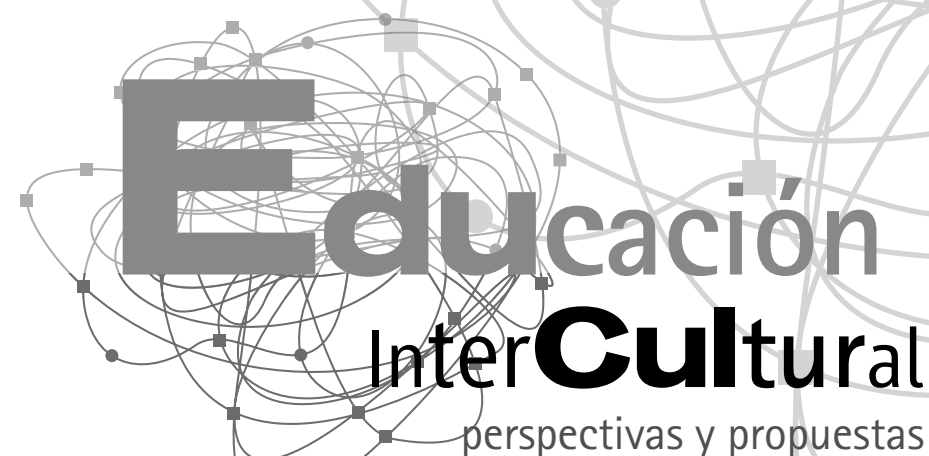






Teresa Aguado Odina
Margarita del Olmo
[editoras]



Educación InterCultural

perspectivas y propuestas

La edición de este libro ha contado con la financiación
del programa ALFA (Comisión europea), número de referencia:
AML/19.0901/06/18414/II-0534-A.



ÍNDICE

Educación intercultural	7
Perspectivas y propuestas	
TERESA AGUADO ODINA	
MARGARITA DEL OLMO	

PERSPECTIVAS

01. El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación	13
TERESA AGUADO ODINA	
02. Ciudadanía y participación democrática	29
Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural	
PATRICIA MATA	
03. El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad	45
GUNTHER DIETZ	
LAURA SELENE MATEOS CORTÉS	
04. La perspectiva antropológica de la diversidad cultural en Educación	67
CARIDAD HERNÁNDEZ SÁNCHEZ	
05. Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI	89
BERND BAUMGARTL	
MILJANA MILOJEVI	
06. A vueltas con el relativismo cultural	103
FERNANDO MONGE	
07. Identidades múltiples de personas y grupos	117
¿un concepto útil para evitar la xenofobia?	
BERND BAUMGARTL	
08. El negocio de las diferencias. Una propuesta para entender las <ventajas> del racismo	141
MARGARITA DEL OLMO	
09. Aprendizaje del género en la sociedad actual	157
MARÍA JOSÉ CARRASCO MACÍAS	
JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS	
EMILIA MORENO SÁNCHEZ	

PROPUESTAS

10. Enfoque intercultural y práctica escolar. Escenarios en la Comunidad de Madrid	175
INÉS GIL JAURENA	
11. Aprendizaje cooperativo y colaborativo	201
BEATRIZ MALIK LIÉVANO	
INMACULADA SÁNCHEZ QUEIJA	
12. Construcción curricular para espacios de diálogo intercultural	221
MIRTHA FEBE PEÑA	
YOLANDA JIMÉNEZ NARANJO	
13. Evaluación de proyectos. Qué es y por qué lo hacemos	237
BERND BAUMGARTL	
LUISA LOBO	
14. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Intercultural	249
ANGÉLICA RISQUEZ	
MARÍA JOSÉ RUBIO	
GERMANIA RODRÍGUEZ	
15. Los demonios se olvidaron de mí. De racismo y experiencias en el proceso de cambio constitucional en Bolivia	265
CARMEN OSUNA NEVADO	
16. Trayectorias escolares "excepcionales". Análisis discursivo de algunas experiencias educativas	285
PILAR CUCALÓN TIRADO	
17. Cultura y <i>praxis</i> juvenil. Una decodificación de las culturas juveniles pospolíticas actuales	301
SHANTAL MESSEGUER GALVÁN	
JUAN PABLO ZEBADÚA	
18. Diversidad cultural y libros de texto	313
M ^a ELENA ÁLVAREZ LÓPEZ	
19. Cuerpo femenino y diversidad cultural	333
El caso de la "mutilación genital femenina"	
MARIACATERINA LA BARBERA	



EDUCACIÓN INTERCULTURAL: PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS

TERESA AGUADO ODINA | Facultad de Educación, UNED

MARGARITA DEL OLMO | Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC

Este libro reúne una serie de documentos que consideramos pueden ser útiles para provocar la reflexión sobre qué es, qué objetivos tiene, para qué sirve y que desafíos implica una educación que sea intercultural. Los autores de los mismos son profesores del Máster Euro-Latinoamericano en Educación intercultural, el cual se ha diseñado gracias a un Proyecto ALFA (Comisión Europea, 2007/2009) en el que han participado instituciones de México, Chile, Colombia, Ecuador, Austria, Reino Unido, Irlanda, Letonia y España (www.programainteralfa.org).

El término “Educación Intercultural” aparece con frecuencia en obras académicas recientes sobre Educación y sobre la sociedad contemporánea, tampoco es difícil encontrarlo en la letra de políticas y normativas educativas, y finalmente han empezado a emplearlo los medios de comunicación. Su rápida difusión y uso, sin embargo, ha tenido el efecto negativo de la confusión: pa-

INTRODUCCION | 7





rece que se emplea como una palabra mágica que por el solo hecho de usarla tiene el efecto de invocar modernidad. Pero muchas veces, más allá del propio concepto, de lo que se está hablando es de otro tipo de medidas que hasta hace unos años usaban nombres distintos: educación compensatoria, programas especiales, educación para indígenas, educación para inmigrantes, eventos para celebrar diferencias culturales, etc.

