicación no sólo es que se respeten sus manifestaciones culturales en el ámbito privado, en su entorno familiar, en sus hogares, sino que exigen que el Estado proteja su diversidad cultural con acciones jurídicas positivas, en la esfera pública, en el ámbito público.

Veamos a continuación desde qué posturas se puede reivindicar esto y también si es legítima o no esa reivindicación. Inicialmente, podemos decir que el derecho a la identidad cultural es un derecho universal, reconocido en distintos Tratados y Convenciones internacionales de Naciones Unidas.

Tanto la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos de 1966, junto con el Pacto Internacional de

Derechos Económicos, Sociales y Culturales del mismo año contemplan la identidad cultural como un derecho. La reivindicación del derecho al respeto a la identidad cultural puede hacerse desde dos actitudes muy distintas: el multiculturalismo cerrado parte de la premisa de que todas las culturas son igualmente valiosas, pero junto a ello afirma que no hay ningún criterio ético para hacer juicios de valor sobre las distintas culturas y sus costumbres. Se llegaría a afirmar que no hay valores comunes o que las culturas son tan diferentes entre sí, que no hay nada en común entre ellas.

Con lo cual una de las implicaciones de esta premisa es sostener que para que una cultura sea preservada o pueda sobrevivir no debería entrar en contacto con las otras porque pondría en peligro su propia existencia y su supervivencia. Una de las consecuencias es que se pediría al Estado no leyes comunes, sino leyes diferenciadas; tratamientos especiales para cada grupo cultural dentro de un mismo Estado. Esa actitud va unida a otras connotaciones porque estos mismos grupos intentan a veces imponer a las personas que forman parte de ese grupo cultural determinadas restricciones a su libertad en aras de la supervivencia de grupo. Con todo ello en el fondo se está anteponiendo los derechos del grupo a los derechos individuales.

Desde esta perspectiva, algunos reivindican que los grupos culturales vivan según sus leyes específicas en sus propias comunidades separados del resto de los grupos étnicos o religiosos, con leyes y tribunales propios diferentes a los del resto de los ciudadanos de su mismo Estado. Por ejemplo, recientemente en Ontario se admitió unos procesos de arbitraje para cuestiones civiles entre musulmanes cuyas decisiones eran reconocidas por los tribunales civiles de Ontario. Finalmente se han prohibido¹⁸, aunque persisten en la práctica social pero sus decisiones no son admitidas ya por la jurisdicción civil.

Esto crea una sociedad en mosaico, un escenario de vidas paralelas en las que no hay conexión. Se podría pedir incluso que el Estado establezca leyes especiales o tribunales para cada uno de esos grupos, lo que justificaría la existencia de una sociedad a base de Estatutos personales pero sin una legislación común, como en el Imperio Otomano o en la Europa medieval.

Si llevamos estas ideas al mundo de la educación, cabría exigir que la educación fuera separada en razón de la cultura, como se ha hecho, por ejemplo, en Inglaterra con determinados grupos pakistaníes o musulmanes, que tienen sus propios colegios.

En la actualidad, pasada ya la época de las descolonizaciones, este tipo de reivindicaciones está presente de modo diverso en dos supuestos o situaciones distintas. Por una parte, nos hallamos ante las reivindicaciones de algunos grupos nacionales, autóctonos, minorías nacionales que han estado siempre asentados en un territorio o por lo menos que llevan ahí siglos, no es que hayan venido de fuera en épocas más o menos recientes. Por otra, estarían los grupos étnicos formados a través de la inmigración. En este caso serían personas venidas de fuera en alguna época más o menos reciente.

El Derecho va a dar distinto tratamiento jurídico a estas situaciones. Volviendo a la posibilidad de que estos grupos exigieran un tratamiento diferencial con respecto a la cultura mayoritaria. En esos casos, tendría que analizarse si lo que se pide es compatible o no con

18. Por ejemplo en <http://muslim-canada.org/DARLQADAFORMZANDHALF.htm> l. "firmada por Syed Mumtaz Ali and Rabia Mills. "Darul Qada. The beginnings of a Muslim Civil Justice System in Canada". Esta página sigue disponible en la red en el año 2007. No se informa del cambio legislativo sino de la ley derogada como si siguiera vigente, aunque se recoge a su vez que existe una campaña contra ella. Un comentario crítico en racionalista internacional "Canadá: Guetos legales en el nombre de Alá", Boletín nº 127 (5 de julio de 2004) http://www.rationalistinternational.net/archive/es/racionalista_2004/127.html

los Derechos Humanos. Si esos grupos pretendieran protección para costumbres o prácticas en las que se restringieran las libertades individuales de las personas que forman parte de ese grupo, no se podría admitir ni desde un punto de vista ético ni jurídico.

Desde un planteamiento multiculturalista cerrado no se podría hacer un juicio de valor sobre esas conductas; no habría criterios para juzgar si son justas o injustas. Desde el multiculturalismo cerrado todo sería válido, por tanto se podría tolerar todo. Lo mismo ocurriría con las diversas costumbres de los grupos étnicos provenientes de la inmigración; especialmente, si en algún caso solicitaran un tratamiento preferencial o protector de sus costumbres cuando son diversas de las del país de acogida.

Si nos situamos, por ejemplo, en Europa nos encontramos con posibles peticiones de personas inmigrantes provenientes de países de religión islámica. Cabría que solicitaran el matrimonio entre personas menores de 18 años, en el caso de que en el país de procedencia se permitiera el matrimonio en edades más tempranas que las nuestras.

En estos casos hay que marcar unos límites y unos criterios. Sin embargo, desde el multiculturalismo cerrado no habría ninguna razón para oponerse a estas peticiones, habría que admitirlas, o deberíamos permitir sistemas matrimoniales distintos en un mismo territorio. En la actualidad, por ejemplo, el Derecho español sólo permite una forma de matrimonio civil con diversos ritos religiosos.

Todo ello requiere hacer juicios de valor sobre esas costumbres si se pretenden cambios jurídicos para ampararlas. Algunas de estas costumbres son parte de la conducta social. Pueden no ser contrarias a la ética y ser perfectamente respetables. Además en muchos casos quedarán en el ámbito privado como parte de determinadas tradiciones culturales y no tienen implicaciones jurídicas.

La búsqueda de soluciones adecuadas requiere establecer niveles diferentes para el tratamiento de los diversos supuestos. Si se pide protección jurídica, habrá que examinar si son o no contrarias a los Derechos Humanos y a los Derechos Fundamentales recogidos en la Constitución. No sería admisible otorgar protección jurídica a formas matrimoniales en las que no existe igualdad entre hombre y mujer (como, por ejemplo, en la institución jurídica de la poligamia) o en la que no se respete el libre consentimiento de las partes en el matrimonio como en los matrimonios acordados por las familias en los que no haya libertad para decidir por parte de los contrayentes, aunque sean habituales en muchas culturas, como las africanas o en Pakistán o en la India. Tampoco serían admisibles costumbres que consideramos contrarias a la dignidad de las personas, como la mutilación genital femenina o ablación. El Código Penal español las califica como un delito de lesiones, y para que quede más claro recientemente ha introducido una condena específica de estas acciones.

Si no se juzgaran como algo inadmisibile cabría el plantearse que fueran realizadas con cobertura de la sanidad pública. Desde el multiculturalismo cerrado esto último sería tolerable.

Además de estos conflictos derivados de la inmigración, el multiculturalismo cerrado plantea también otros problemas relacionados con las cuestiones derivadas de los nacio-

nalismos radicales y los totalitarismos. No todos los nacionalismos responden a lo que se va a decir a continuación.

A nivel jurídico hay una polémica sobre la que se ha escrito mucho sobre la existencia o no de los derechos colectivos, concretamente sobre si la titularidad de los derechos es individual o si cabe hablar de titularidades grupales o colectivas.

En esta breve exposición es imposible detenernos en este tema, pero sí vamos a dar un par de claves. Ciertos nacionalismos excluyentes responden a una visión de multiculturalismo cerrado. Se justifica que la supervivencia del grupo sea superior o prioritaria a las libertades individuales de las personas que forman parte de ese grupo, incluso justificando la restricción de las libertades individuales de las personas que forman parte de ese grupo.

Esta actitud tiene diversas manifestaciones. Por ejemplo, se pueden imponer matrimonios endogámicos, es decir, matrimonios entre el mismo grupo, bien por razones raciales, o religiosas o de afinidad política o ideológica. En realidad, la declaración de Derechos Humanos y el Código Civil español afirman que el matrimonio debe ser libre y por mutuo consentimiento. Si esas elecciones se hacen libremente no habría nada que objetar. También algunos países prohíben cambiarse de religión, por ejemplo, en Pakistán, Bangladesh, un musulmán no puede convertirse a otra religión. Lo contrario sí está permitido.

Lo común en los supuestos mencionados es que no se respetan las libertades individuales. Eso nos conduce a un problema de fondo bastante profundo que está detrás de esta polémica y es resolver la cuestión de la titularidad de los Derechos Humanos.

Para la postura multicultural cerrada parece que los grupos como tales podrían tener derechos y que existen por tanto derechos colectivos. La tercera postura, que estudiaremos, el interculturalismo afirma que sólo los individuos singulares son sujetos de derechos, es decir, que la titularidad de los derechos es individual, aunque admite un ejercicio grupal de los mismos.

En general, el Derecho Constitucional español y los Derechos Constitucionales de los países europeos mantienen que sólo los individuos son sujetos de derechos. Incluso en el ámbito laboral en el que se utiliza el término derechos colectivos de los trabajadores, negociación colectiva, convenios colectivos, en realidad es cada trabajador individual el que es titular de esos derechos aunque se negocien colectivamente.

En algunos ámbitos se maneja hoy el término “derechos colectivos”. Esta es un tema controvertido jurídicamente entre especialistas, que admite posturas intermedias.

Con propósitos meramente pedagógicos, en un principio podemos sentar la base de que la titularidad de los derechos es individual y de que los grupos como tales no son titulares de derechos, con la idea de marcar distancias en relación con los modelos colectivistas de Estado. Ciertamente las Constituciones socialdemócratas europeas admiten una gran variedad de matices sobre el ejercicio colectivo de los Derechos Humanos e incluso sobre ciertas posibilidades de titularidad colectiva¹⁹.

Cabría introducir una nueva noción que se ha creado en ámbitos de la filosofía política, en autores como, por ejemplo, Kymlicka que utiliza el término de ciudadanía di-

19. JAÚREGUI, Gurutz. *La democracia en el siglo XXI: un nuevo mundo, unos nuevos valores*, Oñate, IVAP, Instituto Vasco de Administración Pública, 2004, pp. 289-322.

ferenciada en función del grupo, queriendo señalar que algunos derechos se ejercen en grupo y en este sentido la aplicación y el ejercicio de los derechos individuales requiere una cierta organización grupal de esos derechos²⁰. Ciertamente muchos derechos culturales son del individuo pero se ejercen en grupo, como los derechos lingüísticos, el culto religioso de las distintas comunidades de creyentes, el derecho a la educación, etcétera.

En cualquier caso, lo que es fundamental para respetar los Derechos Humanos es que el grupo no atente contra los derechos individuales de las personas que pertenezcan a esa cultura²¹.

El multiculturalismo cerrado justificaría que se pudiera imponer determinadas restricciones a la libertad de los individuos en aras de preservar la supervivencia del grupo. Esto sería intolerable desde una actitud intercultural abierta, que exige el respeto de los derechos individuales, con los límites marcados por el propio derecho, como son el no atentar contra los derechos de los demás, preservar la moral y el orden público.

Algunos nacionalismos exacerbados no respetan las libertades de las personas que viven en su entorno en el caso de que no compartan sus ideas. No se permite la disidencia dentro del grupo, hasta el punto de que pueden justificar el exterminio físico del que se desmarca de los objetivos grupales.

La razón para intentar que prevalezca lo grupal puede ser política, religiosa o étnica. En este sentido, podríamos hablar de distintos fundamentalismos que ahogan las esferas de libertad.

En el fundamentalismo político y étnico se intenta imponer una homogeneidad en el grupo, a base de extirpar al diferente, bien porque sea de otra raza, o bien porque piense políticamente de otro modo al grupal. Esto es frecuente en los grupos terroristas, en los nacionalismos excluyentes²², o en los totalitarismos basados en la pureza de raza y en el colectivismo marxista.

La paradoja y la contradicción es que esos grupos reclamaban el derecho a su propia identidad, usurpado realmente en ocasiones pasadas, pero luego terminan violando la libertad de pensamiento de personas que pertenecen a su propio grupo, imponiéndoles una uniformidad, sin permitir el pluralismo y las diferencias dentro del mismo. Esta actitud se justifica en aras de la supervivencia malentendida del propio grupo. Eso

20. KYMLICKA, W. *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996. Original *Multicultural Citizenship. A liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press, 1995.

21. En este sentido es muy interesante el Preámbulo de la Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística de Cataluña. A la vez que afirma que la lengua catalana es un elemento fundamental de la formación y la personalidad na-

cional de Cataluña, reconoce la existencia de muchos castellano parlantes en Cataluña. Como contraste la reciente reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña, Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio. "Art. 1. La lengua propia de Cataluña es el catalán. Art. 2. El catalán es la lengua oficial de Cataluña. También lo es el castellano, que es la lengua oficial del Estado Español. Todos las personas tiene derecho a utilizar las

dos lenguas oficiales y los ciudadanos de Cataluña el derecho y el deber de conocerlas". SAUCA, J.M. (Ed.), *Lenguas, Política y Derechos*, Madrid, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III-BOE, 2000. Sobre la constitucionalidad de la Ley 1/1998, de 7 de enero, de política lingüística (LPL).

22. Cfr., VERNET I LLOBET, Jaume. "Principios y derechos

constitucionales en un Estado Plurilingüe", *Derechos de las minorías en una sociedad multicultural*, Consejo General del Poder Judicial, 1999, pp. 11-42. VERNET, J. "Cultura, derecho lingüístico y derecho constitucional", en *Derecho constitucional y Cultura*. Estudios en homenaje a Peter Häberle, Madrid, Tecnos, 2004, pp. 217-235. CARRILLO LÓPEZ, Marc. "Notas sobre cultura y Estado Autonomico", *Constitución y*

Cultura, Junta de Andalucía-Tirant lo Blanch, Valencia, 2005, p. 90, la Constitución y el régimen de pluralidad lingüística han sido un instrumento jurídico para resolver el contencioso histórico acerca de la inserción de Cataluña y Euskadi en España. Citado por Vernet en la p. 23.

ha pasado, por ejemplo, en la ex Yugoslavia, pero la Historia está repleta de ejemplos.

En conclusión, podemos decir que el multiculturalismo cerrado es contrario a los Derechos Humanos. De ahí que pasemos a la tercera actitud posible, el interculturalismo abierto, que a nuestro juicio es la más adecuada y coincide con las propuestas del Consejo de Europa.

EL INTERCULTURALISMO

El interculturalismo plantea una convivencia en la diversidad, pero exigiendo a todos unos valores comunes y un referente jurídico común²³. Parte de dos premisas: la primera es que afirma la existencia de unos Derechos Humanos universales y eso lleva consigo que se pueden exigir en todos los países y en todas las culturas. La segunda premisa del interculturalismo es que existe un derecho a la identidad cultural y a la diferencia.

El referente para saber de dónde extraer esos derechos comunes y universales podría ser la Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1948 y la Convención Europea de Derechos y Libertades en el caso de Europa que se deben de reflejar en las Constituciones de cada país. Además habrá que justificar su contenido y su fundamentación. Admitir la existencia de unos Derechos Humanos universales es una manera de hacer frente al multiculturalismo cerrado y al asimilacionismo.

Por supuesto que habrá que solucionar cómo se articulan ambas premisas. Por encima de las diferencias culturales existe algo en común. Eso hace posible el diálogo intercultural. Lo común a todas las culturas son los Derechos Humanos. Éstos son transculturales, atraviesan todas ellas, las impregnan. A su vez, con estos puntos de referencia podemos afirmar que los poderes públicos, el Estado, tienen obligación de otorgar protección jurídica a la diversidad cultural. Este modelo de Estado es propio de los Estados sociales de Derecho en los que se busca la justicia distributiva y no sólo la conmutativa. En la mayoría de ellos hay también una presencia de la cultura, las creencias y las religiones en el espacio público, con una intervención positiva del Estado en su regulación y protección, a petición de los ciudadanos.

Entre las posibles materias que merecen una protección jurídica positiva se encuentran las relacionadas con el ejercicio de la libertad ideológica, la libertad religiosa, de pensamiento, la igualdad entre los sexos. Es decir, los derechos civiles y políticos. Esto es exigible a cualquier país, en cualquier momento, por encima de las diferencias culturales, o con un respeto a las culturas minoritarias presentes dentro de su espacio territorial nacional.

Quizá afirmar esto no plantea mayores problemas. Lo difícil es establecer los criterios para decidir las prioridades de inversión económica a la hora de legislar qué culturas proteger y con qué medios públicos. Esto afecta a las opciones legislativas y a su aplicación por parte de la Administración Pública a la hora de decidir qué patrimonio cultural de un país se va a proteger, cómo invertir en museos, arte, educación²⁴, textos escolares, manera de enseñar la historia, currículo escolar, etc.

23. LARIOS PATERNA, M. J. "El derecho a la educación de los inmigrantes. Principales normas y políticas públicas del Estado y las Comunidades Autónomas", pp. 269 y 270. En AJA, E. y ARANGO, J. (Eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*, Barcelona, Fundación CIDOB, 2006. GAMARRA, Y. "Derechos y libertades de los inmigrantes en España: el derecho a la educación y a la protección de la diversidad de expresiones culturales", en *Inmigración, empresa y formación. Implicaciones de la inmigración en la organización de las empresas y los centros educativos*, pp. 97-123. GAMARRA, Y. "El derecho a la educación y a la protección y participación cultural de los inmigrantes", *Derecho migratorio y de extranjería*, marzo (2007), pp. 61-83. AJA, E. y ARANGO, J. (Eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*, Barcelona, Fundación CIDOB, 2006. ELÓSEGUI, M. "Interculturalismo e Islam en los centros escolares de Zaragoza", en *Inmigración, empresa y formación. Implicaciones de la inmigración en la organización de las empresas y los centros educativos*, Editorial Aranzadi-Thomson. Autores Pilar de Luis Carnicer, María Elósegui Itxaso, Yolanda Gamarra, Angel Martínez Sánchez, Manuela Pérez Pérez, María José Vela Jiménez. Pamplona, Aranzadi-Thomson, 2007, pp. 125-184. Hay también un Proyecto publicado en el Boletín Oficial de Aragón (BOA), 3 de enero de 2007. Con el propósito de fomentar las lenguas y culturas del país de acogida y de los países de procedencia de los alumnos inmigrantes. CHUECA, A. "Aplicación de los Tratados Internacionales por las Comunidades Autónomas", en AJA, E. y ARANGO, J. (eds). *Veinte años de inmigración en España*, o.c., p. 253.

24. Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007/2010, aprobado por el Gobierno Español el 16 de febrero de 2007. Cfr., www.inmigracion.info/extranjeria/. Cfr., p. 9. Promover mejoras

Desde una teoría de la justicia de autores como Will Kymlicka²⁵, que compartimos en este punto, está justificado que el Estado establezca prioridades para proteger las culturas propias o autóctonas frente a las culturas provenientes de la inmigración²⁶. Por ejemplo, puede proteger las lenguas propias²⁷ a través de la escolarización²⁸ mientras que en principio no tendrá el mismo nivel de obligación para atender a todo tipo de diversidad lingüística producida por los procesos de inmigración²⁹.

Las Constituciones de cada país suelen decidir cuáles son las lenguas oficiales y co-oficiales en el territorio nacional y en sus regiones³⁰.

Si una sociedad va cambiando también habrá que ir ajustando las prioridades, pero en principio el Estado no tiene la obligación de atender a todo tipo de diversidad que se vaya creando en su territorio, aunque deberá respetar los derechos civiles de cualquier persona que esté en ese país. Esto incluye los acuerdos que el Estado pueda alcanzar con las distintas confesiones religiosas. Este es por ejemplo, el modelo español de acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede, y con otras tres religiones, la Hebrea, la Evangélica y la Islámica³¹, y otras declaradas de notorio arraigo³². Lo que incluye la en-

en el conocimiento de las lenguas oficiales, p. 96. Una partida destinada al refuerzo educativo, p. 117 los inmigrantes conozcan las lenguas, las leyes y las normas sociales de su nuevo país, p. 136 conocimiento de las lenguas, p. 143 competencias lingüísticas.

25. KYMLICKA, W. *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996. Original *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press, 1995. KYMLICKA, Will. *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós, 2003. Original *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*, Oxford, Oxford University Press, 2001. KYMLICKA, Will, y PATTEN, A. "Language Rights and Political Theory: Context, Issues, and Approaches", en *Language Rights and Political Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2003. KYMLICKA, W. *Fronteras territoriales. Una perspectiva liberal igualitarista*, Madrid, Trotta, 2006.

26. La nueva ley de Nacionalidad alemana entró en vigor el 1 de enero de 2000. http://www.germanculture.com.ua/spanish/library/weekly/es_aa01o8001.htm. A partir de esa ley todos los niños nacidos

en Alemania reciben automáticamente la nacionalidad alemana, si por lo menos uno de sus padres ha vivido en Alemania durante ocho años. Estos niños podrán mantener la doble nacionalidad (la alemana y la de sus padres) hasta que cumplan 23 años, edad en la que deberán optar ya por una sola de las nacionalidades. Además deben satisfacer ciertas condiciones como ser leal a Alemania y a su gente, y tener un buen dominio de la lengua alemana. Por tanto, las condiciones que deben cumplir son demostrar lealtad al sistema democrático alemán. No pueden tener antecedentes penales. En relación con el conocimiento de alemán se puede probar con las calificaciones adquiridas en las escuelas y Universidades. También se aceptan los títulos del Instituto Goethe. Los funcionarios pueden decidir también si un candidato muestra suficiente dominio de la lengua alemana de acuerdo a su edad y estándar de educación. En caso contrario, el funcionario puede denegar la nacionalidad y exigir al candidato que obtenga algún título del idioma alemán que demuestre que puede leer y entender un artículo periodístico.

27. RUBIO LLORENTE, F. "Los deberes constitucionales", en *Revista Española de Derecho Constitucional*, nº 62, (2001), pp. 52-53. El profesor Rubio Llorente llama la atención sobre el hecho de que el conocimiento, al menos, del castellano no se haya requerido por el legislador civil en orden a la adquisición de la nacionalidad española. Citado por PUNSET, R, en *Lenguas y Constitución*, Madrid, Lustel, en la p. 83, nota 11.

28. www.nl.govlim.com/conspermanencia.htm. En Holanda, desde el 15 de marzo de 2006, es necesario para quienes quieran obtener un visado de permanencia temporal en Holanda, es decir, de más de tres meses. Como por ejemplo, los extranjeros que deseen formar una familia con alguien en los Países Bajos o que quieran reunirse con familiares que ya residen en Holanda. También los líderes religiosos, como imanes o clérigos, que vayan a trabajar a los Países Bajos deben someterse al examen básico de integración social. El examen básico de integración social es oral y se realiza en idioma holandés. De esta forma se controlan los conocimientos básicos de idioma neerlandés y sobre la sociedad holandesa.

29. BENHABIB, Seyla. *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*, Barcelona, Gedisa, 2005. LAMO DE ESPINOSA, E. *Culturas, Estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.

30. Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre; artículos 6 y 35.3. (Estatuto de Autonomía para el País Vasco). Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, artículos 6, 12, 32 a 36, 50, 101, 102, 143, 147.1.a) y b), 147.3, 197.1, 198 y 200. Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril (Estatuto de Autonomía de Galicia). Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre (Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias). Ley Orgánica 7/2006, de 10 de abril, Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana. Ley Orgánica 8/1982, de 10 de agosto (Estatuto de Autonomía de Aragón). Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto (Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra). Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero (Estatuto de Autonomía de las Illes Balears). Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo (Estatuto de Autonomía de Melilla). Normas autonómicas. Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de normalización del

uso del euskera. Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política lingüística. Ley 3/1983, de 15 de junio, de Normalización lingüística. Ley 17/1998, de 23 de marzo, de Uso y promoción del bable/asturiano. Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de uso y enseñanza del valenciano. Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del vascuence. Ley 3/1986, de 19 de abril, de Normalización lingüística. Sobre el deber de conocer y el derecho de usar la lengua castellana, cfr., VERNET, J. pp. 29-33, y PUNSET, R., pp. 77-83. Ley 24/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (BOE, nº 272, de 12 de noviembre). Ley 25/1992, de 10 de noviembre por la que se aprueba el acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España (BOE, nº 272, de 12 de noviembre). Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España (BOE, nº 272, de 12 de noviembre). 32. Ver el punto dedicado a la diversidad religiosa en España y la legislación correspondiente.

señanza de esas religiones en la Escuela Pública por petición de los ciudadanos. Pero para ello las costumbres y notas de identidad cultural o religiosa que se protejan deben ser conformes a los Derechos Humanos universales.

A su vez, respetando los criterios de justicia distributiva también podrá otorgar un tratamiento de protección a determinados grupos culturales. En ese caso tendrá que discernir qué materias son merecedoras de protección y cuáles no son atendibles.

Tampoco puede tolerar que determinados grupos impongan restricciones internas a los miembros de su grupo con la excusa de que son propias de su identidad cultural. El criterio general es que el Derecho no debe proteger instituciones que sean contrarias a la igualdad entre mujeres y hombres, como la poligamia, porque en esa institución jurídica no existe igualdad entre los sexos³³.

Este no es un criterio eurocentrista. El Derecho Civil europeo no ha dado cabida a la institución de la poligamia, a pesar de la experiencia de más de 30 años de inmigración proveniente de países islámicos. La razón es preservar la igualdad de los cónyuges en el matrimonio, que no es respetada en esa institución islámica. Como mucho el Derecho Europeo ha admitido algunos de los efectos que se derivan del matrimonio polígamo contraído válidamente en el extranjero (como consecuencia de una técnica jurídica de aplicación de la teoría de los efectos atenuados del orden público), como las obligaciones paterno-filiales, etc.

Las normas que establece el Código Civil, en temas de derecho matrimonial, son aplicables a todos los que se casen en España³⁴, aunque se admita los distintos ritos para el matrimonio, el canónico, el musulmán, el evangélico y el hebreo. De manera que siempre se exigirá a todos tener dieciocho años y que se contraiga libremente y que no exista un vínculo matrimonial anterior que permanezca. Se excluye por tanto siempre la validez del matrimonio de menores y el matrimonio forzado, en el que falta el libre consentimiento de los contrayentes.

Otro tipo de costumbres resultan más chocantes, como la mutilación genital femenina. Hay consenso social en que no se deben admitir esas prácticas en suelo europeo. De hecho, se persiguen como delictivas³⁵.

En otras cuestiones, especialmente en la cuestión del uso del velo por alumnas inmigrantes en los centros escolares las opiniones en Europa están divididas. Sin embargo, podemos afirmar que en el ordenamiento jurídico español no existe ninguna prohibición para usar el velo en los centros escolares y en los lugares públicos.

Para establecer una argumentación a favor del respeto de las personas en estas manifestaciones religiosas y culturales lo que hay que examinar es si estas costumbres son contrarias o no a la dignidad de la persona o dañan la salud etc. Así como es evidente que la mutilación atenta contra la dignidad y la salud no puede afirmarse *lo mismo del uso del velo (foulard o chador, no estamos hablando del burka)*.

Desde el modelo intercultural lo que hay que examinar es si las personas siguen esas costumbres en uso de su libertad. Entonces deberán ser respetadas. Es verdad que hasta alcanzar la mayoría de edad los niños y niñas son educados por los padres. Pero los pa-

33. En España, y en todos los países de la UE no se permite la reagrupación familiar de una segunda esposa. En conformidad con la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

34. PÉREZ VERA, E. *Derecho Internacional Privado*, vol 11, o.c., Sobre la celebración del matrimonio, pp. 99-122 y sobre los efectos, pp. 23-135. FOLETS, Marie-Claire. "El estatuto personal musulmán ante los tribunales europeos. Un reconocimiento condicional", *Aequalitas*, nº 18, (2006) pp. 6-19.

35. Art. 149. 2 Código Penal español: "El que causare a otro una mutilación genital en cualquiera de sus manifestaciones será castigado con la pena de prisión de seis a doce años. Si la víctima fuera menor o incapaz, será aplicable la pena de inhabilitación especial para el ejercicio de la patria potestad, tutela, curatela, guarda o acogimiento por tiempo de cuatro a 10 años, si el juez lo estima adecuado al interés del menor o incapaz". Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, "De medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros". Art. 23.4. Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial: "Igualmente será competente la jurisdicción española para conocer de los hechos cometidos por españoles o extranjeros fuera del territorio nacional susceptibles de tipificarse según la ley penal española como alguno de los siguientes delitos: a) Genocidio. b) Terrorismo. c) Piratería y apoderamiento ilícito de aeronaves. d) Falsificación de moneda extranjera. e) Los delitos relativos a la prostitución y los de corrupción de menores incapaces. f) Tráfico ilegal de drogas psicotrópicas, tóxicas y estupefacientes. g) Los relativos a la mutilación genital femenina, siempre que los responsables se encuentren en España. h) Y cualquier otro que, según los tratados o convenios internacionales deba ser perseguido en España".

dres tienen derecho a educar a sus hijos conforme a sus propias creencias, siempre que no atenten contra la dignidad del menor. Desde el modelo intercultural, la prohibición del derecho de los padres a educar a sus hijos en conformidad con sus convicciones sería un acto de intolerancia.

En conclusión, el modelo intercultural de relaciones entre el derecho y las culturas es el más respetuoso con los Derechos Humanos. Es el modelo en el que se basan la mayoría de las Constituciones de los países europeos, como entre otras la Constitución alemana o la de Bélgica. Además es el modelo que está presente en la vigente Constitución española de 1978.

El modelo intercultural en el marco de la Constitución española no es ni de mestizaje intercultural, ni de coexistencia diferenciada de una pluralidad de culturas, tampoco asimilacionista, pero sí supone la integración de las culturas ajenas en la cultura propia, con una mínima dosis de asimilacionismo, en el sentido de que el modelo de la CE es un modelo concreto de interculturalidad, que apuesta por la propia identidad cultural, la española (y la de sus regiones), y promueve desde el poder político dicha identidad cultural. Ésta se inicia con el aprendizaje del idioma y con el conocimiento de las normas legales imperantes en esa comunidad cultural.

Por su parte, *El Plan Estratégico de Ciudadanía e integración de la inmigración 2007/2010* está marcado por una clara conciencia de la propia identidad cultural de la comunidad de acogida. La legislación española responde a una “política de integración que rechaza el gueto y el mestizaje, al menos, en tanto que puedan poner en peligro la propia identidad cultural”³⁶.

II. FUNDAMENTOS DE UNA ÉTICA CÍVICA INTERCULTURAL

La educación en valores democráticos o en ética cívica tiene un lugar propio en el currículum escolar, que es diferente al de la enseñanza de la religión; una ética común, que debe ser enseñada a todos, basada en la enseñanza de los Derechos Humanos, con una perspectiva ética, de filosofía política, incluyendo también una base jurídica. El fundamento de la política y el derecho es la ética, la razón, no la revelación. Estas ciencias humanas utilizan argumentos racionales y no revelados, que no pueden ser sustituidos, ni deben confundirse con los argumentos religiosos (si bien muchas personas conocen esos códigos éticos a través de sus propias religiones y los identifican con ellas). Eso es compatible con afirmar que forma parte del contenido de la ética hablar de la transcendencia de la persona humana y de su procedencia de un Ser Superior como fundamento último de su dignidad, ya que todo ello pertenece también al ámbito de la religión natural, que es parte de la ética.

Esto no va en detrimento del derecho de los padres a educar a sus hijos según sus creencias (o su moral), porque hay muchos conocimientos ético-jurídicos que deben ser transmitidos a través de una enseñanza reglada con unos contenidos curriculares. La educación pertenece a los padres, pero ellos educan también ayudándose de la escuela. Que la escuela eduque no significa que deba suplantar a los padres, ni tampoco que imponga un único modo de pensar.

La ética racional no se confunde con las morales personales, ni con la religión, ni con la política, ni con el Derecho vigente. Tiene su lugar propio. Precisamente unos valores racionales éticos y comunes son el elemento cohesionador de las sociedades democráticas.

UNA CULTURA POLÍTICA COMÚN. LA DISCUSIÓN SOBRE SU FUNDAMENTACIÓN DESDE EL POSITIVISMO JURÍDICO O EL IUSNATURALISMO

Muchos estamos de acuerdo en la idea de que se debe educar a los escolares en una cultura política común. La clave del problema está en definir el fundamento y el lugar de esa cultura política común. Esa discusión acompaña al pensamiento occidental desde sus inicios desde la filosofía griega hasta nuestros días. En la actualidad es tema recurrente también ante la necesidad de encontrar unos valores comunes ante la llegada de inmigrantes procedentes de otras culturas³⁷. En el mundo académico relacionado con la educación y el derecho a la educación se han desarrollado abundantes publicaciones sobre la educación en Derechos Humanos³⁸, en valores y en interculturalidad³⁹.

Se puede enseñar Derechos Humanos desde visiones éticas y antropológicas diferentes. Por tanto, el debate no se debería centrar en si hay que impartir o no la asignatura de Educación para la Ciudadanía, sino desde qué fundamentación se imparte y cuál debe ser el contenido del temario. Toda la larga historia de la creación del concepto ético y jurídico de Derechos Humanos se ha movido en la pugna sobre las distintas teorías sobre su fundamentación. En suma, la polémica entre quienes defienden una fundamentación iusnaturalista o una fundamentación contractualista-positivista persiste en nuestros días.

Una ética humanista tiene un lugar propio, que la distingue de una ética sin religión de corte laicista, y también de una ética subsumida por las religiones que le privaría de su lugar propio (con cierto confesionalismo clerical o hierocratismo, es decir, una intromisión indebida del poder espiritual en materias temporales legítimamente autónomas).

En definitiva, cabe un iusnaturalismo que rechazaría el laicismo relativista y que distinguiría sin embargo la ética de la religión.

La mayor parte de los defensores de la conveniencia de establecer la asignatura de Educación para la Democracia y Derechos Humanos en España lo han hecho desde unos determinados presupuestos⁴⁰. En definitiva, la mayoría la fundamentan en la defensa de una ética civil⁴¹, una ética sin religión, una ética de mínimos, una ética laica, una

37. *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007/2010*, aprobado por el Gobierno español el 16 de febrero de 2007. Cfr, <http://www.intermiga.info/extranjeria/>. Bases para la construcción de un marco de convivencia común e inclusivo, p. 116, valores básicos de la CE y de la UE.

38. SÁNCHEZ FERRIZ, Remedio; JIMENA QUESADA, Luis, y COTINO HUESO, Lorenzo, «Los jóvenes ante los Derechos Humanos y la democracia, (a propósito de una encuesta realizada en la Comunidad Valenciana)», en *Cuadernos de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, nº 16 (1996), pp. 157-180.

39. Por ejemplo, cfr., la asignatura sobre Educación Intercultural que imparte la profesora FLORES CORTINA, María Sagrario <http://www.unileon.es/temario.php?cod=1009055> y la bibliografía en ella señala. El buscador de Google sobre Bibliografía en España sobre educación de Derechos Humanos en secundaria remite a 139.000 entradas.

40. IZQUIERDO, César, «La moral de la sociedad. La ética civil: un intento de moral no religiosa», en IZQUIERDO, César, y SOLER, Carlos, *Cristianos y democracia*, Pamplona, Eunsa, 2006, pp. 123-143.

41. CORTINA, Adela. *Ética civil y religión*, Madrid, 1995.

42. IZQUIERDO, Cesar. o.c., p. 135.

43. ELÓSEGUI, M. *El derecho a la igualdad y a la diferencia*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1998, pp. 272-284.

44. ELÓSEGUI, M. *El derecho a la igualdad y a la diferencia*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1998, pp. 328-337.

ética de los principios *versus* una ética del bien. Simplificando ahora los diversos matices entre esas diversas propuestas casi todos ellos se apoyan en unos mismos autores: Kant, Rawls, Habermas, o en otros términos, en la Ilustración basada en un iusnaturalismo de cuño protestante.

La alternativa a ese planteamiento mayoritario no debería ser atrincherarse nuevamente en una mezcolanza entre ética y religión, sino devolver su lugar a una ética racional clásica. Esa ética clásica tiene un fundamento trascendente o teísta, es decir, se fundamenta en un Ser Superior al hombre mismo⁴², una ética heterónoma frente a la ética autónoma kantiana. Esa ética no es de mínimos, porque condiciona o debe guiar la política y el derecho. Esta fundamentación ética de los Derechos Humanos impregna todos los órdenes de conducta, aunque no se confunda con ellos. Por otra parte, esta ética tampoco sustituye a la religión o a las visiones trascendentes de la persona, porque precisamente conduce a ellas con argumentos de razón.

EL IUSNATURALISMO CLÁSICO COMO TEORÍA DE FUNDAMENTACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

La alternativa al positivismo jurídico se encuentra en una fundamentación iusnaturalista de los Derechos Humanos (y por tanto, de la educación para la Ciudadanía) que afirma precisamente lo contrario de lo que propone Rawls⁴³; es decir, sostiene que hay una estrecha relación entre la ética privada y la ética pública, una continuidad, y que, precisamente por eso, los contenidos de los Derechos Humanos se pueden enseñar de un modo razonable y con un contenido objetivo, partiendo de una teoría del conocimiento realista (realismo epistemológico).

El iusnaturalismo clásico afirma que existe una ética racional común para todos los ciudadanos y que ésta se convierte en el fundamento y el andamiaje de la política y del derecho. Precisamente lo que debe de enseñarse en ética cívica son esas virtudes cívico-políticas comunes, que son el fundamento del respeto al orden democrático y al derecho establecido (aunque haya leyes injustas contra las que cabe objetar y, llegado el caso, desobedecer en sana tradición ilustrada lockeana o humeana), sin reducir esa ética cívica a un mero formalismo jurídico.

Las contradicciones del pensamiento de Rawls son obvias porque cuando pasa a fundamentar el contenido de lo que debe enseñarse en la escuela comienza a establecer unos contenidos éticos obligatorios para todos, propios del buen ciudadano, que son no sólo políticos, sino éticos; precisamente Rawls las denomina “virtudes cívicas”. La pretensión rawlsiana de exigir unas obligaciones objetivas no es intelectualmente coherente con sus planteamientos previos. Por eso, el pensamiento de Rawls denota contradicciones e incompatibilidad entre sus propias premisas⁴⁴. No se puede exigir a nadie ser buen ciudadano con unas virtudes cívicas concretas sin apelar a la existencia de una ética objetiva. En este sentido resultan mucho más coherentes los planteamientos de humanismo

cívico de otros estadounidenses como Thomas Pangle⁴⁵, seguidores de la Escuela de Filosofía Política de Chicago de Leo Strauss, filósofo judío, pensadores que se insertan en la tradición de Hanna Arendt, o el de Charles Taylor⁴⁶, Alasdair MacIntyre⁴⁷ o Michael Walzer⁴⁸.

EL PLANTEAMIENTO DEL REPUBLICANISMO KANTIANO DE JÜRGEN HABERMAS

Por otra parte, el otro planteamiento que asumen muchos intelectuales es el de Jürgen Habermas, tomando la ética dialógica como único medio posible de interpretación de los Derechos Humanos⁴⁹. No pretendemos ahora abordar un análisis en profundidad, que requeriría un tratamiento mucho más extenso⁵⁰.

El republicanismo kantiano de Habermas consiste en educar en una cultura política común, basada en una ética racional (Habermas utiliza el concepto de Moral para designar la Ética) universalizable, pero que no es objetiva, a través del diálogo intersubjetivo y la comunicación dialógica⁵¹.

En definitiva, una política común, con una moral procedimental, sin contenidos éticos sustantivos, que podamos compartir con independencia de nuestras morales personales.

Toda esta trayectoria es de un gran valor y altura intelectual, pero no permite una fundamentación objetiva de los Derechos Humanos. Habermas ha recreado conceptos muy interesantes como el de patriotismo constitucional, pero el hecho de hablar de valores comunes remite una vez más a la discusión sobre su fundamentación, en la que se debe

45. PANGLE, Thomas. R. *The Ennobling of Democracy. The Challenge of the Postmodern Age*, Baltimore, Maryland, John Hopkins University Press, 1992, p. 227.

46. TAYLOR, Charles. *Modern Social Imaginaries*, Durham and London, Duke University Press, 2004. Son ya muy conocidas las obras anteriores; entre ellas, *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Cambridge, Harvard University Press, 1989; *Philosophical Papers*, 2 vol., Cambridge, Cambridge University Press, 1985, y *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós, 1994; además *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition* (Princeton, Princeton University Press, 1994, obra colectiva en la que hay también aportaciones de K.

Anthony Appiah, Jürgen Habermas, Steven C. Rockefeller, Michael Walzer, Susan Wolf y Amy Gutmann.

47. MACINTYRE, A. *Whose Justice? Which Rationality?*, Notre Dame, Notre Dame University Press, 1988.

48. WALZER, Michael. *Tratado sobre la tolerancia*, Barcelona, Paidós, edición original, *On Toleration*, New Haven, Yale University Press, 1997. WALZER, M. *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y de la igualdad*, Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1993.

49. HABERMAS, J. "Staatsbürgerschaft und nationale Identität", pp. 632-659, en *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt am. Suhrkamp, 1992.

Traducción española por Manuel Jiménez Redondo, *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998. HABERMAS, J. "La idea kantiana de la paz perfecta desde la distancia histórica de 200 años", *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Barcelona, Paidós, 2002, pp. 147-155. Traducción de Juan Carlos Velasco Arroyo. HABERMAS, J. *La constelación posnacional. Ensayos políticos*, Barcelona, Paidós, 2000. Traducción L. Pérez Díaz. HABERMAS, J. "¿Una Constitución política para una sociedad mundial pluralista?", en *Entre naturalismo y religión*, Barcelona, Paidós, 2006. Traducción Francisco Javier Gil Martín. HABERMAS, Jürgen. *Ensayos políticos*, Barcelona, Península, 3ª edición, 1997.

50. Parte de mis desacuerdos

con Habermas los he expuesto en ELÓSEGUI, M. "Intercultural Republicanism. In Searching for Shared Values", *Archiv für Rechts und Sozialphilosophie (ARPS)*, Beiheft nº 85, (2002), pp. 49-88. En el monográfico *Legal Philosophy: General Aspects, Theoretical Examinations and Practical Application*, Proceedings of the 19th World Congress of the International Association for Philosophy of Law and Social Philosophy (IVR), New York, June 24-30, 1999. Editado por Patricia Smith y Paolo Comanducci, Suttgart, Franz Steiner Verlag, 2002. Sobre los problemas jurídicos del concepto de patriotismo constitucional véase ELÓSEGUI, M. "Las fronteras y los criterios jurídicos de adquisición de la nacionalidad", *Revista de Derecho*

Migratorio y Extranjería, nº 18, julio, (2008), pp. 279-295.

51. ELÓSEGUI, M. "La inclusión del otro. Habermas y Rawls ante las sociedades multiculturales". *Revista de Estudios Políticos*, diciembre, nº 98, (1997), pp. 59-84. ELÓSEGUI, M. "Perspectivas y problemas actuales de la filosofía del derecho. Una reflexión desde la filosofía del derecho ante los nuevos problemas que plantea el Derecho de Naciones Unidas en el uso de la fuerza y la injerencia en Estados soberanos ante la violación interna de Derechos Humanos", *Diálogo Filosófico*, volumen *Filosofía práctica y persona Humana*, Bibliotheca Salmanticensis, Estudios 262, Universidad Pontificia de Salamanca, (2004), pp. 417-444.

admitir que es inevitable la discusión sobre su fundamentación última (cuestión sobre la que existen diversas posturas), y que las premisas de Habermas (basadas en una epistemología inmanente) son incompatibles con una fundamentación iusnaturalista de los Derechos Humanos⁵².

III. CONTEXTO LEGISLATIVO ESPAÑOL PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

EL MODELO JURÍDICO CONSTITUCIONAL ESPAÑOL COMO MODELO INTERCULTURAL. LA REGULACIÓN JURÍDICA DE LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA

El modelo constitucional español en el que se inserta la educación para la interculturalidad es un modelo descentralizado de Estado con un respeto y protección de la diversidad regional existente en España.

La Constitución fue un logro de convivencia pacífica y de conciliación entre centralismo y regionalismo. España ha dado forma legal con la Constitución a un modelo descentralizado de Estado, con un gran nivel de descentralización y de fomento de la autonomía regional. El resultado es altamente positivo como modelo intercultural y resuelve largas controversias históricas, hoy todavía presentes.

El ordenamiento jurídico español había sido bastante homogéneo desde la unificación de España realizada por los Reyes Católicos en el siglo XV, y después por los Austrias y los Borbones. Felipe V se fija como objetivo la uniformidad lingüística. En 1768 Carlos III impone el castellano como lengua de enseñanza⁵³. En el siglo XIX, con el liberalismo y la imitación del modelo de codificación francesa, se crean los distintos códigos unificados de aplicación en todo el país: el Código de Comercio, el Código Civil, el Código Penal, etc.

El problema fundamental fue ya entonces el intento de supresión de los derechos feudales consuetudinarios de determinadas regiones españolas con una fuerte nota de identidad, centradas sobre todo en el uso de lenguas de origen latino, pero que se habían

52. HABERMAS, J. *Acción comunicativa y Razón sin trascendencia*, Barcelona, Paidós, 2002. Traducción de Pere Fabra Abat. *Original Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft*, Stuttgart, GbH &Co., 2001. Aunque Habermas reconoce en p. 33 que el lenguaje es “abridor de mundo”, porque su finalidad es la comunicación, y en p. 25 presupone un mundo objetivo común. Remito al lector a la

discusión entre Habermas y Ratzinger recogida en: www.mercaba.org/ARTICULOS/D/debate_Habermas_Ratzinger.htm Ratzinger y la izquierda (Jimenez Redondo) www.mercaba.org/ARTICULOS/R/ratzinger_y_la_izquierda.htm. Discusión sobre las bases morales del Estado liberal <http://perso.wanadoo.es/laicos/documentario/894T-Habermas-Ratzinger.htm>

53. Ver VERNET, J., “El pluralismo lingüístico en España”, en VERNET, Jaume, y PUNSET, Ramón. *Lenguas y Constitución*, Madrid, Lustel, 2007, p. 21: “A finales del siglo XIII quedaban pues configuradas las líneas generales del mapa lingüístico de la península. A partir de 1469, la unión dinástica de los llamados Reyes Católicos, bajo la hegemonía real de la Corona de Castilla, comporta que el castellano se convierta en la

lengua de la Corte y de las élites. No obstante, no sería hasta principios del siglo XVIII cuando un monarca, Felipe V, se fijara como objetivo político la uniformidad lingüística, concebida como una forma de racionalización del funcionamiento estatal, así como de construcción de la unidad nacional. Posteriormente, en 1768, Carlos III decide la imposición del castellano como lengua de enseñanza, que no

se llega a expandir hasta mediados del siglo XIX. De este modo, la introducción del castellano en todo el territorio español fue un proceso más o menos conflictivo que discurre a través de diversos siglos hasta lograr que la práctica totalidad de los españoles conozca actualmente la lengua castellana”.

conservado como distintas al castellano, especialmente el catalán, mallorquín, valenciano, y gallego⁵⁴. Junto a ellas también pervivía el vasco (euzkera).

En la Codificación civil del siglo XIX se respetaron en cierta medida los derechos forales y junto al derecho común se admitía la aplicación de las particularidades de cada lugar, especialmente en los derechos sucesorios.

En ese momento los choques se producen por tanto con la reivindicación de mantener los derechos forales con aplicación territorial en esas regiones periféricas, en materias civiles. Se utiliza la noción de vecindad civil, aplicando el derecho territorial foral a los vecinos de esa región. Junto a ello, en materia matrimonial sigue teniendo una importancia crucial el derecho canónico.

Los siglos XIX y XX españoles reflejan dos pugnas de fondo que volverán a surgir en 1975 a la muerte de Franco y que tienen relación con cuestiones culturales: una de ellas es el enfrentamiento entre un centralismo homogeneizador, que intenta identificar a todo ciudadano español con “lo castellano”⁵⁵, frente a los defensores de la diversidad regional, regionalistas, nacionalistas, federalistas, republicanos, etc.

Como señala acertadamente Vernet: “Durante el proceso de transición democrática que condujo a la aprobación de la Constitución Española de 1978, la cuestión de la pluralidad histórico-política y cultural del Estado adquirió un nuevo protagonismo, especialmente a raíz de las reivindicaciones de la población de los territorios en los que se utilizaba una lengua distinta al castellano. De esta manera, la Norma fundamental, al mismo tiempo que permitía la democratización y la apertura de un proceso de descentralización política del Estado mediante la creación de las Comunidades Autónomas, establecía las bases de un régimen jurídico plurilingüe”⁵⁶.

A partir de la Constitución desde el punto de vista jurídico en España existe un tratamiento muy diferente en relación con tres grupos:

- *Las minorías nacionales*. En el artículo 2 de la CE se indica que “La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas”.
- *Las minorías provenientes de la inmigración* de países terceros residentes en España (no pertenecientes a la UE) (art. 14 a 29 CE).
- *Los CIUDADANOS DE LA UNIÓN EUROPEA [BPO2 / PÁG 162] (UE)*.

Existe una protección preferente del patrimonio de los pueblos de España. Según el art. 46: “Los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad. La Ley penal sancionará los atentados contra este patrimonio”.

En el caso de las Comunidades Autónomas se regula un reparto de competencias, tanto entre el Gobierno central y el Gobierno autonómico, como entre las distintas Co-

54. Ver VERNET, J., “El pluralismo lingüístico en España”, en VERNET, Jaume, y PUNSET, Ramón. *Lenguas y Constitución*, Madrid, Iustel, 2007, p. 21-22: “Hacia finales del siglo XIX, la *Renaixença* catalana propugna la potenciación del catalán y surgen también movimientos semejantes en Galicia, País Vasco, las Islas Baleares o Valencia, que reivindican un cierto reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural, como sucede también paralelamente en toda Europa. Este reconocimiento se alcanza de manera provisional y parcial bajo la Constitución Española de la II República de 1931, que remitía a las leyes del Estado la regulación del uso de las ‘lenguas de las provincias y regiones’ (art.4) al mismo tiempo que permitía en las regiones autónomas organizar la enseñanza en su lengua, garantizando simultáneamente el estudio obligatorio de la lengua castellana y su uso como lengua vehicular en la enseñanza no universitaria”.

55. VERNET, J., “El pluralismo lingüístico en España”, en VERNET, Jaume y PUNSET, Ramón. *Lenguas y Constitución*, o.c., p. 22: “La dictadura franquista intentó, nuevamente, suprimir toda diferencia cultural o disensión política en el seno del Estado. Durante este periodo, las lenguas distintas del castellano fueron prohibidas y perseguidas, pero pese a todo continuaron utilizándose en los territorios respectivos, sobre todo en el ámbito familiar, pero también, aunque en menor medida, en el público. Si bien el tema es complejo y admite lecturas diversas, es evidente que el propósito de uniformización lingüística vinculado a la creación de una realidad nacional unitaria no se consiguió históricamente”.

56. VERNET, J., “El pluralismo lingüístico en España”, en VERNET, Jaume y PUNSET, Ramón. *Lenguas y Constitución*, o.c., p. 22

“WHEN I TRAVEL...”

www.colegiomarenostrum.es

AUTORES

Equipo educativo CEIP “MARE NOSTRUM”

INSTITUCIÓN IMPLICADA

CEIP “MARE NOSTRUM” (Ceuta-España); centros educativos GVBL (Bélgica) y FSM (Turquía).

ETAPA/CURSO

Alumnado de educación infantil y primaria. Dos cursos académicos

DESCRIPCIÓN

Esta experiencia hace de “Max”—un simpático muñeco que recorre Europa a bordo de un baúl en el que se van almacenando los productos de las distintas actividades realizadas— el hilo conductor a través del cual se comunican un centro educativo para alumnos con deficiencia mental ligera y media situado en la ciudad belga de Hasselt, que se encarga de coordinar el proyecto; un centro educativo de primaria (con un aula específica para personas con n.e.e.) ubicado en Amasra (Turquía) y el CEIP ceutí “Mare Nostrum”.

Resumen

El planteamiento de este proyecto no sólo hace de él una herramienta eficaz para el intercambio de estrategias pedagógicas y el conocimiento de otros sistemas educativos y otras formas de trabajar, sino que lo convierte también en un agente estimulador en la búsqueda de nuevas formas de aprendizaje, tanto en el plano personal como en el colectivo, y todo ello en favor de la calidad educativa y de una mayor conciencia europea.

Objetivos

1. Reforzar el conocimiento de Europa y la conciencia europea.
2. Trabajar temas educativos como la música, los transportes, los personajes célebres o la gastronomía de los distintos países y conocer las diferencias y semejanzas entre los países participantes.
3. Mejorar la motivación de alumnos y profesores.
4. Fomentar la cooperación y coordinación dentro del centro y con centros de otros países, y compartir estrategias y metodologías didácticas para la enseñanza en general y con personas con n.e.e. especiales.

Metodología

La comunicación se establece a través de correo electrónico y en tres reuniones presenciales (celebradas en los tres países participantes) en las que los profesores cuentan con la oportunidad de trabajar codo con codo, resolviendo las dudas planteadas y diseñando líneas de actuación. Al finalizar el proyecto se ha previsto celebrar una última reunión de trabajo en la que evaluar tanto los resultados como los productos obtenidos. Entre las actividades realizadas cabe destacar el intercambio de trípticos informativos con las características y peculiaridades

de cada centro, así como de CDs y DVDs con canciones populares y música tradicional de los distintos países; la creación de una canción propia; el intercambio de semillas para ser plantadas en cada centro; la celebración de las diferentes efemérides europeas (Día de Europa, Día de las Lenguas Europeas, etc.) y de una semana cultural relacionada con la conciencia europea; la elaboración de páginas web en las que se recogen todas las actividades potenciadas, así como su difusión en el periódico escolar; las visitas de maestros procedentes de los otros centros; la ornamentación del centro mediante banderas, carteles, mapas, murales, etc

RESULTADOS

Una vez finalizado el primer curso de implementación del proyecto, el profesorado que ha participado en el mismo pone de relieve unos resultados plenamente satisfactorios. Desde el punto de vista docente, los profesores han afrontado su labor educativa sobre un nuevo prisma que ha llenado las aulas de entusiasmo y nuevos estímulos, y ha acrecentado la conciencia europea y el conocimiento de otras formas de llevar a cabo la práctica docente, mejorando su competencia lingüística en inglés y

acercándolos a la realidad de los distintos sistemas educativos europeos: vías de acceso a la labor docente, salarios, semejanzas y diferencias de los recursos educativos, horarios del profesorado, condiciones de trabajo, etc.

RECURSOS

COMPLEMENTARIOS

Los recursos didácticos relacionados con la educación para la construcción y fortalecimiento de una ciudadanía activa en Europa son imprescindibles, ya que el concepto de ciudadanía activa se ha convertido en uno de los ejes fundamentales del debate político.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó en 2003 una serie de materiales elaborados por Encarnación Molina Medina y Carmen Velasco Rodríguez, denominados *La construcción de Europa: ciudad, ciudadanos y ciudadanía*, con el fin de educar para la participación activa en los asuntos del espacio cultural, social, económico, político y de convivencia en el que vive el alumnado.

En la misma línea, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid editó en 2003 el libro *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión*, coordinado por Margarita Bartolomé Pina.

munidades Autónomas. Además el Derecho Administrativo ha elaborado una legislación muy completa para resolver los posibles problemas de competencias entre las 17 Regiones Autónomas (arts. 143-158 CE).

Hay una enorme diferencia entre la protección jurídica de nuestras propias minorías regionales y los grupos étnicos provenientes de la inmigración. No existen técnicas jurídicas de acciones positivas para proteger derechos culturales de los extranjeros. Todas las personas residentes en España provenientes de otras culturas son titulares de los derechos constitucionales que otorgan protección jurídica a los derechos y libertades de pensamiento, conciencia, expresión, etc.

En este caso no existe una legislación específica protectora de estas minorías por razones culturales, sino sólo los acuerdos por motivos religiosos. Esta última situación es un caso especial que trataremos aparte, ya que los derechos de las minorías religiosas son derechos que se aplican a ciudadanos españoles o personas residentes en España, y no siempre llevan unido un elemento de extranjería, aunque en la mayoría de los casos reales coinciden ambas notas⁵⁷.

Las minorías nacionales (regionales) están reconocidas en la Constitución Española. Tienen un estatus y unos derechos permanentes a través de los estatutos autonómicos de las CCAA. Estos derechos son derechos territoriales, basados en el concepto jurídico de vecindad civil. Este concepto creado en los derechos forales no es exactamente el mismo que el de domicilio. Es un concepto intermedio entre el de domicilio y el de nacionalidad. Es una especie de nacionalidad regional territorial, pero que se adquiere sin más por el criterio de domicilio habitual. De manera que tampoco se basa en el *ius soli*. El proceso de adquisición de la vecindad está regulado en el Código Civil. Cada vecino de una Comunidad Autónoma tiene derecho a la aplicación de ese derecho particular, pero sólo dentro del territorio de la Comunidad Autónoma. El Derecho Foral regional no otorga una especie de estatuto personal que se aplique en todo el territorio español. Entre nosotros no ocurre, por ejemplo, lo que sucede en Canadá con los derechos de los quebequeses al uso del francés en la enseñanza, etc., que es exigible en todo el territorio canadiense. En nuestro caso esos derechos lingüísticos, por ejemplo el derecho a recibir educación en el idioma autonómico, se circunscriben al territorio de la Comunidad Autónoma.

Según el artículo 3 de la Constitución Española “El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección”.

Queremos detenernos un momento en ofrecer unas claves desde el derecho sobre la cuestión lingüística y la necesidad de asumir la Constitución como un marco común dentro del modelo intercultural propuesto en nuestra Constitución. La legislación sobre el aprendizaje de lenguas es un tema transversal en las políticas educativas y en la integración de inmigrantes⁵⁸.

57. Acuerdo del Estado Español con la Santa Sede sobre Asuntos Jurídicos, 3 de enero de 1979. Ley 24/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (BOE, nº 272, de 12 de noviembre). Ley 25/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España (BOE, nº 272, de 12 de noviembre). Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España (BOE, nº 272, de 12 de noviembre). 58. Este es un ejemplo concreto de cómo los Estados europeos concretan el modelo intercultural. Conecta también con el capítulo elaborado por el profesor Jesús de Garay.

Existe además una estrecha relación entre la obligación de conocer el español prescrita por la Constitución y su relación con la adquisición de la nacionalidad. Adentrándonos en el marco legal del ordenamiento jurídico español, el artículo 3 de la Constitución prescribe que el castellano es la lengua española oficial del Estado, y en segundo lugar, dispone el deber de todos los españoles de conocer la lengua castellana y el derecho a usarla⁵⁹. Todo ello plantea varias cuestiones; la primera la exigencia del conocimiento del español a los nacionales españoles, o a quien quiera adquirir la nacionalidad española⁶⁰. Por otra, dado que España es un país plurilingüe, se plantea jurídicamente la cuestión de cómo se debe afrontar el bilingüismo exigible a los inmigrantes que se asienten en Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, cuya legalidad se recoge en sus Estatutos de Autonomía, con rango de Ley Orgánica⁶¹.

El mandato constitucional exige el conocimiento del castellano y el derecho a usar la lengua cooficial de las CCAA con lengua propia. Con el fin de ajustarse a la legalidad vigente, la normalización lingüística exige como objetivo el manejo de ambas lenguas. Por esa razón, si el aprendizaje se reduce sólo al conocimiento de la lengua autonómica (esto vale para propios y extranjeros) se incumple con el mandato constitucional.

Desde el punto de vista legal, no existe ninguna norma que obligue a un conocimiento del español u otras lenguas cooficiales como exigencia previa a la hora de conceder la nacionalidad. En el artículo 23 del Código Civil se exige al mayor de catorce años y capaz de prestar una declaración por sí mismo un genérico juramento o promesa de fidelidad al Rey y obediencia a la Constitución y a las leyes, pero no se hace ninguna referencia al idioma o idiomas. Entre los especialistas en Derecho Constitucional, algunos, entre otros el profesor Rubio Llorente, han señalado esa ausencia⁶². En mi opinión, es prudente por una parte que estos requisitos permanezcan tal y como están formulados en el Código Civil.

Por otra, en relación con el deber de conocer el español, cuya obligación presume la Constitución en todo nacional español, no parece adecuado imponer por vía legal esa obligación como un requisito imprescindible previo para conceder la nacionalidad española. Pero eso es compatible con la conveniencia de dedicar en adelante una mayor atención desde las Administraciones Públicas a la materia del aprendizaje del castellano entre los residentes extranjeros que deseen nacionalizarse como españoles, o que hayan adquirido recientemente la nacionalidad, especialmente con los menores escolarizados en España.

59. PIZZORUSSO, Alessandro. "Libertad de lengua y derechos lingüísticos: un estudio comparado", *Revista Vasca de Administración Pública*, nº 16, (1989), pp. 13-27. Señala que hay tres dimensiones de la lengua que justifican su tratamiento constitucional: como instrumento de comunicación, como signo de identidad y como patrimonio cultural. Citado por VERNET, Jaume.

60. Sobre este tema nos parece de imprescindible lectura la monografía VERNET, Jaume y PUNSET, Ramón. *Lenguas y Constitución*, o.c.

61. Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, artículos 6 y 35,3 (Estatuto de Autonomía para el País Vasco). Ley Orgánica

6/2006, de 19 de julio, artículos 6, 12, 32 a 36, 50, 101, 102, 143, 147.1.a) y b), 147-3, 197.1, 198 y 200. Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril (Estatuto de Autonomía de Galicia). Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre (Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias). Ley Orgánica 7/2006, de 10 de abril, Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. Ley Orgánica

8/1982, de 10 de agosto (Estatuto de Autonomía de Aragón). Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto (Reintegración y Mejoramiento del Régimen Foral de Navarra). Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero (Estatuto de Autonomía de las Illes Balears). Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo (Estatuto de Autonomía de Melilla).

62. RUBIO LLORENTE, F.

"Los deberes constitucionales", en *Revista Española de Derecho Constitucional*, nº 62, (2001), pp. 52-53. El profesor Rubio Llorente llama la atención sobre el hecho de que el conocimiento, al menos, del castellano no se haya requerido por el legislador civil en orden a la adquisición de la nacionalidad española. Citado por PUNSET, R, o.c., en la p. 83.

En el último *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración* se realizan acertadamente varias referencias a la necesidad de conocer el idioma español y las lenguas cooficiales⁶³. Desde estos últimos años se está haciendo un esfuerzo por parte de las Administraciones Públicas a través de las Consejerías de Educación por reforzar el estudio del español en los centros escolares con alumnos extranjeros, cuyo número en un breve tiempo se ha duplicado. Los datos proporcionados por las estadísticas de inmigración son una buena premisa para un análisis más profundo sobre la filosofía que se mantiene en el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración sobre la necesidad del conocimiento del idioma del país de acogida para la integración de los extranjeros. Cuando los extranjeros son hijos de inmigrantes en edad escolar, la escuela se convierte en el vehículo idóneo para realizar esta integración lingüística. Esto supone hacer una mayor inversión presupuestaria en profesores de apoyo en lengua española y en las lenguas cooficiales. Hasta ahora no se ha afrontado en la práctica suficientemente este tema porque los problemas primarios han sido los de la propia subsistencia de los padres de estos alumnos (y siguen siéndolo, búsqueda de trabajo, vivienda, trámites burocráticos, estructuración familiar, reagrupación, etc).

La cuestión lingüística es crucial para la integración⁶⁴. Por una parte porque es la base de las destrezas de aprendizaje y permitirá que los alumnos hijos de inmigrantes accedan a niveles mayores de titulación reglada. Por otra, es un instrumento de integración jurídica y de participación política⁶⁵. Una de las razones de la menor preocupación sobre el aprendizaje del español ha podido obedecer al hecho de que más de la mitad de las personas que han adquirido la nacionalidad española eran latinoamericanos, y por tanto hispanoparlantes. Sin embargo, en años recientes ha aumentado la inmigración proveniente de países africanos y del países del Este con otros idiomas como lengua materna⁶⁶. A todo ello hay que añadir que incluso entre la población hispanoparlante las destrezas lingüísticas escritas, de ortografía, sintaxis y gramaticales, suelen ser de un nivel inferior al de los alumnos de origen español.

Desde una interpretación del marco constitucional, una persona con nacionalidad española tanto de origen como derivativa cumple con la Constitución si conoce el español (monolingüismo castellano); además puede ser bilingüe (castellano y otra lengua autonómica). No obstante, esta segunda no se le puede imponer ni al español de origen ni al naturalizado que viva en una de las Comunidades Autónomas con lengua propia, aunque el nuevo Estatuto de Autonomía de Cataluña imponga el deber de conocer el catalán a todos los ciudadanos y ciudadanas que vivan en Cataluña. El ciudadano no cumpliría con la prescripción constitucional si es monolingüe sólo de la lengua cooficial autonómica. La legalidad constitucional del art. 3.3 CE de especial respeto y protección a la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España no ampara la sustitución de un anterior monolingüismo castellanizante asimilacionista (que desde luego no era respetuoso en relación con los idiomas autóctonos) por un nuevo monolingüismo periférico, también asimilacionista a la inversa.

El verdadero cosmopolitismo debería conducir a una mayor riqueza lingüística en la que se fomentara el plurilingüismo, haciendo compatible un idioma regional, con una

63. *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007/2010*, aprobado por el Gobierno Español el 16 de febrero de 2007. Cfr, <http://www.intermigracion.info/extranjeria/>.

64. LARIOS PATERNA, Mffi J. "El derecho a la educación de los inmigrantes. Principales normas y políticas públicas del Estado y las Comunidades Autónomas", pp. 269 y 270. En AJA, E. y ARANGO, J. (Eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*, Fundación CIDOB, Barcelona, 2006.

65. GAMARRA, Y. "Derechos y libertades de los inmigrantes en España: el derecho a la educación y a la protección de la diversidad de expresiones culturales", en *Inmigración, empresa y formación. Implicaciones de la inmigración en la organización de las empresas y los centros educativos* pp. 97-123. GAMARRA, Y. "El derecho a la educación y a la protección y participación cultural de los inmigrantes", *Derecho migratorio y de extranjería*, marzo (2007), pp. 61-83.

66. AJA, E. y ARANGO, J. (Eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*, Fundación CIDOB, Barcelona, 2006.

67. Cfr. en esta línea Informe del Grupo de Intelectuales a favor del Diálogo Intercultural, elaborado en el marco del año 2008 como Año de la interculturalidad en la UE. <http://europa.eu/languages/es/home>

68. En este sentido es muy interesante el Preámbulo de la Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística de Cataluña. A la vez que afirma que la lengua catalana es un elemento fundamental de la formación y la personalidad nacional de Cataluña, reconoce la existencia de muchos castellanos parlantes en Cataluña. Como contraste la reciente reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña, Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio. "Art. 1. La lengua propia de Cataluña es el catalán. Art. 2. El catalán es la lengua oficial de Cataluña. También lo es el castellano, que es la lengua oficial del Estado Español. Todos las personas tiene derecho a utilizar las dos lenguas oficiales y los ciudadanos de Cataluña el derecho y el deber de conocerlas". SAUCA, J.M. (Ed.), *Lenguas, Política y Derechos*, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III-BOE, Madrid, 2000. Sobre la constitucionalidad de la Ley 1/1998, de 7 de enero, de política lingüística (LPL).

69. CM (2008) 30 final, 2 de mayo de 2008, Punto 4.3.1., p. 16.

lengua común nacional y otra internacional⁶⁷. Hay que atender a la realidad sociolingüística real de la lengua autonómica, que es muy diferente en las distintas CCAA, y no crear una necesidad artificial excluyente⁶⁸.

No obstante, la lengua no es un fin en sí misma, sino un instrumento de comunicación, un puente de unión. El Libro Blanco sobre el diálogo INTERCULTURAL [BPO3 / PÁG 167] del Consejo de Europa; *Vivir juntos en igual dignidad*, aconseja expresamente establecer ese deseado equilibrio de protección de las lenguas minoritarias compatible con el aprendizaje de otras lenguas habladas por un mayor número de personas:

“La lengua es a menudo un obstáculo para el diálogo intercultural. La perspectiva intercultural reconoce el valor de las lenguas utilizadas en las comunidades minoritarias, pero considera que es esencial que las personas adquieran la lengua que predomina en el Estado en el que viven con el objetivo de que puedan ser ciudadanos de pleno derecho. Este principio es conforme con la Carta Europea de las lenguas regionales o minoritarias, que afirma que las lenguas menos habladas deben de ser protegidas de un eventual riesgo de extinción porque ellas contribuyen a la riqueza cultural de Europa y que la utilización de esas lenguas es un derecho inalienable. La Carta subraya el valor del multilingüismo e insiste sobre el hecho de que la protección de las lenguas minoritarias en un país concreto no debe hacerse en detrimento de las lenguas oficiales y de la necesidad de aprender esas lenguas. El aprendizaje de las lenguas ayuda al aprenderlas a no tener una imagen estereotipada de los otros, y a desarrollar su curiosidad y apertura a la alteridad, así como a descubrir las otras culturas. Ayuda además a darse cuenta de que los intercambios con personas que tienen una identidad social y una cultura diferente son enriquecedores”⁶⁹.

La tradición lingüística debe ser respetada, igual que las tradiciones y la historia. No se debe producir uniformizaciones forzadas como se dieron en el pasado para crear determinados Estados-Nación, sin respetar la variedad existente dentro de las propias naciones.

Los derechos civiles y políticos, la democracia formal, el sufragio universal y secreto, los partidos políticos legalizados (incluso a pesar de su falta de democracia interna), la democracia parlamentaria indirecta a través de representantes libremente elegidos, todo ello debería ser una nota del contenido sustantivo de ese nuevo cosmopolitismo intercultural que debe reinar también dentro de nuestras fronteras territoriales y no sólo traspasando fronteras.

PLAN ESTRATÉGICO DE CIUDADANÍA E INTEGRACIÓN 2007-2010

El Gobierno de España ha elaborado un Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración, que se extiende desde el año 2007 hasta el 2010, algunas de cuyas claves nos ayudarán a plantear las líneas de la educación intercultural.

"LLENGÜES DEL MÓN" ("LENGUAS DEL MUNDO"), UNA HERRAMIENTA PARA REPRESENTAR LA DIVERSIDAD CULTURAL DEL BARRIO Y DEL INSTITUTO

www.ravalnet.org/iestarradell/lm/

www.aulaintercultural.org/experiencias/1miqueltarradell-lenguas.pdf

AUTOR

Empar Soler

INSTITUCIÓN

IMPLICADA
CEIP "MIQUEL
TARRADELL"

ETAPA/CURSO

ESO y Bachillerato

DESCRIPCIÓN

El IES "Miquel Tarradell", creado en el curso 1996/1997 con la implantación de la LOGSE, se encuentra situado en el Raval, un barrio de la ciudad de Barcelona receptor de personas que llegan a la ciudad procedentes sobre todo de otros países. El 95% de sus alumnos, pertenecientes a 27 nacionalidades distintas, emplean 28 lenguas diferentes. En este contexto, uno de los principales retos planteados consiste en disponer de una herramienta que permita establecer una comunicación básica. De ahí que, a iniciativa de tres profesores del centro, se creara la web "Llengües del món", en la que a día de hoy aparece recogida información de las lenguas que coexisten en el IES.

Resumen

La idea original de la web es bastante sencilla. Por una parte, cada alumno escribe en una hoja la traducción de una serie de palabras. Dicha hoja se escanea y se convierte en imagen digital; por otro lado se graba la pronunciación. Y, finalmente, las imágenes se insertan en una página web y se establece un enlace entre cada palabra y su pronunciación. Posteriormente se añade a la web una explicación sobre cada lengua y su alfabeto, y más adelante se insertan fotografías y se incorpora la sección de curiosidades y pasatiempos. En definitiva, la web no ha sido el resultado de un gran proyecto original, sino que ha ido surgiendo poco a poco, desde la autoría colectiva, adolescente y multicultural.

Objetivos

El objetivo de la web es mostrar y promover la diversidad lingüística y cultural propia del barrio donde se ubica el centro y ayudar al alumnado recién llegado en el aprendizaje del catalán. A través de la web también se pretende mostrar que, a pesar de la gran diversidad de lenguas, razas y religiones, la convivencia es posible. Y ello gracias a la tolerancia y al respeto hacia los demás que todos practicamos.

Metodología

Entre los diversos apartados de que consta la web, el más importante es el que contiene las diferentes lenguas habladas en el instituto. En él los alumnos muestran la grafía y pronunciación de ochenta palabras pertenecientes a cada una de las 25 lenguas recogidas en la web, cada una de las cuales viene acompañada de su alfabeto, de una descripción y de una fotografía del lugar de origen del alumnado. Visitar la web "Llengües del món" es una experiencia más que estimulante: se trata de una herramienta que logra atraparnos con sus fotos, su información, sus pasatiempos y curiosidades en torno a decenas de lenguas diferentes.

RESULTADOS

La web "Llengües del món" ha demostrado ser un valioso material inicial para los alumnos de otras culturas recién incorporados al centro, facilitando su acogida. Además, su creación ha supuesto una experiencia muy enriquecedora para todos los que han participado en ella: tanto en el caso de los profesores, a quienes ha permitido conocer de primera mano nuevas culturas, como en el de los alumnos, que se han beneficiado de ella en sus primeros contactos en el aula. Se tiene constancia de que la web es utilizada por Colegios de Primaria, Institutos de Secundaria y Universidades, así como en cursillos de formación para el profesorado.

Los tres principios que inspiran el Plan Estratégico sintonizan absolutamente con la perspectiva que hemos presentado del Consejo de Europa y nos proporcionan un marco de la mente del legislador español en esta materia:

1. El principio de igualdad y no discriminación, que implica la equiparación de derechos y obligaciones de la población inmigrante y autóctona, dentro del marco de los valores constitucionales básicos.
2. El principio de ciudadanía, que implica el reconocimiento de la plena participación cívica, social, económica, cultural y política de los ciudadanos y ciudadanas inmigrantes.
3. El principio de interculturalidad, como mecanismo de interacción entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural.

El primer principio que inspira el Plan Estratégico es el de *igualdad y no discriminación*. El principio de igualdad busca la construcción y consolidación de una sociedad justa e inclusiva y como equiparación de derechos y obligaciones básicas de la población inmigrada y autóctona; igualdad de trato y no discriminación por razón de origen racial o étnico, nacionalidad, sexo, discapacidad, edad, orientación sexual o cualquier otro motivo, e igualdad de oportunidades como garantía de una sociedad inclusiva.

Pero, además, esta igualdad de trato y de oportunidades es también condición imprescindible para la cohesión social, puesto que ésta se pone en riesgo si no se posibilita la movilidad social, si no se combaten decididamente las discriminaciones que puedan afectar a sectores de la población y, en definitiva, si no se evita que puedan existir sobre un mismo territorio ciudadanos de primera y de segunda categoría.

La Constitución Española establece en su artículo 9.2. que “corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”.

Respondiendo a ese mandato constitucional, el Plan Estratégico diseña un conjunto de medidas tendentes a reconocer formalmente y a hacer efectivos para las personas inmigrantes los mismos derechos y obligaciones que tiene la población autóctona. El Plan Estratégico está atravesado por la lógica de la igualdad de trato y de la lucha contra la discriminación en la línea establecida por las Directivas 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico, y 2000/78/CE, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.

Las mujeres inmigrantes pueden sufrir una doble discriminación: por el hecho de ser mujeres y por el hecho de ser inmigrante. Por ello, el Plan Estratégico presta una aten-

ción particular para garantizarles la igualdad de trato y de oportunidades en las distintas esferas de las intervenciones públicas y de la vida social. Además existen otros factores de discriminación y exclusión social, como los que pueden afectar a la población roma procedente del Este de Europa, a las personas discapacitadas o a otros colectivos o minorías, que se superponen a la discriminación por la condición de persona inmigrante y refuerzan si cabe las situaciones de desigualdad o de exclusión.

Con el objeto de contrarrestar todos estos factores de discriminación y de promover una sociedad inclusiva, el Plan Estratégico establecerá o fomentará políticas compensatorias que hagan posible la igualdad de oportunidades de todas las personas inmigrantes en la sociedad española⁷⁰.

El segundo principio del Plan Estratégico es el de *ciudadanía*. Porque para lograr una sociedad cohesionada e integrada no es suficiente con la consecución de la igualdad efectiva de derechos y obligaciones, sino que debe ser posible una participación activa en la configuración de la propia sociedad. Es precisamente la disposición de cauces de participación en la gestión de los asuntos públicos y en la conformación de los espacios sociales lo que permite hablar de la **INCORPORACIÓN [BPO4 / PÁG 170]** de nuevos ciudadanos y ciudadanas a nuestra sociedad.

En un sentido similar, la Comisión Europea viene planteando el concepto de “ciudadanía cívica” desde su Comunicación de noviembre de 2000. Por “ciudadanía cívica” podemos entender un conjunto de derechos y obligaciones cívicos, sociales, económicos y culturales de los inmigrantes, que dan lugar a la igualdad de trato y de oportunidades entre población inmigrada y autóctona y al reconocimiento de derechos de participación en la vida pública. Este reconocimiento de los inmigrantes como ciudadanos es un requisito imprescindible de una sociedad inclusiva porque, como señaló el Consejo Económico y Social Europeo en 2002, “la Europa de los ciudadanos no puede tener en su seno otra Europa de los no ciudadanos”.

En este sentido, el principio de ciudadanía implica avanzar en el reconocimiento de plenos derechos de participación cívica, económica, social, cultural y política a la población inmigrada. Este reconocimiento de plenos derechos no garantiza por sí solo el éxito de la integración, de ese proceso bidireccional de adaptación mutua, pero es una condición necesaria para que la integración pueda producirse. Porque sólo si los cauces de participación en los asuntos públicos y en la conformación de la sociedad están abiertos, en plano de igualdad, a todos los ciudadanos y ciudadanas, podrá generarse en la población inmigrada un sentimiento de pertenencia a su nueva sociedad.

El estatus de ciudadano o ciudadana en un Estado democrático ha de incluir la participación en la vida pública, comenzando por la “ciudadanía en la ciudad”, por su participación en el ámbito municipal. Además de los cauces de participación que para ello establece la Ley de Bases del Régimen Local, la Constitución prevé también la posibilidad de otorgar a ciudadanos extranjeros, mediante ley o tratado internacional, derechos de voto en el ámbito local, con la sola condición de que esta posibilidad sea recíproca, es decir, que los españoles también dispongan del derecho de sufragio en las elecciones

70. Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Dirección General de Integración de los Inmigrantes, pp. 121-122.

ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN Y LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DEL DEPORTE (SICS)

www.sics-comenius.eu

AUTOR

Profesorado IES "JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ PÉREZ"

INSTITUCIÓN IMPLICADA

IES "JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ PÉREZ" (Melilla-España), "BEYKENT COLLEGE" (Turquía), ÉCOLE PRIMARE "EIGENT" (Luxemburgo), "DOROTHY STRINGER SCHOOL" (Reino Unido), Irlanda

ETAPA/CURSO

Todo el alumnado

DESCRIPCIÓN

Este proyecto, surgido a raíz de la participación en un seminario de contacto celebrado en Lisboa en octubre de 2003 bajo el título "2004: Año europeo de la educación a través del deporte", se fundamenta en la creencia de que el deporte, los juegos y las competiciones transmiten y sustentan una serie de valores que fomentan la inclusión de estudiantes con problemas de integración (inmigrantes, minorías étnicas, alumnos con discapacidades físicas e intelectuales) o provenientes de entornos desfavorecidos.

Resumen

Sobre la base de que el deporte y las clases de educación física conllevan la práctica implícita de valores como la tolerancia, la igualdad, el respeto, la ayuda mutua, una sana competitividad, etc., siempre presentes en los contenidos transversales del currículo educativo, los promotores de esta iniciativa han realizado un detenido examen y posterior cotejo de buenas prácticas a nivel nacional y local; a partir de ahí, cada institución participante adopta estrategias que funcionan en los otros países implicados y las evalúa en su propio contexto local.

Objetivos

1. Utilizar el deporte como vehículo para incluir a los jóvenes en el proceso de aprendizaje escolar y promocionar fuertes valores sociales de ciudadanía e inclusión, desarrollando ambos conceptos como contenidos transversales incluidos en el currículo de las instituciones implicadas.
2. Promocionar el desarrollo de la ciudadanía y la inclusión atendiendo a la realidad de unidad europea y como medio para explorar problemas actuales de racismo, xenofobia y exaltación nacionalista.
3. Reflexionar acerca de actitudes críticas constructivas que favorezcan la integración social y académica de grupos desfavorecidos y refuerzan el rechazo contra la violencia y la xenofobia que, desgraciadamente, han acompañado en alguna ocasión a los grandes eventos deportivos.

Metodología

Las reuniones transnacionales celebradas proporcionan la oportunidad de presenciar en cada uno de los países participantes actividades que no suelen ser compartidas por el resto de los socios: en el caso de Turquía, la actividad "Fairplay", en la que el juego limpio prima sobre los resultados; en

Irlanda, partidos de fútbol gaélico no-sexistas; en Luxemburgo, actividades de integración de alumnos con n.e.e.; en Reino Unido, los alumnos de secundaria que participan en el programa "Junior Sports Leadership" actúan como monitores de los de primaria y les enseñan valores deportivos, etcétera.

Las aportaciones del IES melillense se concretaron en:

- a. Exhibición de actividades deportivas adaptadas a personas con distintas minusvalías con objeto de despertar en el alumnado sentimientos de solidaridad y aceptación.
- b. Los "recreos deportivos" destinados a mejorar la convivencia entre los alumnos en tiempo de ocio, a apreciar el deporte como instrumento para la diversión en tiempo de ocio, y a fomentar el respeto, la solidaridad, el trabajo en equipo y el cuidado de las instalaciones.
- c. La investigación de juegos tradicionales con vistas a fomentar el diálogo intergeneracional y el conocimiento del patrimonio cultural de los distintos países.

RESULTADOS

Los "recreos deportivos" han demostrado ser un eficaz recurso didáctico para mejorar la disciplina en el centro, ya que a cualquier alumno con dos o más informes desfavorables en relación con su comportamiento se le prohíbe jugar temporalmente en la liga deportiva interna. El currículo escolar se ha enriquecido al incorporar como ideología subyacente los valores de inclusión y ciudadanía, que se introducen como temas transversales en todas las áreas impartidas en el centro. Esta iniciativa ha supuesto el inicio de un recorrido en proyectos europeos que el centro confía en poder seguir desarrollando, y es de esperar que su difusión (a través de DVDs y la creación de una página web) pueda contribuir a que otros centros participen también de las buenas prácticas recogidas en ellos.

locales de los países de los que proceden las personas inmigrantes autorizadas a votar en España. Este derecho de participación en los asuntos locales ha sido también abierto en otros países de la Unión Europea a las personas extranjeras que tienen la condición de residentes de larga duración.

Más allá del derecho de sufragio en el ámbito municipal, la Constitución reserva los derechos de participación política a los ciudadanos españoles. Por tanto, aquellos ciudadanos y ciudadanas inmigradas que quieran alcanzar el máximo grado de participación han de adquirir la nacionalidad española, han de avanzar en su compromiso y pasar a integrar la comunidad política que conforma la sociedad española. Pero, sin necesidad de llegar a ese último nivel de participación, la condición de residente de larga duración debe proporcionar igualmente un conjunto de derechos, obligaciones y cauces de participación que permitan a tales personas inmigrantes entenderse como ciudadanos y ciudadanas.

El tercer principio que inspira el Plan Estratégico es el de *interculturalidad*. La diversidad cultural es uno de los valores y de las riquezas inherentes al pluralismo español y europeo, de ahí que se halle amparada por diversas normas constitucionales y europeas. Además, la concepción de la integración como un proceso de mutua adaptación impone también respetar y valorar las distintas culturas que portan consigo las personas inmigrantes y niega la posibilidad de una simple asimilación a las pautas culturales dominantes entre la población española. Pero la defensa de la diversidad no debe llevar al mantenimiento de grupos culturales aislados entre sí ni a una consideración ahistórica o acrítica de las culturas. El principio de interculturalidad exige reconocer y respetar las diferencias, pero busca la comunicación, el diálogo crítico, la interrelación y la interacción de personas pertenecientes a culturas diversas, sobre la base de unos valores básicos compartidos y del uso común de las lenguas oficiales existentes en España. El resultado de esta comunicación e interrelación es la producción de nuevas realidades culturales, en las que todos los individuos y grupos pueden resultar transformados y enriquecidos.

Por otra parte, no cabe negar que, en ocasiones, las diferencias culturales existentes en el seno de una población cada vez más diversa pueden conducir a conflictos, que habrá que abordar con los instrumentos del diálogo constructivo y el compromiso, dentro del marco de opciones que abren la Constitución y las leyes. En los “Principios Básicos Comunes para la Política de INTEGRACIÓN [BPO5 / PÁG 172] de los Inmigrantes en la Unión Europea”, el Consejo de la Unión Europea se ha manifestado en un sentido muy similar. En concreto, en el octavo de dichos principio señala lo siguiente:

“La práctica de diversas culturas y religiones está garantizada por la Carta de los Derechos Fundamentales y debe quedar salvaguardada, a menos que dichas prácticas entren en conflicto con otros derechos europeos inviolables o con la legislación nacional. Las culturas y religiones introducidas por los inmigrantes pueden facilitar un mayor entendimiento entre los pueblos, la transición de los inmigrantes hacia la nueva sociedad y el enriquecimiento de ésta (...). No obstante, los Estados miembros tienen también la responsabilidad de garantizar que las prácticas culturales

LAS MINORÍAS ÉTNICAS TAMBIÉN SON UNA PARTE IMPORTANTE DE EUROPA: EL MUNDO GITANO, ESE DESCONOCIDO

www.juntadeandalucia.es/averroes/ceipcapitulaciones/

AUTORA

Remedios Torres Fernández
(Coordinadora del Proyecto de Coeducación e Interculturalidad)

INSTITUCIÓN IMPLICADA

CEIP “CAPITULACIONES”
(Santa Fe, Granada)

ETAPA/CURSO

Todo el alumnado

DESCRIPCIÓN

Este proyecto de investigación e innovación educativa se inscribe dentro de la línea de actuación desarrollada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía con vistas a potenciar las buenas prácticas docentes, y estimular y valorar la innovación educativa como medio de participación en la mejora de la enseñanza, y particularmente en la impartida por el CEIP “Capitulaciones”, que cuenta con un alumnado heterogéneo, uno de cuyos colectivos –muy adaptado, por cierto– es el gitano.

Resumen

En el marco del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, la autora de esta iniciativa, consciente del valor primordial de la cultura de las minorías étnicas, ha diseñado un conjunto de unidades didácticas en las que se potencia y respeta de una manera especial la cultura gitana, la cual con el transcurso del tiempo ha ido dotando de personalidad y estilo no sólo a la Comunidad Autónoma Andaluza, sino a toda una nación.

Objetivos

1. Aprovechar el caudal que fluye en la cultura gitana para, enriqueciendo el currículo oficial, lograr también el enriquecimiento de todos, alumnos y profesores.
2. Combatir esa realidad palpable que son los prejuicios, estereotipos y actitudes racistas existentes en torno a la etnia gitana.

Metodología

Las actividades diseñadas en cada unidad didáctica hacen referencia a distintas áreas (lengua y literatura, artes plásticas, música, etc.). Entre ellas se cuentan:

- a. Lectura del *Romancero gitano*, de Federico García Lorca, dirigida a alumnos del primer y segundo ciclos de primaria, llamando su atención sobre todo los detalles relacionados con la etnia gitana;
- b. Audición del *Romance de la luna* cantado por Camarón y del *Romance del Conde Olinos*.
- c. Realización de dibujos inspirados el *Romance de la Luna*, potenciando el trabajo original y la capacidad creativa de cada uno de los alumnos; los mejores dibujos serán coloreados después por toda la clase.
- d. Recitación y puesta en escena dramatizada del romance.
- e. Contraste entre los prejuicios presentes en algunos cuentos. (“¡Socorro, gitanos!”, del libro *El gato Mikesch*), y la actitud y visión positivas de obras infantiles como *Manuela y Manuela y el mar*, de Marta Osorio.
- f. Análisis del *Pregón gitano*, de Aurelio Verde.
- g. Para alumnos de infantil y primer ciclo de primaria, lectura y representación gráfica

del cuento “Carmelilla, la niña con muí de terciopelo”, publicado por la Consejería de Educación.

- h. Proporcionar información sobre aspectos puntuales como los orígenes y características del baile flamenco, los oficios tradicionales de gitanos y gitanas, etc.

RESULTADOS

Esta experiencia logra introducir en los materiales curriculares el conocimiento de una etnia cuya presencia en las escuelas ha sido ignorada hasta el día de hoy y, en muchos casos, minusvalorada. Se ha conseguido atenuar y, en su caso, eliminar determinados estereotipos y prejuicios que rodean a este colectivo. El enriquecimiento del currículo supone un paso más en la obtención de rendimiento de una cultura cuya influencia se extiende no sólo al contexto andaluz, sino a España entera.

y religiosas no impidan a las personas migrantes ejercer otros derechos fundamentales o participar en la sociedad de acogida. Ello reviste particular importancia en lo que se refiere a los derechos y la igualdad de la mujer, a los derechos e intereses del niño, y a la libertad de practicar o no una determinada religión”.

En definitiva, los mejores medios para abordar los conflictos de convivencia ligados a diferentes prácticas culturales o las cuestiones relacionadas con prácticas culturales y religiosas inaceptables que entren en conflicto con los derechos fundamentales y con los valores básicos de la UE son, como señala el Consejo, el diálogo intercultural e interreligioso constructivo, la educación, un discurso público basado en la reflexión y el apoyo a las expresiones culturales y religiosas que respeten los valores, derechos y leyes nacionales y europeos. Sobre estos elementos cabe construir una convivencia armoniosa.

En un escenario previsible de futuro, caracterizado por la presencia en el mismo territorio de un conglomerado de distintas creencias, religiones y culturas, resulta necesario garantizar un marco normativo y axiológico que facilite la convivencia y permita gestionar los conflictos inherentes al propio hecho de convivir. La convivencia se basa en la primacía de los derechos individuales sobre los colectivos, en el respeto a la pluralidad de opciones y proyectos personales y colectivos, y en la existencia de un Estado aconfesional que ampara y promueve la efectividad de dichos derechos.

El principio de interculturalidad se configura, por tanto, como la pauta básica que, de acuerdo con la concepción de integración inherente al presente Plan Estratégico, debe regir la relación entre personas y grupos de distintas culturas, a fin de garantizar a un tiempo la cohesión social basada en principios constitucionales compartidos y el respeto y la valoración positiva de la diversidad⁷¹.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS EN LA LOE

LA LOE EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La actual Ley Orgánica de Educación dedica un Capítulo al alumnado con necesidad de apoyo educativo, y más concretamente, los artículos 78 y 79 se refieren a la escolarización de los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.

La LOE de 2006 establece los siguientes principios pedagógicos: principio de calidad, equidad y flexibilidad. Y habla de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo vs. alumnado que presenta necesidades educativas especiales entendiendo a los primeros como aquellos alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria.

En cuanto a su escolarización la LOE establece que las Administraciones públicas han de favorecer y garantizar, en la edad de escolarización obligatoria, la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de otros países y que ésta se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se

72. Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Datos y cifras. Curso escolar 2007-08. Madrid, Secretaría General Técnica. En el curso 2007-08 el alumnado extranjero supone el 8,4% del alumnado matriculado en la enseñanza pública. También se evidencia la doble red: 560.000 estudiantes en los centros públicos, frente a 120.000 en la privada (incluida la concertada) a pesar de la normativa contra la selección de los usuarios en las escuelas públicas y privadas concertadas (LOE, 2006).

73. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293 de 8 de diciembre de 2006. La Orden ECI 2211/2007 de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. BOE nº 173, de 20 de julio de 2007. La Orden ECI 2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. BOE nº 173, de 20 de julio de 2007. Anexo I.