Las autoras y autores de este libro, sin embargo, nos hemos puesto de acuerdo en reclamar:

- Que la Educación Intercultural no tiene que ver sólo con las diferencias culturales, sino con todas nuestras características como individuos y como miembros de grupos, más allá de costumbres religiosas o étnicas, porque todos los seres humanos tenemos mucho en común, pero somos diversos
- Que el reconocimiento de la diversidad tiene que ser la base de la Educación y no la excepción, evitando tanto un enfoque homogeneizador como la hipertrofia de las diferencias y la formación de grupos especiales en función de categorías sociales establecidas “a priori” (nacionalidad, edad, lengua, religión, clase social, género, etc.).
- Que la Educación es un proceso que dura toda la vida y no sólo ocurre en la escuela sino en momentos y lugares variados; es decir, que todos los espacios y momentos son oportunidades para aprender.
- Que todos, profesores y alumnos, estamos involucrados en los procesos de enseñanza/aprendizaje como agentes activos
- Que todos tenemos la obligación de contribuir a que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos para la vida de las personas involucradas en ellos
- Que la evaluación es parte del aprendizaje y que se debe evaluar el proceso en conjunto, la enseñanza en particular, y no sólo a los alumnos
- Que la práctica de la Educación depende de cada contexto, y que no existen recetas universales porque implica un proceso de cambio diario y contextualizado
- Que la Educación no puede contribuir a legitimar la desigualdad social, sino al contrario, a desenmascarar los mecanismos que la perpetúan, tales como el racismo y la xenofobia, el sexismo o el clasismo

- Que pensar que todos somos iguales y actuar como si lo fuéramos, no nos hace iguales, sino que al contrario, las desventajas y los privilegios siguen determinando el proceso sin ser desenmascarados
- Que es necesario experimentar, reflexionar e imaginar constantemente la Educación, utilizando cuantos recursos útiles encontremos a mano para cambiar el enfoque educativo tradicional que cada vez falla a más alumnos (y profesores), y no sólo inmigrantes o indígenas
- Finalmente, que la diversidad de individuos, grupos, competencias, y puntos de vista enriquece la propia educación, la cooperación, y las colaboraciones profesionales, porque permiten de idear soluciones mas variadas y/o alternativas.

Creemos que los artículos reunidos en este libro incitan a reflexionar sobre todas estas ideas desde ángulos diferentes, lenguajes distintos y prioridades diversas, reflejando la propia diversidad de autores y autoras. Para facilitar esta tarea al lector, los hemos clasificado en dos partes que responden a los ejes que se hacen explícitos en el subtítulo del libro: *Perspectivas* y *Propuestas*.

Bajo el epígrafe de *Perspectivas* hemos reunido los trabajos más teóricos. Tres de ellos se centran en el tema de la diversidad, porque la consideramos la piedra angular de un enfoque intercultural, sin embargo, cada uno de ellos lo aborda de forma diferente: como una metáfora para pensar la educación, como un paradigma del discurso intercultural o desde la perspectiva que proporciona la Antropología como disciplina. Dos artículos centran su atención en el tema del racismo, desde el ángulo de la identidad o señalando las “beneficios” que una perspectiva racista proporciona. Una autora propone una reflexión sobre la sociedad intercultural desde una perspectiva crítica de la ciudadanía. Dos autores abordan el tema de la interculturalidad como una “habilidad” necesaria para vivir en el siglo XXI. Un autor contribuye con una reflexión sobre el tema del relativismo cultural. Finalmente un grupo de autores incorporan la perspectiva de género.

Es evidente que cualquier clasificación tiene mucho de arbitrario a la hora de trazar la línea en un lado o en el otro. Nuestra intención en la sección que hemos titulado *Propuestas* ha sido reunir aquellos capítulos que llaman la atención hacia las prácticas, pero eso no quiere decir que los autores y autoras hayan renunciado a hacer también una reflexión teórica. Una autora propone un análisis de varias escuelas de educación primaria en la Comuni-



dad de Madrid a modo de escenarios que se alejan o se acercan del enfoque intercultural. Otro capítulo muestra las ventajas del aprendizaje cooperativo/colaborativo y cómo llevarlo a la práctica. Se incluye, además, una reflexión sobre la construcción de un currículo intercultural; una revisión crítica de las ventajas de las nuevas tecnologías para enfocar la Educación desde una perspectiva intercultural; un análisis de cómo operan los mecanismos racistas en un contexto concreto; las historias de vida de personas con trayectorias escolares “excepcionales”; se presta atención también a las culturas juveniles y sus praxis; a los libros de texto de la Comunidad de Madrid a través de una lectura crítica de cómo reflejan la diversidad social; se aborda el tema de la evaluación desde una perspectiva intercultural; y por último, se incluye también una discusión sobre el tema de las mutilaciones genitales femeninas.

El objetivo más inmediato de este libro es el de facilitar la tarea de los alumnos del Programa Internacional de Postgrado de Educación Intercultural que ha sido diseñado gracias a un proyecto financiado por la Unión Europea a través del Programa ALFA. (<http://www.programainteralfa.org/proyecto.htm>). En el diseño de este postgrado han estado implicadas doce instituciones de nueve países¹