74. Como señala la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, "El Derecho y la Moral son realidades diversas. Ni lo legal es lo moral, ni el Derecho es fuente de la Ética". "Los valores a los que se refiere el art. 1.1. de la CE son valores del ordenamiento jurídico, es decir, son sólo el sustrato ético, que posibilita una sociedad pluralista, y en cuanto presiden y orientan todas las normas jurídicas de la convivencia democrática".

puedan incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación. Corresponderá a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evaluación de su aprendizaje. A partir de la legislación vigente, las Administraciones educativas han desarrollado programas específicos para la escolarización del alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma⁷².

LA LOE Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

En la Exposición de Motivos de la Ley Orgánica de Educación se recoge precisamente que "En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución Española y en los tratados y las declaraciones universales de los Derechos Humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos".

La cuestión que suscita la entrada en vigor de los desarrollos de la LOE es la interpretación de los contenidos curriculares y la definición que se atribuya a los Derechos Humanos tal y como están formulados en los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 sobre enseñanza de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos⁷³.

Del análisis de los enunciados de los Reales Decretos se desprende que caben distintas interpretaciones de esa norma que darían cobertura a diversas teorías filosóficas sobre la fundamentación última de dichos Derechos. Uno de los debates suscitados ha sido la pregunta sobre si la propia norma se contradice en sus contenidos al pretender ella misma mantener posturas filosóficas que son incompatibles entre sí, amparándose en la ambigüedad e indefinición de los términos que utiliza ⁷⁴.

a) La interpretación positivista y iusnaturalista de los Derechos Humanos

La ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS [BPO6 / PÁG 176] y los valores democráticos en la educación primaria, secundaria y bachillerato es conveniente y necesaria. La clave está en la perspectiva que se adopte para enseñarlos, no en el hecho, en sí mismo, de que se convierta en una materia obligatoria.

Quien asuma una de ambas posiciones debería explicar que existen distintas posturas a la hora de fundamentar los derechos y también por supuesto posicionarse, pero sin ignorar que existen distintas corrientes de pensamiento.

Los contenidos curriculares de los Reales Decretos pueden ser, en principio, compatibles con un modelo de Derechos Humanos basado en una visión objetiva de la ética y con una teoría realista del conocimiento. También es posible impartir estas materias explicando las diversas teorías y luego decantarse por alguna de ellas según se mantenga una visión antropológica concreta (según el proyecto educativo de centro).

Quien opte por una fundamentación iusnaturalista de los Derechos Humanos está tan en su pleno derecho de impartirlos con esa visión como quien ostente otra visión antropológica. Todo ello debe ser posible en una sociedad plural y con libertad ideológica.

Pero incluso partiendo de ese temario obligatorio con todos los contenidos señalados en el currículo escolar, el docente podrá siempre hacer una crítica sobre lo que le parece más conforme a la dignidad de la persona. Todo ello dependerá no sólo de si está en un Centro de Enseñanza Pública o un Centro Escolar con ideario propio, sino del propio profesor, y del manual que se elija, etc. En general, prácticamente ninguna asignatura es inocua porque en todas se transmite una visión de la persona; en Biología, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Historia, Literatura, enseñanza de otros idiomas, etc, hasta en el mapa de Geografía elegido⁷⁵.

b) La preparación del profesorado para impartir la asignatura de EpC

En otro orden de cosas, en España también está pendiente de solucionar la preparación del profesorado de Primaria, Secundaria y Bachillerato para impartir este tipo de materias relacionadas con la enseñanza sobre Derechos Humanos.

Las licenciaturas que permiten ser profesor no cuentan en su currículo con materias que preparen para tener un mínimo de conocimiento del Derecho español y de la organización ético-jurídica del Estado. Concretamente, la asignatura de EpC en el curso 2007/2008 ha sido asumida por filósofos, historiadores, psicólogos, orientadores o profesores de religión. En ninguna licenciatura de las mencionadas se aprende apenas nada relacionado con Derecho Constitucional u organismos jurídicos internacionales como la ONU, la Unión Europea o el Consejo de Europa. Tampoco en la licenciatura de Educación. Como contraste, existen países como Australia en el que en la Facultad de Educación se puede cursar Derecho para ser docente de Derechos Humanos y de educación cívica en estas etapas⁷⁶. Por otra parte, si nos asomamos al material elaborado por

75. Los alumnos en la Universidad se asombran cuando se les hace reflexionar sobre los Atlas que han utilizado en Educación Secundaria y Bachillerato. Los Atlas europeos sitúan a Europa (o España) en el centro, pero eso no es un dato objetivo, ya que la tierra es redonda. Algo tan sencillo que se comprueba buscando con el término mapamundi en la web de Google en inglés. Si se manejan manuales de geografía de otros países como Japón, Australia o Latinoamérica, esos países mencionados ocupan el centro del mapa.

76. <http://education.qld.gov.au/curriculum/area/sose/support.html>
http://www.mceetya.edu.au/ve/rve/_resources/Civics_SOLO6.pdf

APRENDER A PRODUCIR BIENES INTERCULTURALES CON LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN (TIC)

CEIP "INMACULADA CONCEPCIÓN"

Plaza de la Inmaculada, s/n. 04400 Alhama de Almería

AUTOR

Fernando Tuvilla Rayo

INSTITUCIÓN IMPLICADA

CEIP "INMACULADA CONCEPCIÓN" (Alhama de Almería-Almería)

ETAPA/CURSO

Alumnado de primaria. Curso 2004-2005. Proyecto de duración indefinida

DESCRIPCIÓN

El colegio donde se implementa el proyecto, situado en la población de Alhama de Almería, forma parte de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO y desde 1986 participa en el proyecto de la Junta de Andalucía "Escuelas Espacios de Paz" a través de distintos grupos de trabajo. La iniciativa, lejos de circunscribirse a los inmigrantes procedentes de Alemania, Argentina, Francia, Lituania, Marruecos, Panamá, Reino Unido o Rumanía, a los niños absentistas de etnia gitana o a los alumnos procedentes de la casa de acogida ubicada en el pueblo, pretende alcanzar a la totalidad de la comunidad escolar.

Resumen

La realización de un DVD que toma como punto de partida la Declaración Universal de los Derechos Humanos facilita que el contenido de la materia no se limite a ser "enseñado", sino que se convierte en el cimiento sobre el que construir un "informativo escolar" o "telediario" plurilingüe.

Objetivos

1. Educar al alumnado para la paz, los Derechos Humanos y la no violencia activa; fomentar la integración de alumnos con características personales o sociales peculiares y la participación de toda la comunidad educativa, potenciando su capacidad crítica y creativa.
2. Promover la enseñanza en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España y en la integración intercultural, así como en la resolución pacífica de los conflictos.
3. Iniciar al alumnado en la utilización de las TIC y de las comunicaciones con vistas a la elaboración de material didáctico complementario al desarrollo curricular, y aumentar su conocimiento y competencias en el análisis, síntesis, conceptualización y manejo de la información.
4. Enseñar al alumnado a resolver problemas complejos y a acometer tareas difíciles mediante el trabajo en equipo.

Metodología

La iniciativa parte del acuerdo tomado en el transcurso de una sesión del Aprendizaje por Proyectos para hacer más comprensible al alumnado el lenguaje de los Derechos Humanos y

buscar las coincidencias existentes entre los artículos de la Constitución Española, el Estatuto de Autonomía andaluz y los Derechos del Niño. Dicho proyecto quedó concretado en la elaboración de un DVD en árabe, francés y portugués (idiomas de nuestros países vecinos), una actividad que se centra en el aprendizaje significativo; se orienta al desarrollo de estrategias cognitivas, técnicas y socioafectivas y permite distinguir entre retroalimentación (evaluación formativa) y valoración (evaluación sumativa) y realizar correcciones en el trayecto proceso-producto. Las áreas trabajadas en el proceso han sido:

- a. La lengua: Estudio léxico comparativo entre lenguas a partir del articulado de Derechos Humanos, un pequeño léxico árabe-andaluz y correspondencia con fotografías de distintos países del mundo.
- b. Las matemáticas: Realización de gráficas estadísticas, porcentajes y resolución de problemas.
- c. El conocimiento del medio: investigación de los elementos universales de los Derechos Humanos y monográficos sobre algunos países colonizados.

RESULTADOS

Por lo que se refiere a la comunidad educativa en su conjunto, los padres han aportado al proyecto iniciativas contrastadas con sus hijos y la tecnología del hogar ha complementado la tecnología de la escuela. También se ha dado uso a la Biblioteca Municipal en horario de mañana. Por otra parte, los alumnos han desarrollado habilidades intelectuales de orden superior y han combinado destrezas que integran materias como la lengua junto con otras del currículo. Además, la implementación de este proyecto tiene un verdadero significado social y educativo, presenta retos en su ejecución e involucra actividades que reflejan procesos de instrucción. Por último, se han realizado demostraciones *in situ* del uso de un software concreto y del procesamiento de una información determinada y se ha ilustrado un procedimiento paso a paso.

editoriales de otros países europeos o por las propias instituciones europeas (como la Unión Europea y el Consejo de Europa), nos encontramos con que existe disponible bastante material docente de materias jurídicas para la enseñanza escolar, entre las que se incluye Derechos Humanos, Derecho Constitucional, ciudadanía europea y en general buena parte de la legislación adaptada a esos niveles de enseñanza.

La solución no está en que estas materias pasen a ser impartidas por juristas, sino que se prepare a los licenciados de esas otras materias dándoles unos conocimientos básicos sobre Derecho Constitucional y otras materias jurídicas, también en la licenciatura de Filosofía. No se trata tampoco de que las materias éticas y filosóficas sean sustituidas o marginadas por una enseñanza del Derecho Positivo vigente. Eso supondría identificar la validez del Derecho con la Justicia, lo que equivale a una toma de posición desde planteamientos de un férreo positivismo jurídico. Precisamente definir la relación y el lugar que se le asigne al Derecho, en relación con la ética, la filosofía política y la religión es una toma de postura filosófica o antropológica.

c) Conclusión

La conclusión de este epígrafe es que es necesaria y posible una asignatura específica en el currículo escolar que aborde la educación para los Derechos Humanos. Esta asignatura debería ser propia y obligatoria, no como materia transversal, y tampoco como alternativa a la religión, pero con unos contenidos adecuados, basados en la Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas, y explicando las instituciones políticas basándose en el Derecho Constitucional español y en el Derecho Comunitario Europeo y del Consejo de Europa, aboliendo otros contenidos psicológicos que no son propios de esta materia, y modificando los criterios de evaluación que injieren indebidamente en la intimidad de la conciencia de los alumnos.

No obstante, respetamos la opinión de quienes defienden que deben ser unos contenidos transversales porque además la Recomendación 12/2002 del Comité de Ministros de los Estados miembros del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática no obliga a que haya una asignatura específica, sino que recomienda unos posibles métodos para introducir estos valores en el sistema escolar.

A su vez, en dicha materia deberían plantearse las distintas teorías sobre la fundamentación de los Derechos Humanos, explicando sus raíces históricas, y el debate que continúa abierto hoy en día sobre una posible fundamentación positivista, basada en las teorías contractualistas, y una posible fundamentación iusnaturalista, basada en el humanismo cívico. También deberían tratarse las distintas posturas en el debate sobre la relación entre ética y derecho, ética y política, ética y religión, ética y culturas. Especialmente se debe afrontar las cuestiones relacionadas con la justicia y la validez del derecho, distinguiendo también en ellas las tesis positivistas y las iusnaturalistas, afrontando los problemas de la obediencia y desobediencia al derecho, la desobediencia civil y la objeción de conciencia.

En relación con los Reales Decretos españoles sobre Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos los bloques temáticos deberían centrarse en los bloques tres, cuatro y cinco, y deberían anularse otros contenidos que no son propios de esta materia. La redacción de los Reales Decretos y de los Decretos Autonómicos debería ajustarse al Derecho vigente sin introducir un tipo de vocabulario que no existe en el ordenamiento jurídico actual.

POLÍTICAS DE IGUALDAD Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

LEY ORGÁNICA 3/2007, DE IGUALDAD EFECTIVA ENTRE HOMBRES Y MUJERES

Teniendo en cuenta los objetivos educativos señalados de la LOE, la educación en el aula debe asumir la enseñanza de la legislación española sobre la igualdad entre mujeres y hombres.

En la Exposición de Motivos de la Ley Orgánica 3/2007, de Igualdad efectiva entre mujeres y hombres, se recuerda el marco normativo esencial, que resumimos a continuación.

El artículo 14 de la Constitución Española proclama el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo. Por su parte, el artículo 9.2 consagra la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones para que la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sea real y efectiva.

La igualdad entre mujeres y hombres es un principio jurídico universal reconocido en diversos textos internacionales sobre Derechos Humanos, entre los que destaca la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en diciembre de 1979 y ratificada por España en 1983. En este mismo ámbito procede evocar los avances introducidos por conferencias mundiales monográficas, como la de Nairobi de 1985 y Beijing de 1995.

La igualdad es, asimismo, un principio fundamental en la Unión Europea. Desde la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam, el 1 de mayo de 1999, la igualdad entre mujeres y hombres y la eliminación de las desigualdades entre unas y otros son un objetivo que debe integrarse en todas las políticas y acciones de la Unión y de sus miembros.

Con amparo en el antiguo artículo 111 del Tratado de Roma, se ha desarrollado un acervo comunitario sobre igualdad de sexos de gran amplitud e importante calado, a cuya adecuada transposición se dirige, en buena medida, la presente Ley. En particular, esta Ley incorpora al ordenamiento español dos directivas en materia de igualdad de trato, la 2002/73/CE, de reforma de la Directiva 76/207/CEE, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales y a las condiciones de trabajo, y la Directiva 2004/113/CE, sobre aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en el acceso a bienes y servicios y su suministro.

Además, se recuerda que “La ordenación general de las políticas públicas, bajo la óptica del principio de igualdad y la perspectiva de género, se plasma en el establecimiento de criterios de actuación de todos los poderes públicos en los que se integra activamente, de un modo expreso y operativo, dicho principio y con carácter específico o sectorial se incorporan también pautas favorecedoras de la igualdad en políticas como la educativa, la sanitaria, la artística y cultural, de la sociedad de la información, de desarrollo rural o de vivienda, deporte, cultura, ordenación del territorio o de cooperación internacional para el desarrollo”⁷⁷.

En relación con la acción administrativa para la igualdad en la educación para la igualdad de mujeres y hombres se destaca en su art. 23 que “El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros”.

En correspondencia con el articulado que hemos destacado de la LOE debe entenderse la integración del principio de igualdad en la política de educación que reproducimos en su totalidad a continuación (art. 24):

1. Las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres.
2. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán con tal finalidad las siguientes actuaciones:
 - a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
 - b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
 - c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.
 - d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.
 - e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
 - f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.
3. Parte imprescindible del currículo escolar debe ser la enseñanza de la legislación referente a igualdad y conciliación de la vida personal, familiar y laboral.

78. Últimamente se está trabajando mucho también el tema de la identidad masculina. Cfr., L. Bonino, "Masculinidad hegemónica e identidad masculina", *Dossiers Feministes*, nº 6, Seminario de Investigación Feminista de la Universidad Jaume I, Castellón. En *Masculinidades. Mitos, (de) construcciones y mascaradas*, edición a cargo de Nieves Alberola y María José Gámez, 2002. Ver en la web L. Bonino, "Obstáculos a la comprensión y a las intervenciones sobre la violencia (masculina) contra las mujeres en la pareja", www.sepv.org/ensayos/bonino.pdf. Sobre el proceso de creación de nuevas masculinidades sociales, v. Luis Bonino, psicoterapeuta y médico psiquiatra especializado en problemáticas masculinas y director del Centro de Estudios de la Condición Masculina. www.luisbonino.com/pdf/masculinidad%20igualdad%20educacion.pdf - Revista de Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer, nº 69, (2000). Está dedicado monográficamente a las ponencias de la Jornada dentro de los Encuentros Anuales SARE, con el título *Masculinidad y vida cotidiana*. www.sare.emakunde.com/pags2/default.asp - 18k.

Los alumnos y alumnas deberán conocer el Estatuto de los Trabajadores, especialmente en las materias siguientes (art. 24):

- a) Los derechos de conciliación de la vida personal, familiar y laboral se reconocerán a los trabajadores y las trabajadoras en forma que fomenten la asunción equilibrada de las responsabilidades familiares, evitando toda discriminación basada en su ejercicio.
 - b) El permiso y la prestación por maternidad se concederán en los términos previstos en la normativa laboral y de Seguridad Social.
 - c) Para contribuir a un reparto más equilibrado de las responsabilidades familiares, se reconoce a los padres el derecho a un permiso y una prestación por paternidad, en los términos previstos en la normativa laboral y de Seguridad Social.
2. Igualdad y perspectiva de género: efectos en la educación intercultural. Educar en el modelo de **CORRESPONSABILIDAD [BPO7 / PÁG 181]** entre mujeres y hombres.

En la legislación española, especialmente a través del Derecho Comunitario, hay una clara defensa del modelo de corresponsabilidad entre mujeres y hombres, basado en un modelo de igualdad y diferencia, en el que se admite abiertamente que hay unas funciones biológicas, como son la de la maternidad y paternidad que se deben de tener en cuenta a la hora de organizar el mercado laboral. Esto lleva consigo la incorporación de normas jurídicas a nivel de Derecho Comunitario y a nivel de la normativa española. En esta línea se mueve con claridad el Derecho Constitucional, el Derecho Civil y el Derecho Laboral.

La implicación de la normativa española en temas de igualdad entre hombres y mujeres debe ser enseñada en la escuela, de acuerdo a lo dispuesto en la LOE. Es importante que los varones sean educados en la necesidad de asumir las tareas de cuidado y las tareas domésticas y las mujeres en las estrategias para ocupar el lugar que les corresponde en la vida pública.

El modelo de la corresponsabilidad (de la igualdad en la diferencia) considera que la perspectiva de género es adecuada para describir los aspectos culturales que rodean a la construcción de las funciones del hombre y la mujer en el contexto social. Si los sexos son necesariamente varón o mujer, las funciones atribuidas culturalmente a cada sexo pueden ser en algunos aspectos intercambiables. El género en alguna de sus dimensiones se fundamenta en el sexo biológico, pero otras muchas de las funciones o del reparto de las tareas consideradas en una época u otra propias de lo femenino o de lo masculino son algo absolutamente aleatorio y no tienen ninguna base biológica. Dependen en este caso de los estereotipos formados por el grupo social, por las costumbres o por la educación.

Este modelo propugna la interdependencia entre los distintos sexos, *una igualdad en la diferencia*. Reivindica que los dos sexos deben estar simultáneamente presentes en el mundo de lo privado y de lo público. A la vez que reclama más presencia de la mujer en la vida pública, considera igualmente necesaria una mayor presencia del varón en los asuntos domésticos y en el mundo de la educación de los hijos⁷⁸. También el varón tiene derecho a asumir unas tareas antes reservadas a las mujeres. Esta revolución social ne-

IGUALDAD Y CORRESPONSABILIDAD PARA EL REPARTO DE LAS TAREAS DOMÉSTICAS

asegovia@eskibel.com

AUTORA

Amaia Segovia

INSTITUCIÓN

IMPLICADA
"IKASTETXEA ESKIBEL"
(DONOSTIA)

ETAPA/CURSO

Alumnado de las etapas
de secundaria
(4º de ESO)

DESCRIPCIÓN

El centro Ikastetxea Eskibel pertenece al Municipio de Donostia (San Sebastián). Con esta experiencia se pretende integrar la perspectiva de género en el marco de la asignatura "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos".

Resumen

El proyecto se basa en el desarrollo de un modelo de corresponsabilidad en el reparto de las tareas domésticas y las tareas de cuidado, a través del fortalecimiento y puesta en valor de competencias y actitudes dirigidas a la conciliación entre la vida personal, laboral y familiar de hombres y mujeres.

Objetivos

1. Aprender a respetar y valorar estos trabajos desde una implicación y conocimiento personal de los mismos.
2. Promover exposiciones, debates y juicios de valor en el aula sobre la justicia o injusticia en el reparto de tareas domésticas.
3. Reflexionar sobre el principio de igualdad y no discriminación al analizar los salarios que se perciben por la realización de este tipo de servicios.
4. Analizar la corresponsabilidad desde la perspectiva de género; ¿cuántos hombres y mujeres desarrollan

estas tareas en la unidad familiar, sin retribución (padres o madres), con retribución (personal de servicio doméstico o personal laboral del centro escolar)?

4. Análisis de la corresponsabilidad desde la perspectiva intercultural a través del fomento del respeto a personas de otros países (muchas de ellas mujeres) que realizan trabajos en el sector servicios en las distintas Comunidades Autónomas.

Metodología

1. Se ha realizado un trabajo de investigación para visibilizar y valorar el trabajo de los servicios que prestan las familias, la escuela y la ciudad mediante la aplicación de encuestas.
2. Se ha aplicado una encuesta y un test a los alumnos acerca de las personas encargadas de la limpieza, comida y mantenimiento, tanto en el ámbito doméstico como en el centro escolar, en la comunidad de vecinos y en su calle, para que conozcan la dedicación, horarios, dificultades del trabajo y motivaciones de las personas que realizan estas tareas.
3. Se ha desarrollado una encuesta personal al personal de limpieza y mantenimiento del centro escolar, al personal

de limpieza de su calle, al portero o portera de su domicilio, a las personas que trabajan en su casa y a su padre y madre.

5. Los alumnos han realizado un autotest para elaborar una estadística con el tiempo que cada uno y cada una dedica a esas tareas.

RESULTADOS

La profesora y el alumnado se han enfrentado a la realidad social, conectando los cometidos curriculares, la igualdad y la no discriminación por razón de sexo con su entorno inmediato. Han mejorado en su actitud de respeto hacia las personas que realizan trabajos de servicio y de cuidado en su entorno escolar, en su municipio y en su familia. Además, mediante los recursos empleados han aprendido a comprender mejor y a valorar positivamente la igualdad entre mujeres y hombres a través del estudio de los Derechos Humanos. Los alumnos/as han mejorado en la valoración de las tareas de cuidado, en su autoimplicación en el centro educativo como comunidad de aprendizaje y convivencia, en sus propias familias y de cara a sus futuras responsabilidades sociales

RECURSOS

COMPLEMENTARIOS

Este proyecto se ha completado con el conocimiento y la realización de las actividades de investigación incluidas en el Manual de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos de la editorial Reverté-Aguilar para ESO.

La autora propone el desarrollo de habilidades cognitivas basado en el estudio del derecho de igualdad del hombre y mujer en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la Constitución Española, en el Estatuto de Autonomía del País Vasco, la Ley Orgánica 3/2007, de igualdad defectiva entre mujeres y hombres, y la Ley vasca 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres.

Las actividades contribuyen a la formación del profesorado, al impulso de la participación de los alumnos a través de exposiciones y debates orales y al empleo de métodos de educación interactiva en el aula.

Fuente: ELÓSEGUI ITXASO, M. Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos (ESO). Reverté Aguilar. Barcelona, 2008.

cesita un respaldo jurídico porque implica un giro copernicano en las estructuras sociales. El principio de igualdad desde esta perspectiva requiere analizar en conjunto la relación entre los sexos. Es más, añade una nota muy positiva porque se dirige a que exista una interrelación de tareas en los dos ámbitos; paternidad-maternidad de la mano en el ámbito privado y cooperación creativa hombre-mujer en el mercado laboral.

En esta mutua cooperación hay que distinguir en ambos ámbitos funciones intercambiables, es decir, que pueden ser realizadas indistintamente por personas de ambos sexos⁷⁹, y que dependen sólo del aprendizaje, frente a otras funciones o roles que están conectadas a una diferenciación biológica y que no son transferibles al otro sexo.

Por ejemplo, la guía para la evaluación del impacto en función del género de la Comisión Europea define, conforme al modelo de *igualdad en la diferencia*, los términos sexo, género, igualdad entre hombres y mujeres, como principio de transversalidad de la dimensión de género (*Mainstreaming*)⁸⁰. Afirma que las diferencias existentes entre los hombres y las mujeres son de carácter biológico y de carácter social. El sexo es una palabra que hace referencia a las características biológicas que distinguen al macho de la hembra, que son universales. Género es un concepto que hace referencia a las diferencias sociales entre mujeres y hombres que han sido aprendidas, cambian con el tiempo y presentan grandes variaciones tanto entre diversas culturas como dentro de una misma cultura. Como ejemplo se afirma que mientras sólo las mujeres pueden dar a luz (diferencia determinada biológicamente), la biología no determina quién cuidará a los niños (comportamiento sociológicamente determinado)⁸¹.

La Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombre establece procedimientos legales para evitar todas las rémoras sociales en las que se detecte discriminación de la mujer o del varón por ejercer sus derechos como padre o madre con responsabilidades familiares. En este sentido hay un avance muy positivo de la legislación. Por una parte se protege al trabajador padre, por otra se tiene en cuenta que la conciliación entre vida familiar y laboral no atañe sólo a las mujeres. La normativa permite que tanto el padre como la madre puedan hacer uso de las reducciones de jornada por cuidado de hijos y de familiares, de excedencias, etc.⁸². También, y entre los avances, se cuenta la definición del despido de las trabajadoras por su maternidad como una discriminación directa y por tanto nula. Es decir, la protección de la trabajadora madre ha sido muy reforzada y es muy positiva⁸³.

79. He sostenido en muchos foros que las virtudes y los valores no tienen sexo, sino que son propios de la naturaleza humana. Con otras palabras, el cuidado, la paz, la generosidad, el altruismo no son virtudes femeninas, sino valores que debe practicar también el varón. Y al contrario, la agresividad, la violencia son degradantes para la persona y no están justificadas nunca, ni en el

fútbol, ni en las tribus urbanas, ni en la unidad familiar.

80. LOUSADA, Fernando, *El principio de transversalidad de la dimensión de género*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007. El autor es Magistrado del Tribunal Superior de Justicia de Galicia, Sala de lo Social. Ha dirigido el Grupo de Expertos que elaboró, a solicitud de la Secretaría General de Políticas de Igual-

dad, una propuesta base para la elaboración del borrador del Proyecto de Ley Orgánica de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres, 3/2007, de 22 de marzo.

81. Comisión Europea, *Guía para la evaluación del impacto en función del género*, Bruselas, 1997. Comisión Europea, *100 palabras para la igualdad. Glosario de términos relativos a la igualdad entre mujeres y hom-*

bres, Bruselas, 1998. Comisión de las Comunidades Europeas Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, *Plan de trabajo para la igualdad entre las mujeres y los hombres*. 2006-2010>>, (COM(2006) 92 final), Bruselas 2006. BOE 246 de 14/10/2003 Sec 1 p. 36770 a. 36771.

82. Estatuto de los Trabajadores (Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores) y Ley Orgánica 3/2007, de Igualdad Efectiva entre mujeres y hombres.

83. Por otra parte, la realidad cotidiana y las investigaciones rigurosas de los convenios colectivos demuestra la persistencia de discriminaciones laborales

Precisamente, el modelo de corresponsabilidad defiende la presencia en igualdad de la mujer y el varón en el espacio público. Para ello, en los puestos de decisión hay que organizar la sociedad de manera que se haga esto posible sin claudicar del derecho a formar simultáneamente una familia (empoderamiento de las mujeres).

El reparto del uso del tiempo en España atendiendo a la realidad social es todavía muy desequilibrado. La mujer que trabaja en el mercado laboral el mismo número de horas que su cónyuge varón sigue dedicando a las tareas domésticas casi el triple de tiempo que su pareja. El tiempo medio dedicado a las tareas del hogar en personas ocupadas desagregado por sexo es el siguiente: los hombres dedican 1,30 horas de promedio diario frente a 3,10 horas de las mujeres, según datos recientes⁸⁴. El tiempo medio dedicado al cuidado de los hijos e hijas menores es de 2,20 horas en los varones frente a 3,38 horas en las mujeres. El tiempo dedicado a los mayores es de 53 minutos en los hombres frente a 1,36 horas en las mujeres. Las diferencias se incrementan en el caso de que la mujer trabaje menos horas en el mercado laboral.

Según el observatorio para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres la madre es el agente principal de las tareas de cuidado de hijos e hijas también en los casos en que ambos cónyuges trabajan el mismo tiempo fuera de casa. Los resultados en la encuesta de población en edad laboral sobre corresponsabilidad en el reparto de tareas cuando los dos miembros de la pareja realizan una actividad remunerada reflejan que la madre asume en el 71% de los casos el cuidado de menores que no van a la guardería, en un 72,5% se hace cargo de la atención en situaciones de enfermedad, en el 76,5% es la que acude a las reuniones escolares y en un 80% asume el acompañamiento al médico de las personas de la unidad familiar⁸⁵.

Desde una perspectiva de educación intercultural debe educarse conforme al principio constitucional de igualdad entre hombres y mujeres a todos los alumnos y alumnas, con independencia de que en sus modelos culturales de procedencia o en su entorno familiar en España persistan estereotipos sexistas. Hay que tener en cuenta que eso sucede igualmente en los alumnos y alumnas españoles. El problema fundamental para la verdadera igualdad entre los sexos será el de la conciliación entre vida personal, familiar y laboral, que incluye todo lo referente a las tareas de cuidado de personas y el autocuidado.

Los alumnos y alumnas a través, entre otras, de la asignatura de Educación para la Ciudadanía deben de conocer la legislación española sobre igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

contra la mujer madre y también contra el varón que quiere conciliar trabajo y familia. ELÓ-SEGUI, M. (Coordinadora), *Negociación colectiva y prácticas laborales. Perspectiva de género*, Barcelona, Icaria, 2005, 521 pp.

84. *Mujeres y hombre en España, 2007*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007.

85. Para más datos, cfr., *Encuesta del Empleo del Tiempo*. INE, Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística, 4/2007, pp. 1-8. Inebase. www.ine.es
Las tareas domésticas y el cuidado de niños son tareas eminentemente femeninas. El 93% de las mujeres las realizan, frente al 70% de los varones. Las mujeres disponen de una hora menos de tiempo libre que los hombres porque, aunque trabajan casi dos horas menos que ellos, dedican tres horas más a la realización de tareas domésticas y al cuidado de niños y del hogar.

ALGUNAS CUESTIONES RELEVANTES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA: LAS DISTINTAS CONFESIONES Y EL DIÁLOGO ENTRE RELIGIONES [BPO8 / PÁG 184]

La Constitución Española de 1978 declara expresamente que “ninguna confesión tendrá carácter estatal”. Se ratifica así el principio del separatismo Estado-confesiones religiosas.

EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO COMO ASPECTO TRANSVERSAL DE LA HISTORIA, LA EpC Y LA ASIGNATURA DE RELIGIÓN

colegio@agustingerico.com

AUTORA

Dolores Fernández Bazán

INSTITUCIÓN IMPLICADA

Colegio concertado "Agustín Gericó" (Zaragoza)

ETAPA/CURSO

Alumnado de las etapas de secundaria (1º, 2º y 3º). Curso 2008-2009

DESCRIPCIÓN

El Colegio "Agustín Gericó", del municipio de Zaragoza, cuenta con un número elevado de alumnos inmigrantes, entre ellos, varios de religión islámica, evangélica, ortodoxa, budista, testigos de Jehová, etc.

Resumen

Este proyecto plantea como punto de partida el atender la interculturalidad desde la perspectiva del papel que desempeña el hecho religioso en la integración del alumnado y en la existencia de un buen clima escolar, convirtiéndolo, de manera transversal, en un instrumento para la convivencia, el conocimiento y el respeto mutuo. La profesora responsable del proyecto imparte Ciencias Sociales, Educación para la Ciudadanía, Religión y, para quienes quieren cursar cultura religiosa, Historia de otras religiones. La coincidencia permite una continuidad de la experiencia a lo largo de tres años de la ESO.

Objetivos

1. Vencer los prejuicios y estereotipos en el alumnado a través del conocimiento de otras religiones.
2. Aprender a conocer las culturas y religiones (especialmente el mundo islámico) de los distintos alumnos y alumnas presentes en el aula y en el centro escolar.
3. Reflexionar sobre los derechos de no discriminación por razón de creencias o religión, incluidos en los documentos de Naciones Unidas.
4. Establecer un diálogo entre los padres del alumnado de otras religiones y el centro escolar.
5. Mejorar las actitudes, destrezas, habilidades y competencias básicas previstas en la LOE, dirigidas al entendimiento y respeto de la religión del otro.
6. Trabajar la legislación española sobre los acuerdos del Estado español con las distintas confesiones católica, islámica, evangélica y judía.

Metodología

1. Se han realizado actividades relacionadas con la legislación española sobre las distintas religiones, sobre su alimentación, días festivos, códigos de conducta, ritos, contenidos religiosos, etc.
2. Se han organizado sesiones de *role playing* sobre los derechos de libertad religiosa del alumnado según los acuerdos existentes, sobre la alimentación en el comedor escolar y otros derechos contemplados en la legislación vigente.
3. Se ha empleado una metodología transversal que ha llevado a relacionar tres asignaturas, EpC, Religión y Ciencias Sociales (historia de la influencia de las distintas religiones en España, como hecho cultural positivo).
4. Los alumnos interactúan entre ellos en la misma aula, trabajando cada uno su materia; han empleado las TICs para recabar información y han expuesto oralmente los trabajos realizados en equipo.
5. Se ha dado particular importancia al sistema de exposiciones y al diálogo, a la actitud de escucha y de aprendizaje de lo diferente.

RESULTADOS

Se ha fomentado que los alumnos y alumnas provenientes de otras religiones se sientan más acogidos y acogidas, mejorando sus actitudes y modos de dirigirse a sus compañeros de otras religiones, evitando el vocabulario denigratorio o basado en estereotipos procedentes de sus opiniones y creencias religiosas. Además, se ha logrado relacionar tres materias, mejorando de un modo global las actitudes del alumnado ante "el otro", "el venido de fuera" o "lo distinto" o "diverso". Los alumnos han hecho un trabajo cooperativo sobre los pactos internacionales PIDCP y PIDESC y otro sobre la Constitución, a la vez que se han aproximado a la legislación sobre los distintos acuerdos del Estado español con diferentes religiones. Y, por último, han mejorado en su actitud de respeto hacia el resto de alumnos y alumnas de su aula y del centro escolar.

La separación Iglesia-Estado proclamada en la norma constitucional es una garantía de neutralidad religiosa por parte del Estado y del eficaz funcionamiento del pluralismo religioso y de los principios de libertad e igualdad religiosa⁸⁶.

La separación Iglesia-Estado no debe identificarse con actitudes laicistas o antirreligiosas por parte del Estado. La neutralidad se garantiza mejor y más adecuadamente cuando el Estado asume, como valor superior de un ordenamiento jurídico, la libertad. Esta opción, elegida por el constituyente español, permite conciliar la fórmula separatista con el mandato a los poderes públicos de que “tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones” (art. 16. 3 CE).

La fórmula constitucional permite conciliar el separatismo con la cooperación institucional entre el Estado y las confesiones religiosas. La traducción de este mandato constitucional se ha realizado a través de la Ley Orgánica 1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa⁸⁷, que además de reconocer los derechos antes mencionados garantiza el derecho de las Iglesias, confesiones y comunidades religiosas a establecer lugares de culto o de reunión con fines religiosos, a designar y formar sus ministros, a designar y propagar su propio credo y a mantener relaciones con sus propias organizaciones o con otras confesiones religiosas, sea en territorio nacional o extranjero⁸⁸.

Además el legislador ha considerado oportuno crear un régimen especial para las confesiones religiosas, que se lleva a cabo a través de un doble procedimiento; una normativa unilateral y otra normativa bilateral. La Ley de Libertad Religiosa ha creado un Registro Público en el Ministerio de Justicia para la inscripción de las Iglesias, confesiones, comunidades religiosas y sus federaciones. La inscripción en el Registro produce unos efectos jurídicos concretos: reconocimiento de personalidad jurídica, plena autonomía, cláusulas de salvaguarda de una identidad religiosa y carácter propio. El problema principal que plantea este Registro reside en la propia calificación administrativa respecto a la Asociación que solicita la inscripción en el Registro, en relación con el requisito de los fines religiosos exigido en el art. 5.2 de la Ley. La interpretación administrativa de este requisito ha dado lugar a diversos recursos ante la jurisdicción ordinaria, con pronunciamientos diversos que no han logrado una doctrina jurisprudencial común. La cuestión es compleja, dado que se trata de encontrar una respuesta a las preguntas, ¿qué es una religión?, ¿qué son las creencias religiosas?

Junto a este régimen unilateral, la ley autoriza la posibilidad de establecer Acuerdos o Convenios de cooperación con las Iglesias, Confesiones o Comunidades religiosas. Los requisitos legales previos exigen que las confesiones estén inscritas y que “por su ámbito y número de creyentes hayan alcanzado notorio arraigo en España”⁸⁹.

Con anterioridad a la promulgación de la Ley de Libertad Religiosa, el Estado español había suscrito cuatro Acuerdos con la Iglesia Católica el 3 de enero de 1979. A través de estos instrumentos bilaterales con rango de Tratados Internacionales, se crea un marco jurídico para la Iglesia Católica distinto del común para las demás confesiones. Las diferencias se centran en los contenidos prestacionales que asume el Estado, espe-

86. Otro problema sin el que es imposible entender la España actual es el enfrentamiento entre ateos y creyentes, entre católicos y anticatólicos. La historia de España, como la de Italia, no se puede afrontar sin conocer adecuadamente los problemas religiosos. Esto sigue siendo así en la actualidad, también en el mundo jurídico, y especialmente en estos temas referentes a la diversidad cultural, y al clericalismo o anticlericalismo que se trabajan con muchos prejuicios y estereotipos.

87. MANTECÓN, J. Recensión al libro de AA. VV., *La libertad religiosa en España. XXV de vigencia de la Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio (Comentarios a su articulado)*, Granada, 2006, en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXIII (2007), p. 922.

88. SOUTO, J. A. *Comunidad política y libertad de creencias*, Madrid, Marcial Pons, 1999, p. 261.

89. Art. 7.1 de la Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de libertad religiosa (BOE de 24 de julio).

cialmente en el ámbito de la educación, cultura, asistencia religiosa y sostenimiento económico de la Iglesia Católica⁹⁰. Pero después de las últimas reformas legislativas, la Iglesia Católica ya no recibe ayuda económica del Estado y se autofinancia, lo que se había previsto desde el principio de la democracia⁹¹.

Más tarde, en 1992 se firmaron además tres Acuerdos con las confesiones minoritarias: Entidades Evangélicas⁹², Comunidades israelitas⁹³, Comisión Islámica⁹⁴. Estos acuerdos pretenden ampliar el marco jurídico de estas confesiones pero sin alcanzar los contenidos prestacionales del marco creado para la Iglesia Católica, especialmente en el ámbito económico y educativo.

En 1996 los mormones lograron ser reconocidos como religión de notorio arraigo. El 29 de junio de 2006 la Comisión de Libertad Religiosa en España pronunció dictamen favorable al reconocimiento de “notorio arraigo” de la confesión Testigos Cristianos de Jehová. El 16 de enero de 2007 el Gobierno comunicó formalmente a la representación de esta iglesia dicho reconocimiento⁹⁵. Por Real Decreto 1614/2007, de 7 de diciembre, se regularon los términos y las condiciones de inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social de los miembros de la Orden religiosa de los Testigos de Jehová en España⁹⁶. En noviembre de 2007, la religión budista en España consigue su reconocimiento como religión de notorio arraigo. La Cienciología logró en diciembre de 2007 su inscripción en el registro de confesiones religiosas del Ministerio de Justicia, tras una sentencia favorable de la Audiencia Nacional⁹⁷. Ahora ha tramitado su solicitud como religión de notorio arraigo.

En relación con la enseñanza intercultural conviene resaltar muy sucintamente la legislación española vigente en lo que se refiere a la enseñanza de la religión en la escuela (tanto pública como concertada y privada) y su protección jurídica por parte del Estado (vigentes en la actualidad en la LOE).

En los acuerdos suscritos por el Gobierno español y la Santa Sede éste asume la obligación de incluir la enseñanza de la religión católica en los planes de estudios de los niveles educativos preescolar, EGB, BUP, Formación Profesional, así como en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (art. II). Mediante esta disposición se crea el servicio o prestación pública consistente en impartir la enseñanza de la religión católica. Los padres no sólo tienen derecho a elegir sino a exigir que se imparta.

90. Acuerdo de 4 de enero de 1979 entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales y sobre asuntos jurídicos.

91. Los primeros acuerdos económicos no eran ningún tratamiento privilegiado, sino que obedecieron a la reparación del Estado por todos los bienes injustamente robados a la Iglesia católica por los distintos Gobiernos españoles,

comenzando por la famosa desamortización de Mendizábal. Para crearse una opinión científica de estos hechos debe partirse de un buen conocimiento histórico y no sesgado de la historia de España en los siglos XIX y XX. Cfr., OTADUY, J (Ed.). *El sostenimiento económico de la Iglesia Católica en España. Nuevo modelo*, Pamplona, EUNSA, 2008, p. 243.

92. Ley 24/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España.

93. Ley 25/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España.

94. Ley 26/1992, de 10 de

noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de Cooperación del Estado español con la Comisión Islámica de España.

95. BEDOYA, Juan. “Los Testigos de Jehová estrenan en Madrid el carácter de notorio arraigo de esta confesión”, *El País*, 24 de julio de 2008. Esta confesión cuenta con unos 100.000 seguidores en España (6.700.000 en el mun-

do, con especial presencia en Europa y América del Sur)

96. Real Decreto 1614/2007, de 7 de diciembre, BOE nº 316, de 22 diciembre 2007.

97. 19/09/2008 EFE, <http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/noticia.asp?pkid=44180617:00> h.

La organización de este servicio de prestación se encomienda a la jerarquía eclesiástica y su coste lo financia el Estado. La jerarquía eclesiástica propone los profesores que pueden ejercer esta enseñanza y señala los contenidos de la misma, así como los libros de texto y el material didáctico (arts. III y IV).

Por respeto a la libertad de conciencia, la enseñanza de la religión no tiene carácter obligatorio para los alumnos; se garantiza, sin embargo, el derecho a recibirla (LOE).

En los Acuerdos suscritos por el Gobierno español con las otras tres confesiones en 1992 se acordó el libre acceso de los profesores de esas religiones para impartir su religión en los centros, siempre que hubiera un mínimo de alumnos que lo demandara⁹⁸. Inicialmente el Estado no cubría económicamente el coste de ese profesorado. Posteriormente, a través de sucesivas órdenes, se acordó también su financiación estatal, asemejando su regulación en este punto a la de la Iglesia Católica.

Desde el punto de vista del respeto a la diversidad cultural interesa que los ciudadanos españoles y especialmente los docentes conozcan los contenidos de los Acuerdos del Estado español con la Confesión Católica y las otras tres confesiones (Evangélicos, Islámicos y Hebreos) ya que afecta a muchas materias sensibles como lugares de culto, ministros de culto, fiestas y funciones religiosas, calendario laboral, protección de marcas, asistencia religiosa en centros públicos, asistencia religiosa en las Fuerzas Armadas, asistencia religiosa en otros centros públicos, la asignación tributaria. La financiación, el régimen especial del matrimonio canónico y el régimen especial de matrimonio religioso de las otras tres confesiones, así como el patrimonio histórico-artístico eclesiástico. También conviene conocer el reconocimiento como religiones de notorio arraigo de los mormones, los Testigos de Jehová y los budistas.

El Ministerio de Justicia tiene un Registro en el que los grupos religiosos interesados pueden inscribirse, lo que les da personalidad jurídica. Actualmente, este Registro tiene 12.444 entidades católicas y 1.929 no católicas (tres de ellas budistas).

Más allá del Registro, existe una segunda categoría de reconocimiento oficial, conocido como Notorio Arraigo, que los grupos religiosos pueden solicitar a la Comisión Asesora de Libertad Religiosa del Ministerio de Justicia (formada por miembros de la Administración, representantes de las confesiones que ya cuentan con este reconocimiento y expertos de varios campos).

La categoría de Notorio Arraigo permite firmar acuerdos o convenios de cooperación con el Estado español como los de la Iglesia Católica, la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE), la Federación de Comunidades Israelitas de España (FCIE) o la Comisión Islámica de España (CIE).

Estos acuerdos, que tienen rango de ley, garantizan a estas comunidades el derecho fundamental a la libertad de religión y culto y establecen protección jurídica de los lugares de culto, asistencia religiosa en centros públicos, enseñanza religiosa en los centros docentes, o beneficios fiscales aplicables a determinados bienes y actividades, entre otros beneficios.

98. De todos modos eso no era del todo novedoso porque ya existían unas órdenes del Ministerio de Educación de 16 de julio de 1980 que regulaban la enseñanza de la religión y moral de diversas Iglesias, confesiones y comunidades en los niveles de Educación Pre-escolar y Educación General Básica, así como el Bachillerato y Formación Profesional. Orden de 9 de abril de 1981 por la que se incorpora la enseñanza de la religión judía en los niveles de EGB. Órdenes de 1 de julio de 1983 y de 7 de noviembre de 1983 por la que se incorpora la enseñanza religiosa de la religión adventista en los niveles de EGB y BP, respectivamente. Órdenes de 22 de noviembre de 1985 y de 19 de junio de 1984 por la que se incorpora la enseñanza religiosa de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días.

En España también cuentan con la consideración de Notorio Arraigo la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (mormones) y los Testigos de Jehová, aunque estas dos religiones no tienen acuerdos con el Estado.

Aunque el Gobierno no tiene voluntad política de suscribir nuevos acuerdos con estas religiones, intentará que a corto o medio plazo tengan, al menos, los mismos beneficios fiscales que las que ya tienen convenios de cooperación con el Estado.

Tras siete años de trámites, el Ministerio de Justicia ha concedido a la Federación de Comunidades Budistas de España la consideración de Notorio Arraigo, un nivel de reconocimiento que permitirá a esta religión suscribir acuerdos de colaboración con el Estado. La decisión se ha tomado tras evaluar el número de practicantes de la confesión, su difusión en España, el tiempo de presencia en el país y su representatividad social. Los budistas son un colectivo que, según el Ministerio de Justicia, cuenta con más de 40.000 practicantes de las diversas tradiciones budistas. La Federación de Comunidades Budistas de España eleva la cifra a 65.000 y calcula que en los últimos años el número de fieles ha crecido cerca del diez por ciento, una cifra notable teniendo en cuenta la ausencia de labor de proselitismo, según esta Federación. Se estima que el budismo constituye la quinta tradición religiosa del mundo y sólo en Europa se calcula que hay casi dos millones de practicantes budistas, lo que supone que en los últimos 25 años han multiplicado por diez su presencia en el continente.

La FCBE considera que la declaración del Notorio Arraigo supone un hecho determinante para la normalización del budismo, así como un reconocimiento moral ante la sociedad española⁹⁹.

CONCLUSIÓN

A lo largo del artículo he planteado la necesidad de una educación desde un modelo intercultural, que rechaza tanto el asimilacionismo como el multiculturalismo cerrado. Se comparte la visión que se aporta en el Libro Blanco del Consejo de Europa sobre el diálogo intercultural. Se analiza el modelo intercultural presente en la Constitución Española, especialmente la protección de la diversidad dentro de las regiones españolas, así como tres de los principios presentes en el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración: el principio de igualdad y no discriminación, la ciudadanía y la interculturalidad. Se estudia el lugar que ocupa la lengua española y las lenguas cooficiales en el proceso de integración y de adquisición de la nacionalidad española. Se destaca la obligatoriedad de conocer el español conforme a lo establecido en el art. 3 de la CE. El modelo constitucional español en el que se inserta la educación para la interculturalidad es un modelo descentralizado de Estado con un respeto y protección de la diversidad regional existente en España. El resultado es altamente positivo como modelo intercultural y resuelve largas controversias históricas, hoy todavía presentes.

Por último se analiza la educación en igualdad entre mujeres y hombres desde la Ley Orgánica 3/2007, de igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Se sostiene que la educación en igualdad debe promover un modelo de corresponsabilidad y de reparto equitativo de las tareas de cuidado entre mujeres y hombres. En relación con la regulación de la diversidad religiosa en España se expone el modelo de libertad religiosa y de laicidad positiva y de cooperación entre el Estado y las distintas confesiones religiosas, según se establece en la Constitución Española vigente.

Por otra parte, se pone en evidencia que el modelo intercultural abierto sólo es posible desde un modelo ético que defienda la universalidad de los Derechos Humanos con un contenido objetivo sustantivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJA, E., y ARANGO, J. (Eds.) *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*, Barcelona, Fundación CIDOB, 2006.
- AUGÉ, Marc. *Global/Local, Universal/Particular*, Barcelona, Documentos Cidob, Dinámicas Interculturales, nº 4, abril 2005.
- BECK, Ulrich. *Vivir en la sociedad del riesgo mundial. Living in the World Risk Society*, Barcelona, Documentos Cidob, Dinámicas Interculturales, nº 8, julio, 2007.
- BENHABIB, Seyla. *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*, Barcelona, Gedisa, 2005.
- CARRILLO LÓPEZ, Marc. “Notas sobre cultura y Estado Autonómico”, *Constitución y Cultura*, Junta de Andalucía-Tirant lo Blanch, Valencia, 2005.
- CHUECA, A. “Aplicación de los Tratados Internacionales por las Comunidades Autónomas”, en AJA, E., y ARANGO, J. (eds). *Veinte años de inmigración en España*.
- ELÓSEGUI, M. “La inclusión del otro. Habermas y Rawls ante las sociedades multiculturales”. *Revista de Estudios Políticos*, diciembre, nº 98 (1997), pp. 59-84.
- . *El derecho a la igualdad y a la diferencia*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1998.
- . “Intercultural Republicanism. In Searching for Shared Values”, *Archiv für Rechts und Sozialphilosophie (ARPS)*, Beiheft n. 85, (2002), pp.49-88. En el monográfico *Legal Philosophy: General Aspects, Theoretical Examinations and Practical Application*, Proceedings of the 19 th World Congress of the International Association for Philosophy of Law and Social Philosophy (IVR), New York, June 24-30, 1999. Editado por Patricia Smith y Paolo Comanducci, Suttgart, Franz Steiner Verlag.
- . “Perspectivas y problemas actuales de la filosofía del Derecho. Una reflexión desde la filosofía del Derecho ante los nuevos problemas que plantea el Derecho de Naciones Unidas en el uso de la fuerza y la injerencia en Estados Soberanos ante la violación interna de Derechos Humanos”, *Diálogo Filosófico*, volumen *Filosofía práctica y persona Humana*, Bibliotheca Salmanticensis, Estudios 262, Universidad Pontificia de Salamanca (2004), pp. 417-444.
- . “Interculturalismo e Islam en los centros escolares de Zaragoza”, en *Inmigración, empresa y formación. Implicaciones de la inmigración en la organización de las empresas y los centros educativos*, Editorial Aranzadi-Thomson. Autores Pilar de Luis Carnicer, María Elósegui Itxaso, Yolanda Gamarra, Ángel Martínez Sánchez, Manuela Pérez Pérez, María José Vela Jiménez Pamplona, Aranzadi-Thomson, 2007, pp. 125-184.
- . *Manual de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos (ESO)*, Barcelona, Reverté-Aguilar, 2008.
- FOBLETS, Marie-Claire. “El estatuto personal musulmán ante los tribunales europeos. Un reconocimiento condicional”, *Aequalitas*, nº 18 (2006), pp. 6-19.
- GAMARRA, Y. “Derechos y libertades de los inmi-

- grantes en España: el derecho a la educación y a la protección de la diversidad de expresiones culturales”, en *Inmigración, empresa y formación. Implicaciones de la inmigración en la organización de las empresas y los centros educativos*. Editorial Aranzadi-Thomson. Autores Pilar de Luis Carnicer, María Elósegui Itxaso, Yolanda Gamarra, Ángel Martínez Sánchez, Manuela Pérez Pérez, María José Vela Jiménez, Pamplona. Aranzadi-Thomson, 2007, pp. 97-123.
- GAMARRA, Y. “El derecho a la educación y a la protección y participación cultural de los inmigrantes”, *Derecho migratorio y de extranjería*, marzo (2007), pp. 61-83.
- HABERMAS, J. “Staatsbürgerschaft und nationale Identität”, pp. 632-659 en *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt am. Suhrkamp, 1992. Traducción española por Manuel Jiménez Redondo, *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998.
- . “Ciudadanía e identidad nacional”, en *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998. Aquí, pp. 13-14.
- . *Acción comunicativa y Razón sin trascendencia*. Barcelona, Paidós, 2002. Traducción de Pere Fabra Abat. Original *Kommunikatives Handeln und de-transzendentalisierte Vernunft*, Stuttgart, GbH & Co., 2001.
- . *Más allá del Estado Nacional*, Madrid, Trotta, 1997, p. 144. Traducción e introducción de Manuel Jiménez Redondo. Original *Die Normalität einer Berliner republik. Kleine Politische Schriften VIII*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1995.
- HANNERZ Ulf. *Two Faces of Cosmopolitanism: Culture and Politics*, Barcelona, Documentos Cidob, Dinámicas Interculturales, n° 7, junio 2006.
- INFORME del Grupo de Intelectuales a favor del Diálogo Intercultural, elaborado en el marco del año 2008 como Año de la Interculturalidad en la UE. <http://europa.eu/languages/es/home>.
- JAÚREGUI, Gurutz. *La democracia en el siglo XXI: un nuevo mundo, unos nuevos valores*, Oñate, IVAP, Instituto Vasco de Administración Pública, 2004.
- KENTEL, Ferhat. Euro-Turks: A Bridge, or a Breach, between Turkey and the European Union? A Comparative Study of German-Turks and French-Turks (with Ayhan Kaya), CEPS, Brüksel, 2005. EU-Turkey working Paper, n 14, Centre for European Policy Studies (CEPS).
- . *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, mayo-junio, n° 73-74 (2006), Monográfico *Lo intercultural en acción, identidades y emancipaciones*, pp. 123-153.
- KYMLICKA, W. *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996. Original *Multicultural Citizenship. A liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press, 1995.
- . *Fronteras territoriales. Una perspectiva liberal igualitarista*, Madrid, Trotta, 2006.
- KYMLICKA, W., y PATTEN, A. “Language Rights and Political Theory: Context, Issues, and Approaches”, en *Language Rights and Political Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- KYMLICKA, W. *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós, 2003. Original *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- LAMO DE ESPINOSA, E. *Culturas, Estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- LARIOS PATERNA, M. J. “El derecho a la educación de los inmigrantes. Principales normas y políticas públicas del Estado y las Comunidades Autónomas”, pp. 269 y 270. En AJA, E., y ARANGO, J. (Eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*, Barcelona, Fundación CIDOB, 2006.
- MILIAN MASSANA, Antoni. *Derechos lingüísticos y derecho fundamental a la educación. Un estudio comparado: Italia, Bélgica, Suiza, Canadá y España*. Madrid, Cívitas, 1994.
- ONGHENA, Yolanda. “Intercultural/multicultural”, en *Sistemas culturales multiétnicos y derecho de integración*, Cuadernos de Derecho Judicial, Consejo General del Poder Judicial, XX, 2006, pp. 11-29.
- OTADUY, J. (Ed.). *El sostenimiento económico de la Iglesia Católica en España. Nuevo modelo*. Pamplona, EUNSA, 2008, 243 p.
- PÉREZ VERA, Elisa. *Derecho Internacional Privado*, vol. I. Madrid, Colex, 2007.
- PIZZORUSSO, Alessandro. “Libertad de lengua y derechos lingüísticos: un estudio comparado”, *Revista Vasca de Administración Pública*, n° 16, (1989), pp. 13-27.
- RUBIO LLORENTE, F. “Los deberes constitucionales”, en *Revista Española de Derecho Constitucional*, n° 62, (2001), pp. 52-53.
- SAMANIEGO, Mario. *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto*, Barcelona, Documentos Cidob, Dinámicas Interculturales, n° 5, diciembre 2005.
- SAUCA, J.M. (Ed.), *Lenguas, Política y Derechos*. Madrid, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III-BOE, 2000.

VERNET I LLOBET, Jaume. "Principios y derechos constitucionales en un Estado Plurilingüe", *Derechos de las minorías en una sociedad multicultural*. Consejo General del Poder Judicial, 1999, pp. 11-42.

VERNET, J. "Cultura, derecho lingüístico y derecho constitucional", en *Derecho Constitucional y Cultura*.

Estudios en homenaje a Peter Häberle, Madrid, Tecnos, 2004, pp. 217-235.

WALZER, M. *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, México. Fondo de Cultura Económica, 1993.

LEGISLACIÓN

- Constitución Española de 1978.
- Acuerdo de 4 de enero de 1979, entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales y sobre asuntos jurídicos.
- Ley 24/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España.
- Ley 25/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España.
- Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de Cooperación del Estado español con la Comisión Islámica de España.
- Ley 36/2002, de 8 de octubre, de modificación del Código Civil en materia de nacionalidad (BOE 242/2002, publicado el 09/10/2002).
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración social.
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración social.
- Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración social.
- Real Decreto 240/2007, de 16 de febrero, sobre Entrada, libre Circulación y Residencia en España de Ciudadanos de los Estados miembros de la Unión Europea y de otros Estados parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico
- Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, artículos 6 y 35.3 (Estatuto de Autonomía para el País Vasco).
- Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, artículos 6, 12, 32 a 36, 50, 101, 102, 143, 147.1.A) y b), 147.3, 197.1, 198 y 200.
- Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril (Estatuto de Autonomía de Galicia).
- Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre (Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias).
- Ley Orgánica 7/2006, de 10 de abril, Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana.
- Ley Orgánica 8/1982, de 10 de agosto (Estatuto de Autonomía de Aragón).
- Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto) (Reintegración y Mejoramiento del Régimen Foral de Navarra).
- Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero (Estatuto de Autonomía de las Illes Balears).
- Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo (Estatuto de Autonomía de Melilla).
- Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de normalización del uso del euskera.
- Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política lingüística.
- Ley 3/1983, de 15 de junio, de Normalización lingüística.
- Ley 17/1998, de 23 de marzo, de Uso y promoción del bable/asturiano.
- Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de Uso y enseñanza del valenciano.
- Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, de Uso y enseñanza del vascoence.
- Ley 3, Proyecto publicado en el Boletín Oficial de Aragón (BOA), 3 de enero de 2007 /1986, de 19 de abril, de Normalización lingüística.
- Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007/2010, aprobado por el Gobierno Español el 16 de febrero de 2007. Cfr. www.intermigra.info/extranjeria/
- Estado con la Comisión Islámica de España.
- La nueva ley de Nacionalidad alemana entró en vigor el 1 de enero de 2000.
- www.germanculture.com.ua/spanish/library/we-ekly/es_aa0108001.htm

PÁGINAS WEB

Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
http://www.educacionciudadania.mec.es/pdf/declaracion_universal.pdf

Naciones Unidas (1989). Convención de los Derechos del Niño.
<http://www.educacionciudadania.mec.es/pdf/convencion-nino.pdf>

Web ONU
<http://www.un.org>
<http://www.un.org/spanish/aboutun/unmember.htm>

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966
<http://www.unhchr.ch/pdf/reportsp.pdf>
http://www.unizar.es/derechos_humanos/instrumentos.html
<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/spanish/index.asp>
<http://www.ohchr.org/english/countries/ratification/3.htm>
<http://www.ohchr.org/spanish/bodies/cescr>

Consejo de Europa. Derechos Humanos
http://www.coe.int/es/portal/Information_material/default.asp?L=ES

Tratado de Maastricht, 17 de febrero de 1992.

Web de la Unión Europea:
<http://www.europarl.es>
<http://europa.eu>
<http://www.constitucion.es>
<http://casareal.es/>
<http://www.la-moncloa.es/>
<http://www.congreso.es/portal/page/portal/congreso>
<http://www.senado.es>
http://www.map.es/enlaces/administracion_general_del_estado.html

Europeo.

Tratado de Roma, el 25 de mayo de 1957.
http://europa.eu/abc/panorama/whatdoes/index_es.htm#union
<http://europa.eu/sacdplus/leg/es/s20001.htm>
<http://www.europa.eu>
http://europa.eu/abc/panorama/whatdoes/index_es.htm

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, proclamada en Niza (2000/C 364/01)
http://europa.eu/institutions/inst/parliament/index_es.htm
http://www.coe.int/t/es/com/about_coe
http://europa.eu/institutions/index_es.htm

UNESCO. Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>

UNESCO. Education and cultural diversity.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125205e.pdf>

CAPÍTULO IV

La educación intercultural como factor de cambio social: modelos de intervención y acción educativa

Marta Sabariego

Universidad de Barcelona



RESUMEN

El presente capítulo pretende analizar los retos y los objetivos consiguientes que interpelan a la *educación intercultural*, en tanto que instrumento eficaz para la gestión del actual paradigma social: la diversidad y la complejidad en las dinámicas de nuestras sociedades, con todos los matices de la realidad del pluralismo cultural. Con este propósito, la exposición se estructura en tres partes básicas: en primer lugar se presentan las dimensiones características del actual escenario social, cuyas repercusiones nos servirán para ir presentando los modelos educativos que incorporan algunos de los retos apuntados; en segundo lugar, se plantean las metas y los objetivos que ofrece el enfoque intercultural como respuesta educativa más adecuada: constituye un factor desencadenante de la cohesión social, parte de los principios democráticos como la libertad, la igualdad y la justicia, y busca la consecución de sus objetivos para toda la ciudadanía. Desde este criterio de pertinencia, el capítulo sigue presentando el concepto cada vez más cercano de la educación intercultural a la educación para la ciudadanía y el modelo de las escuelas inclusivas. Su definición e ilustración a partir de experiencias reales permite detectar las características básicas de los centros donde se materializan de forma práctica los principios de la educación intercultural, y también permite concluir presentando algunas de las estrategias de intervención, metodologías y recursos educativos para la labor socializadora y educadora de la institución escolar en clave intercultural.

ABSTRACT

This chapter aims to analyse the challenges faced by intercultural education, and its subsequent goals, as an effective instrument for managing the current social paradigm: diversity and complexity in the dynamics of our societies, with all the nuances of the reality of cultural pluralism. With this purpose, the presentation is structured into three basic parts: firstly, it presents the characteristic dimensions of the current social scenario, whose repercussions will shape the basis for presenting the educational models that incorporate some of the challenges mentioned; secondly, it considers the goals and objectives offered by the intercultural approach as a more appropriate educational response: it constitutes a factor for creating social cohesion, it is based on democratic principles like freedom, equality and justice, and it seeks to achieve its objectives for the whole population. From this criteria of relevancy, the chapter continues by presenting the concept, increasingly close to education for citizenship, of intercultural education, and the model of inclusive schools. Their definition and illustration on the basis of real experiences highlight the basic characteristics of schools where the principles of intercultural education are put into practice, and it concludes by presenting some of the intervention strategies, methodologies and educational resources for the socialising and educational work of school institutions in an intercultural sense.

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural, educación para la ciudadanía, valores cívicos, competencias interculturales, convivencia y diálogo intercultural, currículum escolar, educación intercultural y reforma institucional.

KEYWORDS

Intercultural education, education for citizenship, civic values, intercultural competences, coexistence and intercultural dialogue, school curricula, intercultural education and institutional reform.

INTRODUCCIÓN

Las próximas páginas constituyen una invitación a reflexionar sobre algunos de los retos educativos que en estos momentos nos interpela una sociedad progresivamente más plural y compleja. Con esta voluntad vamos a empezar planteando dos preguntas que, en clave de ciudadanía y educación, nos parecen prioritarias: ¿por qué educación apostamos? Y, si hablar de educación es pensar en la sociedad del futuro, ¿para qué sociedad queremos educar? Es evidente que hablar de educación es hablar de la sociedad del futuro. El modelo de persona y sociedad que queramos construir orienta un modo u otro de educar y, por tanto, de contribuir en este sentido. Las tensiones vividas en el mundo contemporáneo nos permiten justificar el valor y la conceptualización más reciente de la educación intercultural y la educación para la ciudadanía, en tanto que instrumentos válidos para comprender y gestionar adecuadamente el desafío de la “multiculturalidad”, tal y como lo han denominado algunos autores¹ para referirse al cambio de mentalidad cívica y pedagógica que supone pensar y afrontar nuestra existencia en espacios irrevocablemente más diversos y poliédricos y, al fin y al cabo, en nuestra práctica educativa. Ésta requiere propuestas de intervención concretas desde una posición comprometida con todos estos planteamientos y que, no obstante, también ya cuenta con buenas prácticas ilustrativas y alentadoras para avanzar aún más en el magno reto de aprender a vivir juntos.

1. (Bartolomé y Cabrera, 2003).

I. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN UN MUNDO GLOBAL: RETOS A LA EDUCACIÓN

Para dar contenido a las dos cuestiones anteriores, nuestra postura personal quiere ser coherente con el papel que la acción educadora en estos momentos está llamada a asumir ante los desafíos que nos afronta la realidad de nuestras sociedades democráticas del siglo XXI. Con este propósito, destacamos cinco dimensiones características del actual escenario social cuyas repercusiones nos servirán para ir presentando algunas *metodologías de intervención* en la labor socializadora y educadora de la institución escolar a lo largo de los próximos apartados.

2. Hablar de sociedad mundial significa aludir a un conjunto de procesos y hechos que relacionan o pueden relacionar a toda la Humanidad y que afectan o pueden incumbir a todo el colectivo humano (Cobo Suero, 2001) por los procesos históricos que integran la globalización.

EL MUNDO EN UN PROCESO DE CAMBIO: DIMENSIONES Y CARACTERÍSTICAS

DE LA COMUNIDAD LOCAL A UNA SOCIEDAD MUNDIAL²

En los albores del siglo XXI vivimos una etapa de transición que ha originado la crisis de muchas de las respuestas tradicionales a las demandas del actual escenario social: la *globalización de los procesos sociales*, la *transnacionalización de las migraciones* y la *revolución en los medios de comunicación*, que día a día van adquiriendo mayor cobertura en los procesos socializadores de las generaciones más jóvenes, más que nunca, nos hacen conscientes de que estamos sumergidos en una *progresiva complejidad social*.

Los grandes núcleos urbanos y cada vez más las zonas rurales, según las previsiones de futuro, se convertirán en crisoles de una creciente diversidad cultural, tal y como un anuncio antirracista alemán genialmente reflejaba con las siguientes palabras: “*Tu Cristo es judío, tu coche es japonés, tu pizza es italiana, tu democracia es griega, tu café es brasileño, tus vacaciones son marroquíes, tu numeración es árabe, tus letras son latinas... ¿Y aún te atreves a decir que tu vecino es extranjero?*”.

Todo ello nos recuerda la importancia del *multiculturalismo como hecho*, como evidencia fáctica que se impone en la práctica de mil formas pero con diferentes connotaciones según el contexto sociopolítico donde aparece y evoluciona, y las prácticas sociales en

3. González Vila, 1998; Jordán *et al.*, 1995; Kalantzis y Cope, 1999; Maalouf, 2004; Martínez, 1998; Pérez de Cuéllar, 1997; Perotti, 1994; Scartezzini, 1996; UNES-CO, 1996).

las que se traduce el tratamiento dado a la diversidad cultural: desde *una hostilidad simbólica o visible* hasta la *tolerancia y frágil coexistencia* que Jordán (2007) analiza magníficamente denunciando la *endogamia relacional* en la que actualmente estamos insertos para lograr la legítima y deseada *convivencia* en cualquier espacio público.

En el actual plano social, el debate sobre las relaciones entre culturas está servido y animado, al mismo tiempo, por una de las tensiones más características que vivimos en el mundo contemporáneo: la tendencia aparentemente inexorable hacia la *globalización* que algunos autores han expresado irónicamente como la “McDonaldización del mundo”–, en el sentido de que un modo de vida (norteamericano) llega a extenderse y dominar el mundo coexiste, diverge o bien entra en conflicto con otra igualmente relevante en la actualidad: la búsqueda de la identidad de los individuos y los grupos que procuran afirmar y preservar, aún más si cabe, su diferencia y sus particularidades culturales, en clave de identidad de resistencia (Bolívar, 2001). Tal y como afirma este autor, *la paradoja es cómo en un contexto progresivamente desterritorializado, con la globalización cultural creciente (bajo la “lógica de lo mismo”), se ha incrementado la territorialización cultural (en una “lógica de lo diverso”)* (Bolívar, 2001: 265).

Prueba de ello es que no son pocas las referencias a la reivindicación de identidades culturales diferenciadas, identidades colectivas basadas, por ejemplo, en el grupo cultural de referencia, la nación, la religión o el territorio como reacción al fenómeno de la globalización y la interdependencia³ que Bolívar (2001: 267) interpreta como el peligro de “recáida en las identidades particularistas”, la otra cara de la moneda (única) de la globalización.

Ante dicha tensión Amin Maalouf (2004) denuncia la gestión del multiculturalismo desde una visión de la identidad reducida a una sola pertinencia –el color, la cultura, la lengua o la nación– pues se trata de unas identidades “que matan”, son asesinas, en el sentido que se erigen en pertinencia suprema, se proyectan sobre la de los “demás” y se convierten en un instrumento de exclusión y discriminación. Se trata del proceso de construcción de la identidad por la vía de la diferenciación y que, como advierte Provansal (1999), permite pasar sin darnos cuenta de la diferencia cultural al diferencialismo social (a través del etiquetaje social, de los estereotipos y de las tipificaciones) y explica muchos de los conflictos y situaciones enrarecidas (Torres, 2002) que desgraciadamente acontecen en nuestro país y, por extensión, en nuestros centros educativos: la crispación social se ha producido conforme han ido aumentando las visiones estereotipadas de los inmigrantes (de los “otros”) diferentes a nosotros; se han acentuado los discursos alarmistas que predicen una “invasión incontrolada”, desembocando todo ello en actitudes preenjuiciadas, cuando no en discriminaciones más o menos encubiertas (Calvo, 1999).

El reto futuro es que estas identidades de resistencia se puedan transformar en *identidades de proyecto*, en nuevas identidades no excluyentes que permitan redefinir la posición de los actores sociales en su contexto, al tiempo que permitan la transformación de la estructura social desde unos valores comunes compartidos.

La Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI le atribuye a la educación la responsabilidad de “ayudar a transformar esta interdependencia de hecho en una

solidaridad deseada” (Delors, 1996: 40), una solidaridad que se encuentra en la base de cualquier proyecto de cooperación y que, en términos educativos y culturales, supone:

1. Conciliar la necesidad de identidad personal y cultural de cada uno con la apertura franca y sin complejos a otros marcos de referencia, a través de estrategias de aprendizaje interculturales. La perspectiva de un mundo cosmopolita cambia el paradigma de pensamiento, *desterritorializando lo social* (Bolívar, 2001: 268) y, por lo tanto, abriendo el sentimiento de pertenencia a más de una comunidad social, a la configuración de una identidad ciudadana compleja.
2. Asumir un concepto de identidad formada por múltiples pertenencias que se van construyendo y asumiendo por propia autonomía a lo largo de la vida y nos permiten evolucionar en un marco de referencias colectivas; es decir, asumir que cada uno de nosotros es también el resultado de una suma de identificaciones, y es justamente el reconocimiento de esta diversidad interior el mejor antídoto ante el racismo y la discriminación.

Tal y como afirma Maalouf (2004), quien pueda asumir plenamente esta diversidad servirá de enlace entre las diferentes culturas y comunidades y hará de cimiento en las sociedades donde vive. Sobre todo, si tenemos muy presente que cualquier noción de ciudadanía que desee responder a la realidad actual tiene que unir desde la raíz la ciudadanía nacional y la cosmopolita en una “identidad *integrativa*”, más que disgregadora (Cortina, 1997: 42).

DE LA COHESIÓN SOCIAL A LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

Otra de las tensiones vividas que nos obliga a repensar el concepto y el papel de la educación es la que se da entre “unidad” y “diversidad”, siendo el reto consiguiente el saber encontrar una correcta relación entre la creciente diversidad cultural y la cohesión social (¿cómo llegar a favorecer la cohesión social, respetando al tiempo las diferencias culturales en personas y pueblos?) a partir de la práctica de una ciudadanía consciente y activa que permita la participación de los ciudadanos y las ciudadanas en una sociedad plural y democrática.

La tendencia hacia una sociedad dual con el aumento de las desigualdades y las exclusión social, la gran peculiaridad de los recientes flujos migratorios que más que nunca ponen en evidencia el paso de la cultura a la multicultural, la reflexión sobre la ampliación de los Derechos Humanos a los “derechos culturales de las minorías” (Kymlicka, 1996) y el cuestionamiento de los Estados-nación estrechamente vinculados con el proyecto nacionalista que ve a cada sociedad como homogénea con el propósito de “hacer uno de muchos” (Gundara, 1993).

Ante la progresiva multiculturalidad y la personalidad jurídica de los espacios supra-regionales, son algunos de los procesos estructurales que han hecho tambalear el cimiento de la cohesión de las sociedades modernas.

4. El 3 de mayo de 2006 se aprueba la LOE (Ley Orgánica de Educación) que concede una gran importancia a la Educación para la Ciudadanía e introduce una nueva asignatura específica y obligatoria, "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos", en uno de los cursos del tercer ciclo de Educación Primaria y en uno de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. En cuarto curso se impartirá una asignatura denominada "Educación ético-cívica". En estos dos últimos casos los contenidos comunes se orientan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática (Bartolomé y Cabrera (Coords.), 2007).

Admitiendo que la educación es uno más de los vectores de intervención posibles, pensamos que puede contribuir al desarrollo de una dinámica social favorable al "saber y querer vivir juntos", en la medida que parta de dos principios fundamentales que ya se señalan en el Informe Delors "La educación encierra un tesoro" (Delors, 1996):

- a) "Asumir la diversidad cultural como una riqueza", no sólo porque la diversidad en la sociedad nunca va a desaparecer sino porque es la verdadera base de la democracia. Este reto exige *respuestas abiertas* que extiendan el conocimiento acerca del otro y profundicen en él, educando en valores profundos y densos (Cobo Suero, 2001; Jordán, 2007) y en base a la ética de la alteridad (Ortega y Mínguez, 2001). Como sugiere Jordán (2007: 77), *implica apostar por una educación intercultural centrada en máximos comunes, o lo que es lo mismo, por idear y practicar una pedagogía capaz de dotar a quienes se educan de unos valores que primen la relación entre personas, con toda su carga de igualdad ética y antropológica.*
- b) "Preparar a todo el mundo para participar activamente en un proyecto de sociedad". El ejercicio de una ciudadanía responsable y activa en una sociedad plural y democrática exige *respuestas democráticas* que faciliten la participación cívica de todos y todas en la construcción de la sociedad multicultural que nos corresponde vivir.

Como veremos más adelante, la conceptualización y los enfoques más recientes de la educación intercultural al servicio de la sociedad del futuro apuestan por un modelo de intervención que tenga en cuenta ambas dimensiones, las cuales han sido concretadas por Ouellet (2002) en cuatro aspectos: la apertura a la diversidad cultural y religiosa, la igualdad de oportunidades, la cohesión social y la deliberación democrática.

Los dos primeros (el respeto y la igualdad de oportunidades desde la tolerancia y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una sociedad compartida) corresponden al campo propiamente dicho de la educación intercultural, pero los dos últimos (la participación activa en la construcción de esta sociedad) son competencia de la llamada Educación para la Ciudadanía, una corriente educativa que en la literatura más reciente sobre educación intercultural ha ido adquiriendo relieve progresivamente por su relación de complementariedad (Banks, 1997; Gay, 1997; Kaltsounis, 1997; Ooka Pang, 1991; Parker, 1996).

La educación para la ciudadanía se ha convertido en uno de los horizontes más deseables ante el reto de construir comunidades justas y democráticas en nuestras sociedades multiculturales⁴, pues su objetivo es desarrollar los conocimientos, los valores y las habilidades necesarias en el alumnado para que lleguen a ser ciudadanos efectivos en una sociedad pluralista y democrática.

¿Pero qué significa esto? ¿Qué supone en la práctica social y cuáles son sus implicaciones educativas? Plantear la cuestión de la ciudadanía en comunidades multiculturales ha obligado a desarrollar el concepto de ciudadanía intercultural, que asume la existencia de diversos colectivos culturales dentro de una misma comunidad, vinculados libre-

mente a la voluntad de construir una sociedad unida por un proyecto común (Bartolomé Coord., 2002). Su operatividad práctica supone que todas las personas que integran una comunidad hayan adquirido de hecho su condición ciudadana, se sientan así y puedan participar activamente en la construcción social, pues, tal y como reconoce Camps (2001), la participación es el componente esencial de la identidad ciudadana.

Un reto así, lógicamente, hay que entenderlo y ubicarlo dentro de cada contexto sociopolítico y, de hecho, exige un proyecto social como condición previa. No obstante, la educación también puede y debe hacer su aportación en esta tarea, fomentando el respeto a la diversidad, luchando contra la exclusión y los procesos de violencia estructural y apoyando la integración de grupos minoritarios.

Dentro de las instituciones educativas la Educación para la Ciudadanía sitúa en el orden de las prioridades el significado de la idea de comunidad, siendo su principal objetivo desarrollar *respuestas inclusivas* que posibiliten la equidad y la justicia entre todos los ciudadanos y ciudadanas.

En los próximos apartados se presentarán las dimensiones que constituyen centros de interés básicos asociados al concepto de ciudadanía intercultural y que, a nuestro parecer, también deben atenderse desde una formación para la ciudadanía intercultural. Los recursos concretos de intervención en el aula que presentaremos al final del Capítulo toman como punto de partida esta conceptualización previa que puede analizarse más pormenorizadamente en tres magníficos trabajos a los que también remitimos por su actualidad (Cabrera, 2002a y 2002b; Bartolomé y Cabrera, 2003).

DEL CRECIMIENTO ECONÓMICO AL DESARROLLO HUMANO

El siglo XXI se inauguró con la constatación de que el extraordinario progreso tecnológico y científico alcanzado no ha aportado más equilibrio entre la Humanidad y la Naturaleza, ni tampoco más armonía entre las personas: desde 2000, más de 40 países han sufrido los efectos de conflictos violentos y, según las últimas cifras suministradas por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), unos 32,9 millones de refugiados, desplazados internos y otros se ven ahora directamente afectados. Aunque muchos países en desarrollo han hecho avances considerables en lo que se refiere al desarrollo humano y millones de personas salen de la pobreza todos los años, el conflicto violento, la falta de recursos, la coordinación insuficiente y las políticas frágiles continúan frenando el desarrollo personal y colectivo.

Sensibles a esta realidad, las Naciones Unidas (ONU) han elaborado una estrategia central para alcanzar los *Objetivos de desarrollo del Milenio* (ODM) en el Informe de 2008 (Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2008) con la aspiración de desarrollo del mundo en el horizonte de 2015, y hacer realidad valores y Derechos Humanos universalmente aceptados como la lucha contra el hambre, el derecho a la educación básica, el derecho a la salud y responsabilidad frente a las generaciones futuras.

5. La Unión Europea, a través del Consejo de Ministros y el Consejo de Europa, proclamó el 2005 como “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación” (*European Year of Citizenship through Education*) con el propósito de poner de relieve cómo la educación juega un papel crucial en el desarrollo de la ciudadanía y la calidad de la participación en una sociedad democrática.

6. En 2001 la reunión del Consejo de Europa en Estocolmo fija unas competencias básicas a lograr por parte del alumnado en el horizonte de 2010 y redacta el Informe *The concrete future objectives of education and training system*. Si bien esta propuesta será objeto de posteriores modificaciones (Comisión Europea, 2006) en este Capítulo nos interesa particularmente destacar las competencias sociales y cívicas que “incluyen todo tipo de comportamiento que un individuo debería dominar con el fin de ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva y resolver conflictos en la vida social, en la interacción con otros individuos (o grupos) en contextos personales, familiares y públicos”.

El PNUD también contribuye en este proyecto, coordinando esfuerzos globales y locales en su programa que en el último Informe anual del año 2008, *El fomento de la capacidad: empoderamiento de las personas y las instituciones*, priorizan la mejora de la vida de las personas mediante la mitigación de la pobreza.

Lo que nos importa destacar aquí es que, más allá de las soluciones planteadas en clave de crecimiento económico, se opta por una estrategia general de cambio de la capacidad política, institucional o social: por el *empowerment* de los ciudadanos para el crecimiento inclusivo, medido en la equidad del acceso y la contribución a los beneficios del crecimiento económico. Una labor de estas características ha situado a la educación en el ojo del huracán y en el corazón de la política mundial, mediante intervenciones de apoyo institucional, de formación en Derechos Humanos y de “empoderamiento” político de los grupos más vulnerables en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria, a medida que las estrategias de fomento de la capacidad se han incorporado en la política general.

Esta perspectiva más global enmarca perfectamente nuestro análisis y posicionamiento en la aportación de este capítulo sobre el protagonismo de la educación en el desarrollo humano o social, teniendo muy presente una perspectiva más discreta en cuanto a amplitud que impone el reto de la creciente diversidad cultural y la progresiva complejidad social en comunidades más abarcables como son las instituciones escolares.

Los principios que han orientado las reformas más recientes de los sistemas educativos europeos constituyen un buen ejemplo de la sensibilidad que ha despertado esta exigencia –la Educación para la Ciudadanía Democrática⁵ y la Educación para los Derechos Humanos– al reivindicar una educación con una filosofía de fondo mucho más humanista como factor de cambio para una nueva sociedad mundial, profundamente social y ética (Cobo Suero, 2001; Consejo de Europa, 2001; Consejo de Ministros, 2002; Comisión Europea, 2006). Como advierte Jordán (2007: 64) “*en una sociedad democrática, pluralista y justa, en fin, el principio de igualdad debe primar sobre el de diferencia, en aras siempre de la consideración debida a la inapelable dignidad humana, plasmada con aproximación esencial en los Derechos Humanos*”.

Así vemos que desde los contenidos educativos propuestos en el Informe de la UNESCO (Delors, 1996), las recomendaciones e Informes elaborados para orientar los sistemas educativos europeos en el horizonte de 2010 abren la escuela al proceso de cambio social que vivimos para actualizar las competencias básicas del alumnado, e insisten en cuestiones como el desarrollo del bagaje actitudinal, así como el comportamiento y la conducta ética⁶ necesarios para saber convivir en la cotidianidad, sin olvidar la comprensión intercultural al servicio de un desarrollo humano sostenible.

La necesidad de considerar el complejo de circunstancias donde se desarrolla la acción educativa como fuente de los curriculares (González Vila, 1998) en este caso justifica unos contenidos en los que las dimensiones cognitivas se combinan con los valores y las cuestiones morales y éticas. Un núcleo duro que Tedesco (2001: 97) reclama para enfrentar los cambios permanentes y cuyos contenidos, cognitivo y cultural, reta a la escuela a ofrecer experiencias que no se producen “naturalmente” en el espacio externo:

experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respecto al otro, que la sociedad no proporciona espontáneamente.

El siglo XXI es, por definición, sinónimo de un nuevo horizonte más humano y humanizador que hace de la prioridad educativa su aliada incondicional. La educación se convierte en un instrumento, entre otros, para mejorar la calidad de vida de toda la actividad humana, que a nosotros, particularmente como educadores nos golpea con fuerza al exigirnos una función de transformación⁷, dando pautas morales y de conducta social capaces de generar la cultura cívica democrática que nos desafía el siglo XXI.

Si bien es cierto que estas reflexiones sobre el papel de la educación y la escuela pueden considerarse ingenuas y voluntaristas, aquí admitimos la legitimidad de este postulado. Las condiciones para que la escuela pueda cumplir este papel son tanto institucionales como pedagógicas y obligan a recuperar el carácter de la escuela como espacio donde es posible programar experiencias discutidas socialmente.

En las páginas anteriores ya hemos dejando entrever nuestra apuesta por una educación verdaderamente intercultural al servicio de este proyecto de construcción social, cuya descripción y conceptualización a la luz de estas tensiones que nos toca vivir retomaremos y centrarán nuestro discurso a continuación.

HACIA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO O DE LA INFORMACIÓN

Las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's) constituyen otra de las dimensiones centrales del mundo actual en proceso de cambio que no sólo repercute en las transformaciones de la estructura social (eliminando las distancias y dando acceso a las informaciones más precisas y actuales a cualquier persona en cualquier lugar del mundo) sino también en la mutación tecnológica que deriva hacia la denominada "brecha digital" y, por tanto, la exclusión social, según sea posible o no el acceso a las TIC's (Bartolomé, 2002b, 2002c, 2003a).

Introducido a mediados de los 70, el término de exclusión social ha sido utilizado profusamente tanto a nivel teórico, como práctico e institucional, aunque su significación puede variar de unos autores a otros. Posiblemente, lo que define con mayor nitidez la exclusión es su carácter negativo, el hecho de "quedar fuera", de "estar apartado" o "ser apartado" de las dinámicas e intercambios sociales y de los procesos de participación ciudadana. Bartolomé y Cabrera (2003) definen la exclusión como multidimensional y la presenta asociada a conceptos tales como pobreza y desempleo (dimensión económica), marginación y desviación (dimensión cultural), no acceso a la ciudadanía (dimensión política) o aislamiento y segregación (dimensión social). Pero estos conceptos se entremezclan y refuerzan en diferentes colectivos, produciendo un efecto cada vez más devastador en quien los sufre.

Así nos encontramos con personas excluidas con "diferentes rostros" a las cuales Tezanos (2001) se refiere como "infraclases", o sectores de población que se encuentran en

7. En la bibliografía consultada encontramos continuas referencias al papel esencial que juega la educación como base para operar el cambio, la innovación y el desarrollo hacia la nueva sociedad mundial (Delors, 1996: 15; Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, 1997: 15; UNESCO, 1994: 16).

8. Para un mayor análisis sobre la educación de personas adultas inmigrantes y las nuevas tecnologías de la información puede consultarse el Informe dirigido por Ortega Carrillo "Nuevas tecnologías aplicadas a la educación e integración social de la inmigración" publicado en la "Serie Informes: Desarrollo, transferencia y difusión social de la investigación en TIC para educación", del Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el profesorado del MEPSYD. Puede consultarse en: <http://ares.cnice.mec.es/informes/10/documentos/in-dice.htm>.

una posición social que los sitúa fuera y por debajo de las posibilidades y oportunidades económicas, culturales, de nivel de vida, etc., del sistema establecido.

Las causas son múltiples y se vinculan fuertemente a la violencia estructural. No es nuestro objetivo abordar las necesidades de todos estos colectivos ni considerar todos los retos incluidos al plantear el fenómeno de la globalización a escala planetaria. Desde una perspectiva más selectiva, para nosotros cobran especial relieve las necesidades de la irrupción de la era tecnológica en un mundo globalizado y las necesidades específicas de los colectivos inmigrantes desde una apuesta socioeducativa para luchar contra su exclusión social y cultural.

El desarrollo de las nuevas tecnologías constituye uno de los elementos más importantes actualmente para marcar la desigualdad de oportunidades entre personas y pueblos asociada a la posibilidad o no de acceso a los recursos tecnológicos. Y la incorporación de la ciudadanía a las mismas, aunque mejora, no se está generalizando.

Esta llamada brecha digital, referida a la distancia existente en función de aspectos personales, geográficos, económicos, etc., entre las posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación está provocando diferencias tanto entre países como dentro de un mismo país.

En el análisis realizado por Berger y Huntington (2002) algunos países (entre los que se cuenta prácticamente un continente entero como África) son considerados por lo general como una especie de "outsiders" del marco de la globalización, debido a que precisamente no "se han subido al carro" de las tecnologías de la información.

Estos datos nos avisan sobre la importancia de incorporar las nuevas tecnologías en el ámbito educativo⁸. La necesidad de promover la igualdad de oportunidades pasa hoy –al igual que los procesos de alfabetización de comienzos de siglo– por hacer accesibles las autopistas de la información o el tercer entorno, como prefiere denominarlo Echeverría (1999), a todos los seres humanos que quieran libremente actuar en ese entorno:

- Formándoles para el tercer entorno, no sólo para el primero o el segundo. Y todo ello independientemente de su nivel cultural y económico, de su condición sexual, de su edad y de su lugar de nacimiento o residencia, y
- Facilitándoles el acceso al tercer entorno, eliminando las barreras económicas, tecnológicas y lingüísticas que impiden a la mayoría de las personas intervenir activamente en ese entorno de manera ágil y fluida".

Tal y como nos recuerda Bartolomé (2003: 24), en los escenarios virtuales, deberemos encontrarnos todos y ello supone una tarea formadora importante, comenzando por cambiar la mentalidad de quienes creen que abrir las nuevas tecnologías a otras culturas o países podría suponer una colonización cultural. A menos que se entienda la cultura como un producto acabado –y no como un proceso vital y dinámico– esta afirmación es bastante insostenible. Ahora bien, desde el enfoque inclusivo, dar la voz a sectores tradicionalmente marginados de estos medios no significa simplemente enseñar la utilización

de los mismos, sino aprender a servirse de ellos para el diálogo, el reconocimiento de su propia identidad, la manifestación de sus problemas, el encuentro entre culturas, el espíritu selectivo y crítico que debe presidir nuestra presencia en el espacio virtual.

El papel que las TIC's desempeñan en la comunicación y en la información es cada vez más necesario. La incorporación de ordenadores, la conexión a Internet y la informatización de los sistemas de almacenaje y recuperación de datos tienen grandes beneficios para los usuarios de las TIC's: no sólo constituyen una herramienta de comunicación con el exterior y una fuente de información, sino que la utilización de Internet o, si se prefiere, del **TERCER ENTORNO [BPO1 / PÁG 208]**, representa concretamente una nueva vía de participación ciudadana en la sociedad civil. Así, cada vez nacen más y nuevas entidades u organizaciones de colectivos potencialmente en riesgo de exclusión que están ejerciendo su participación y derecho al cambio a través de Internet.

Por otro lado, el resurgimiento de los nuevos *media* nos sitúan en unas condiciones tecnológicas sin precedentes para la edificación de la sociedad educativa, una vieja utopía y el más grande de los sueños de los educadores de todos los tiempos.

Todo ello ha permitido el planteamiento de un nuevo reto: la construcción de una tesitura social en la que el proceso educativo tiene lugar “a lo largo de toda la vida”, una idea profundamente humanista que asume la formación continuada de la persona humana, de su saber y de sus aptitudes, a través de la sociedad educativa donde todo puede ser una ocasión para aprender y desarrollarse.

De esta manera, la educación a lo largo de la vida responde a un principio central que no sólo incrementa y ratifica el valor estratégico de la educación, sino que la sitúa en el centro de la sociedad del siglo XXI con toda su complejidad para dar respuesta a los continuados retos que hay que enfrentar.

Tal perspectiva ha incrementado la necesidad de una formación más amplia, más general y más versátil, una base más firme sobre la que asentar las futuras adaptaciones acuñada por la Comisión sobre la Educación para el siglo XXI como “el pasaporte para la vida” al combinar el valor terminal de lo que se aprende con su función propedéutica⁹ respecto a las oportunidades posteriores de educación y trabajo. Éste sería el nuevo horizonte para el moderno principio de “educar para la vida” que nos demanda ahora una alfabetización cultural más exigente y de miras mucho más amplias (Gimeno Sacristán, 2001: 130).

Todo ello nos obliga a plantearnos seriamente la transformación de los centros educativos, de manera que no sólo enseñen los “conocimientos básicos” sino también las destrezas para vivir éticamente y productivamente en un mundo cada vez más complejo y diverso, así como las competencias genuinas de ciudadanía responsable (Kallen, 1997). He aquí un reto que afrontamos en los próximos años: perder el miedo al cambio e imaginar cómo podrían realizarse estas posibilidades para todo el alumnado.

9. La consideración de “propedéutica” se suele reservar para indicar la condición de preparatoria de una etapa con relación a otras ulteriores y formalmente educativas.

JORNADAS DE SOLIDARIDAD, CONVIVENCIA E IGUALDAD DEL IES “GERARDO MOLINA”

www.iesgerardomolina.com

AUTORES

Juan Ángel Sánchez Naharro, Director del IES. “GERARDO MOLINA” (Torre Pacheco)

INSTITUCIÓN

IMPLICADA
IESS “Gerardo Molina”, Asociación Juvenil Intercultural “Gerardo Molina”, Murcia Acoge, Intermon, Entreesuelas, Asoc. Amigos del Pueblo Saharui, Ayuntamiento de Torre Pacheco (Patronato de Cultura)

ETAPA/CURSO

Alumnado de ESO Y Bachillerato. Cursos 2002/03 – 2007/08

DESCRIPCIÓN

Experiencia pedagógica de integración intercultural incluida en el proyecto educativo de un Instituto de Secundaria de Torre Pacheco (Murcia), Municipio marcado por la inmigración que cuenta con una población de 32.192 habitantes, y en el que destacan las actividades agrícola y manufacturera agroalimentaria.

Resumen

En el marco de los objetivos establecidos en el proyecto educativo de centro, las Jornadas se estructuran anualmente a lo largo de varios días, durante los que se realizan distintas actividades formativas en torno a un tema-base: formas de vida en los diferentes países de procedencia, problemática del alejamiento familiar, derechos de los inmigrantes, dificultad de acceso a la educación en los países de origen, etc.

Objetivos

1. Mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y preparar al alumnado mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios.
2. Considerar la afluencia del alumnado extranjero no como “problema” de convivencia, sino como “oportunidad de conocimiento” de la diversidad cultural.
3. Potenciar las peculiaridades lingüísticas, artísticas y culturales teniendo en cuenta la diversidad de orígenes.

Metodología

1. La Comisión de Coordinación Pedagógica establece la fecha de celebración de las Jornadas y crea una comisión encargada de coordinar su organización.
2. Los Jefes de Departamento, en colaboración con el profesorado voluntario, establecen un calendario de trabajo para estudiar el tipo de actividades planteadas por el alumnado y la Asociación Juvenil Intercultural “Gerardo Molina”, así como la cooperación de entidades externas al centro.
3. Las conclusiones se trasladan al resto del profesorado y se recogen sus sugerencias.
4. Se establece el programa provisional y el reparto de responsabilidades (estudio de actividades, etapas a las que va dirigida cada una de ellas, coste económico, etc.)
5. Entre las actividades programadas se cuentan:
 - a. Mesas redondas y conferencias alrededor del tema-base.
 - b. Exposiciones que permiten el acceso a formas culturales diferentes y la profundización en los roles sociales.
 - c. Juegos de competición y juegos de rol o de situación practicados en las distintas culturas.

- d. Talleres de aprendizaje de técnicas y destrezas propias de otras culturas: elaboración de adornos personales y utensilios lúdicos, danzas, etc.
- e. Degustaciones gastronómicas.
- f. Representaciones teatrales y actuaciones musicales.

RESULTADOS

Al finalizar cada edición se evalúa el logro de objetivos y se corrigen disfunciones con vistas a próximas ediciones. A lo largo de los años se ha demostrado que, desde los presupuestos educativos y de mejora de la convivencia, las Jornadas suponen un beneficio indudable. Esta actividad implica a toda la comunidad educativa: el profesorado participa en la programación de las actividades y en su aplicación; el alumnado no sólo desempeña el papel de receptor, sino el de actor protagonista de las diferentes actividades, y se cuenta además con la colaboración de entidades y asociaciones externas al centro.

Finalmente, otra de las tensiones que queremos destacar de las actuales coordenadas sociales es el proyecto de construcción europea. La Unión Europea, que en un comienzo se concibió como una unión económica, está derivando, en la actualidad, a una unión cultural, y en este proceso ocupa un papel relevante la educación (Hansen, 1998).

Cada vez se registra una presión mayor para crear una comunidad cultural y una identidad europea basada en la profundidad y la diversidad de sus culturas. Éste es el gran “sueño europeo” que el Grupo de reflexión sobre la educación y la formación quiso ofrecer a los jóvenes y que le motivó a presentar un Informe con una serie de planteamientos educativos y formativos para contribuir en ese sentido (*Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation*, 1997). Entre las sugerencias propuestas destacamos dos iniciativas clave:

- Introducir y mejorar el tratamiento de la educación intercultural, pues se trata de un dominio que reúne toda la problemática de la ciudadanía en la escuela a través de una acción educativa orientada por la necesidad de construir, transmitir y poner en práctica los valores comunes que constituyen el pedestal de civilización europea: los derechos del hombre, la dignidad humana, las libertades fundamentales, la legitimidad democrática, la paz y el rechazo de la violencia como método, el respeto hacia los demás, la solidaridad humana, la igualdad de oportunidades, y la preservación del ecosistema. Este núcleo duro de cuestiones morales y éticas son, al mismo tiempo, un antídoto perfecto a la intolerancia dentro de las naciones que anteriormente destacábamos como un mal mayor de nuestros tiempos.
- Potenciar la llamada “dimensión europea en la educación” en tanto que un componente esencial de la política educativa del futuro para el desarrollo de la “conciencia europea” de los y las jóvenes y la “voluntad de construir” una Europa abierta al mundo y respetuosa con su propia diversidad.

Los primeros planteamientos que en política educativa comunitaria se hicieron para formar la “identidad europea” se remontan a los años 70 a través de la llamada “dimensión europea” de la educación, que en los años 80 recibe un gran impulso mediante dos Resoluciones más: una del Consejo de Europa (1983) y otra del Consejo de Ministros de la Educación (1988). Tal como se formulaba en esta última su objetivo es “reforzar en las personas jóvenes un sentido de identidad europea”, prepararles para “formar parte del desarrollo económico y social de la Comunidad”, “hacerles conscientes de las ventajas que la Comunidad representa, pero también de los retos que plantea”, y “mejorar su conocimientos de la Comunidad y de sus Estados miembros”¹⁰. Se pretende así, “reforzar en las personas jóvenes un sentido de identidad europea”, poniendo el acento en la educación cívica al priorizar el aprendizaje de la democracia, la justicia social y los Derechos Humanos.

11. Los trabajos realizados por Du Bois-Reymond (1997) con alumnado universitario de educación y trabajo social; Ritchie (1997) con profesorado Donoso y Massot (1999), con alumnado de secundaria de centros públicos de Barcelona, o el de Bartolomé *et al.* (2003) confirman el bajo desarrollo del sentimiento de pertenencia europea y el predominio del sentimiento vinculado a referentes locales y nacionales.

En la década de los 90 se intensifican los esfuerzos para crear una identidad europea y en el año 1993 se publica el “Libro Verde de la Dimensión Europea de la Educación”, donde se hace mención específica a que los esfuerzos por introducir la identidad europea en la educación no pueden ir, en ningún caso, en perjuicio de las propias identidades nacionales o regionales. La construcción de una identidad europea significa que las personas han de incorporar a su identidad nacional una identidad supranacional, sin plantear ambos referentes como conflictivos, sino como complementarios. A pesar de ello no son pocos los problemas que están surgiendo: numerosas investigaciones y proyectos europeos ponen de relieve la dificultad que tiene la ciudadanía para incorporar esta nueva identidad¹¹.

Por otro lado, también se insiste en que para el logro de esta identidad supranacional se necesitan encontrar y reconocer unos valores comunes de pertenencia y reconocer, por ejemplo, la herencia y tradición común de cada una de las naciones que conforman Europa. De esto se deriva el llamado modelo de “la herencia cultural” o el llamado enfoque “constructivista y modernista”, cuyo objetivo es crear espacios culturales comunes de intercambio entre las naciones que conforman la Unión, y el desarrollo de proyectos comunes en materias distintas culturales –plurilingües, educativas– como base para una identidad cultural europea.

Este modelo de construcción de la identidad europea ha sido denunciado por su carácter etnocéntrico (Hansen, 1998) al insistir en la herencia y tradición común de cada una de las naciones que conforman Europa y esencialístico de identidad al entenderla como algo orgánico, fundamental, históricamente dado y limitado especialmente en aquellos países que viven más intensamente la multiculturalidad, pues ¿qué pasa con las minorías extracomunitarias que se perciben diferentes a esa cultura común, ¿son o no son ciudadanos y ciudadanas europeos?, ¿pueden sentirse europeos sin dejar de afirmar positivamente sus distintas procedencias culturales?

Remitimos a los trabajos de Marín (2002) y Rodríguez (2002) para el lector interesado en profundizar sobre estas cuestiones. Ambas autoras reiteran el carácter etnocéntrico y con graves consecuencias de exclusión del multiculturalismo nacional y étnico de Europa en el momento de definir la identidad europea. Por tanto se revelan como insuficientes para responder a las necesidades de una población multicultural, multiétnica y multilingüe y nos sitúan ante un conflicto identitario extensible en nuestra sociedad actual.

Frente a esos modelos, analizan como alternativa el modelo de ciudadanía múltiple, basado en el reconocimiento de la identidad formada por múltiples de pertenencias, que es en el que se sitúan también Bartolomé *et al.* (2003) para elaborar un recurso educativo al servicio del profesorado de Secundaria dirigido al desarrollo del sentimiento de pertenencia a Europa desde la inclusión y no la exclusión, partiendo de los siguientes principios generales:

- Se opta por desarrollar una identidad europea con una dimensión multicultural: ser y sentirse europeo/a significa reconocerse miembro de una comunidad mul-

ticultural y multilingüe. Hay que evitar una definición etnocéntrica de la comunidad europea. En la actualidad se registra una presión mayor para crear una identidad europea basada en la diversidad de sus culturas.

- Hay que dar contenido al sentimiento de pertenencia a Europa y por ello se introduce al alumnado en un conocimiento realista del continente europeo, de la Unión Europea y de su dinámica de construcción, sin olvidar el tratamiento de temas transnacionales y los valores comunes que constituyen el pedestal de la civilización europea.
- El sentimiento de pertenencia a Europa no se puede construir desde un estudio frío o académico sobre los conocimientos de Europa. Supone trabajar las dimensiones más afectivas a partir de dinámicas que acentúen el sentimiento de inclusión, poniendo en juego un proceso educativo orientado por los cinco elementos clave de la llamada pedagogía de la inclusión y la responsabilidad social, que será objeto de nuestra atención más adelante.

A través de esta pedagogía se construye el sentimiento de pertenencia animando al alumnado a descubrir otro discurso sobre la alteridad: el reconocimiento del otro, devolviendo a las personas su rostro humano, esa subjetividad que nos impide etiquetarlas y desposeerlas de su dignidad personal, desde su aceptación efectiva y en espacios de solidaridad operante.

EL SIGNIFICADO Y LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN EN REALIDADES MULTICULTURALES Y GLOBALIZADAS

Desde una posición comprometida con la construcción de una sociedad más justa y equitativa, es ineludible preguntarse cómo la educación puede contribuir a las exigencias de solidaridad y convivencia responsable en contextos cada vez más globalizados y multiculturales.

Un reto que exige *respuestas abiertas* que contemplen las diferentes identidades culturales, *respuestas inclusivas* que posibiliten la equidad y la justicia entre todos los ciudadanos y ciudadanas, y *respuestas democráticas* que faciliten la participación cívica de todos y todas en la construcción de este modelo de organización social. La educación intercultural se sitúa al servicio de este proyecto social, desde su conceptualización más reciente –refractoria a un enfoque esencialista y acrítico de la diversidad cultural– y con evidentes puntos de contacto con los objetivos de áreas específicas de conocimiento como la reciente educación para la ciudadanía, introducida por la LOE (2006) en el actual sistema escolar y presente desde hace ya algún tiempo en los planes de estudio de la mayoría de los países de la Unión Europea.

EDUCAR DESDE EL PARADIGMA DE LA INTERCULTURALIDAD

La educación intercultural alude a un modo de plantear la educación en contextos multiculturales, un enfoque para mirar y comprender la diversidad desde la *reciprocidad y el diálogo entre las personas y los grupos en relación*, y desde su *reconocimiento y valoración* en prácticas educativas que promueven una *solidaridad operativa*.

La lectura atenta de la literatura especializada en educación intercultural localiza el origen de esta perspectiva educativa hace cuatro décadas en los EEUU, a raíz de los movimientos de presión y reivindicación de algunas minorías étnico-culturales por un cambio social radical que pasaba por su integración estructural, el fin de la discriminación y el racismo institucionalizados¹².

De esta forma, la educación multicultural en los EEUU, por su mismo origen en los mismos grupos minoritarios, responde a un movimiento mucho más unificado que en Gran Bretaña, donde la educación multicultural se originó, prioritariamente, desde las políticas y las iniciativas de los Gobiernos locales y nacionales (Banks y Grinter, 1992)¹³.

Justamente esta consideración norteamericana de la educación multicultural como un movimiento *en pro de la igualdad de oportunidades de los grupos más marginados socialmente* no favorece cualquier forma de oposición, la cual más bien sería interpretada como un apoyo al racismo, al sexismo y a las desigualdades de clases sociales¹⁴. En cambio, en Gran Bretaña y en países como Canadá y Australia el debate “educación multicultural” *versus* “educación antirracista”, de plena vigencia a lo largo de la pasada década, tiene razón de ser en la medida que se concibe como la confrontación de un movimiento de personas (la educación antirracista)¹⁵ con la iniciativa del mismo Estado (la educación multicultural), vistos “a menudo como antitéticos” (Banks, 1992: 87).

El origen diferenciado de la educación multicultural en ambos contextos no sólo ha marcado una evolución diferente, sino también el uso de una terminología específica para referirse a este ámbito que consideramos importante matizar.

12. Surge del Movimiento de los Derechos Civiles de la década de los sesenta liderado por Fannie Lou Hamer, Rosa Parks y Daisy Bates, entre otros, y fundamentado en los ideales democráticos occidentales, tales como la libertad, la justicia y la igualdad. Uno de sus principales objetivos es llenar “el vacío entre los ideales democráticos occidentales de igualdad y justicia y las prácticas sociales que contradicen a estos ideales, como la discriminación según la raza, el género y la clase social” (Banks, 1991: 32). Con todo ello, Banks (1995) remonta a los orígenes de la educación multicultural al siglo XIX, concretamente, al

trabajo sobre la investigación en estudios étnicos (Ethnic Studies Movement) y el desarrollo de recursos educativos por parte de autores negros americanos como G.W. Williams (1882-1883) con su publicación *History of the Negro Race in America*; W.E.B. Du Bois con *The Suppression of the African Slave Trade to the United States of America 1638-1870* y Woodson and Wesley (1922) con la obra titulada *The Negro in our History*. Estos estudiosos estaban interesados básicamente en que los africanos residentes en América (African American) desarrollasen unos conocimientos sobre la historia y la cultura negra, así como un compromiso

con la promoción y la mejora de su comunidad. Por esta razón se dedicaron a la creación e integración de contenidos sobre los africanos americanos en la escuela y al currículo, poniendo énfasis en el vínculo étnico, el orgullo y el “empowerment”.

13. Asimismo lo reconocen algunos de los más importantes críticos de la educación multicultural en Gran Bretaña como Stone, Dhondy, Carby y Mullard (citados por Modgil *et al.*, 1986), cuando afirman que “*el multiculturalismo prioritariamente es una estrategia de control para contener la resistencia negra*”. *Implica el intento por parte del Estado de avanzar y calmar las luchas de los negros.*

En este contexto, con una atmósfera racialmente cargada, surgirán las reivindicaciones de los antirracistas como postura opuesta y crítica al movimiento de la educación multicultural, considerada como inadecuada para hacer frente a las diferencias “raciales” y las desigualdades sociales derivadas de la estructura económica existente favorable al poder y a los intereses de la mayoría dominante.

14. A partir de ahí, también se nos configura un concepto de educación multicultural en el contexto norteamericano mucho más amplio, en tanto que engloba la reducción del prejuicio y las técnicas antirracistas como partes integrales

del mismo movimiento (Banks, 1992a: 87).

15. Banks (1986) mantiene que en el contexto británico la educación multicultural ha sido el blanco prioritario de los críticos radicales, contrariamente a lo ocurrido en los EEUU, donde las críticas hacia este movimiento son fundamentalmente conservadoras. Los primeros critican la educación multicultural porque consideran que fracasa a la hora de promover la reforma estructural de las instituciones sociales y tienden a enfatizar el antirracismo, como la principal estrategia necesaria para tratar los problemas originados en la exclusión estructural de los grupos étnicos.

En el contexto europeo hay un consenso general entre los autores a reconocer que el término “multiculturalidad” expresa una situación de hecho, la situación real de una sociedad con varios grupos culturales que coexisten en un grado de cohesión suficiente, de acuerdo con determinados valores y normas”¹⁶. En cambio, el término “interculturalidad” afirma explícitamente la realidad del diálogo, la reciprocidad y la interdependencia, y expresa más bien un deseo, una opción pedagógica referida a un proceso educativo dinámico, de interacción, de intercambio y de reconocimiento mutuo entre personas con diferentes referentes culturales.

A partir de aquí se deduce que el término educación multicultural puede resultar confuso en la medida que sugiere la idea de una sociedad construida como un mosaico, desde una conceptualización estática de las culturas en contacto, de manera que, tal y como afirma Carbonell (1997), “podría comprender también una pedagogía de coexistencia forzosa, de rechazo o de ignorancia mutua” con el peligro subrayado de referirse a guetos y a límites infranqueables entre ellas.

En el marco de nuestro trabajo consideraremos esta distinción entre multiculturalidad e interculturalidad y únicamente hablaremos de educación multicultural como epígrafe genérico de referencia a los diferentes modelos o paradigmas de intervención educativa, que, se han venido diseñando para actuar en una sociedad caracterizada por la coexistencia de diversos grupos culturales¹⁷.

Efectivamente, desde sus inicios en el contexto norteamericano durante los años sesenta del pasado siglo, la educación multicultural ha ido avanzando a lo largo de un proceso caracterizado por múltiples enfoques, modelos y programas adoptados por la propia escuela ante el reto de educar en un contexto multicultural. Así, varios tratadistas del tema han presentado algunos intentos de clasificación de estos modelos educativos¹⁸ de los cuales, por su carácter sugerente e integrador, destacamos la tipología ofrecida por Bartolomé (1997) con cinco grandes enfoques y sus modelos y programas de intervención correspondientes, que resumimos en la tabla 1, al final de este apartado:

Primero. Los modelos educativos dirigidos a mantener la cultura dominante de una sociedad determinada en los que ésta se presenta como la norma con que comparar las otras culturas. Los modelos *asimilacionistas*, *compensatorios* y *segregacionistas* responden a este enfoque:

- El *modelo asimilacionista* parte de la convicción que el reconocimiento de la igualdad de derechos supone la negación de la diversidad como dato real, de manera que en la práctica orienta una forma de intervención educativa dirigida a facilitar los procesos de aculturación en los grupos minoritarios con diferentes referentes, olvidando o rechazando su cultura e incorporándolos plenamente a la cultura mayoritaria. La labor socializadora desde este modelo comporta sentimientos etnocéntricos, guetos psicológicos y manifestaciones de ostracismo e intolerancia con graves inconvenientes para “vivir-junto-al-otro”, de coexistencia junto al distinto, que urge revisar y superar pedagógicamente.

16. Galino y Escribano, 1990: 12.

17. En los países de tradición anglosajona el término de *educación multicultural* es el que prevalece en el ámbito de la diversidad cultural, con la misma conceptualización que acabamos de señalar: se trata de unas políticas educativas analizadas tanto en el contexto norteamericano (Banks, 1995) como en las sociedades multiculturales de los países de la OCDE (para más detalles, remitimos a Perotti, 1994), la esencia de las cuales es *el reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las culturas a su existencia y desarrollo*. Desde esta perspectiva, Banks (1995) denomina educación multicultural al “conjunto de programas y prácticas destinadas a mejorar el rendimiento académico de las poblaciones étnicas e inmigrantes y/o a enseñar a los estudiantes del grupo mayoritario sobre las culturas y experiencias de los minoritarios” (estudios étnicos, educación multiétnica, bilingüe o bicultural).

18. Banks, 1994; Bartolomé *et al.*, 1997; Etxeberria, 1992; García Castaño *et al.* 1993 y 1997; García y Sáez, 1998; McCarthy, 1994; Muñoz Sedano, 1997; Vinsonneau, 1998).

19. A modo de ejemplo, remitimos al lector al catálogo de investigaciones educativas del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) del MEPSYD donde se documentan múltiples trabajos científicos sobre el diagnóstico a la escuela intercultural del contexto español.

- Por su parte, desde *el modelo compensatorio* la diferencia cultural se considera una deficiencia en múltiples facetas (lingüística, académica, de conducta o ideológica) que justifica un tipo de intervención consistente en combatir y compensar las desigualdades resultantes a través de múltiples medidas de atención a la diversidad. Su práctica usual en los centros ha conducido al error de asociar la educación intercultural con una atención socioeducativa a personas de otras procedencias, desde una concepción sesgada, meramente técnica de su teoría y práctica, regida por los principios de la compensación, la propedéutica y la normalización ante las nuevas situaciones escolares derivadas de notorios flujos migratorios.
- El *modelo segregacionista* relega las minorías a escuelas especiales como reconocimiento al derecho a expresar la identidad cultural, pero impidiendo o dificultando su acceso al sistema educativo de la cultura dominante. Esta ideología se enraíza en la creencia de que los grupos culturalmente diferentes deberían separarse por el bien de cada uno (Scott, 2001: 65).

Algunas de las investigaciones más relevantes en nuestro contexto sobre el diagnóstico de la situación del alumnado inmigrante en Primaria y Secundaria¹⁹ coinciden en afirmar que el modelo educativo subyacente en los centros ante la diversidad cultural encaja perfectamente dentro este enfoque. De acuerdo con el estudio más reciente realizado por el CIDE (2005) sobre la atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España, todas las Comunidades Autónomas valoran de forma positiva el pluralismo cultural como un valor enriquecedor para la convivencia. No obstante, la educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades para el alumnado perteneciente a minorías culturales desfavorecidas y, por lo tanto, es vista como una vía de atención a la diversidad que opera a través de diversos servicios educativos y otras actuaciones de soporte a la escolarización más puntuales, bien sea en los proyectos curriculares, en el marco del Plan de atención a la diversidad de los centros o en los Programas de compensación educativa.

Segundo. El enfoque orientado a reconocer la existencia de una sociedad multicultural, desde una visión de la escuela como instrumento potenciador del pluralismo cultural. Así, dentro de modelos como el currículo multicultural o el pluralismo cultural se engloban aquellas iniciativas consistentes en fomentar y programar actividades que favorezcan el conocimiento de las características manifiestas de otros grupos añadiendo temas o unidades al currículo escolar, pero dejando intacta la estructura formal del currículo explícito mayoritario. La finalidad es crear una comunidad homogénea y estable en la cual se establezca un diálogo superficial entre los contenidos culturales de las personas integrantes.

Tercero. Los modelos educativos que pretenden fomentar la interculturalidad, como el de orientación multicultural, la educación intercultural y el modelo holístico de Banks (1997). Admiten que la diversidad cultural es un elemento positivo y enriquecedor en la vida de todas las personas y pretenden ayudar al alumnado a reconocer y aceptar tanto

la propia identidad como las identidades culturales de los otros. Entre sus rasgos más característicos destacamos su orientación hacia todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, y la voluntad de contemplar el conocimiento y las experiencias vividas desde diferentes perspectivas, para cultivar en ellos la aptitud y actitud de empatía y valoración de las diferencias culturales. A partir de aquí opta por unas metas operativas que contemplan un modelo integrado de intervención que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo (enfoque holístico o institucional), considerando el currículo global del centro, desde los proyectos educativo y curricular hasta las expresiones más sutiles del clima escolar, en clave de currículo oculto.

Los autores hablan de la diferenciación entre *educación multicultural* y *educación intercultural* desde una relación de superación entre ambas: si bien es cierto que el modelo educativo multicultural asume educativamente “el derecho a la diferencia” y da toda su importancia a aspectos culturales no considerados desde modelos educativos previos (educación segregadora, educación asimilacionista, educación compensatoria), la educación intercultural implica la superación de importantes limitaciones:

- La fundamentación en el principio de la homogeneidad intercultural y la visión del educando como sujeto cultural, que conllevan necesariamente la creación de una cultura homogénea y estable a partir del diálogo superficial entre los contenidos culturales de las personas integrantes. Se trata de la situación común de coexistencia que encuentra su constitutivo fundamental en la tolerancia (Jordán, 2007), una actitud básica y un deber cívico “de mínimos” para el mantenimiento de la paz y la aceptación de una vida conjunta con pasividad, siguiendo la norma de “vivir y dejar vivir”. El resultado es un clima de frágil convivencia, que no permite cimentar interacciones positivas y hondas entre el alumnado de diferentes culturas ni garantiza la cohesión social, pues puede manifestarse a partir de la separación de grupos diferentes en la práctica escolar cotidiana (los “apartheid culturales”, como los denomina Jordán, 2007) y el fomento de la heterogeneidad sin puentes de unión a partir de la diversidad (por ejemplo, las prácticas de menús escolares distintos o las semanas y días multiculturales que favorecen un contacto meramente externo) con el consiguiente endurecimiento de las diferencias y el incremento de prejuicios y estereotipos.
- El tratamiento de los grupos como entidades monolíticas²⁰: la educación intercultural quiere fomentar la comprensión de uno mismo y admite procesos de relativismo para un acceso intersubjetivo a otros referentes. Desde el principio de la heterogeneidad intracultural, reconoce al educando como sujeto e incluye políticas de diálogo y crítica sana de las costumbres y creencias propias y ajenas. En este sentido, se opone al diferencialismo, donde el reconocimiento de la diversidad se hace en la diferencia, unilateralmente y sin margen a la matización recíproca entre personas con diferentes patrones culturales, para su aceptación profunda y reconocimiento últimos.

20. Se trata del peligro de *la asignación a la diferencia* que señalan García y Sáez (1998: 118) frente al *respeto por la diferencia*. Mientras que este último implica la premisa de que nadie se siente forzado a cambiar sus estilos y preferencias vitales y culturales, la primera plantea el bloqueo tanto de cualquier posibilidad de autoconfiguración personal y social como de replantearse la opción de modificar sus parámetros culturales originarios, con lo que se niega, por tanto, el cambio y la evolución personal y cultural.

- En la educación intercultural la igualdad y la diversidad son las dos caras de la misma moneda, y su enfoque práctico más integrado en el aula tiene igualmente en cuenta tanto el qué hay que enseñar (el contenido/currículum) como el cómo hacerlo (la organización y la interacción en el aula) para favorecer una mayor globalidad y el análisis social de los procesos que genera el multiculturalismo. En este punto estamos de acuerdo con Jordán (2007) en que lo más determinante no es el discurso formal, sino el reconocimiento equitativo real de todos en la cotidianidad, desde la experiencia manifestada y sentida tácitamente en varias ocasiones de ser y percibirse tratados en calidad de personas.

A partir de estas consideraciones, defendemos la perspectiva de la educación intercultural como una forma de desarrollar capacidades y estrategias individuales aptas para vivir en una sociedad multicultural, y como un enfoque educativo *no dirigido a celebrar aisladamente las diferencias* (semanas interculturales, días gastronómicos, días de la paz), sino a *reconocer y valorar sus diferencias culturales* para construir espacios de vida en común mediante práctica de comunicación entre personas con actitudes éticas densas. Se trata de una educación integradora de lo diverso, pero también de la igualdad y la cohesión social enmarcada en una pedagogía moral (Ortega y Mínguez, 2001; Jordán, 2007). Tal y como la define Essomba (2001), la educación intercultural es “*una educación en valores, unos valores determinados que facilitan a los individuos la comprensión y la relación con elementos de otros marcos axiológicos diferentes al propio*”.

Cuarto. El enfoque *sociocrítico* comprende los modelos educativos dirigidos a la lucha contra la injusticia provocada por una **ASIMETRÍA CULTURAL [BPO2 / PÁG 217]**. Surgen como un fuerte movimiento crítico hacia la educación intercultural, cuyos esfuerzos por erradicar la desigualdad de oportunidades del alumnado de minorías, las actitudes racializadas de la mayoría y el monoculturalismo inherente a las prácticas escolares y los procesos más amplios de relaciones de poder parecieron, en muchos casos, bastante infructuosos. El enfoque sociocrítico engloba los *modelos antirracistas y radicales*, dirigidos a preparar a todas las personas para crear y mantener una sociedad justa, democrática y no racista en un contexto social multicultural, eliminando todas las formas de discriminación y opresión, individuales e institucionales, alimentadas por las estructuras sociales predominantes. Por lo tanto la función de la escuela consiste en promover este potencial transformador desde un firme compromiso con la reconstrucción social, subrayando las dimensiones políticas de la educación y transformando la pedagogía, el currículum y las estructuras organizativas para dar mayor cobertura a los asuntos sociales (racismo, sexismo, clasismo), al desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos y al inicio de posibles cursos de acción.

Quinto. Finalmente, tenemos los modelos dirigidos hacia un *proyecto educativo global* que incluyen, simultáneamente, la opción intercultural y el modelo antirracista como base para la formación de ciudadanos y ciudadanas, activos, críticos, solidarios y democráticos en un mundo plural. Éste es el gran reto educativo que en los albores del siglo XXI ha convertido *la educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural* (Banks, 1997), igual-

LA HORA SOLIDARIA

www.ceiplosllanos.org

AUTOR

**Alejandro Arias
Rodríguez**

INSTITUCIÓN IMPLICADA

**CEIP “LOS LLANOS”,
AMPA, Sur Acoge, Cruz
Roja, clubes deportivos,
Ayuntamiento, Cabildo
Insular.**

ETAPA/CURSO

**Alumnado de educación
infantil y primaria.
Cursos 2004/2005-
2008/2009**

DESCRIPCIÓN

El centro, de reciente creación, se halla ubicado en Los Llanos, Municipio eminentemente comercial de Gran Canaria, con una alta tasa de inmigrantes –principalmente extracomunitarios– cuyo poder adquisitivo es escaso y que en horario de tarde disponen de poco tiempo para atender a sus hijos, los cuales suelen hacer de “la calle” su lugar de encuentro habitual, con el riesgo consiguiente.

Resumen

En el marco de las actividades extraescolares, el proyecto involucra a las familias, convirtiendo el centro en punto de encuentro de toda la comunidad educativa mediante la creación de talleres dirigidos gratuitamente por padres y madres (“monitores”) del alumnado, de acuerdo con sus aficiones y habilidades personales.

Objetivos

1. Sustituir “la calle” como punto de encuentro preferido por los alumnos fuera del horario lectivo, por el “centro educativo” mediante la oferta a padres y alumnos de un tiempo de ocio simultáneamente formativo e inclusivo, fomentando la participación de toda la comunidad educativa.
2. Potenciar la apertura del centro a su entorno y la relación con otros centros educativos.
3. Fomentar la práctica del deporte y la participación en actividades artísticas y culturales.
4. Cultivar actitudes positivas de respeto, igualdad, tolerancia, colaboración y solidaridad; y favorecer la integración de los inmigrantes.
5. Eliminar los gastos de inscripción en actividades extraescolares.

Metodología

1. Cada padre, madre, profesor y/o familiar que, semanal y gratuitamente, dona a la comunidad educativa una hora de su tiempo y dirige un taller haciendo uso de sus conocimientos y aptitudes personales (inglés, francés, kárate, informática, baloncesto, percusión, escuela de padres/madres, etc.) se convierte en “monitor/a solidario/a”.
2. Es misión del centro informar de las actividades desarrolladas, del horario y de su emplazamiento.
3. Semanalmente se convoca una reunión en la que participan todos los monitores con objeto de realizar el seguimiento del desarrollo del proyecto y buscar soluciones a los problemas e inconvenientes planteados.
4. La Comisión de Seguimiento, en la que está representada toda la comunidad educativa, se reúne mensualmente para aprobar las medidas extraordinarias del mes siguiente (gastos por taller, diseño de nuevos talleres, etc.).
5. Al concluir el curso se elabora la memoria final del proyecto, que servirá de punto de

arranque para el año siguiente.

6. Todas las actividades están basadas en la metodología de “aprender haciendo” y van dirigidas al desarrollo personal, como pilar de la formación de la persona.

RESULTADOS

En la actualidad se cuenta con cerca de 64 monitores/as. El número de actividades ofertadas se eleva a más de 40 y ha llegado a participar en ellas un 90% de los alumnos matriculados. Por otra parte, un AMPA de tan sólo dos integrantes se ha visto reemplazada por otra que cuenta con una directiva estable y un importante apoyo de padres y madres. Tanto las actividades como el material que en ellas se utiliza tienen carácter gratuito. Además, se ha logrado la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa: padres y madres, personal no docente, profesorado voluntario, monitores externos y alumnado; a ellos se suma personal específico, como una trabajadora social, una coordinadora de talleres y un coordinador general del proyecto.

21. Perotti (1994) introduce este concepto para referirse a "una estrategia política que, a la luz de la creciente diversidad cultural en nuestras sociedades, pretende asegurar que cada persona y cada grupo cuente con los medios necesarios para lograr un genuino desarrollo cultural" (p. 86). Esta estrategia está dirigida al establecimiento de las condiciones fundamentales para la aplicación de la democracia, combatiendo la discriminación y todas las formas de infravaloración social hacia un colectivo determinado.

22. Un contexto sociopolítico en educación tiene en cuenta el conjunto de fuerzas políticas y sociales que operan en una sociedad y que, lógicamente, tienen su impacto en el proceso de aprendizaje y socialización del alumnado.

mente denominado como multiculturalismo verde (Selby, 1992), y la educación que es democrática y multicultural (Ooka Pang, 1991) en un movimiento educativo igualmente relevante y complementario a la educación intercultural para hacer realidad la convivencia en la diferencia y en un plano de igualdad y justicia social.

Desde una perspectiva de futuro, con un pluralismo social y cultural cada vez más acentuado y sin perder de vista la actualidad de este último enfoque, predomina *una definición amplia y comprehensiva de la educación intercultural* y se habla de la metáfora del "movimiento social" para referenciarla, vinculándola a una práctica más global y ambiciosa que "vivir y dejar vivir el pluralismo" afirmando la diversidad, cuya descripción centrará el contenido de las próximas páginas.

REPENSAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS COMUNES

La respuesta adecuada ante los actuales retos de las sociedades democráticas y multiculturales requiere repensar qué significan y qué pueden significar las ideas de *comunidad y ciudadanía* en los centros educativos. Este objetivo nos acerca y pone de manifiesto la relevancia que recientemente ha ido adquiriendo el último de los enfoques que acabamos de presentar, en tanto que un modelo encaminado a valorar la diversidad y promover la igualdad y la justicia, subrayando las dimensiones políticas y epistemológicas de la educación.

Su concreción práctica supone desarrollar un modelo educativo que pretenda *valorar la diversidad cultural y promover*, al mismo tiempo, los *valores de equidad y la justicia sociales*, subrayando las *dimensiones más político-cívicas de la educación* en detrimento de los aspectos meramente culturales y educativos. Una conceptualización de la educación intercultural que incorpora las nociones de justicia social y *democracia cultural*²¹ como base de las ideas de *ciudadanía y comunidad* y constituye toda una apuesta educativa para el desarrollo de la auténtica democracia en las actuales sociedades multiculturales.

Desde esta perspectiva, Nieto (1997) afirma que la educación es una empresa inherentemente política y sitúa el concepto de contexto sociopolítico²² en el centro de su definición de la educación intercultural, de manera que cualquier estrategia de reforma educativa que no reconozca la desigualdad estructural y social existente por razón de clase, género u otras diferencias es poco más que una ilusión. No es casual, pues, que Bartolomé *et al.* (1999) ya señalaran dos retos básicos de la educación intercultural que en estos momentos la vuelven a situar frente a la dinámica social más reciente y le asignan una doble función prioritaria:

A) *La lucha contra todas las formas de exclusión social* que el propio proceso educativo puede favorecer si no queremos convertir la diferencia en desigualdad. La traducción a la práctica de esta responsabilidad educativa ha ampliado el eco de los mo-

TABLA 1. Enfoques y modelos de educación multicultural. Adaptado de Bartolomé *et al.* (1997)

Enfoques	Modelos educativos
Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida	<p>Asimilacionista: Se trata de una forma de intervención educativa orientada a facilitar los procesos de aculturación en las minorías étnicas, olvidando o rechazando su cultura de origen e incorporando éstas plenamente a la cultura mayoritaria.</p> <p>Compensatorio: Las diferencias culturales se consideran un déficit que no permite a quien lo tienen alcanzar el éxito escolar. Se considera necesaria una “recuperación” con programas de educación compensatoria.</p> <p>Segregacionista: En una sociedad claramente fragmentada se relega las minorías étnicas a escuelas especiales, impidiendo o dificultando su acceso al sistema educativo de la cultura dominante.</p>
Hacia el reconocimiento de la pluralidad cultural dentro del marco escolar	<p>Currículo multicultural: Se intenta la modificación parcial o total del currículo escolar mediante la introducción de contenidos multiculturales.</p> <p>Pluralismo cultural: Se reconoce el derecho a la expresión de la identidad cultural de las minorías étnicas en la escuela. Se vuelve así, desde otra perspectiva, a la segregación como alternativa educativa al proponerse la separación parcial o total de grupo en instituciones educativas o la posibilidad de tener currículos diferenciados.</p>
Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural	<p>La orientación intercultural: Se vincula la orientación personal al desarrollo de la identidad cultural.</p> <p>Intercultural: Los programas escolares y el proyecto educativo recogen el pluralismo cultural para desarrollar en el alumnado el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad desde el respeto, la solidaridad y el diálogo entre grupos culturales diversos.</p> <p>Holístico de Banks: Aborda la educación intercultural en la escuela desde un enfoque institucional para ver su aportación a la construcción social, implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social así como en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades y la erradicación de las diferentes formas de discriminación.</p>
Hacia una sociedad más justa. Enfoque sociocrítico	<p>Antirracista: Pretende preparar a todas las personas para crear y mantener una sociedad justa, democrática y no racista en un contexto social multicultural, eliminando todas las formas de discriminación y opresión, individuales e institucionales, que se producen debido a la existencia de desigualdades en función de las diferencias de origen étnico.</p> <p>Radical: Acción de sensibilización realizada en el interior de las minorías culturales marginadas. Vincula procesos educativos, organizativos y políticos.</p>
Enfoque global: incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación	<p>Proyecto educativo global: Intenta valorar la diversidad y promover la igualdad.</p>

23. Dado el carácter educativo del presente Capítulo, sólo mencionaremos el trabajo efectuado por parte de la ARTEN (the Antiracist Teacher Education Network), constituida en 1983 en Gran Bretaña, para el desarrollo, el seguimiento y la evaluación de las estrategias en educación antirracista desarrolladas en todos los niveles y etapas educativas. En 2002 publicó el Marco para la formación del profesorado Antirracista (Framework for Antiracist Teacher Education, 2002), con vistas a una mayor contribución a la igualdad y la justicia en la escolarización y la sociedad bajo este enfoque educativo. Para más detalles remitimos al trabajo de Braunholtz (2004).

24. (Boyle-Baise y Gillette, 1998; De la Torre, 1996; Kaltsounis, 1997; Ladson-Billings, 1996; May, 1999a, 1999b; McCarthy, 1994; Sleeter, 1996).

25. Coincidente con la concepción de la educación multicultural desde la *perspectiva crítica y de reconstrucción social* (Sleeter y Grant, 1994), el enfoque de la acción social (Banks, 1994), el enfoque de la educación como transformación (García Castaño *et al.*, 1993), el enfoque sociocrítico (Bartolomé *et al.*, 1997; Muñoz Sedano, 1997) y la tradición transformadora en los estudios étnicos y la educación multicultural (Banks, 1993).

delos antirracistas vinculados al *enfoque sociocrítico* o “la educación intercultural más crítica” en palabras de García y Sáez (1998), con una clara dimensión emancipadora, consistente en *politizar las diferencias* dentro de las relaciones de poder globales y estructurales para generar prácticas educativas dirigidas hacia la transformación del orden, en interés de más justicia social.

En la tabla siguiente (Tabla 2) resumimos brevemente el perfil técnico-pedagógico más coherente con los principios de esta *concepción más crítica de la educación intercultural* que algunos autores han enfatizado en la literatura más actual sobre el tema, bastante sensible a los argumentos de los antirracistas británicos²³ y críticos radicales norteamericanos²⁴.

El trabajo a realizar tiene un *carácter eminentemente político* además de ser pedagógico: dado que la educación intercultural debe ocupar un peso específico en el *desarrollo y la igualdad de todas las personas*, también tiene que asumir una serie de cambios que Kaltsounis (1997) sintetizaba en “la necesidad de ir más allá de la diversidad”. Esto significa que no basta con enseñar que las personas son diferentes, ni reducir los problemas que enfrentan determinados colectivos minoritarios a las consecuencias del racismo: según este autor hay que identificar un nuevo foco de atención en el ámbito educativo, y propone “la construcción de la comunidad como este foco”. Cuando Kaltsounis (1997) habla de “construir una comunidad” en realidad está reclamando una dimensión educativa que enfatiza la *ciudadanía como práctica deseable* o como proceso de construcción social (Gentili, 2000): aprender a convivir y dialogar con otras personas para crear espacios comunes, y desarrollar valores y normas de convivencia donde todas las miradas culturales, de género... se vean reconocidas, desde un enfoque inclusivo y crítico.

Este objetivo²⁵ pone el énfasis en la sensibilidad educativa por la desigualdad social/estructural, vincula el conocimiento, el compromiso social y la acción, y presupone la noción de la educación como vehículo eficaz para el cambio social y para la participación efectiva en acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad. En este sentido destacan de una forma especial dos de sus elementos clave: el concepto de *la escuela como un espacio público democrático* y el concepto del *discurso de la minoría*.

La idea de la **ESCUELA [BPO3 / PÁG 222]** *como un espacio público democrático* plantea el tema de *la construcción de las diferencias y las identidades* desde la producción y la transmisión del conocimiento. Implica que los programas y las políticas educativas deben ser negociadas dentro de la misma comunidad escolar, a fin de no imponer una sola visión de la realidad y adoptar lo que Cabruja (1998) llama “una perspectiva de análisis crítico de las relaciones interculturales” para reconsiderar algunas de las “realidades” que se han estado presentando como obvias y naturales. Todo ello afirma la necesidad de promover educativas que capaciten para desenmascarar las dinámicas políticas, históricas, semióticas que condicionan nuestras interpretaciones, expectativas y posibilidades de intervenir en la realidad.

TABLA 2. Principios y pedagogía del enfoque educativo crítico para el tratamiento de la diversidad cultural Kalantzis y Cope (1999)

Pedagogía	Enfoque educativo crítico para el tratamiento de la diversidad cultural
Enfoque del currículo	<i>Político</i> : la educación para la equidad y la integración social.
Estructura del currículo	Un currículo básico dirigido <i>a todo el alumnado</i> : reconocimiento de las <i>diferencias</i> (individuales y grupales), la <i>desigualdad estructural</i> y la <i>justicia social</i> .
Fuente del programa educativo	Los requisitos necesarios para la integración social; competencias sociales para convivir con la diversidad cultural y superar las injusticias.
La agenda cultural/social	El <i>antirracismo</i> y determinados contenidos para fomentar competencias ciudadanas, <i>conocimientos socialmente relevantes</i> y el compromiso social.
Epistemología	<i>La Pedagogía crítica</i> ²⁶ : focaliza en el conocimiento, la reflexión y la acción como bases para el cambio social.
Modalidades pedagógicas	La escuela como un espacio público: proceso comprensivo de apertura a la diversidad, aprendizaje activo y desarrollo de las estructuras básicas del conocimiento; uso de una variedad de estrategias que activamente y regularmente implican las familias en el desarrollo, la aplicación y la evaluación del currículum. El discurso de la minoría: la construcción social del "extranjero".

El *discurso de la minoría* (Steiner-Khamsi, 1994: 9) hace referencia a un método discursivo para erradicar la representación de “las minorías y los inmigrantes como *los otros*” y la constante definición de estas comunidades como extranjeras en la misma práctica educativa. Existe un volumen importante de trabajos de investigación (Hansen, 1998) que sugieren que la frontera entre una población europea percibida como homogénea y su percibida negación, es decir, los no europeos, queda establecida con la ayuda, entre otras cosas, de unas señales discursivas tales como “nuestra gente” y el “nosotros” en oposición a los “inmigrantes”, los “inmigrantes ilegales”, los “refugiados económicos”, entre otras denominaciones. Fidel Molina (1994), desde una aproximación más *socioantropológica a la diversidad*, admite una concepción dinámica de la alteridad y la identidad, así como la construcción social del “extranjero”, a través del doble proceso de estigmatización y jerarquización –con un elevado contenido valorativo en la percepción de los otros– que permite establecer las desigualdades como una nueva forma de organización de la diversidad. Así afirma que “sólo hay un paso de la diferencia a la desigualdad: el de la identificación como alteridad ajena a la nues-

26. Término referido a la teoría educativa y a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que han sido diseñadas para desarrollar en los que aprenden una conciencia crítica con respecto a las condiciones de opresión a las que están sometidos. Tiene sus raíces en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y está basada en las enseñanzas de Paulo Freire.

LAS VOCES PARTICIPATIVAS DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

CRA "MESTRA CLARA TORRES". Avda. da Concordia, s/n. Tui (Pontevedra)

AUTORES

M. Teresa Domínguez
Pérez y Rita Sánchez
Fernández

INSTITUCIÓN IMPLICADA

Colegio rural agrupado
de educación infantil y
primaria "MESTRA
CLARA TORRES"

ETAPA/CURSO

Alumnado de
educación infantil y
primaria

DESCRIPCIÓN

La experiencia afecta a varias parroquias de ámbito rural pertenecientes al Ayuntamiento de Tui (Pontevedra), cuyo contexto cultural y situación socioeconómica corresponden a un nivel medio-bajo. Las familias ligadas al centro, que cuenta con numeroso alumnado procedente de distintas etnias y culturas (Marruecos, Cabo Verde, Rumanía, etnia gitana), desconocen su funcionamiento básico, no responden positivamente a las convocatorias y experimentan cierto sentimiento de desconfianza.

Resumen

De acuerdo con la legislación educativa vigente, que establece el derecho de las familias a participar en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como su papel de agente activo en la educación del alumnado, desde el centro educativo se diseñan en horario escolar actividades participativas pedagógicas para las familias que conllevan la implicación y el compromiso de éstas, así como la toma de decisiones colegiadas entre el equipo docente y los padres.

Objetivos

1. Promoción de actividades de mediación, formación y orientación que garanticen el acercamiento de las familias al centro y su participación en cuestiones curriculares, organizativas, didácticas, pedagógicas y de atención a la diversidad.
2. Fomentar conductas tolerantes y de convivencia respetuosa entre los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo el nacimiento de escuelas democráticas y ciudadanas.
3. Formar al profesorado en aspectos de dinámicas relacionales con las familias y las necesidades educativas, e impulsar el trabajo en equipo, interdisciplinar y globalizado del grupo docente.
4. Promover el diseño y la puesta en práctica de programas de intervención para el alumnado, las familias y el profesorado, así como programas de intervención individual, escolar y familiar.

Metodología

1. En colaboración con las tutoras y/o el equipo directivo se deciden los talleres mensuales a implementar (lectoescritura, matemáticas) y las actividades formativas en materia de educación (competencias básicas, currículo, problemas de conducta), así como talleres de convivencia y paz para el conocimiento de otras culturas (taller de atención a diversidades o desigualdades). Se celebran sesiones formativas con las familias y el profesorado sobre organización escolar, acción tutorial, diseño de planes de intervención. Se practica la autoformación en pequeños grupos con material aportado por el centro o por las familias o asesores externos, y la formación por expertos en gran grupo.
2. Las acciones participativas con las familias se implementan en 5 aulas todos los días en horario de una hora cada mañana; a las acciones restantes se les dedica un día a la semana.
3. Los responsables del proyecto se reúnen mensualmente con las familias y el AMPA para el diseño de talleres. Cada mes o dos meses se imparten sesiones formativas a las familias y al profesorado.

RESULTADOS

Desde los inicios de la implementación del proyecto, en el que en la actualidad participan 170 familias del entorno rural, 13 profesores y 170 alumnos, se han hecho evidentes la mejora de las relaciones interpersonales, de la formación de familias y profesores y de la convivencia y el clima escolares; un incremento del compromiso, la confianza y la comunicación con los padres, y una dinamización de la organización del centro. La evaluación de resultados, realizada periódicamente, se ciñe a parámetros y escalas de observación preestablecidos (número de asistentes, grado de satisfacción e implicación de las familias y el profesorado, número de programas de intervención, etcétera.). De forma colateral al proyecto, madres y tutoras han creado una plataforma de apoyo a mujeres que sufren violencia de género y que reciben de ella apoyo y asesoramiento.

tra”. A partir de ahí, es evidente que cualquier política educativa intercultural al servicio del proyecto futuro de sociedad debe avanzar en la dirección del “discurso de la minoría”, mediante los *curricula*, programas y libros de texto que reflejen el factor intercultural y que estimulen la sensibilidad afectiva del alumnado hacia un lenguaje de análisis social y crítica cultural.

B) Otra función inherente a la educación intercultural en clave de actualidad es el desarrollo de una *formación en ciudadanía activa*, que favorezca la asunción de valores comunes y la participación en proyectos comunes de convivencia social donde cada uno tenga su lugar y su responsabilidad.

Ante los fenómenos tan característicos de nuestra actualidad a los que ya nos hemos referido, la cuestión en torno a *la mejor manera de educar a sus ciudadanos para funcionar de forma efectiva* cada vez es más importante (Banks, 1997). Así mismo lo constatamos en la literatura más reciente sobre educación intercultural, en la que conceptos como *la educación para la ciudadanía o la educación democrática* van adquiriendo un relieve progresivo y son motivo de reflexión y discusión por parte de los autores.

Los principios rectores de una educación intercultural orientada a este proyecto asumen los valores de la “democracia moral” (Carr, 1991) comprometidos con la promoción de la libertad, el respeto, la solidaridad y la justicia social para el desarrollo de nuevas pautas de convivencia social; unos valores arraigados en *la ética básica* (García y Sáez, 1998: 153) o en una *ética mundial* (Pérez de Cuéllar, 1997) configurada por los acuerdos nacionales e internacionales de las organizaciones de las Naciones Unidas (UNICEF, UNESCO, Centro por los Derechos Humanos) y que son el referente para un deseable desarrollo social y cultural. Como escribe Nash (1999: 11) *el reto del siglo XXI sigue siendo el definir los Derechos Humanos en términos capaces de sostener el principio de igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad*. Justamente la consideración de este *enfoque global* con una orientación especial hacia los Derechos Humanos sigue siendo de máximo interés en el corazón de las políticas de la Unión Europea, especialmente a partir de que las Naciones Unidas hayan proclamado la Década Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010) y el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea adoptaran la Decisión de declarar el año 2008 Año Europeo del Diálogo Intercultural. En el marco de las estrategias comunitarias y de proyectos educativos y culturales transnacionales la educación intercultural, más que nunca, resulta imprescindible para participar en este proyecto global. Un reto que pasa por reconocer las diferencias individuales y grupales y unirlos horizontalmente en un discurso democrático moral (Parker, 1996:117), e implica la disposición por parte de todos los ciudadanos de crear “la unidad de los individuos al lado de la diversidad de los grupos” (Walzer, 1998), pero sin trascenderla ni superarla, sino fomentándola activamente como una necesidad democrática.

En este mismo sentido se pronunciaba Díaz-Aguado (1997) cuando manifestaba la conveniencia de adoptar una nueva perspectiva educativa, la intercultural, que con-

27. Perotti (1994) introduce este concepto para hacer referencia "a una estrategia política que, a la luz de la creciente diversidad cultural en las sociedades europeas, pretende asegurar que cada persona y cada grupo cuente con los medios necesarios para alcanzar un genuino desarrollo cultural" (p. 86).

siguiere hacer compatible la igualdad de derechos con el derecho a la diversidad: si debemos desarrollar un concepto más inclusivo de ciudadanía en una sociedad multicultural, hay que desarrollar también un nuevo concepto y una nueva perspectiva del multiculturalismo en el que las cuestiones de la identidad y el desarrollo cultural estén equilibradas con un conocimiento y comprensión de los Derechos Humanos y la práctica democrática (Osler, 1999: 14). El reto al que nos enfrentamos es extender el concepto de *political literacy* (la socialización política y social añadimos nosotros) a todos los jóvenes ciudadanos para construir una sociedad desde la justicia social y desde el reconocimiento y respeto mutuo de la pluralidad cultural. En palabras de esta autora, "*para proporcionarles el conocimiento y la comprensión de los Derechos Humanos, las oportunidades para desarrollar identidades múltiples seguras, la experiencia de participación democrática; y las habilidades para la integración social, para la participación social y para efectuar el cambio ante las desigualdades*" (Osler, 1999: 15).

En la medida que la educación intercultural comparte esta *función de dinamización social desde su enfoque más sociocrítico* también se convierte en parte integral del proyecto de educar a los ciudadanos y crear escuelas democráticas. Por su parte, *la Educación para la Ciudadanía* no puede reducirse a ayudar al alumnado a convertirse en ciudadanos y ciudadanas que, como criticaba Victòria Camps, "se limiten a pagar los impuestos, cumplan las leyes y exijan derechos, mientras delegan en los políticos toda la acción social" (Gómez, 1999: 34). Más que nunca la democracia necesita ciudadanos actores y no meros receptores de derecho.

Todo ello abre el horizonte a recuperar el lenguaje político en la educación y promueve la legitimidad de un concepto de educación intercultural "*que incorpore las nociones de justicia social, justicia económica y democracia cultural*"²⁷ como base para desarrollar las ideas de ciudadanía y comunidad.

Un horizonte en el que la educación intercultural y la Educación para la Ciudadanía cobran todo su sentido en tanto que instrumentos clave para superar el hecho de la multiculturalidad y situarnos en una sociedad realmente intercultural, donde el respeto, la solidaridad, el reconocimiento mutuo y el diálogo intercultural orientan nuestro sistema de relaciones y de vivir en comunidad.

DIMENSIONES CLAVE DE LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA INTERCULTURAL, CRÍTICA Y RESPONSABLE

Los profundos y acelerados cambios demográficos, sociales y culturales que se han apuntado afectan fundamentalmente a la construcción del espacio comunitario en el marco de nuestras sociedades multiculturales y han ido exigiendo *nuevas concepciones y prácticas de la ciudadanía*. Como afirma Cabrera (2002a), hemos evolucionado desde una concepción de ciudadanía vinculada al modelo homogenizador nacional, hacia planteamientos más abiertos y amplios que trascienden el territorio y la comunidad a comunidades cí-

vicinas globales y virtuales hacia un concepto de *ciudadanía* que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios y de la participación frente al pasotismo.

Los autores²⁸ acompañan el término para referirse a este concepto de ciudadanía con algún otro calificativo –*intercultural, democrática, paritaria, activa, responsable, etc.*– con el objeto de acentuar aquellos elementos que deberían integrarse en su comprensión, en su práctica y en cualquier proceso de construcción y formación para su desarrollo.

Desde esta postura, optamos por una concepción de la ciudadanía cuyas notas modulares son las siguientes:

Intercultural. Es preciso construir una ciudadanía intercultural, desde el principio del respeto y reconocimiento mutuo como base de la convivencia en la sociedad multicultural que vivimos. Se hace necesario desarrollar un identidad cívica a partir de aprender a convivir y dialogar con otros grupos culturales, desarrollar valores y normas de convivencia donde las distintas miradas culturales, de género... se vean reconocidas.

Crítica. Entendemos que la ciudadanía ha de convertirse en factor de inclusión y cohesión social en nuestras sociedades multiculturales. El diálogo intercultural que habrá de llevarse a cabo en los espacios de participación ciudadana exigirá de nosotros una cierta capacidad de autocritica con nuestra propia cultura (no exenta de valoración positiva) y una apertura hacia la cultura de los “otros”, en el sentido de “*tratarlas, comprenderlas y criticarlas en su globalidad compleja y dinámica; una lucha activa contra las discriminaciones racistas y xenófobas, a nivel de comportamientos y actitudes, pero también a nivel cognitivo e ideológico*” (Besalú, 2002: 49).

Responsable. La ciudadanía actual llama a la participación en la esfera pública como instrumento para fortalecer la democracia, su funcionamiento e instituciones. Una participación que exige una formación básica para activar el valor de la responsabilidad social en el reconocimiento de los derechos y deberes de todos y todas. Posiblemente ha sido la dimensión más alentada desde el Consejo de Europa²⁹.

Esta concepción de ciudadanía atraviesa, a modo de pensamiento transversal, las siguientes ideas y reflexiones para desarrollar una educación para una ciudadanía intercultural, crítica y responsable en el marco de los centros educativos.

Hacia un enfoque global de la interculturalidad en los centros educativos

La construcción de la ciudadanía es un *ejercicio de práctica real, un proceso dinámico* que desborda ampliamente los aprendizajes académicos y engloba cambios importantes en todas las variables de las instituciones educativas, sin desvincularlas de su contexto sociopolí-

28. Carneiro, 1999; Cabrera, 2002 I 2002b; Espín, 2002; Bartolomé y Cabrera, 2003.

29. Precisamente en 1999 el Comité de Ministros de Educación del Consejo de Europa, declaró y adoptó un programa para una Ciudadanía Democrática, basado en los derechos y deberes de los ciudadanos y cuya meta es combatir, a partir de la relación entre derechos y responsabilidades, la exclusión social, la marginación, la apatía, la intolerancia y la violencia. Un desarrollo más amplio de la ciudadanía activa puede verse en Bartolomé (2001).

tico. Pero, ¿cuáles son estos cambios? ¿Hacia dónde debemos avanzar para el desarrollo exitoso de este modelo de formación en nuestros centros educativos?

Banks (1994, 1995, 1997) nos da algunas pistas del camino a seguir cuando propone un concepto de la educación intercultural desde un planteamiento *amplio y global que enfatiza la dimensión institucional*, es decir, como *un movimiento de reforma* que implica cambios importantes en todos los elementos de las instituciones educativas (el currículo, los recursos y materiales, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el enfoque de la evaluación, la cultura escolar y el currículo oculto, la política educativa del centro) para constituirse en espacios públicos donde sea posible el encuentro de las distintas culturas, el reconocimiento mutuo y la implicación en los procesos comunitarios desde una posición de diálogo intercultural equilibrado y simétrico. En definitiva, el ejercicio de una ciudadanía activa e intercultural.

Y conceptualiza *cinco dimensiones de la educación intercultural* para operar esta reforma, dentro de una ideología global y emancipadora coherente con el proyecto de construcción de la sociedad del futuro que veíamos anteriormente. Estas dimensiones son: *la integración del contenido, el análisis crítico del proceso de construcción del conocimiento, la reducción del prejuicio, el desarrollo de una pedagogía de la equidad y la construcción de una cultura escolar y una estructura social favorables a l'empowerment* (“dotar de poder” o “capacitar” a las personas que viven o están en riesgo de exclusión para asumir y desarrollar su propia autonomía personal y para participar activamente en la sociedad). Veámoslas en más detalle, aunque sea brevemente.

A) *La integración del contenido*

Se refiere al *análisis del diseño del currículum* de acuerdo con propuestas interculturales, así como del uso que hace o podría hacer el profesorado de ejemplos e información procedente de una variedad de referentes culturales para ilustrar los conceptos clave y los principios de sus materias. La integración puntual de contenidos multiculturales, por ejemplo, durante la celebración de un día especial o en las semanas interculturales o, simplemente, añadiendo algunas unidades para tratar ciertos tópicos de interés sin realizar ningún cambio en la estructura básica del currículo y la transversalidad de los mismos siguen siendo los enfoques más comunes para eliminar la visión demasiado rígida y etnocéntrica de los contenidos escolares e incluir enfoques curriculares de tipo interdisciplinar, posibilitando con ello la creación de espacios donde prevalece el conocimiento y el reconocimiento de los demás. El reto es cambiar el proceso de aprendizaje: interpretar lo existente desde la diversidad y gestionarlo desde el respeto.

B) *El proceso de construcción del conocimiento*

Se trata de una dimensión que acentúa la concepción del conocimiento como socialmente construido y altamente influenciado por factores personales, culturales y sociales. Desde esta premisa, el papel del profesorado es clave para favorecer *al alumnado una comprensión y reconstrucción crítica de la realidad humana y social del mundo*, desde diferentes perspectivas y en todos los niveles: lingüístico y conceptual, psicológico (las actitudes y

prejuicios), instrumental y político. Se considera una parte importante del modelo educativo intercultural en la medida que permite al alumnado que comprenda cómo sus propias experiencias y concepciones son epistemológicamente significativas en la construcción, uso e interpretación del conocimiento.

C) *La reducción del prejuicio*

Esta dimensión está focalizada en abordar los estereotipos, los prejuicios y las actitudes discriminatorias del alumnado y presentes en la vida de los centros para promover unas actitudes y valores más democráticos y positivos. Entre las estrategias para la acción especialmente prometedoras destacamos las *técnicas sociomorales* (técnicas de discusión de dilemas, clarificación de valores, comprensión crítica, la autorregulación) para reflexionar y tomar conciencia de los criterios y actitudes que se ponen en juego en dilemas concretos y evitar así juicios superficiales, esporádicos y sensacionalistas; o las *estrategias socioafectivas*, orientadas a priorizar el aprendizaje experiencial y vivencial de las disposiciones que se desean potenciar desarrollando la capacidad empática, a través de situaciones de simulación, y diluyendo la tendencia fácil al etiquetaje según prejuicios adjudicados gratuitamente³⁰.

D) *Una pedagogía de la equidad*

Referida a lo que algunos autores denominan *una pedagogía del éxito escolar*, orientada a facilitar el éxito académico de todo el alumnado, para conseguir una auténtica igualdad de oportunidades, independientemente de la procedencia cultural, la condición sexual, la clase social o cualquier otra diferencia individual o grupal. El uso de técnicas de enseñanza de acuerdo con los estilos de aprendizaje y sensible a las diferencias culturales de los diferentes grupos, para evitar al máximo las discontinuidades académico-familiar-social, y las técnicas de aprendizaje cooperativo son algunas de las vías que el profesorado ha considerado más efectivas en el marco de una pedagogía de la equidad aplicada en el ámbito de la educación intercultural para crear las condiciones que faciliten el éxito para todos y todas.

E) *Una cultura escolar favorable al “empowerment”*

Este aspecto conceptualiza la escuela como *unidad de cambio* e implica la reestructuración de la cultura y la organización escolar para que todo el alumnado experimente una percepción positiva de sus propias posibilidades y autonomía personal, y participe efectivamente en la acción y el cambio social en beneficio de todos los miembros de su comunidad. Supone reconocer que ningún cambio profundo puede darse en la sociedad sin un cambio, también profundo, en cómo nos construimos como personas y hasta qué punto estamos dispuestos a superar las injusticias y desigualdades sociales compartiendo poder, participación y recursos.

Este aspecto, junto con la necesidad de trabajar educativamente el proceso de construcción del conocimiento, es compleja y otorga a la educación intercultural una función de reconstrucción social, un espacio de lucha dentro de la educación en el cual la dife-

30. En este sentido, destacamos los programas desarrollados por Buxarrais *et al.* (1993), el Grupo Eleuterio Quintanilla (1996), el Colectivo Amani (1994) y los materiales para la formación del profesorado en esta práctica educativa elaborados por Carbonell (1995) y Lluçh i Balaguer y Salinas (1996). Recientemente, el grupo INTER (2007) ha editado la guía “Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo”. Fuera de nuestro, también podemos destacar los de Ellis & Llewellyn (1997), Lee, Menkart & Okazawa-Rey (1999), o el Kit pedagógico elaborado por el Consejo de Europa (1995).

rencia cultural sea utilizada efectivamente desde el compromiso de enseñar al alumnado la manera de ejercer el poder y la responsabilidad cuando se materializan los ideales democráticos. Una función de máxima prioridad ante el reto de construir la convivencia en la sociedad del futuro y crear un marco necesario de cohesión social en tanto que objetivos, intereses y prioridades comunes de los sistemas educativos reconocidos por el Consejo Europeo (Lisboa, 2010).

En coherencia con este modelo institucional que nos propone Banks (1997), cada vez son más apremiantes los discursos acerca de la “educación intercultural” como una oportunidad para transformar prácticas escolares, metodologías didácticas junto con funcionamientos institucionales y políticas educativas. Y así se reflexiona sobre la gestión de los centros interculturales (FETE-UGT, *on-line*), la renovación de la escuela intercultural (Aguado, Gil y Mata, 2005) o la planificación de los centros acogedores (Generalitat de Catalunya, Departament d’Educació, 2007).

Se trata de iniciativas que apuestan por cambios que afectan a la estructura misma de la escuela, para repensarla desde un enfoque intercultural. La escuela, o centro intercultural, es la organización, la institución y el espacio donde se materializan de forma práctica los principios de la educación intercultural en todos sus aspectos. Y en su concepción de espacio integrador, dinámico y flexible, un centro intercultural desarrolla herramientas, metodologías y contenidos determinados basados en el paradigma holístico multifactorial de Banks (1997) que acabamos de presentar.

En los apartados siguientes profundizaremos en las dimensiones clave que definen un medio escolar intercultural. Baste aquí, a modo de ilustración y sin ánimo de ser exhaustivo, hacer referencia a algunos ejemplos de buenas prácticas que nos permiten contar con indicadores válidos para tomarle el pulso a nuestras instituciones y poner de manifiesto la importancia de asumir la atención a la diversidad del alumnado desde este enfoque global con su mirada atenta prioritariamente en la estructura y organización escolar:

- En el **PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO [BPO4 / PÁG 229]**. Como un principio educativo central, para el trabajo continuado y permanente de educación en valores y de resolución de situaciones de conflicto en cualquier espacio del centro. Espacios de mediación, sustentados en el diálogo, espacios de cotidianidad educativa de convivencia. Estas iniciativas se encuadran dentro de Planes de actuación más globales e institucionalizados, como el Plan de Convivencia escolar o el Plan de actuación de atención a la diversidad, partiendo del análisis de la realidad escolar y del adecuado desarrollo de las relaciones entre todos los componentes de la comunidad educativa.
- En otras dimensiones que configuran de forma decisiva el clima escolar, como *las innovaciones curriculares*, claves a la hora de desarrollar un enfoque intercultural en la escuela: por ejemplo, la impartición de contenidos de algunas de las asignaturas del currículo educativo, desde la perspectiva de varias de las culturas que integran

CEIP “ANDALUCÍA”: UNA APUESTA POR LA TRANSFORMACIÓN

ceipandalucia.blogspot.com

AUTORES

Claustro de profesores del CEIP “ANDALUCÍA”

INSTITUCIÓN IMPLICADA

CEIP “ANDALUCÍA”, Asociación Entre Amigos, Unión Romani Andalucía, Federac. Mujeres Progresistas, Fundación Radio ECCA, Concejalías de Educación y Salud, Residencia Universitaria “Flora Tristán”, Fundación Mercasevilla.

ETAPA/CURSO

Alumnado de educación infantil y primaria. Cursos 2005-2006/2006-2007

DESCRIPCIÓN

El ámbito de implementación del proyecto corresponde al barrio “Tres mil viviendas”, del Polígono Sur de Sevilla, con una mayoría étnica gitana en situación de exclusión social (tráfico y consumo de drogas, inseguridad, problemas sanitarios, etc.) que convive con población paya. El centro (con un 80-90% del alumnado de etnia gitana) ofrece un índice de absentismo escolar del 35% y los niveles de competencia curricular son bajos.

Resumen

El proyecto se basa en el proceso de transformación del centro en una comunidad de aprendizaje en la que aparecen involucrados docentes, alumnos y familias, así como otros agentes educativos del barrio y la ciudad. Se trata de construir entre todos una escuela diferente en busca de una mejora de la calidad y una reducción del fracaso escolar como herramientas capaces de atenuar la exclusión y la pobreza en las que se desenvuelve la población.

Objetivos

1. Favorecer el desarrollo de la identidad cultural de la etnia gitana y potenciar en la comunidad educativa actitudes de respeto, eliminando los prejuicios motivados por tópicos y estereotipos.
2. Atender las necesidades educativas del alumnado para ayudarle a superar su situación de exclusión y facilitarle el éxito escolar y el acceso tanto a la ESO como a estudios posteriores.
3. Lograr una mayor implicación de todos los sectores que intervienen en la comunidad educativa (alumnado, familias, claustro de profesores, asociaciones, voluntariado, Concejalía, etc.).
4. Promover, frente a la agresión, el diálogo como método de resolución de conflictos, así como una cultura de paz, cooperación y solidaridad entre quienes participan en el centro.

Metodología

1. Implementación de programas y prácticas de referencia que se han demostrado eficaces: la “Perspectiva dialógica de la educación”, de Paulo Freire, el “Programa de desarrollo escolar” de la Universidad de Yale, las “Escuelas aceleradas” de la Universidad de Stanford y el Programa “Éxito para todos” de la Universidad Johns Hopkins (Baltimore).
2. Creación de grupos interactivos de aprendizaje. Las aulas se organizan en grupos heterogéneos (tanto en cuanto al género como al nivel de aprendizaje) tutorizados por un adulto que realiza un seguimiento individualizado y grupal de los alumnos, los cuales van rotando por las diferentes actividades –a cargo de sendos voluntarios– planteadas en cada sesión. El alumnado no se separa en función de las dificultades que plantea, evitando así la vía de la exclusión. El tutor/a programa las actividades didácticas de acuerdo con los objetivos curriculares que se deben alcanzar.
3. Implementación de los trabajos por proyectos, que favorecen un cambio metodológico en la forma de abordar el proceso enseñanza-

aprendizaje mediante el diálogo, la búsqueda de consenso y el trabajo en equipo tanto del profesorado como de los alumnos, a quienes se ofrece –siempre cubriendo los contenidos curriculares– la posibilidad de proponer la materia sobre la que trabajar, haciendo que sientan suyos tanto el tema como el proceso de investigación.

RESULTADOS

La recién creada comunidad de aprendizaje proporciona respuestas nuevas a los nuevos retos educativos: junto al incremento de la implicación de familias y agentes educativos, los niveles de competencia curricular del alumnado han experimentado una clara mejora, al tiempo que ha disminuido el índice de absentismo. A ello se suma la creación de un nuevo clima de convivencia que promueve la cooperación y la solidaridad entre todos. Por otra parte, se ha facilitado a familias y alumnos el acceso a contenidos culturales que habitualmente no se suelen hallar en su entorno, como tertulias literarias dialógicas, exposiciones y bibliotecas fuera del horario lectivo.

este centro escolar, con una metodología participativa, de carácter globalizador y constructivista, con la participación de las familias del alumnado pertenecientes a estas culturas, siempre en coordinación y estrecha colaboración con el equipo docente del centro educativo. O el fomento de *la participación del alumnado* en la buena convivencia del colegio, institucionalizada en proyectos de centro que permitan su implicación activa en espacios de máxima socialización (como el patio) para ayudar al profesorado que cuida en ese momento mediante la observación, mediación - diálogo, en aquellos momentos que se altere la convivencia. Estas experiencias avalan su beneficio indudable desde los presupuestos educativos de la interculturalidad y de mejora de la convivencia. Y cada una de ellas evidencia cómo los diferentes aspectos del currículo oculto, igual que el currículo explícito, afectan a la cultura transmitida y legitimada por la escuela, a la interculturalidad que, más que un objetivo técnico y pedagógico, es y debe ser tratada como una forma de vida.

- En la *estructura y organización* escolar, con el objetivo de dar una respuesta educativa global para todo el alumnado, a través de medidas de compensación educativa que afectan al ámbito escolar y extraescolar, para superar las desventajas sociales, económicas y culturales, en clave de **EQUIDAD [BPO5 / PÁG 231]**.

Estas prácticas tienen un beneficio indudable desde los presupuestos educativos de la interculturalidad y de mejora de la convivencia y evidencian cómo los diferentes aspectos del currículo oculto, igual que el currículo explícito, afectan a la cultura transmitida y legitimada por la escuela, a la interculturalidad que, más que un objetivo técnico y pedagógico, es y debe ser tratada como una forma de vida.

Hasta aquí hemos apuntado algunas conclusiones sobre el rol y el concepto más reciente de la Educación Intercultural, la cual, ante el reto de *vivir juntos, a saber participar en un proyecto de sociedad*, se convierte en una estrategia educativa igualmente relevante y complementaria a *la Educación para la Ciudadanía*. Se trata de un tema emergente que ha encontrado un amplio eco a nivel internacional y que nos lleva a repensar, no sólo el papel de los educadores y de las instituciones escolares sino, como ya apuntábamos anteriormente, el papel mismo de la educación y los espacios donde se lleva a cabo. Esto no significa que la escuela no tenga un lugar importante. Pero los educadores necesitan legitimar a las escuelas como lugares que proporcionen un servicio público esencial para la formación de ciudadanos y ciudadanas activos (Bartolomé, 2001: 80-81).

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA INTERCULTURAL PARA UNA CULTURA DE LA PAZ

La salud de las democracias –señala Galdston (1991)³¹– depende no tanto de la justicia de las instituciones cuanto del desarrollo de actitudes responsables (sensibilidad hacia la

HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

www.infantilsanjorge.com/

AUTORES

**Luis Vicente Garin
Rodrigo y Juan José
Aragón Urtausun**

INSTITUCIÓN IMPLICADA

**Colegio público de
educación infantil y
primaria "SAN JORGE"**

ETAPA/CURSO

**Alumnado de educación
infantil y primaria**

DESCRIPCIÓN

Se beneficia de este proyecto, con una duración mínima de cuatro años, el alumnado de un barrio de clase obrera de Pamplona (Navarra) con un fuerte componente comunitario y nacido a resultas de la creación en los sesenta de un complejo industrial. En los últimos tiempos ha recibido abundante población de otros países, formando un sólido entramado cultural. De la matrícula total del centro (480 alumnos) 230 son extranjeros.

Resumen

En el marco de un proyecto más amplio que abarca también el ámbito curricular y de acción social externa, y entendiendo por diversidad el estado consustancial a la especie humana que garantiza el enriquecimiento de la esencial similitud existente entre todos los seres humanos, se han elaborado los cuatro planes de actuación siguientes: plan de convivencia, plan de atención a la diversidad, plan de acogida del alumnado y aulas de tarde o aulas de estudio dirigidas al alumnado más desfavorecido.

Objetivos

1. Contando con los objetivos-base de abrir el camino hacia una educación inclusiva fundamentada en la interculturalidad y evitar la exclusión o marginación de cualquier alumno, se procura la compensación de las posibles desigualdades mediante el acceso a recursos técnicos y materiales que hagan de la vida y el aprendizaje compartidos algo verdaderamente enriquecedor.
2. Los principios de intervención educativa planteados sobre los que se fundamenta el trabajo van dirigidos a:
 - a. Fomentar la autoestima en el alumnado mediante la valoración y el reconocimiento de sus progresos
 - b. Promover el respeto y la tolerancia hacia las diferencias individuales de todo tipo y la pluralidad lingüística, social y cultural.
 - c. Educar al alumnado en la responsabilidad orientándolo hacia el correcto empleo de su libertad, el uso legítimo de sus derechos y el compromiso con el ejercicio de sus obligaciones.

Metodología

1. Nivel aula: A través de la enseñanza activa y participativa, y sobre los principios del aprendizaje significativo y cooperativo, se encauza al alumno hacia la construcción de sus propios aprendizajes mediante el juego, la observación y la experimentación.
2. Nivel tutorial:
 - a. Creación de una comisión encargada de revisar el plan de convivencia, analizar y valorar los procedimientos establecidos para la resolución de conflictos, valorar el clima escolar, etc.
 - b. Dentro de la unidad de apoyo educativo, el profesorado de atención a la diversidad propone instrumentos, estrategias y protocolos de actuación para la mejora de las aulas de estudio y su ampliación.
 - c. La comisión de coordinación pedagógica realiza el seguimiento del plan de acogida del alumnado y propone medidas de mejora.

RESULTADOS

Pendientes de conocer los resultados de una encuesta facilitada a alumnos, profesores, familias y entidades colaboradoras, inicialmente y a corto plazo ya se ha podido observar un reforzamiento del compromiso por parte del profesorado y los diferentes agentes externos del barrio en la coordinación de acciones convergentes. Actividades como las aulas de tarde o de estudio cuentan con la asistencia de 60 alumnos del centro (de un total de 480) en cuatro aulas asistidas por profesorado del claustro.

31. GALDSTON, William. *Liberal purposes: Goods, Virtues and Duties in the liberal state*. Citado en Bárcena (1997).

32. (Bell, 1991; Giroux, 1993, Spencer y Klug, 1998; Osler, 200; Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999; Bartolomé, 2002a).

33. Utilizamos aquí el término "carácter", dándole la dimensión ética que le otorgan algunos autores cuando hablan de las "virtudes cívicas" que deben caracterizar al "buen" ciudadano o ciudadana y que suponen, por parte de la persona, una implicación o compromiso por desarrollarlas y mejorarlas.

justicia y compromiso de participación en procesos públicos) y competencias prácticas de ciudadanía.

De manera similar se expresan otros muchos autores³², que la brevedad de estas páginas no nos permite comentar. Todos ellos plantean un conjunto de conocimientos pero sobre todo de habilidades, valores y actitudes que conforman una manera de ser y actuar propia de quienes llevan a cabo una ciudadanía que responde a los retos que tiene planteados hoy nuestra sociedad. Pero, ¿qué procesos educativos facilitarán prácticas de comunicación, de participación, de servicio a la comunidad, de manejo de los conflictos que surgirán necesariamente en sociedades complejas como las actuales? ¿Cómo se llevará a cabo la formación del carácter de las personas desde ese enfoque?³³.

A modo de ejemplo, consideramos muy interesante mencionar el *modelo de formación de la ciudadanía intercultural para jóvenes* (Bartolomé, coord., 2002, 2007) que ilustramos en la figura siguiente (Figura 1). Dicho modelo parte de un concepto de la formación para la ciudadanía entendida como un proceso, es decir, como un ejercicio de práctica real que implica poner en juego una serie de acciones y propuestas de intervención centradas en el desarrollo de tres dimensiones básicas:

- El *sentimiento de pertenencia* a una comunidad.
- La *competencia ciudadana* orientada a la *comprensión* de la democracia y de los Derechos Humanos y el desarrollo del *juicio crítico* a partir de los valores de la ciudadanía.
- La *participación ciudadana*.

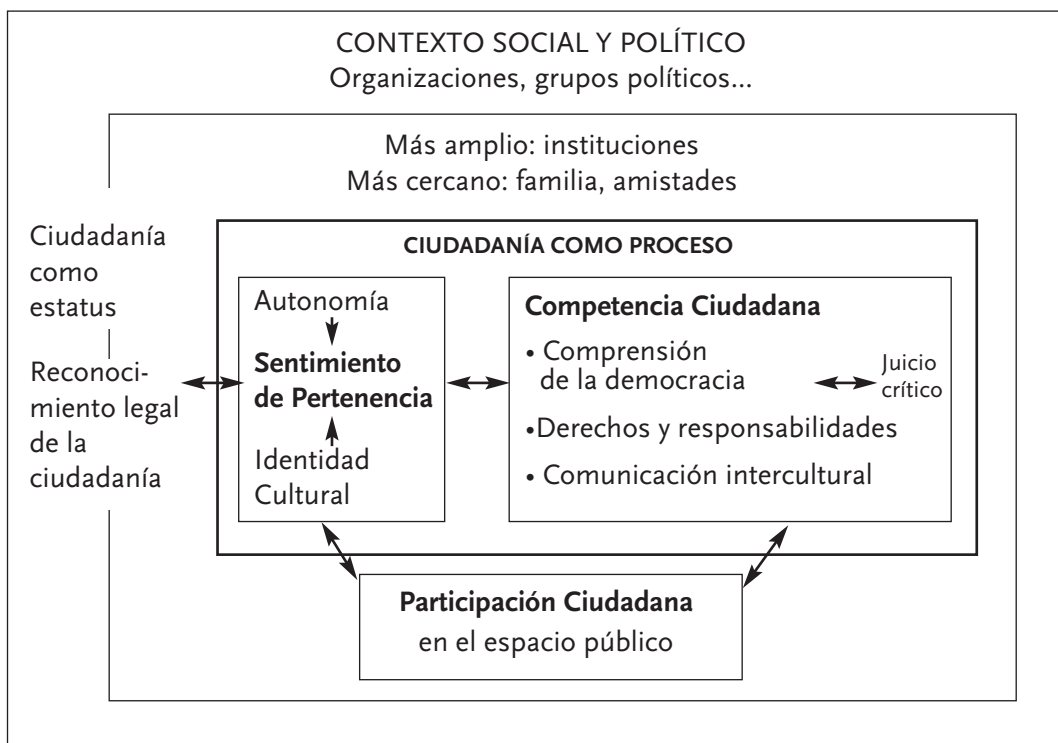
El punto de partida de esta propuesta es una concepción de la ciudadanía (un tipo de ciudadano y ciudadana a formar) caracterizada por las siguientes dimensiones:

- Asociada a una *identidad de ciudadano/a*, es decir, a una *identidad cívica* que se construye a partir de establecer vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad con la que se identifica y se reconoce. En esta dimensión se enfatiza *la ciudadanía como práctica deseable o como proceso de construcción social* (Gentili, 2000).

Sin dejar de reconocer la importancia de la dimensión legal de la ciudadanía (asociada a un estatus y al reconocimiento de unos derechos y deberes) se propone trabajar la ciudadanía como práctica deseable o como un proceso social por el que las personas, *sintiéndose miembros* de una comunidad, comparten en ella valores, normas y participan activamente en la resolución de los asuntos públicos. Es decir, el ser ciudadano o ciudadana no es una cualidad ligada meramente al nacimiento o a la adquisición legal sino al ejercicio de unos determinados *valores cívicos* como miembro responsable de dicha comunidad.

- *Activa y responsable*. La ciudadanía llama a la participación en la esfera pública. Una participación que reclama una información y formación para activar este "sentirse de...", descubriendo las responsabilidades asociadas a los derechos, conociendo

FIGURA 1. Modelo de formación para el desarrollo de la ciudadanía intercultural



las vías de acción y participación y desarrollando las *habilidades y competencias ciudadanas* más prácticas.

Audry Osler, una de las más prestigiosas figuras en el campo de la formación de la ciudadanía en Europa, ha insistido mucho en la necesidad de una participación en el ámbito local como vía para el desarrollo de la participación ciudadana a comunidades más amplias. Así entendida, la práctica de la ciudadanía en el marco escolar potenciaría el desarrollo del sentimiento de pertenencia y de la competencia ciudadana y podría facilitar el ejercicio ciudadano, no sólo en la institución educativa sino en espacios más globales. Y en esta misma línea se inscriben todos los movimientos que tienden a considerar la ciudad como un espacio vivo, donde es posible desarrollar un concepto de ciudadanía que favorezca la integración y el intercambio intercultural de todos los grupos que habitan en ella³⁴.

- *Intercultural y crítica*. Si la ciudadanía ha de convertirse en factor de inclusión ha de venir acompañada de procesos formativos en los que se favorezca el respeto y reconocimiento mutuo como base de la convivencia en cualquier sociedad multicultural y el desarrollo de competencias de participación cívicas a la vez que críticas para trabajar colectivamente por la justicia social. Sin esos prerequisites es difícil la construcción de una ciudadanía que aborde la diversidad, no como un problema sino como un factor de cohesión social³⁵.

El desarrollo práctico de este modelo reúne toda la problemática de la ciudadanía en la escuela, a través de una acción educativa dirigida a la formación del senti-

34. A modo de ejemplo pueden verse los interesantes trabajos de Vertovec (1998) y Puig *et al.* (1990, 1997).

35. Reconocer la dificultad de este planteamiento no significa aceptar su imposibilidad. Significa ponderar que no cualquier modelo multicultural puede ser compatible con una ciudadanía democrática, pero que hay que tener mucho cuidado cuando etiquetamos culturas y grupos negativamente, de forma global. Se trata de un largo y profundo proceso de aprendizaje por parte de todos, para encontrar vías de diálogo que no aparca ningún tema *a priori*. En este sentido el tratado sobre la tolerancia de Walzer (1998) resulta paradigmático.

miento de pertenencia desde el valor de *la solidaridad inclusiva*; el desarrollo de una serie de *competencias orientadas al conocimiento* de nuestros derechos y responsabilidades, de los problemas y asuntos públicos que afectan a nuestra comunidad y a la comprensión de cómo funciona la democracia; sin olvidar otra serie de *competencias orientadas al desarrollo del juicio crítico*, tales como la asunción de valores propios de la ciudadanía (la justicia, la participación, la equidad o el diálogo), subrayando las *dimensiones políticas de la educación* en detrimento de los aspectos meramente culturales y educativos.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

Considerando el carácter educativo que tiene el presente Informe, creemos necesario presentar, aunque sea brevemente, el enfoque y algunos recursos concretos de intervención en el aula que se han elaborado y sugerido posteriormente (Bartolomé y Cabrera, coords., 2007) para trabajar cada una de estas dimensiones.

La formación de un sentimiento de pertenencia en clave inclusiva y de equidad

El sentimiento de pertinencia constituye un elemento clave en la práctica de la ciudadanía, pues además de “*ser*” ciudadano es necesario “*sentirse ciudadano*” para desarrollar y poner en práctica una moral y unos valores cívicos. Pero, *¿cómo se construye esa nueva identidad* en sociedades multiculturales y plurales? Y sobre todo, *¿en base a qué se construye?* ¿Con quién estamos dispuestos a construir comunidad? ¿Cuál es nuestra capacidad de acogida, nuestro margen real de *tolerancia* y reconocimiento hacia los que hablan de forma distinta o tienen distintas costumbres? Situados ante el reto de “aprender a vivir juntos” que ya apuntábamos anteriormente, en condiciones de igualdad dentro de la realidad de la diferencia, abogamos por intervenciones en educación intercultural dirigidas a los objetivos siguientes:

A) Crear ambientes educativos que favorezcan el *desarrollo del sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*, lo que supone trabajar operativamente la solidaridad como encuentro. Es decir, reconocer que la causa y los problemas del otro con quien comparto un espacio público o una comunidad son también los míos y mi propia causa. Sólo así es posible avanzar para encontrar elementos comunes sobre los que construir el proyecto social y sobre los que desarrollar el sentimiento de pertenencia a esta comunidad.

Las diferencias culturales son diferencias en los universos simbólicos que compartimos, en los significados que damos a los acontecimientos, en la interpretación que damos a la conducta de los demás. Cada uno de nosotros

comparte estos significados en un determinado grupo y contexto, lo cual permite la convivencia, el logro de objetivos comunes y la adaptación al medio. Y permite, a la vez, *la construcción de nuestra identidad a partir del intenso intercambio cultural*.

De nuevo la educación intercultural tiene un papel clave ante el reto de desarrollar este sentimiento de pertenencia en el alumnado, fomentando espacios donde “las diferencias culturales se respeten activamente, es decir, se contemplen desde un planteamiento recíproco basado en el reconocimiento mutuo, sin simplificarlas a sus características más aparentes, folklóricas o superficiales. Estas *prácticas de reconocimiento mutuo* también implican el desarrollo de *actitudes entusiastas hacia la diferencia*, comprometidas con la *equidad* de todas las personas, mediante estrategias educativas dinamizadas con un enfoque sociocrítico.

Varios estudios confirman la validez de un clima de relaciones interculturales para afianzar la cohesión social y para el desarrollo de un sentimiento de pertenencia con estas características. En este sentido va el trabajo y la propuesta educativa elaborada por Sandín (1998) sobre un programa de acción tutorial para fomentar la propia identidad mientras se dialoga y se trabaja sobre los aspectos culturales propios y de los demás, y su posterior optimización desde el enfoque sociocrítico para la construcción de una ciudadanía intercultural (Sabariego, 2001). La experiencia vivida ratifica el valor de los siguientes planteamientos en cualquier intervención con objetivos parecidos:

- *Evitar la vinculación del sentido de pertenencia a una identidad cultural determinada*. Facilitar que cada persona tome conciencia y asuma su identidad, entendida como la suma de todas sus pertenencias. Todos somos el resultado de esta suma de identificaciones cuya combinación, siempre diferente, nos hace únicos e irrepetibles. El problema de los eventos xenófobos o racistas más extremos, cargados de conflictividad o violencia, es que algunos de estos referentes de identidad se sobredimensionan y se convierten en excluyentes de otros.
- *Favorecer el mutuo conocimiento y valoración de las diferentes formas culturales*. Se trata, en primer lugar, de que las personas examinen todos aquellos elementos que les hacen sentir lo que son como paso previo para la apertura a otras culturas. Como dice Maalouf (2004) al referirse a la integración e inclusión social como una exigencia de reciprocidad: *cuando más os impregnéis de la cultura del país de acogida, más podréis impregnarlo con la vuestra; y cuanto más un inmigrante sienta respetada su cultura de origen más se abrirá a la cultura del país de acogida*. Lo verdaderamente indispensable es “aprender a encontrarse” con los “otros”, no en cuanto diferentes, sino en cuanto sujetos personales (Jordán, 2007).
- *Descubrir la artificialidad de las fronteras*, así como la connotación de las diferencias en contextos de asimetría cultural resultante de visiones sesgadas, interesadas o malintencionadas. Cuando las diferencias culturales toman valor,

debido a determinadas formas de percibir e interpretar la realidad, se convierten en irremediables desigualdades sociales. En el aula debe haber espacios que permitan la reflexión del alumnado sobre todos estos procesos de construcción del conocimiento.

- *Encontrar elementos comunes de identificación* y tomar conciencia de que es mucho más lo que une que lo que separa a las personas con diferentes referentes culturales. Más que acentuar la diferencias, se trata de promover espacios en los que el alumnado se dé cuenta de que si se toman juntos todos nuestros sentimientos de pertenencia, cada persona es única y diferente a todas las demás, y concienciarle también de que cada uno de los referentes sobre los que pivota nuestra identidad es compartido y sentido por un gran número de personas, de modo que cada pertenencia también nos vincula y nos hace copartícipes.

B) Trabajar operativamente el sentimiento de pertenencia a comunidades políticas cada vez más amplias, para desarrollar *un sentimiento de pertenencia a comunidades de diversa amplitud* (global, europea, en el ámbito estatal, autonómico, regional, local...) favoreciendo un conocimiento cercano de las mismas y evitando identificarlas en exclusividad con una cultura o un grupo sociocultural concreto. En último término supone trabajar desde los presupuestos de una educación global transformadora (Bartolomé, 2004).

C) *Construir el sentimiento de pertenencia* a una comunidad desde la voluntad de querer formar parte de la misma, y desde la valoración y reconocimiento permanentes de quienes comparten con nosotros la misma voluntad. Todo ello nos conduce irreversiblemente hacia una educación intercultural de corte moral, que priorice ante todo la formación de actitudes y valores densos, “*desde la hospitalidad y el reconocimiento, hasta la solicitud y la ineludible responsabilidad de cualquier otro*” (Jordán, 2007: 80).

La competencia ciudadana orientada a una participación efectiva

El ejercicio de la ciudadanía nos sitúa una dimensión práctica, de compromiso y responsabilidad social, y exige el conocimiento y la comprensión de nuestros derechos y responsabilidades, de los problemas y asuntos públicos que afectan a nuestra comunidad y de cómo funciona la democracia. Se trata de la *competencia ciudadana práctica*, básica en el modelo de formación para la ciudadanía del que partimos, y que también requiere respuestas educativas en dos elementos fundamentales: 1) la adquisición de conocimientos para una comprensión práctica de la estructura y el funcionamiento de la democracia en los centros, y 2) la formación en los valores clave de la ciudadanía para el desarrollo del juicio crítico y la capacidad de deliberación.

1. Aunque el primero de ellos –la comprensión de los derechos (cívicos, políticos y sociales) con sus correspondientes deberes en la estructura y funcionamiento de nuestras democracias y la comprensión práctica del funcionamiento de la democracia– tenga un componente importante de carácter cognitivo, no podemos olvidar que su tratamiento ha de hacerse desde los valores que subyacen a todo ese contenido informativo y que suponen no sólo la dimensión afectiva sino incluso la dimensión conductual, para orientar cursos de acción éticamente responsables.

Se trata de las dimensiones *cognitiva y moral* de la competencia cívica que Bárcena (1999) también distingue en un modelo teórico de educación para la ciudadanía. Entre los recursos existentes para trabajar la dimensión más cognitiva de la competencia ciudadana en secundaria destacamos ejemplos de créditos de ética como el de Beltrán (1996) para el estudio de los Derechos Humanos y la Ciudadanía, o el libro de texto de Elósegui (2008) para desarrollar los contenidos curriculares de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, entendiendo que la educación en valores democráticos o en *ética cívica* debe tener un lugar propio en el currículo escolar dirigido a todo el alumnado. En ambos casos se utiliza la Constitución, un mínimo de conocimiento de la legislación y la Declaración Internacional de los Derechos Humanos como hilo conductor para educar en una cultura política común, analizando las distintas generaciones de derechos aplicadas a la realidad e identificar situaciones de violación de los mismos.

El desarrollo operativo de la *competencia cívica* en realidades concretas exige *ciudadanos informados* sobre cada uno de estos derechos y responsabilidades, de las instituciones y de la vida política de una comunidad, además de *formados en la comprensión* del funcionamiento de la democracia, el planteamiento de los problemas de la comunidad y *el ejercicio de una ciudadanía crítica e inclusiva* (es importante ayudar a descubrir las barreras y dificultades que tienen algunas minorías y grupos para incorporarse efectivamente a la vida democrática de un país). En este sentido, *las metodologías activas* (actividades cooperativas, juegos de rol, simulaciones, asambleas, trabajos por proyectos y la resolución de conflictos) se convierten en una exigencia ineludible desde los planteamientos didácticos que impliquen el reconocimiento de estos derechos, su defensa o su desarrollo.

2. El segundo elemento fundamental de la competencia ciudadana es el *desarrollo del juicio crítico* ante problemas sociales y políticos, entendido como la capacidad para *argumentar* y, al mismo tiempo, para *dejarse persuadir* (desde el reconocimiento de la diversidad de puntos de vista o posturas contrarias) en una acción deliberativa. El juicio crítico supone *comprender* causas, puntos de vista y *valorar* acciones, acontecimientos, relaciones, propuestas alternativas y finalmente *emitir un juicio* ante problemas sociales y políticos, tomando como criterio *valores clave* en el desarrollo de la ciudadanía (justicia, participación, equidad, diálogo, tolerancia).

Lo más importante en esta formación es que el alumnado aprenda a *formular juicios* de manera grupal, atendiendo a los intereses de la comunidad antes que a los propios intereses, y en cursos de acción preferentemente insertados en la vida cotidiana.

Las estrategias educativas más utilizadas para su desarrollo son las *dinámicas de educación en valores*: estudios de casos, juegos de rol o dilemas éticos. Destacamos su valor para ayudar al alumnado a tomar conciencia de *la lógica de sus actos y elaborar una postura personal, crítica y constructiva*, proyectada en un futuro mejor, en línea con *la responsabilidad social*, una dimensión importantísima en cualquier programa de formación para la ciudadanía.

La participación activa: el requisito de la ciudadanía como proceso de construcción

El modelo de formación para la ciudadanía insiste en la necesidad de *ejercitar la participación ciudadana dentro y fuera del marco escolar*, entendiendo que se trata de una dimensión que debe articularse con las dos anteriores y que exige las mismas oportunidades para todos y todas en cualquier cultura democrática de los centros o en acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación (ONG's, asociaciones diversas, comunidades de vecinos, etc.)

La *participación activa* es un valor cívico necesario para ejercer el derecho y la responsabilidad de la ciudadanía y además constituye una condición reconocida para la inclusión de las personas en sociedades multiculturales. Tal y como nos recuerda Torres (2002: 51), la integración social es un *proceso de incorporación a la sociedad en igualdad de condiciones, derechos y deberes con los nacionales, mediante el cual los inmigrantes pueden llegar a ser participantes activos de la sociedad de acogida, conformando también la vida social, económica y cultural, sin que se les imponga el precio de la renuncia a su cultura de origen*.

Desde la perspectiva de este Capítulo, lo más interesante es el proceso educativo-formativo para facilitar este “ser parte de” los procesos participativos, desde una concepción de la participación muy cercana a la definición de Carlos Giménez (2002: 45) que enfatiza un plus de voluntad, de intervención en la misma acción participativa y, además, es un elemento generador y/o favorecedor de *identidad cívica*: «participar es influir, responsabilizarse. La participación es un proceso que enlaza necesariamente a los sujetos y los grupos; la participación de alguien en algo relaciona a éste con los otros también involucrados. Ser participante implica ser coagente, cooperante, coautor, corresponsable”.

Desde esta perspectiva podemos decir que una persona no nace ciudadana sino que se hace ciudadana. Y es una condición que se aprende, que se construye participando en proyectos reconocidos como propios en el espacio público y que van conformando unos valores comunes que también reconocemos como propios. Son el referente de identificación, el cemento de unión la identidad cívica que permite relativizar e incorporar al mismo tiempo el valor añadido de la diversidad cultural.

La formación para la participación desborda con mucho los muros de la escuela y exige una red de actores y protagonistas plural y compleja, que permita participar directamente en acciones colectivas desde el compromiso y la responsabilidad compartida, de acuerdo con el principio pedagógico de la escuela activa “*learning by doing*” (aprendiendo haciendo).

En la medida que se aprende a participar participando, la sociedad civil en sus distintas dimensiones y a través de las diferentes iniciativas, recursos e instituciones públicas³⁶ se convierte en un espacio y agente educativo de primer orden para el desarrollo de una conciencia crítica sobre los problemas de la comunidad, la motivación para el cambio y el compromiso y la responsabilidad de los resultados. El objetivo prioritario es “*la formación de una ciudadanía conocedora de sus derechos y obligaciones respecto a la colectividad que, a partir del conocimiento y la identificación con la propia ciudad, lleven a cabo una acción participativa y transformadora de la misma*” (Bartolomé y Massot, 2007: 51).

Las instituciones educativas, por su parte, son la primera plataforma donde desarrollar *actitudes responsables* y las competencias prácticas para asumir *compromisos* comunes favoreciendo *una cultura democrática en el ámbito cotidiano*, a través de formas organizativas como: las clases cooperativas; los Consejos (regulares o extraordinarios), que permiten organizar actividades y proyectos colectivos; la distribución de poderes y responsabilidades, que favorecen comprender y apropiarse progresivamente de las reglas que ponen el cuadro ético y democrático y, al tiempo, una cierta autonomía para no actuar gregariamente, y la colaboración en acciones cívicas desde la institución escolar. A tal efecto es imprescindible partir de las experiencias e intereses de las personas participantes, que favorezcan tanto las relaciones personales y la implicación en un mismo proyecto en clave de igualdad como el sentimiento de formar parte de una comunidad.

Todo ello convierte la *participación activa en un proceso social y educativo, y a la escuela, en un espacio privilegiado para la construcción de la ciudadanía*, preparando al alumnado a abrirse a otras realidades más amplias.

Dentro de esta comunidad más abarcable, no podemos dejar de mencionar el valor de las actividades que van desde *la investigación activa de un barrio* o de la ciudad, mediante las unidades didácticas o *lessons plans* con este objetivo, y, ni mucho menos, el importante papel de las *escuelas democráticas* dentro del amplio movimiento de construcción de la ciudadanía, escuelas que por su estructura y funcionamiento suponen un ejercicio práctico de la democracia, pues su propio currículo “*implica oportunidades continuas de explorar estas cuestiones, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas*” (Apple y Beane, 1997: 34).

36. Un recurso interesante en este sentido son las “ciudades educadoras” que concibe el entorno urbano como entorno, como un agente y como un contenido de la educación que puede y debe contribuir a la formación ciudadana desde una consideración sistémica e integral del hecho educativo por diversos procesos formales no formales e informales:

- La ciudad es el entorno o contexto de experiencias educativas: educarse o aprender a la ciudad sería el lema. Actualmente, el medio urbano es multicultural y, por tanto, puede ser un contexto idóneo para el desarrollo de relaciones interculturales positivas o la promoción de los valores democráticos más relevantes.
- La ciudad es un agente educativo, (constituye un espacio con múltiples posibilidades de formación a través de sus instituciones (escuela, bibliotecas, museos, exposiciones). Impregnar la vida de la ciudad y los recursos públicos con una dimensión multicultural puede ser un aliado perfecto para normalizar la perspectiva multicultural en la educación formal.
- La ciudad constituye en sí misma un objeto de conocimiento (aprendemos la ciudad) y, por tanto, todos los procesos que en ella se dan, el entramado de instituciones, los problemas que en ella se dan, los canales de participación y, por ello, las habilidades ciudadanas que en esta misma dinámica se ponen en juego (el debate sobre las cuestiones públicas, el respeto a acciones o prácticas solidarias, el apoyo a grupos o colectivos para incidir en la conformación de la vida cotidiana).

II. CONDICIONES SOCIOEDUCATIVAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA EL DIÁLOGO INTERCULTURAL EN LA ESCUELA

Las prácticas escolares inspiradas en los *enfoques etnocéntricos y monoculturales* actualmente constituyen un flaco aval al reto necesario de erradicar las desigualdades sociales y reconocer las diferencias culturales como un bien valioso que debe cultivarse. Constituyen el caldo de cultivo de sentimientos xenófobos y discriminatorios y proyectan una percepción negativa y errónea de la diversidad cultural, que no garantiza la aceptación y el respeto mínimos para la convivencia y actúa de chivo expiatorio de muchos de los males acontecidos en los espacios públicos claramente multiculturales, en clave de conflictividad sutil o violencia manifiesta.

De todas formas, la experiencia también nos ha enseñado que *los encuentros heterogéneos* organizados de forma relativamente espontánea, puntual o superficial adolecen de graves limitaciones a tener presente en cualquier propuesta de intervención educativa para propiciar una auténtica convivencia: se trata de las manifestaciones débiles de tolerancia que, en el mejor de los casos, fomentan una heterogeneidad de forma dispersa –incluso en el marco de situaciones democráticas procedimentales, basadas en posturas minimalistas y fáciles– pero sin posibilidad de construir redes interpersonales profundas y vitales a partir de un diálogo intercultural auténtico.

Si el reto es lograr una verdadera convivencia, la condición y estrategia de intervención fundamental es una educación intercultural centrada en máximos comunes, una “Pedagogía de la alteridad”, como la denomina Jordán (2007: 77) que “*dote a quienes se educan de unos valores que primen la relación entre personas, con toda su carga de igualdad ética y antropológica*” para considerar al “otro”, como “otro”, y no con relación a su referente cultural.

Esta concepción educativa descentra el interés del proceso educativo de las *etiquetas nacionales, minoritarias y culturales* (en clave de contenidos folklóricos, diferencias grupales y variables culturales) y sitúa *la comunicación entre personas con actitudes éticas densas* en el punto de mira más importante de la educación intercultural, desde un nuevo marco de pensamiento en este campo educativo.

Partiendo de estos supuestos, a continuación vamos a exponer algunos principios de acción y estrategias de intervención concretas para “saber convivir” desde estos valores densos en contextos escolares y socioeducativos de carácter multicultural.

EL VALOR DE LA EXPERIENCIA PARA CRECER EN ESPACIOS DE COLABORACIÓN Y APOYO MUTUO: LA PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN

“¿Nos brindamos unos a otros, en nuestros ambientes profesionales, el regalo de una comunicación interpersonal, que no etiqueta a priori, que confía en las capacidades del otro, que lo respeta y anima en momentos difíciles, que no nos deja acomodarnos en nuestro egoísmo, sino que cree en lo mejor de nosotros mismos, en lo que ni siquiera nosotros nos atrevemos a creer o esperar?”

Intentemos trasladar esta reflexión en el escenario de las aulas y los centros interculturales que quieran propiciar los valores densos en los que basar la convivencia (auténtica acogida, reconocimiento, empatía, diálogo, solidaridad, deferencia, responsabilidad hacia el “otro”). Un reto importante es ofrecer oportunidades al alumnado de aprenderlos experimentándolos, y en climas de relaciones modélicas de estos mismos valores que transcurran de forma connatural.

La “Pedagogía de la Inclusión” (Bartolomé *et al.*, 2003)³⁷ ofrece un marco interesante de intervención en este sentido precisamente, pues permite *trabajar operativamente el valor de la solidaridad en la creación de espacios comunes* y desde *un sentimiento de pertenencia* a los mismos basado en la *inclusión*. Permite avanzar en la *construcción de una ciudadanía* activa y responsable, crítica y socialmente comprometida con acciones y respuestas a problemas o proyectos comunes con otros.

Su desarrollo práctico pone en juego un proceso educativo orientado por cinco elementos clave:

1. El conocimiento como base

Es necesario conocer la propia cultura y las culturas de los grupos que comparten una misma comunidad o espacio público. *Conocer bien a los demás es la base de la aceptación* como norma cívica básica: si se trata de realizar un proyecto común y compartir un mismo sentimiento de pertenencia al mismo, conviene familiarizarse con los compañeros de viaje.

2. La aceptación como condición

Se trata de desarrollar procesos educativos que faciliten *la actitud de apertura y respeto profundo* hacia todo ser humano, por muy diferente a nosotros que pueda parecer. En la práctica supone pasar *de la tolerancia al reconocimiento* (de la *supervivencia a las diferencias* a la virtud de *vivir-con-la diferencia*) como vía directa a la aceptación y el mejor antídoto a la exclusión social. En este sentido, las dinámicas dirigidas a sensibilizar y promover la reflexión crítica del alumnado ante los estereotipos, los prejuicios y las discriminaciones por razones de género, cultura u origen social que dificultan la aceptación de personas o grupos en una comunidad se convierten en unas buenas aliadas. También pueden y, de hecho, sería deseable que se complementasen con actividades encaminadas a desarrollar destrezas de acción social para reestructurar las relaciones desiguales, en línea con la dimensión de la responsabilidad social, clave para lograr una participación y una *acción deliberativa equitativa* en el juego de la ciudadanía.

3. La valoración como impulso

Íntimamente ligada a la aceptación, la valoración de las personas, y el descubrimiento de sus capacidades, de su riqueza cultural y de sus valores, constituye el más formidable impulso para su propio desarrollo personal (en clave de “empowerment” para determinados colectivos) así como el de la comunidad o el proyecto en el que se insertan. Exis-

37. Incluye una síntesis de los principios de esta pedagogía así como la experiencia realizada y los materiales elaborados para trabajar la dimensión europea de la educación en varios Institutos de Educación Secundaria de Barcelona desde este enfoque.

ten numerosos materiales y programas de educación intercultural con este objetivo general (Sandín, 1998; Siccone, 1995; Consejo de Europa, 1995) que constituyen recursos educativos de gran valor desde la interculturalidad.

4. La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte

Detrás del desarrollo global de personas libres y capaces de poner todas sus potencialidades al servicio de una causa común (por ejemplo, la cohesión social y la convivencia afectiva y moral, de la que hemos hablado anteriormente) hay siempre una exigencia de reciprocidad que, al mismo tiempo, es un deseo de equidad y de eficacia social (Besalú, 2001) como horizonte final.

5. La práctica de la ciudadanía intercultural

La ciudadanía intercultural como proceso, se convierte en el camino para aproximarnos a este fin, y, tal como hemos visto anteriormente, en el plano educativo nos implica en un proceso complejo que fundamentalmente exige estrategias participativas dentro y fuera del centro educativo, en una práctica que de acuerdo con Sánchez Torrado (1998), *“no reside tanto en los contenidos, aunque también en ellos, y se encamina a un propósito insoslayable: resistir desde la raíz al vaciamiento de la democracia que por tantos flancos nos acomete, proporcionar un bagaje adecuado para tal resistencia a partir de la escuela y fuera de ella, y formar ciudadanos cabales adiestrándoles en el ejercicio de la participación”*.

Como señalaba Delors (1996: 65) “la educación no puede contentarse con reunir a los individuos, haciéndolos suscribirse a valores comunes forjados en el pasado; debe responder también a la pregunta: vivir juntos, pero ¿con qué finalidad? ¿para qué?, y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad”.

LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS EDUCATIVOS COMUNES EN LOS QUE QUEPAN LAS DIFERENCIAS: LA PEDAGOGÍA DE LA EQUIDAD

El término equidad en educación significa que cada persona tiene la posibilidad de acceder a las mismas oportunidades (oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos) tomando en consideración sus propias características relevantes (diferencias individuales y grupales). La equidad no debe confundirse con la igualdad efectiva de resultados ni con la igualdad de experiencias educativas: exige un trato diferente a cada persona de acuerdo a sus diferencias relevantes, y atiende a los medios y apoyos en fórmulas dinámicas con esta finalidad. Es un indicador de la calidad educativa del sistema educativo en su conjunto.

La “Pedagogía de la Equidad” (Banks, 1995 y 1997) supone realizar algo semejante con los objetivos de la educación intercultural, sobre todo ante la urgencia de un *cambio de discurso sobre la alteridad*, en clave de principios y valores éticos con alto significado personal y social.

La realidad nos devuelve episodios demasiado recurrentes de procesos de exclusión social, discursos alarmistas más o menos encubiertos y actitudes preenjuiciadas hacia determinados colectivos que justifican la “Pedagogía de la equidad” desde un enfoque sociocrítico. En palabras de Banks (1995), se trata de una práctica necesaria para cuestionar las estructuras que mantienen la desigualdad social, facilitando procesos de construcción del conocimiento que desarrollen el juicio crítico y permitan abordar los problemas desde múltiples perspectivas.

Tomando esta idea de equidad educativa como principio y fin de la educación intercultural, su desarrollo operativo reclama la confluencia de varias condiciones positivas en el sistema educativo (especialmente curriculares, metodológicas y de profesorado) que afectan a *todas* las dimensiones del proceso educativo y a todos los ámbitos de la vida diaria, en busca de una auténtica igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Por tanto, la pedagogía de la equidad reclama *estrategias de discriminación positiva* para incrementar el rendimiento académico de los grupos sistemáticamente en desventaja o victimizados, pero también se abre a otros muchos caminos en clave de *estrategias educativas basadas en el “empowerment”* para alcanzar metas significativas que vamos sucintamente a enumerar.

38. Remitimos a las obras de Aguado, Gil y Mata (2005) y la Guía INTER (GRUPO INTER, 2005) como recursos valiosísimos por su carácter ilustrativo y aplicado, así como las propuestas de gestión de los centros educativos más allá de la dimensión administrativa (Tébar, 2006) para profundizar con todo lujo de detalles la renovación de la escuela desde un enfoque intercultural.

A) DE LOS CENTROS DE ACOGIDA A LOS CENTROS ACOGEDORES

La escuela es una de las instituciones intermedias (Berger, 1999) con más posibilidades de realizar una labor socializadora y educadora para favorecer espacios de encuentro que permitan *el reconocimiento del “otro”*, desde unos valores éticos de máxima densidad. Un magno reto que progresivamente ha ido priorizando la consideración de unidades de intervención más allá del aula –holísticas, multifactoriales, globales e institucionales– y que encuentran su paradigma más práctico y real en el modelo de *las escuelas inclusivas* (Ainscow, 2004) y *las comunidades de aprendizaje* (Comunidades de aprendizaje.net, *on-line*).

Se trata de conceptos que nos acercan más a una *imagen estructural de la escuela* entendida como organización, como un sistema integrado por varias dimensiones identificables – las actitudes y valores de la comunidad educativa, las familias, los procesos de clasificación y agrupamientos, la organización del espacio y del tiempo, la disciplina y convivencia, los procedimientos y estrategias de evaluación, el currículo manifiesto y oculto, los materiales y recursos– que deben ser abordadas para repensarla desde un enfoque intercultural, no tanto a nivel formal (los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro) cuanto en la aplicación práctica de esa organización en la cotidianidad de la vida escolar.

El espacio disponible no permite entrar en la discusión de todas estas dimensiones³⁸ desde una perspectiva intercultural. No obstante, sí que destacaremos tres características básicas de la *definición y concepción de estos centros acogedores*, donde se materializan de forma práctica los principios de la educación intercultural en todos sus aspectos, coincidiendo con la propuesta de mejora de los centros en nuestras sociedades multiculturales que Torres (2007) ofrece en su decálogo para instituciones escolares del siglo XXI.

39. Este autor identifica cuatro modelos de relación escuela-familia;

a. *El modelo burocrático*: Las familias matriculan a sus hijos e hijas y son convocadas de modo esporádico a reuniones para ofrecerles exclusivamente información burocrática: anuncios de plazos, importe de cuotas, horarios, materiales que deben adquirir, etc.

b. *El modelo tutelar*, que demanda el apoyo familiar para vigilar y mejorar el rendimiento escolar de sus hijas e hijos. Las familias acuden a las reuniones escolares, a las conferencias que se les organizan (dentro de los programas de escuelas de madres y padres) y, fundamentalmente, ayudan a sus hijas e hijos en los deberes que traen para realizar en casa. Más allá de estas tareas no hay más agenda de participación en los centros.

c. *El modelo consumista*, marcado por las políticas educativas de "libertad de elección de centros" y relativo a un tipo de interrelación familias - centros escolares muy pragmática.

d. *El modelo de relación cívica o ciudadana*: plenamente participativo, pues las familias son llamadas a compartir decisiones y responsabilidades juntamente con el profesorado, actuando de manera cooperativa en la propuesta del modelo educativo y en la solución de los problemas.

PRIMERA CARACTERÍSTICA: ESPACIOS INTEGRADORES

El posicionamiento de la comunidad educativa abarca *actitudes favorables a la interculturalidad* que se traducen en acciones de comunicación, colaboración y participación entre todos sus miembros para incentivar las redes sociales y generar un capital social en forma de recursos, valores y actitudes (Aguado, 2004).

Desde esta premisa, los centros educativos deben ser capaces de contribuir, de alguna forma, al *aprender a vivir en comunidad*, democráticamente y solidariamente. Un propósito que, en su versión más óptima, deriva hacia una concepción de *los centros como espacios para la ciudadanía*, en los que la participación entre *escuela y la comunidad*, y, más concretamente, *la relación entre las familias y la escuela* se descubren como dos de las necesidades más urgentes que, sin duda, pueden ampliar la función formadora de la institución educativa y suelen ofrecer indicadores muy potentes para descubrir realmente el nivel de convivencia intercultural alcanzado. La familia, además de ser parte de la comunidad educativa, es un continuador clave del enfoque intercultural en educación que empieza en la escuela: es el hábitat privilegiado para las experiencias de solidaridad, hospitalidad y reconocimiento de la dignidad de toda persona, pues ofrece la referencia inmediata de un modelo de conducta no contradictoria o fragmentada. Acoger, aceptar y respetar al otro son actitudes que se aprenden y son fruto de una larga experiencia de acogida dentro de un clima de cercanía y calidad ética que impregna una forma de ser, tanto en la escuela como en casa.

En el espacio del centro, las **RELACIONES FAMILIA-ESCUELA [BPO6 / PÁG 245]** deben valorarse por su calidad, por el clima que las rodea y por su institucionalización. Igual que la relación entre familias autóctonas e inmigradas, otra prioridad indiscutible para crear un clima favorable a la interculturalidad que puede transcurrir en diferentes momentos y a través de múltiples actividades multiculturales, formales e informales, con enorme potencial para salir al paso de los posibles obstáculos para el entendimiento efectivo en la práctica, avanzar en la formación de actitudes, establecer conductas más solidarias y ofrecer cauces de participación.

De los diferentes modelos de relación entre familia y comunidad (Torres (2007; Epstein y Salinas, 2004)³⁹) nos parece muy interesante el modelo de relación cívica propuesto por Torres (2007), un modelo plenamente participativo, en el que las familias son llamadas a compartir decisiones y responsabilidades juntamente con el profesorado, en cuestiones organizativas, como pueden ser los *proyectos curriculares* más adecuados a las condiciones reales de la institución y el contexto sociocultural, actuando como un recurso escolar, y en los modelos de gestión de diferentes aspectos del centro.

Se trata de un modelo con un doble valor estratégico (un proceso de apertura de la escuela hacia la comunidad) y formativo, pues permite generar procesos de transformación que inciden en el desarrollo individual y comunitario. En palabras del propio autor: "*Madres, padres, vecinos y vecinas en ese proceso de participación en las instituciones escolares refuerzan y mejoran sus condiciones de ciudadanía. Aprenden a ejercer sus derechos y se perfeccionan como seres humanos y, al mismo tiempo, aprenden a ser mejores ciudadanas y ciudadanos*" (Torres, 2007: 27).

EL CENTRO EDUCATIVO: UN REFERENTE PARA LA COMUNIDAD

AUTORES

**Carme Carbonell Serrat,
Elisabet Franquesa Roca
y Marta Puigdesens Vilà**

INSTITUCIÓN
IMPLICADA

**CEIP "MONTSENY",
Servicios Educativos,
Servicios Sociales de
Atención Primaria,
Universidad de Vic,
Asociación de Vecinos,
Patronato Municipal de
Deportes**

ETAPA/CURSO

**Alumnos de educación
infantil y primaria**

DESCRIPCIÓN

El centro en el que se implementa el proyecto está localizado en la zona sur de Vic (Barcelona), cuyo índice de inmigración ha pasado en tan sólo cinco años de un 10% al 23,42% y, en algunas zonas, al 49%. El 72% de la matrícula es de procedencia extranjera y sufre el rechazo de una parte importante de la población autóctona; el centro procura compensar esta situación a través de un programa de acogida que se ha demostrado indispensable.

Resumen

La iniciativa se encuentra imbricada en un plan de entorno de centro aplicado a través de una red interna (profesorado y familias) y una red externa (servicios y agentes educativos diversos), y dirigido a la prevención de los previsibles conflictos desencadenados en el seno de una comunidad multicultural. El proyecto contempla el aprendizaje de la lengua como la base sobre la que se fundamentan los diferentes planes específicos de actuación.

Objetivos

1. Consolidar la lengua como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe y promover actividades que faciliten el contacto lingüístico y el proceso de acompañamiento y acogida.
2. Facilitar un marco relacional rico entre todos los miembros de la comunidad educativa con el fin de conseguir un conocimiento mutuo más profundo, y así valorar la diversidad de las culturas presentes en el centro.
3. Trabajar la convivencia multicultural para combatir prejuicios y estereotipos.
4. Dar a conocer la geografía y participar de las manifestaciones culturales y artísticas del entorno.
5. Actuar frente a las interferencias específicas y/o negativas del entorno sociofamiliar de los alumnos y mejorar el rendimiento académico y la cohesión social.

Metodología

1. Ruptura con la creencia generalizada basada en el principio de "un maestro-una clase", abriendo las puertas de la escuela al barrio.
2. Aplicación de una organización pedagógica y una optimización de los recursos que permite agrupamientos flexibles y heterogéneos, potenciando el trabajo cooperativo.
3. La coordinación entre los diferentes agentes educativos se materializa en la creación de protocolos interinstitucionales con los equipos que participan activamente en las reuniones del claustro y que organizan el calendario en función del trabajo programado.
4. Las dos principales líneas de actuación se han concretado en:
 - a. Salidas familiares en días festivos, con las que se pretende romper el habitual agrupamiento de adultos de la misma procedencia.
 - b. Ubicar al alumno en situaciones comunicativas urgentes (aprendizaje de la lengua a nivel funcional) en los contextos más habituales: panadería, supermercado, atención médica, bancos, servicios de transporte, etc., lo que le permite

relacionarse con los demás y lograr una autonomía personal en situaciones de la vida diaria.

RESULTADOS

Tanto los propios autores del proyecto como los distintos agentes que participan en él coinciden en destacar la mejora de la convivencia diaria, así como un incremento de la confianza de los padres en la tarea docente que se realiza con sus hijos. A los alumnos recién llegados se les facilita abordar el dominio de la lengua en términos de respeto y acogida. Por último, se ha intensificado el sentido de pertenencia por parte del alumnado a una escuela de calidad.

40. Para obtener más información sobre las tareas básicas a emprender y ejemplos de actuaciones reales puede consultarse el trabajo de Bar-
tolomé y Massot (2007).

Las madres y padres en este proceso de participación comparten expectativas más reales sobre el valor de la escuela, aprenden a implicarse de forma efectiva en el proceso educativo, desarrollan actitudes más favorables y reforzadas y mejoran sus condiciones de ciudadanía (en clave de estrategias para el “empowerment”): desarrollan conocimientos, criterios y habilidades para trabajar colectivamente.

La escuela, en definitiva, se convierte en un espacio activo de *integración* en todos los ámbitos de decisión, en verdaderas *escuelas de ciudadanía*, donde se vive y se experimenta el modelo de *cultura democrática* con las familias y la comunidad, desde el compromiso en la participación y transformación social, así como en la construcción del conocimiento colectivo basado en el encuentro intercultural.

El estudio sobre el alumnado de origen africano en los centros educativos de Girona (Fullana, Besalú y Vilà, 2003) permite confirmar el valor de estos espacios integradores a partir de las necesidades concretas de sus familias y el entorno sociocomunitario: la escuela es, a menudo, el primer y el principal contexto en el que las familias de origen inmigrante, y muy especialmente las mujeres, tienen posibilidades de establecer relaciones normalizadas con personas autóctonas, fundamentalmente con el profesorado, con los padres y madres del alumnado y con los demás profesionales. En este contexto la formación de las familias –especialmente de las mujeres y madres de familia– cobra su máxima relevancia, igual que la información de las posibilidades de formación existentes en el contexto social.

Este trabajo también nos reitera que no existe un modelo único de familia inmigrada, sino muchos y muy diferentes. Desde la premisa intercultural de aceptar la diversidad como la norma que define a todo grupo humano, es importante romper cualquier preconcepción y prejuicio de las familias inmigrantes, no tanto por la presencia de rasgos estructurales relacionados con el origen cultural de las personas, sino por las funciones básicas que desarrollan bajo condiciones sociales, políticas y económicas objetivamente muy diferentes.

Son premisas básicas a considerar para emprender iniciativas específicas en los centros educativos que intenten potenciar la relación escuela-comunidad y favorecer, al tiempo, el desarrollo de la ciudadanía⁴⁰.

Algunos de proyectos desarrollados para fomentar la participación de las familias en la escuela ponen el énfasis en las siguientes buenas prácticas: convertir el centro educativo en un punto de encuentro y formación para la comunidad educativa, mediante actividades extraescolares propuestas gratuitamente, *las actividades solidarias*, de carácter lúdico (como la confección de una revista, como recursos para el intercambio) y de orientación educativa, social e intercultural, desde la comunidad educativa y para toda la comunidad educativa.

SEGUNDA CARACTERÍSTICA: ESPACIOS PARA APRENDER JUNTOS

Sin duda todos estos procesos que estamos narrando tienen su repercusión en la propia concepción de la *comunidad escolar* como **COMUNIDAD DE APRENDIZAJE [BPO7 / PÁG 247]**, donde familias, alumnado, profesorado y contexto comunitario desarrollan y

LA VUELTA AL MUNDO EN 80 LIBROS

www.juandevallejo.org

AUTOR

José María Tejedas

INSTITUCIÓN IMPLICADA

CEIP "MONTSENY",
CEIP "JUAN DE
VALLEJO". Travesía de
las Escuelas, s/n.
(Burgos)

ETAPA/CURSO

Alumnado de infantil
y primaria

DESCRIPCIÓN

Se trata de un proyecto que supone la realización de diversas actividades con un mismo hilo conductor: la lectura comprensiva en diversos formatos y soportes, en el marco común del conocimiento de diversas culturas y formas de vida. Si bien cada propuesta se puede realizar aisladamente en el aula, la verdadera riqueza didáctica consiste en unir las distintas actividades en una propuesta colectiva a nivel de centro, donde siempre ha existido una preocupación por el fomento de la lectura dentro de un plan global de centro. Fruto de ello es la existencia de un Grupo de Trabajo permanente de Animación Lectora formada por profesorado de todos los ciclos de enseñanza que se imparten.

Resumen

A principio de curso se presentan las propuestas didácticas, así como los recursos y materiales de apoyo elaborados por el Grupo de Biblioteca. Cada equipo de ciclo decide los proyectos que va a llevar a cabo y cómo incluirlos en la programación anual de diferentes áreas, sin que ello suponga un trabajo añadido, sino una forma diferente de trabajar los contenidos curriculares planificados. Los resultados y trabajos del alumnado se presentan a la comunidad educativa en la Semana Cultural del centro, a final de curso.

Objetivos

El proyecto permite desarrollar los tres ejes básicos que gestionan la educación que se imparte en el centro:

1. Despertar el interés por la lectura en sus diversas formas y medios.
2. Utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula en las diversas áreas de aprendizaje
3. Fomentar la convivencia intercultural entre los alumnos y alumnas del centro.

Metodología

Las propuestas didácticas se basan en el desarrollo de diferentes actividades como: la realización de un proyecto de investigación (a través de una *web-quest*) para recopilar juegos, cuentos y poemas de los cinco continentes y narrarlos posteriormente; ponerse en contacto con aulas de otros países para realizar intercambios a través del correo electrónico; implicar a las familias en el desarrollo del proyecto (por ejemplo, participando en un taller de cocina o contando historias multiculturales en el aula); realizar viajes y expediciones virtuales utilizando atlas, mapas e imágenes en la red; crear cuentos en Power Point y traducirlos a diferentes idiomas; diseñar *puzzles* con mapas e imágenes de distintos continentes, y crear una baraja intercultural, así como un calendario universal mediante libros de consulta y enlaces de sitios Web con información y recursos útiles, desde el punto de vista didáctico.

RESULTADOS

Entre los efectos más positivos de esta buena práctica se destaca la cantidad de fuentes de información que el alumnado ha manejado para fomentar hábitos y procedimientos válidos para cualquier aprendizaje. La actividad colectiva en todo el centro también favorece una mayor apertura de actitudes orientadas a descubrir la diversidad cultural, acercándose a fórmulas solidarias y asertivas de convivencia.

participan en un clima de respeto, de solidaridad y compromiso para convertir el centro educativo en un lugar de formación, de encuentro y desarrollo conjunto.

Una comunidad de aprendizaje puede definirse como un proyecto de transformación social y cultural del espacio educativo y de su entorno para conseguir una respuesta igualitaria en el marco de la actual sociedad de la información” (Elboj *et al.*, 2002).

La aplicabilidad de este proyecto se traduce en la acción coordinada de todos los agentes de la comunidad educativa en un proyecto común, compartiendo metas y expectativas bajo los siguientes principios pedagógicos:

- *La participación* en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro, desde la plena consciencia de que todas las personas que conviven y trabajan en este ambiente simultáneamente enseñan y aprenden, deciden y asumen compromisos.
- *La centralidad del aprendizaje* como eje educativo del clima general de la escuela, aprovechando todos los recursos que existen en la comunidad escolar (el alumnado, las familias, los educadores y el entorno cultural, social y económico en el que se encuentra la escuela).
- El *progreso permanente* y constante del proceso de transformación. La evaluación es democrática y se concibe como un elemento más de la cadena de los aprendizajes; como uno de los momentos privilegiados para la reflexión y toma de decisiones que posibilita reconducir cuanto antes los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Las *expectativas positivas*. Cada persona es aceptada en su individualidad y se plantea una pedagogía de máximos para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la excelencia educativa y el éxito de todo el alumnado, sin supuestos de partida basados en la compensación del déficit social o cultural del alumnado de “otras” procedencias.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje se define como una alternativa que guía la transformación de situaciones de desigualdad educativa en situaciones en las que se generan oportunidades de aprendizaje para todos/as. La aplicabilidad de este proyecto coincide, entre otras propuestas, con obra de Mel Ainscow (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*, donde se aborda el importante y difícil reto de evitar que la diversidad en la escuela por motivo de procedencia cultural, origen social y (dis)capacidades o talentos, se convierta en factor de exclusión. La *inclusión* supone el primer puerto, una respuesta global y al tiempo concreta al fracaso escolar, la segregación y la exclusión social a la que se llega desde trayectorias distintas. Desde la experiencia relatada por Ainscow (2001: 33-34) los factores más relevantes para favorecer la inclusión son:

- A) Trabajar sobre el conocimiento y la experiencia que *ya* posee el alumnado como puntos de partida para la mejora.

- B) Contemplar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como problemas que solucionar, dentro de una dinámica que aprovecha el saber experiencial de las personas pertenecientes a distintas culturas.
- C) Examinar los obstáculos para la participación del alumnado. El sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa es el paso previo para la apertura hacia la comunidad.
- D) Utilizar eficazmente los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.
- E) Desarrollar el lenguaje de la práctica, del lenguaje del pensamiento en la realidad cotidiana.
- F) Crear las condiciones que animen a asumir ciertos riesgos: favorecer el *trabajo en equipo* de los educadores tanto en la planificación como en la formación permanente y, si es posible, desarrollar equipos interdisciplinarios; diseñar ambientes de aprendizaje, flexibles y adaptables a las necesidades de cada alumno/a, y ofrecer una orientación común, pero dejando *gran autonomía*.

Los beneficios de este tipo de cooperación no se dejan sentir sólo en la mejora de los aprendizajes académicos, sino alcanzan también otras dimensiones de la vida de los centros: en el caso de las comunidades de aprendizaje la cultura de participación exige un cambio de modelo de escuela que, a la vez, requiere un cambio en el ámbito del currículum, en el ámbito de la práctica pedagógica y en el ámbito de la organización escolar.

A modo ilustrativo, baste señalar que las estrategias didácticas recogen aspectos característicos de las metodologías pedagógicas más activas y se redefinen atendiendo a la aproximación comunitaria en la que se basa el modelo asumido de escuela: así, los entornos de aprendizaje eficaces se condicionan a la construcción de un clima en el aula basado en la comunicación y la cooperación, tanto de niños y niñas entre sí, como entre éstos y las personas adultas responsables de realizar el seguimiento personalizado de los grupos.

Los centros se abren a la comunidad: las personas adultas que entran en las clases, en coordinación con el profesorado responsable, colaboran de forma voluntaria en el desarrollo de los contenidos lo cual se traduce, entre otras cosas, en un espacio educativo de respeto, de solidaridad y de compromiso para aprender juntos.

En estos momentos proliferan muchos proyectos reconocidos por su calidad y contribución hacia estos planteamientos **EDUCATIVOS INCLUSIVOS [BPO8 / PÁG 250]** para la atención a la diversidad y la equidad. Las buenas prácticas que están a la base de su éxito nos iluminan procesos de cambio en dimensiones de toda la comunidad educativa: el currículum (con la incorporación de las TIC's en materiales didácticos y metodologías); el ámbito organizativo y metodológico (grupos interactivos, metodología de proyectos y talleres); la atención a la diversidad y el ámbito convivencial, mediante planes globales de centro (Plan de Convivencia, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acogida), y las medidas de apoyo social, implicando a las familias y los agentes educativos del barrio.

ENTRE TODOS ROMPEMOS CÍRCULOS

www.colegiomayer.blogspot.com

AUTORES

Equipo educativo colegio "MAYER"

INSTITUCIÓN IMPLICADA

Colegio privado de educación infantil y primaria "MAYER", Concejalía de Deportes, asociaciones culturales

ETAPA/CURSO

Alumnos de educación infantil y primaria

DESCRIPCIÓN

En Torrelavega, segundo municipio en importancia de la Comunidad Cantabria, las situaciones estructurales de desventaja que viven muchas familias, cuyos miembros desempeñan en su mayoría trabajos eventuales sin cualificación con horarios amplios e irregulares y escasos salarios, exigen por parte del centro diversas líneas de actuación centradas en una perspectiva de inclusión social.

Resumen

Proyecto de centro dedicado a compensar las desventajas sociales, económicas y culturales del alumnado extranjero (52% de la matrícula total) con el propósito de romper –desde un enfoque de escuela inclusiva– un círculo que, desde los progenitores, se perpetúa también en las siguientes generaciones. Las líneas de actuación puestas en marcha están orientadas a atender la cultura y la pedagogía de la diversidad y se fundamentan en el respeto y reconocimiento de la diferencia de los escolares.

Objetivos

1. Establecer los cauces de colaboración entre el profesorado y el equipo directivo respecto a la escolarización de los nuevos alumnos para facilitar su adaptación al centro.
2. Proporcionar a cada alumno la respuesta educativa que necesita para lograr su desarrollo personal y social y su desarrollo cognitivo.
3. Ofrecer una respuesta educativa a la situación de muchas familias a las que, por motivos laborales y culturales, les es imposible atender a sus hijos y ayudarles en las tareas escolares.

Metodología

1. Los planes de compensación afectan tanto al ámbito escolar como al extraescolar. En el primero se incluyen el programa de acogida para alumnos recién llegados, el plan de atención a la diversidad y el plan de acción tutorial; en el segundo, la organización de actividades extraescolares atendidas por el propio claustro de profesores del centro (comedor escolar, escuela de ajedrez, taller de cuentos de diferentes países y culturas, refuerzo educativo, etcétera) que han exigido una ampliación del horario.
2. Desarrollo de medidas organizativas para el apoyo y refuerzo educativo del alumnado y establecimiento de objetivos curriculares adecuados a cada tipo de alumno.
3. La acción tutorial, que –desde un enfoque de educación integral– se considera inherente a la función docente, es llevada a cabo por el conjunto del profesorado. Éste se reúne en sesiones puntuales surgidas con motivo de la diaria convivencia y en sesiones quincenales en las que los alumnos se estudian agrupados por ciclos y se tratan temas programados.

RESULTADOS

La iniciativa fue galardonada en 2006 con el Primer Premio Nacional de Acciones de Compensación de Desigualdades, y en 2007 recibió uno de los Premios de Compensación Educativa y Educación Especial. El proyecto de comedor escolar ha incidido de manera decisiva a la hora de evitar el absentismo escolar y fomentar la convivencia intercultural y la adquisición de hábitos nutricionales e higiénicos. Los alumnos se involucran directamente en su propio aprendizaje al trabajar en pareja y prestarse ayuda entre ellos de forma espontánea y natural. Se ha mejorado la integración y se ha obtenido un refuerzo positivo en diversas áreas del conocimiento. Destacar por últimos los excelentes resultados educativos obtenidos actualmente por el centro.

TERCERA CARACTERÍSTICA: ESPACIOS ABIERTOS A LA COMUNIDAD

A estas alturas nadie cuestiona que las nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad exigen tanto el conocimiento de la escuela por la comunidad (desde la información más administrativa sobre los trámites de escolarización, hasta la información sobre las características de la escuela en varios idiomas) como el conocimiento de la comunidad por la escuela (las características socioculturales, los problemas y necesidades del alumnado, o las actuaciones e intereses que expresan las familias).

Probablemente el reto que sigue interpelando la práctica en cada situación es dinamizar actividades *para este mutuo conocimiento* y ampliar su carácter bidireccional con actuaciones en el ámbito sociocomunitario desde otras instituciones y administraciones⁴¹. Se trata de coordinar recursos y servicios para el alumnado, las familias y la escuela con organizaciones e instituciones del entorno, entendidas como una red de apoyo a la comunidad educativa (Ayuntamientos, otras instituciones educativas, organizaciones culturales, de padres, deportes, formativas o las asociaciones de inmigrantes).

A modo ilustrativo, nos parece oportuno referenciar esta última alternativa de colaboración muy interesante y probablemente menos común que la familiar. Las asociaciones de inmigrantes nacen en el propio seno del colectivo de inmigrantes como medio para paliar sus necesidades, realizar reivindicaciones que igualen sus derechos al mismo nivel que las personas autóctonas y como lugar de encuentro para expresar y mantener su cultura. Considerando el valor que tienen en tanto que referente afectivo, Soriano *et al.* (2005) determinaron una doble vía de participación en el centro desde la experiencia vivida en varias instituciones educativas de Andalucía:

A) La elaboración de *planteamientos curriculares*: el diseño de actividades interculturales, ejes transversales y otros documentos para cubrir dimensiones de la vida del centro (desde comisiones de convivencia hasta proyectos de centro).

B) La corresponsabilidad en la *intervención educativa*: desde funciones de *orientación escolar* (proporcionar ayuda en la acogida en los centros del alumnado inmigrante), *mediación intercultural* (proporcionar información y asesoramiento sobre el alumnado inmigrante y su cultura; facilitar información y asesoramiento a los padres sobre el sistema educativo; establecer cauces fluidos para la relación con las familias y su progresiva implicación en el centro), hasta la *gestión de recursos* y el diseño de *actividades para la integración* (cursos de aprendizaje de español, actividades para fomentar la autoestima del alumnado inmigrante, actividades de convivencia, actividades académicas).

A modo de buenas prácticas, también queremos destacar dos iniciativas más que en estos momentos están favoreciendo con éxito la participación ciudadana a través de la relación escuela-comunidad:

41. Es importante considerar diferentes alternativas de colaboración, entendiendo los sistemas familiar, escolar y comunitario como un continuum. En este sentido, puede consultarse la Guía INTER (Grupo INTER, 2005) donde aparecen ejemplos prácticos de máximo interés para promover este tipo de participación.

42. Algunas de ellas pueden consultarse en las web del Centro Promotor de Aprendizaje-servicio en Cataluña (www.aprenentatgeservei.org) o el ZERBIKAS, el Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi (www.zerbikas.es). Ambas entidades responden a una voluntad de servicio público y trabajan para asociar el APS a la innovación y calidad educativa. Su finalidad es promover el estudio, la difusión y el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio.

Más allá de nuestro contexto, destacamos la labor realizada por el CLAYSS (www.clayss.org.ar), Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, con un objetivo parecido: la promoción de la metodología de aprendizaje-servicio en América Latina. 43. Plans Educatius d'Entorn (Pla LIC, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, 2007: 33).

- El “aprendizaje-servicio” (APS) (*Service-Learning*) es una metodología pedagógica que promueve actividades estudiantiles solidarias, no sólo para atender necesidades de la comunidad, sino para mejorar la calidad del aprendizaje académico y la formación personal en valores y para la participación ciudadana responsable. Un aprendizaje-servicio implica un servicio: solidario protagonizado por el alumnado; destinado a la comunidad, para atender necesidades reales y sentidas, e integrado institucionalmente en el currículo, de acuerdo con el aprendizaje del alumnado. Actualmente ya se están desarrollando muchas experiencias de aprendizaje-servicio dentro y fuera en nuestro contexto que funden la intencionalidad pedagógica y solidaria, y a los que remitimos para ejemplificar la definición teórica que acabamos de presentar⁴².
- Los *Planes Educativos de Entorno*⁴³ constituyen una iniciativa de cooperación educativa que hay que ubicar en el marco del Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, 2007). Los Planes educativos de entorno, que se definen como unas propuestas abiertas y de cooperación para dar respuestas integradas a las necesidades educativas de todo el alumnado, con la colaboración de los diferentes servicios y recursos municipales y otras instituciones o entidades de ámbito social, cultural o deportivo. Su objetivo es potenciar actuaciones coordinadas entre los **CENTROS EDUCATIVOS [BPO9 / PÁG 253]** y su entorno, con el propósito de educar para la ciudadanía, fomentar la autonomía y el desarrollo de todo el alumnado, poniendo especial énfasis en los alumnos recién llegados y/o en riesgo de marginación para fomentar la interculturalidad y la cohesión social.

Estas acciones constituyen buenos ejemplos de la importancia de la relación escuela-comunidad. No obstante su vitalidad y funcionalidad educativa está siempre sujeta a condicionantes y líneas de acción no escolares, precisamente, que consideramos prioritarias y que apuntamos aún como pendientes para su óptimo desarrollo: nos referimos a los desequilibrios existentes en la matriculación del alumnado de origen inmigrante entre la escuela pública y la escuela privada concertada (la doble red educativa) y la escasez de políticas activas de dinamización comunitaria, de participación ciudadana y de interlocución representativa y democrática del colectivo inmigrante en la vida cotidiana.

En la medida que la escuela es el primer espacio de convivencia real entre personas culturalmente diferentes, exige la responsabilidad socialmente compartida del entorno sociocomunitario en su propio contexto, en su propia función de integración y en la superación de las dos barreras anteriores.

TÍTULO DE LA BUENA PRÁCTICA

<http://web.educastur.princast.es/cp/lallamie>

AUTORAS

Beatriz Vigil Gómez y
María Dolores Aguirre
Quirós

INSTITUCIÓN
IMPLICADA

CEIP "LA LLAMIELLA",
organismos locales,
policía local, clubes
deportivos, Consejerías
de Educación y Servicios
Sociales, Centro de
Salud, Acción
Ciudadana, Escuela de
adultos

ETAPA/CURSO

Alumnos de educación
infantil y primaria

DESCRIPCIÓN

Riaño, donde radica el centro que coordina esta iniciativa, es una localidad asturiana inmersa en plena reindustrialización, cuya población se recupera lentamente del cierre de la industria minera, antiguo sustento económico de la comarca, y de la pérdida de habitantes a causa de los graves problemas socioeconómicos planteados. En los inicios la situación del centro (la brecha abierta entre éste y la comunidad, el estado de las instalaciones y la pérdida de matrícula) lo abocaban al cierre.

Resumen

Desde el enfoque global del centro educativo como parte de una comunidad, el proyecto de actividades complementarias al currículo ha permitido el desarrollo unificado de todas las áreas a través de propuestas que aportan actividades de carácter transversal e interdisciplinar. Las actividades diseñadas se convierten en la herramienta empleada para abrir puertas y compartir espacios, haciendo del centro el principal espacio común y el eje vertebrador de toda acción educativa.

Objetivos

Desde la perspectiva del compromiso básico que la situación de un centro abocado al cierre exige a todos los miembros de la comunidad educativa, se toma como objetivo nuclear del proyecto el de dotar a dicha comunidad de un espacio para la participación. Ello implica:

1. Integrar a todo el alumnado en la dinámica del centro, enseñándole a construir en colaboración y formándolo al mismo tiempo en la prevención del riesgo social.
2. Impulsar acciones ciudadanas y participar en las acciones de mejora desarrolladas desde el exterior, cooperando con las instituciones que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje en todo aquello que revierta en beneficio de la comunidad.
3. Participar con otras comunidades educativas mediante el intercambio de experiencias.
4. Educar en unos valores (solidaridad, tolerancia, respeto, igualdad...) difíciles de desarrollar a través de actividades exclusivamente curriculares.

Metodología

1. La diversificación del trabajo, basado en una metodología participativa y activa, ha exigido la creación de una Comisión de Coordinación de las Actividades Complementarias, cuyos miembros tratan en reuniones periódicas propuestas de trabajo y organización, acordando los modos de actuación más eficaces.
2. La Jefatura de Estudios se reserva una hora semanal de cada miembro del claustro para la realización de las tareas necesarias que se encomiendan desde la comisión.
3. Entre las actividades complementarias desarrolladas fuera del horario escolar –previa consulta a todos los miembros de la comunidad educativa–, se cuentan programas de educación vial, sanitaria y de consumo, bibliotecas escolares, escuela y alfabetización de adultos, comedor, formación en nuevas tecnologías, invernadero, deporte, etc.

RESULTADOS

El mantenimiento y enriquecimiento constantes de las actividades y el respeto por la obra creada y por las instalaciones y su cuidado demuestran que el interés y la motivación son grandes. Entre todos se ha logrado crear una comunidad educativa abierta, plural y dinámica en la que cada uno tiene su propio espacio y el centro funciona como eje vertebrador de las acciones educativas. La implicación del alumnado en esta comunidad es continua, crítica y constructiva. A ello se suman el aumento de la matrícula y la recuperación de una población. También se han puesto en marcha el AMPA y varias asociaciones vecinales y culturales.

B) EL RETO DE INTERPRETAR LO EXISTENTE DESDE LA DIVERSIDAD Y GESTIONARLO DESDE EL RESPETO: ENFOQUES METODOLÓGICOS

Lluch i Balaguer (2005) afirma que uno de los objetivos de cualquier propuesta curricular desde la perspectiva intercultural es favorecer el *paso y la reconstrucción* de la *cultura intuitiva y experiencial* a la *cultura crítica de pensamiento elaborado* por parte del alumnado.

En la base es esta afirmación subyace la consideración del aprendizaje como un proceso activo por parte del que aprende que no tiene lugar en el vacío, sino en un contexto social y culturalmente significativo: en las propuestas de educación intercultural, concretamente, aprendemos en, desde, por, para... entornos culturales (Grupo Inter, 2005: 98).

La enseñanza, consecuentemente, debe ser siempre contextualizada y concebirse como una posibilidad para la producción o la (re)construcción de nuevos significados en espacios educativos, actividades y situaciones donde profesorado y alumnado cooperen y comparten experiencias comunes desde la complejidad y la diversidad. En este proceso el papel fundamental del profesorado será cuidar las condiciones en que se produce el desarrollo de tales interacciones y realizar un seguimiento cualitativo de ellas.

Una vez definido el enfoque intercultural en términos de experiencia e interacción en la enseñanza y aprendizaje, Lluch i Balaguer (2005) aboga por trabajar unos contenidos curriculares que deben reunir adecuadamente cuatro *virtualidades o valores de calidad*:

- *La virtualidad explicativa-aplicada*, la condición de unos contenidos que permitan un conocimiento teórico-práctico de la realidad: comprenderla en su complejidad y desde su evolución hasta la actualidad, y, al mismo tiempo, que ayuden a la acción y a la intervención (para cambiarla, mejorarla).
- *La virtualidad artística-creativa*, que apela al valor de contenidos que permitan conocer lo real, pero también de poderlo reformular subjetivamente, para imaginar otras realidades posibles.
- *La virtualidad político-moral*, relativa a la dimensión ética de los contenidos para el análisis crítico de la realidad y su percepción desde un plano multidimensional y de conciencia crítica para la transformación social.
- *La virtualidad psicopedagógica*, para garantizar la implicación, el interés y la relevancia en el alumnado. Todo ello nos recuerda la importancia de la cultura experiencial, del valor de lo que ya sabe como punto de partida para seleccionar los contenidos lo más contextualizadamente posible.

La viabilidad práctica de esta concepción curricular nos recuerda la importancia del *proyecto curricular*, una oportunidad y el espacio profesional para reflexionar colectivamente sobre la *propuesta cultural de un centro*, a fin de responder a las necesidades de su contexto sociocultural mediante experiencias (implícitas y explícitas) que van más allá de la simple determinación de un programa de objetivos y contenidos.

También nos permite aterrizar en el *currículo en acción* (Gimeno, 1988), es decir, en el propio proceso de comunicación, de intercambios y de interacciones que se da en toda experiencia escolar (de centro, de aula). Desde la perspectiva intercultural el contexto de aprendizaje debe servirse preferentemente de dos planteamientos metodológicos de gran potencial para el intercambio de significados y la construcción de nuevos a partir de las propias experiencias: el *aprendizaje experiencial y significativo* y el *aprendizaje cooperativo*.

a) Aprendizaje experiencial y significativo

Este enfoque metodológico plantea el reto de crear un marco de aprendizaje que se vincule directamente con las vivencias aportadas, de modo que resulte un aprendizaje significativo y relevante para evitar la yuxtaposición de códigos (por ejemplo, el que se utiliza en la vida cotidiana y el que se usa en el ámbito escolar). En este sentido, el trabajo por proyectos en grupos, para analizar interdisciplinariamente un tema con un enfoque colaborativo es una estrategia interesante que cada vez más se utiliza en el marco de los Planes Educativos de Entorno y las acciones de aprendizaje y servicio a la que ya nos hemos referido.

b) El aprendizaje cooperativo

En la medida que el proceso de aprendizaje es, fundamentalmente, un proceso de interacción y construcción colectiva de conocimiento, el *aprendizaje cooperativo*, entre compañeros, sitúa en una posición privilegiada para contrastar los propios esquemas de conocimiento y enriquecerlos mutuamente. Además de este valor educativo, las experiencias positivas de encuentros y actividades heterogéneas resultan muy valiosas desde el punto de vista socioafectivo, para ayudar a superar esquemas narcicistas y favorecer actitudes empáticas-prosociales que permitan valorar los aspectos comunes entre quienes provienen de diversos contextos culturales y adquirir *experiencias de igualdad*.

La *clase cooperativa* permite estructurar estas relaciones en situaciones de aprendizaje, para contribuir de diferentes formas tanto al desarrollo social y cognitivo de los estudiantes como a su socialización. Mir (1998) resume sus principios pedagógicos en los cuatro siguientes:

- El *fortalecimiento de la interdependencia* en un clima relacional que favorece la confianza mutua, la aceptación, la seguridad y el respeto. Se trata de una práctica social en la que todo el alumnado es reconocido en clave de igualdad.
- La *responsabilización individual*, desde el respeto a la libertad y autonomía individual.
- Las *habilidades de intercambio interpersonal y en pequeño grupo* para establecer mecanismos de colaboración y ayuda mutua.
- La conciencia del *funcionamiento como grupo*, en clave de solidaridad operativa, reforzando así la cohesión social.

El papel del profesorado es clave para *cuidar las condiciones en que se producen estos procesos formativos*, desde la vivencia de todos los valores subyacentes como parte de su persona-

44. En este sentido no es casual que el suplemento n° 2 de Aula Intercultural (2008) esté dedicado íntegramente a las Nuevas Tecnologías para una Educación intercultural. Puede consultarse en: http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id_article=3004

lidad psicológica, moral y profesional. Pero más allá de las características personales, el profesorado también debe estar atento a los procesos más psicopedagógicos de estas condiciones y supervisar su desarrollo en dos aspectos fundamentales: el *reparto del saber* (valorar lo que traen los alumnos, crear situaciones motivadoras y estimulantes; acompañar sus esfuerzos, escuchar, aconsejar, exigir la movilización de sus energías) y el *reparto del poder* (establecer las reglas de vida, dinamizar los proyectos colectivos que generan soluciones, organizar los aprendizajes y tiempo conjuntamente).

La calidad axiológica de las relaciones que tienen lugar y las actitudes que los métodos cooperativos son capaces de promover en las relaciones interpersonales tienen una enorme importancia para establecer las bases de la auténtica convivencia intercultural en sociedades multiculturales.

c) El Tercer entorno: las nuevas tecnologías y los medios de comunicación al servicio de la convivencia intercultural

En la sociedad de la información el abismo de la desigualdad dividirá a quienes tienen acceso a las nuevas tecnologías, quiénes saben moverse por ese *tercer entorno* descrito magistralmente por Echeverría (1999) y quiénes no. La Red, como esfera potencialmente global que conecta e integra una serie de actividades sociales (políticas, económicas, culturales e interpersonales), pone en juego más que nunca lo que significa estar incluido o excluido del ciberespacio. En esta línea, como advierte Youngs (2001), cabe recordar *el poder del acceso a la información para la plena participación en las sociedades digitales*, para ir construyendo alianzas vinculadas a cuestiones de *ciudadanía global y formas de ciudadanía on-line*.

Internet es un nuevo tipo de ventana al mundo para conectar e interactuar y ofrece contextos alternativos para la formación y la construcción del conocimiento en clave educativa, de enorme valor estratégico en la educación intercultural al permitir enlaces clave entre diferentes sociedades y en el interior de una misma sociedad⁴⁴. En palabras de Boix (2008:4), “la Red destaca por la horizontalidad en las relaciones y crece con la participación y el trabajo de millones de personas. Interdependencia, reciprocidad, reconocimiento y práctica, empatía, diálogo, comunicación... son también elementos intrínsecos a la nueva telaraña virtual que se ha construido en la última década”.

Desde el enfoque inclusivo, el reto está en convertir estas oportunidades en fortalezas para dar la voz a aquellos colectivos y minorías que, por dificultades económicas, políticas o sociales han sido relegados de estos medios, y aprender a servirse de ellos para el diálogo, el reconocimiento de su propia identidad, la manifestación de sus problemas y el encuentro entre culturas en la comunidad virtual. La inclusión digital no es un lujo sino un derecho de individuos y comunidades. Un patrimonio de la Humanidad que en nuestra sociedad del conocimiento necesita de facilidades para su acceso y de capacitación para su uso.

Entre las bondades de las TIC's desde la mirada y la práctica intercultural, se destaca el diseño de entornos de aprendizaje ricos y potentes para que todas las personas y por tanto, profesorado y alumnado de una práctica docente en programas de educación formal, no formal e informal accedan al conocimiento y respeto de todos los grupos cul-

turales para la formación de la ciudadanía. Igualmente relevante nos parece el potencial del tercer entorno para la democratización del saber, en una dimensión internacional que hace posible la generación de discursos compartidos a escala mundial y la capacidad para intentar influir en cambios sociales más igualitarios, democráticos y solidarios.

En estos momentos ya existen muy buenas prácticas de la aplicación de las nuevas tecnologías para superar "brechas digitales" en forma de procesos de innovación para la elaboración de recursos educativos y herramientas de apoyo en formato digital para el aula; proyectos de investigación para la inclusión digital de colectivos especialmente vulnerables como las mujeres inmigrantes⁴⁵; el aprendizaje de las segundas lenguas y el fomento del uso de la diversidad de lenguas (autóctona y las lenguas extranjeras) en la Internet; y el diseño de plataformas de trabajo en red desde la perspectiva de la interculturalidad⁴⁶, la perspectiva de género (Boix, 2008) y también el desarrollo de la ciudadanía europea.

Concluimos este capítulo con un canto al reto de seguir avanzando en la integración de propuestas fuertes, transversales y ubicuas de educación intercultural y educación para la ciudadanía en el marco de la tecnología de la información y la comunicación de nuestro tiempo. En el marco de una Tecnología Educativa Crítica (Fainholc, 2008) que permita alargar la función educativa de las comunidades reales más cercanas (escuela, familia, sociocomunidad) a la comunidad virtual, con enorme potencialidad formativa para el intercambio de experiencias y tal vez, lo que es más importante, la construcción de discursos de igualdad considerando el mestizaje de sus formas y contenidos.

He aquí, el desafío y la apuesta, al mismo tiempo, por la práctica de la ética comunicativa, reconstructiva y crítica, de respeto a la diversidad multicultural para la convivencia global de la ciudadanía, en el tercer entorno, en orden precisamente a luchar contra la desigualdad en el mundo y a favor de una pedagogía de la equidad.

45. AlfaBeta para las mujeres inmigrantes para la inclusión digital y que supone un medio y una herramienta que facilita su empoderamiento e integración. Para saber más del proyecto AlfaBeta puede consultarse:

<http://www.moviments.net/maita/AlfaBeta>

46. Reconocemos experiencias de buenas prácticas como Kampus (Ferran Mas y Ramón Barlam, 2008), experiencia de trabajo colaborativo a través de la plataforma Moodle.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea, 2001.
- APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (comps). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata, 1997.
- AAVV. *Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización*. Madrid, Complutense, 2007.
- AGUADO, Teresa. *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, La Catarata, 2004.
- AGUADO, Teresa; GIL, Inés; MATA, Patricia. *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, La Catarata, 2005.
- BANKS, James A. *Teaching strategies for ethnic studies*. New York, Allyn and Bacon, 1991.
- . "Multicultural Education: Approaches, Developments and Dimensions". En J. LYNCH, J.; MODGIL, C.; MODGIL, S. *Cultural Diversity and the Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence* (Vol. I), Londres, The Falmer Press, 1992.
- BANKS, James A. "Transforming the Mainstream Curriculum". *Educational Leadership*, vol. 51 (nº 8), 1994, p. 4-8.
- . "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice". En BANKS, J.A.; MCGEE BANKS, C.A. *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, Macmillan Publishing USA, 1995.

- . *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New Cork, Teachers College Press, 1997.
- BANKS, James A.; GRINTER, Rosanna. "Interchange. Banks replies to Grinter. Grinter replies to Banks". En LYNCH, J.; MODGIL, C.; MODGIL, S. *Cultural Diversity and the Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence* (vol. I), Londres, The Falmer Press, 1992.
- BÁRCENA, Fernando. *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona, Paidós 1997.
- . "La educación de la ciudadanía". En BÁRCENA, F.; GIL, F.; JOVER, G. *La escuela de la ciudadanía*. Bilbao, Desclée De Brouwer, 1999.
- BARTOLOMÉ, Margarita. (Coord.). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs, 1997.
- BARTOLOMÉ, Margarita, et al. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid, CIDE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.
- BARTOLOMÉ, Margarita. Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas. En *Actas de la Décima Conferencia Mundial Triannual organizada por el World Council for curriculum and Instruction (WCCI) y la UNED*, Madrid, 9-15 de septiembre de 2001. Disponibilidad: <http://www.uv.es/soespe/Bartolome.htm>. [consulta: 10 de abril de 2009].
- BARTOLOMÉ, Margarita (Coord.). *Identidad y Ciudadanía*. Madrid, Narcea, 2002.
- BARTOLOMÉ, Margarita. Nuevos parámetros a la diversidad cultural en la escuela. En: *Actas del Seminario Internacional* organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Deporte (Toledo, 11 de junio de 2002a), disponible en: http://www.mec.es/sgpe/docs/margarita_bartolome.pdf
- . La educación, un bien común, un compromiso de todos. En *Actas del VII Congreso Nacional de FSIE* (Valladolid, 9-12 de mayo de 2002b).
- . "El reto de las migraciones en sociedades multiculturales, desde la perspectiva de la educación". En MORANO, C. *Fe y cultura: encuentros, desencuentros y retos actuales*. Salamanca, Publicaciones Universidad de Salamanca, 2002c.
- . Bases educativas que fundamentan la respuesta a estos nuevos retos educativos. En *Analecta Calasanciana* (Madrid, diciembre de 2002), 87-88, de
- . Educar para una ciudadanía intercultural. La educación intercultural a prueba. En *Actas de la IV Escola de la Tardor. Tolerància, pluralisme i interculturalitat* (Alicante, 24-26 octubre de 2003).
- . "Educación intercultural y ciudadanía". En AAVV. *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid, MEC, 2004.
- . "Educación intercultural y ciudadanía". En JORDÁN, J.; BESALÚ, X.; BARTOLOMÉ, M.; AGUADO, T.; MORENO, C.; y SANZ, M. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid, La Catarata, 2004.
- BARTOLOMÉ, Margarita; CABRERA, Flor; ESPÍN, J. Victoria; MARÍN, M. Ángeles; RODRÍGUEZ, Mercedes. "Diversidad y multiculturalismo". *RIE*, 17(2), 1999, p. 277-320.
- BARTOLOMÉ, Margarita et al. *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid, MEC, 2003.
- BARTOLOMÉ, Margarita; CABRERA, Flor. "Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales". *Revista de Educación*, 2003, pp. 33-57.
- . (Coord). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid, Narcea, 2007.
- BARTOLOMÉ, Margarita; MASSOT, Inés. "El centro educativo, un espacio de ciudadanía". En BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F. *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid, Narcea, 2007.
- BELL, Gordon. H. European citizenchip: 1992 and beyond. *Westminster Studies in Education*, nº 14, 1991, pp. 15-26.
- BELTRAN, Jordi. *Drets humans i ciutadania. Credit d'ètica*. Barcelona, Castellnou, 1996.
- BENNETT, Christine. "Genres of research in multicultural education". *Review of educational research*, vol. 71, nº 2, 2001, pp. 171-217.
- BERGER, Peter (Ed.). *Los límites de la cohesión social. Conflictos y mediación en las sociedades pluralistas*. Barcelona, Galaxia Gutemberg, 1999.
- BERGER, Peter; HUNTINGTON, Samuel P. *Globalizaciones múltiples: la diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2002.
- BESALÚ, Xavier; PALAUDÀRIAS, Josep Miquel; CAMPANI, Giovanna. *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares Corredor, 1998.
- BESALÚ, Xavier. "Fonaments de l'educació intercultural". En MARQUÈS, S.; PALAUDÀRIAS,

- J.M. (Eds.). *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona, Universitat de Girona, 2001.
- . “Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes”. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 2002, pp. 72-76.
- . “La formación inicial en interculturalidad”. En JORDÁN, J.; BESALÚ, X.; BARTOLOMÉ, M.; AGUADO, T.; MORENO, C., y SANZ, M. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid, La Catarata, 2004.
- BOIX, Montserrat. Tecnologías de la Información y la Comunicación: imprescindibles para la Educación Intercultural y la Interculturalidad. En *Suplemento de Aula Intercultural. Nuevas Tecnologías para una Educación intercultural*, nº 2 (junio 2008), pp. 3-4.
- BOLÍVAR, Antonio. “Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura”. *Revista de Educación* (número extraordinario, 2001), pp. 265-288.
- BOYLE-BAISE, Marilynne; GILLETTE, Maureen. “Multicultural Education From a Pedagogical Perspective: A Response to Radical Critiques”. *Interchange*, vol. 29 (nº 1), 1998, pp. 17-32.
- BRAUNHOLZ, R. “ARTEN’S framework for antiracist teacher education: a blueprint for race equality”. *Race Equality Teaching* (23: 1), 2004, pp. 45-50.
- BUXARRAIS, M. Rosa, et al. *El interculturalismo en el currículum: el racismo*. Barcelona Associació de Mestres Rosa Sensat, 1993.
- CABRERA, Flor. “Hacia una nueva concepción de ciudadanía en una sociedad multicultural”. En BARTOLOMÉ, M. *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, 2002a.
- . “Qué educación, para qué ciudadanía”. En SORIANO, E. *Interculturalismo, proyectos, programas y educación*. Madrid, La Muralla, 2002b.
- CABRUJA, Teresa. “Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad”. En BESALÚ, X.; CAMPANI, G.; PALAUDÀRIAS, J.M. *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S.A., 1998.
- CALVO BUEZAS, Tomás. *Inmigración y racismo*. Madrid, Cauce Editorial, 1999.
- CAMPS, Victoria. “Educar a la ciudadanía para la convivencia intercultural”. *Revista Anthropos*, 191, 2001, pp. 117-123.
- CARBONELL, Francesc. *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.
- . *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona, Ed. Altafulla, 1997.
- CARNEIRO Roberto. Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. En Actas del Congreso “Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia” (Barcelona, abril de 1999).
- CARR, William. “Education for Citizenship”. *British Journal of Educational Studies*, vol. 39, nº 4, 1991, pp. 373-38.
- CIDE. La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España (Colección investigación, nº 168), Madrid, CIDE, 2005.
- COBO SUERO, Juan Manuel. “Educación ética y nueva sociedad mundial”. *Revista de Educación*. (número extraordinario, 2001), pp. 289-316.
- COLECTIVO AMANI. *Educación intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Popular, 1994.
- COMUNIDADESDEAPRENDIZAJE.NET. Disponibilidad: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>. (Consulta: 10 de abril de 2009).
- CONSEJO DE EUROPA. *Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Strasbourg, Consejo de Europa, 1995.
- CORTINA, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza, 1997.
- DE LA TORRE, William. Multiculturalism. A Redefinition of Citizenship and Community. *Urban Education*, 31(3), 1996, pp. 314-345.
- DELGADO, Manuel. “Diferencia e integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas”. En FERNÁNDEZ, T.; MOLINA, J.G. *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid, Alianza, 2005.
- DELGADO-GAITÁN, C. “Destacando la cultura en el educación multicultural”. En GARCÍA CASTAÑO, J. *Hacia una educación multicultural*. Granada, Universidad de Granada, 1992.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Barcelona, Santillana-Unesco, 1996.
- DE LUCAS, Javier; TORRES, Francisco. *Inmigrantes: ¿Cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Madrid, Talasa Ediciones, 2002.
- DÍAZ-AGUADO, M. José. “Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. Un desafío para la investigación en los años noventa”. *Comunidad Educativa*, abril (241), 1997, pp. 6-12.

- DONOSO, Trinidad; MASSOT, Inés. "La dimensión europea en los estudiantes de secundaria". En AAVV *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*. Málaga, Universidad de Málaga, Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga, 1999.
- DU BOIS-REYMOND, M. "European Identity in the Young and Dutch Students' Images of Germany and the Germans". *Comparative Education*, vol. 34, 1 (1998), pp. 27-40.
- ECHEVERRÍA, Javier. *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Destino, 1999.
- ELBOJ, Carmen, et al. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó, 2002.
- ELLIS, Angele; LLEWELYN, Marilyn. *Dealing with differences: Taking action on class, race, gender, and disability*. California, Corwin Press, 1997.
- ELÓSEGUI, María. *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Barcelona, Asociación Reverté-Aguilar, 2008.
- EPSTEIN, Joyce L.; SALINAS, Karen C. "Partnering with families and communities". *Educational Leadership*, vol. 61, nº 8, 2004, pp. 12-18.
- ESPÍN, J., Victoria. "Educación, ciudadanía y género". En BARTOLOMÉ, M. (coord.). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, 2002.
- ESSOMBA, Miguel Angel. *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Graó, 2001.
- ETXEBERRIA, Feli. "Interpretaciones del Interculturalismo en Europa". En X Congreso Nacional de Pedagogía *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida* (Tomo I), 1992, pp. 39-65.
- FERNÁNDEZ, Tomás; MOLINA, José G. *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid, Alianza, 2005.
- FAINHOLC, Beatriz. "Contribución de una Tecnología Educativa Crítica para la educación intercultural de la ciudadanía". En *Suplemento de Aula Intercultural. Nuevas Tecnologías para una Educación intercultural*, nº 2 (junio 2008), pp. 7-10.
- FETE UGT. *Gestión de centros interculturales. Principios y herramientas*. Secretaría de Políticas Sociales FETE UGT. Disponibilidad: http://www.aulaintercultural.org/guia_centros/quienes.htm [Consulta: 10 de abril de 2009].
- FOLGUEIRAS, Pilar. "De la tolerancia al reconocimiento. Programa de formación para una participación intercultural. Tesis doctoral", Barcelona (2005) [documento en línea]. Disponibilidad: <https://www.micinn.es/teseo/login.jsp> [Consulta: 10 de abril de 2009].
- FULLANA, Judith; BESALÚ, Xavier; VILÀ, Montserrat. *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona, CCG Edicions, 2003.
- GALINO, Ángeles; ESCRIBANO, Alicia. *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, 1990.
- GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; PULIDO, Rafael. A.; MONTES DEL CASTILLO, Ángel. "La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural". *Revista de Educación* (nº 302), (1993), pp. 83-110.
- . "La educación multicultural y el concepto de cultura". *Revista Iberoamericana de Educación* (13), 1997, pp. 223-256.
- GARCÍA Alfonso; SÁEZ, Juan. *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la Educación*. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, 1998.
- GAY, Geneva. "The Relationship between Multicultural and Democratic Education". *The Social Studies*, vol. 88 (nº 1), 1997, pp. 5-11.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural*. (Aprobado en abril 2004 y actualizado en noviembre 2007). Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2007.
- GENTILI, Pablo. "Educación y ciudadanía. La formación ética como desafío político". En GENTILI, P. *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Santillana, 2000.
- GIMÉNEZ, Carlos. «Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración». En RUBIO, M.J.; MONTEROS, S. *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid, CSS, 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.
- . "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". *Revista de Educación*. (número extraordinario, 2001), pp. 121-142.
- GIROUX, Henry. A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI, 1993.
- GÓMEZ, Juan J. *Victoria Camps dice que la educación es clave para superar la falta de compromiso social del ciudadano*. El País (1999), p. 34. Consultable en edi-

- ción digital: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/CAMPS/_VICTORIA_/CATEDRATICA_DE_ETICA/FUNDACION_SANTILLANA/Victoria/Camps/dice/educacion/clave/superar/falta/compromiso/social/ciudadano/elpepisc/19991020elpepisc_5/Tes.
- GONZÁLEZ VILA, Teófilo. "Obligatoriedad, comprensividad y diversidad en la educación secundaria". En Fundación Santillana. *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid, Fundación Santillana, 1998.
- GROUPE DE REFLEXION SUR L'EDUCATION ET LA FORMATION. *Rapport. Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*. Luxembourg, Comisión Europea, 1997.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA. *Materiales para una educación antirracista*. Madrid, Talasa, 1996.
- GRUPO INTER. *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*, (2005). [documento en línea]. Disponibilidad: <http://www.uned.es/grupointer> [Consulta: 10 de abril de 2009].
- GRUPO INTER. *Racism: What It Is and How to Deal with It. [A Guide to Talking about Racism]*. Madrid, Pearson Educación, 2007. [documento en línea]. Disponibilidad: <http://www.uned.es/grupointer/guia%20racismo.pdf>. [Consulta: 10 de abril de 2009].
- GUNDARA, Jagdish S. "Diversidad social, educación e integración europea". *Revista de Educación*, nº 302 (1993), pp. 15-32.
- HANSEN, Peo. "Schooling a European Identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of "The European dimension of education"". *European Journal of Intercultural Studies*, 9 (1) (1998), pp. 5-23.
- LEE, Enid; MENKART, Deborah; OKAZAWA-REY, Margo. *Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development*. Washington, Networks of Educators on the Americas, 1998.
- JORDÁN, José Antonio; ETXEBERRÍA, Félix; SARRAMONA, Jaume. "Identidad cultural y educación, en una sociedad global". En NOGUERA, J. *Cuestiones de antropología de la educación*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1995.
- JORDÁN, José Antonio. "La formación permanente del profesorado en educación intercultural". En JORDÁN, J.; BESALÚ, X.; BARTOLOMÉ, M.; AGUADO, T.; MORENO, C. y SANZ, M. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid, La Catarata, 2004.
- JORDÁN, José Antonio. *Educación para la convivencia intercultural*. Aula Intercultural, el portal de la educación intercultural. Accesible en: <http://www.aulaintercultural.org/>, 2004.
- . "Educar en la convivencia en contextos multiculturales". En SORIANO, E. (Coord.). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid, La Muralla, 2007.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. «Multicultural Education: Transforming the Mainstream». En S. MAY, S. *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London, Falmer Press, 1999.
- KALLEN, Denis. *Secondary education in Europe: problems and prospects*. Estrasburg: Consejo de Europa, 1997.
- KALTSOUNIS, Theodore. "Multicultural Education and Citizenship Education at a Crossroads: Searching for Common Ground". *The Social Studies*, vol. 88 (nº 1) (1997), pp. 18-22.
- KYMLICKA, Will. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós, 1996.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, vol. 32(nº 3) (1995), pp. 465-491.
- . "Your Blues Ain't Like Mine": Keeping Issues of Race and Racism on the Multicultural Agenda. *Theory into Practice*, 35(4), (1996), pp. 248-255.
- LLUCH y BALAGUER, Xavier. "Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar". En FERNÁNDEZ, T.; MOLINA, J.G. *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid, Alianza, 2005.
- LLUCH y BALAGUER, Xavier; SALINAS, Jesús. *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1996.
- MAALOUE, Amin. *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza, 2004.
- MARÍN, M. Ángeles. "La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos". En BARTOLOMÉ, M. (Coord.). *Identidad y ciudadanía*. Madrid, Narcea, 2002.
- MARÍN, M. Ángeles. "Nuevas formas educativas ante la multiculturalidad". En ESCUDERO, T.; CORREA, A.D. *Investigación e innovación*

- educativa: algunos ámbitos relevantes. Madrid, Muralla, 2006.
- MARTÍNEZ, Miquel. *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, S.A, 1998.
- MARQUÈS, Salomó; PALAUDÀRIAS, Josep Miquel. *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona, Ajuntament de Girona, 2001.
- MAY, Stephen. «Introduction: Towards Critical Multiculturalism». En MAY, S. *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London, Falmer Press, 1999a.
- MAY, Stephen. *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London, Falmer Press, 1999b.
- MCCARTHY, Cameron. *Racismo y currículum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata, S.L. y Fundación Paideia, 1994.
- MIR, Clara. (Coord). *Cooperar en la escuela*. Barcelona, Graó, 1998.
- MODGIL, Sohan, et al. «Multicultural Education: The Interminable Debate». En MODGIL, S.; VERMA, G.K.; K. MALLICK, K.; MODGIL, C. *Multicultural Education: The Interminable Debate*. Philadelphia, The Falmer Press, 1986.
- MOLINA, Fidel. *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida. PPU Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A, 1994.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio. *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Editorial Escuela Española, S.A, 1997.
- NAÏR, Sami. *Y vendrán... las migraciones en tiempos hostiles*. Barcelona, Ed. Planeta, 2006.
- NASH, Mary. «Prefacio a esta edición». En KINCHELOE, J.L, y STEINBERG, S.R: *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro, 1999, pp. 9-17.
- NIETO, Sonia. «School Reform and Student Achievement: A multicultural Perspective». En BANKS, J.A; McGEE BANKS, C.A. *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. London, Allyn and Bacon, 1997.
- ORTEGA, Pedro.; MÍNGUEZ, Ramón. *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós, 2001.
- OSLER, Audrey. «Citizenship, democracy and political literacy». *Multicultural Teaching*, 18 (1), 1999, pp. 12-15.
- . *Citizenship and Democracy in school*. Staffordshire, Trentham Books, 2000.
- OOKA PANG, Valerie. Teaching Children About Social Issues: Kidpower. En SLEETER, C.E. *Empowerment through Multicultural Education*, New York, State University of New York Press, 1991.
- OUELLET, Fernand. «L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter. Dans la diversité des conceptions». *VEI Enjeux*, n° 129 (junio 2002), pp. 146-167.
- PAREKH, Bhikhu. *Repensando el multiculturalismo*. Madrid, Istmo, 2005.
- PARKER, Walter. «Advanced» Ideas about Democracy: Toward a Pluralist Conception of Citizen Education. *Teachers College Record*, vol. 98 (n° 1), (1996), pp. 104-125.
- PÉREZ DE CUÉLLAR, Javier. *La nostra diversitat creativa. Informe de la Comissió Mundial sobre Cultura i Desenvolupament*. Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya. Editorial Mediterrània, 1997.
- PEROTTI, Antonio. *The case for intercultural education*. Strasbourg Cedex, Council of Europe Press, 1994.
- PROVANSAL, Danielle. «¿De qué migración hablamos? Desde los conceptos a las prácticas sociales». En CHECA, F; SORIANO, E. *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona, Icaria, 1999.
- PUIIG, Josep M., *La ciutat i el desenvolupament moral i cívic*. En Ajuntament de Barcelona (Ed.). *La ciutat educadora. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores*, pp. 177-188. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1990.
- PUIIG, Josep M., et al., *Com fomentar la participació a l'escola: propostes d'activitats*. Barcelona, Graó, 1997.
- RITCHIE, J.: «Europe and european dimension in a multicultural context». *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 8,3 (1997), pp. 291-301.
- RODRÍGUEZ, Mercedes. «Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea». En BARTOLOMÉ, M. (Coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, 2002.
- SANDÍN, M. Paz. *Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial. Primer ciclo de ESO*. Barcelona, Laertes, 1998.

- SABARIEGO, Marta. *La educación intercultural en la secundaria obligatoria: investigación evaluativa*. Barcelona (2001). [documento en línea]. Disponibilidad: <https://www.micinn.es/teseo/login.jsp> [Consulta: 10 de abril de 2009].
- . *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 2002.
- . "Estrategias metodológicas en las aulas multiculturales". En SORIANO, E. *La práctica educativa intercultural*. Madrid, La Muralla, 2004.
- SÁNCHEZ TORRADO, Santiago. *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao, Desclée de Brouwer, S.A, 1998.
- SCARTEZZINI, Ricardo. "Las razones de la universalidad y las de la diferencia". En GINER, S.; SCARTEZZINI, R. *Universalidad y diferencia*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- SCOTT, Fentey B. *Teaching in a multicultural setting: a Canadian perspective*. Toronto, Prentice Hall, 2001.
- SELBY, David. "Educación para una sociedad multicultural: implicaciones curriculares y metodológicas". En *X Congreso Nacional de Pedagogía (Ed.), Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida* (Salamanca, 1992) (Tomo II), 1992, pp. 351-377.
- SICCONI, Frank. *Celebrating Diversity. Building self-esteem in today's multicultural classrooms*. Massachusetts, Allyn and Bacon, 1995.
- SLEETER, Christine E. "Multicultural Education as a Social Movement". *Theory into practice*, 35(4), (1996), pp. 239-247.
- SLEETER, Christine E.; GRANT, Carl A. *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. Ontario, Macmillan Publishing Company, 1994.
- SORIANO, Encarna. (Coord.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid, La Muralla, 2003.
- . *La práctica educativa intercultural*. Madrid, La Muralla, 2004.
- . *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid, La Muralla, 2007.
- SPENCER, Sarah; KLUG, Francesca. *Multicultural Teaching*. New York, Trebtham Books, 1998.
- STEINER-KHAMSI, Gita. "The American Multicultural Debate: Mainstreaming the Intercultural Factor". *European Journal of Intercultural Studies*, 5 (2), 1994, pp. 1-12.
- TÉBAR, Pedro. *La gestión de los centros educativos. Una propuesta intercultural*. Madrid, La Catarata, 2006.
- TEDESCO, Juan Carlos. "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo". *Revista de Educación* (número extraordinario, 2001), pp. 91-100.
- TEZANOS, José Félix. *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2001.
- TORRES, Francisco. "La integración de los inmigrantes y algunos desafíos que nos plantea". En DE LUCAS, J.; TORRES, F. *Inmigrantes: ¿Cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Madrid, Talasa Ediciones, 2002.
- . «Igualdad, derecho al voto de los inmigrantes y proceso de integración». *Mugak*, 22, 2003 [documento en línea]. Disponibilidad en: www.pensamientocritico.org/frator0603.htm. [Consulta: 10 de abril de 2009].
- TORRES, Jurjo. Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía educativa*, nº 60 (abril de 2007), pp. 24-27.
- UNESCO. *Conférence internationale de l'éducation. 44e session. Rapport final*. Genève, UNESCO. Bureau international d'éducation, 1994.
- . *Conférence internationale de l'éducation. 45e session. Rapport final*. Genève, UNESCO. Bureau international d'éducation, 1996.
- VERTOVEC, Steven. Politiques multiculturales et citoyenneté dans les villes européennes. *Revue internationale des Sciences Sociales*, 156, 1998, pp. 211-224.
- VINSONNEAU, Geneviève. «¿Qué currículum a las puertas de una Europa pluricultural? El caso de Francia». En BESALU, X.; CAMPANI, G.; PALAUDARIAS, J.M. *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S.A., 1998.
- WALZER, Michael. *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona, Paidós, 1998.
- YOUNGS, Gillian. Globalización, comunicación y tecnología : cómo asegurar los enlaces democráticos. *Revista de Educación* (número extraordinario, 2001), pp. 143-156.

ANEXO

DESCRIPCIÓN DE FUENTES DOCUMENTALES CONSULTADAS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DEL INFORME

Para obtener las diferentes experiencias de innovación educativa que en este Informe se presentan como *Buenas prácticas* se ha efectuado un exhaustivo análisis del contenido de varias fuentes de información y teledocumentación, así como herramientas informáticas, que han permitido el acceso a los diferentes documentos consultados.

Las fuentes documentales consultadas han sido las siguientes¹:

- *Portales educativos monográficos* para impulsar la elaboración y difusión de ideas, experiencias de trabajo y materiales sobre educación intercultural. Entre los más relevantes destacamos: *aulaintercultural*², *Edu Alter*, *Red de recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad*³ y *Senderi*⁴, una red conjunta de diversas instituciones vinculadas al mundo de la educación.
- *Guías virtuales con bancos de experiencias* compartidas en educación intercultural que nacen del trabajo del profesorado y de la implicación del resto de agentes de la comunidad educativa. Entre las herramientas más interesantes para este Informe destacamos: el espacio virtual “*Interculturalidad y escuela. Experiencias de trabajo en los centros*”⁵; la sección de “*Publicaciones del CREADE*” (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación⁶) del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEPSYD) donde también se ha procedido a consultar todas las experiencias relacionadas con la interculturalidad y la educación; la subsección del *Concejo Educativo de Castilla y León*⁷ sobre proyectos y experiencias de convivencia realizadas y/o en marcha. Y la sección de experiencias del *Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) de Castilla y León*⁸, con distintas prácticas educativas interculturales que se están llevando a cabo en los centros educativos de las distintas Comunidades Autónomas.
- *Secciones específicas* de revistas que ilustran prácticas interculturales en la comunidad educativa como: *Prácticas de Educación Intercultural*⁹ y *Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural* de la ciudad de Madrid.

1. En la Bibliografía final que adjuntamos en este Informe aparece la relación de todas las fuentes consultadas.

2. Disponible en: www.aulaintercultural.org/

3. Disponible en: www.edualter.org/index.htm

4. Disponible en: www.senderi.org/senderi.php

5. Subvencionada por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, Secretaría de Estado Inmigración y Emigración, Dirección General de Integración de los Inmigrantes. Coordinación del proyecto: Departamento de Migraciones Confederación UGT y Secretaría de Políticas Sociales FETE-UGT. Disponible en: www.aulaintercultural.org/experiencias/presentacion.htm

6. Disponible en: www.educacion.es/creade/index.do

7. Disponible en: www.concejoeducativo.org

8. Disponible en: http://crei.centros.educa.jcy.l.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=7&wid_item=31#

9. Disponible en: <http://practicaseducacion.org/>

10. Disponible en: <http://premio.fad.es/index.jsp>

11. Disponibles en: <https://www.educacion.es/creade/lrASeccionFront.do?id=5>

12. Disponible en: www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/

13. Disponible en: www.educarm.es/

14. Disponible en: www.redined.mec.es/

15. Disponible en: www.xtec.cat/innova/index.htm

16. Disponible en: www.entrecultures.org/

17. Disponible en: www.educared.net/

- *Los Sitios Web de diferentes entidades y servicios públicos que impulsan convocatorias para premiar* proyectos educativos para el establecimiento de valores sociales entre el alumnado. En esta línea se han consultado todas las experiencias y candidaturas presentadas en las cinco ediciones del *Premio a la Acción Magistral*, convocado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), la Comisión Española de Cooperación con la UNESCO y BBVA¹⁰ para prevenir comportamientos de riesgo social la violencia o el racismo. Asimismo, se han consultado todas las experiencias en torno a la educación intercultural becaadas a través de los Premios nacionales de *investigación e innovación educativa* que anualmente convoca el CIDE, accesibles a través de la sección *Materiales CREADE*¹¹.
- *Portales de Educación de las Administraciones educativas locales y autonómicas* con experiencias sobre educación intercultural y planes de acogida al alumnado extranjero en centros educativos de las Comunidades. Entre los más útiles para la obtención de las buenas práctica del presente informe destacamos: el portal de educación de la Junta de Castilla y León¹² y el Portal Educarm de la Consejería Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia¹³ (concretamente, la Sección de Experiencias Educativas).
- Bases de datos sobre recursos y proyectos de innovación en educación intercultural: REDINED¹⁴ (Red de Bases de Datos de Información Educativa) del MEP-SYD o la sección de Programas de Innovación Educativa de la *Red Telemática Educativa de Catalunya* (XTEC)¹⁵ del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- La consulta a *programas de soporte a la educación intercultural* con una gran cantidad de recursos (webs educativas) y herramientas (software educativo) para promover experiencias de innovación: por ejemplo, el Programa *Entrecultures*¹⁶ y el programa *EducaRed*¹⁷, ambos dirigidos a aunar a toda la comunidad educativa española –profesores, alumnos y padres– de enseñanza Primaria y Secundaria.

La lectura de estos recursos nos han permitido identificar las buenas prácticas definitivas del informe, a la luz del contenido teórico de los diferentes capítulos y las palabras clave que han facilitado su selección con arreglo a su pertinencia para ilustrar iniciativas, prácticas, políticas o propuestas de actuación vinculadas con los temas tratados por cada uno de los autores.

Además de este valor ilustrativo, la selección las “buenas prácticas” ha obedecido a los siguientes cuatro criterios:

- *Su carácter innovador*. Es decir, el hecho de desarrollar soluciones nuevas o creativas en proyectos de innovación educativa reconocidos.
- *Su efecto positivo*. Demostrado en un impacto tangible sobre la mejora de los procesos y el alumnado.

- *Su carácter actual y con prospectiva sostenible.* Se ha optado por seleccionar experiencias actuales (todas ellas posteriores al 2001) y que puedan mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.
- *Su condición de replicabilidad.* Es decir, que sirvan como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares, a partir de la experiencia vivida.
- *Su carácter exhaustivo.* Se ha priorizado ofrecer buenas experiencias relativas a todas las etapas educativas: desde la educación infantil hasta la educación básica (educación primaria y educación secundaria obligatoria).

En este sentido, se ha optado por referenciar un número equitativo de “buenas prácticas” que oscila entre 8 y 10 por Capítulo.

La lectura atenta de estas buenas prácticas, junto con el marco teórico de los cuatro capítulos, permiten fundamentar, desde la experiencia real y a lo largo del Informe, determinadas propuestas de acción en clave educativa para *el diálogo intercultural* y el desarrollo de *comunidades de enseñanza y aprendizaje* apoyadas en la cooperación mutua, la gestión del conflicto y la igualdad en derechos y deberes



Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

La Fundación Europea Sociedad y Educación es una entidad privada e independiente que promueve investigaciones y debates sobre los múltiples aspectos que configuran el papel estratégico de la educación como fundamento del progreso y desarrollo de las sociedades democráticas.

Nacida por iniciativa de profesionales e instituciones de prestigio de ámbito europeo, procura constituirse en un foro de cooperación y en una herramienta de consulta al servicio de los diferentes grupos sociales y de los responsables de la toma de decisiones. La investigación realizada por su Instituto de Estudios Educativos y Sociales impulsa, desde una óptica multidisciplinar, el análisis de las cuestiones que puedan contribuir a resolver, desde la educación, los grandes retos sociales.

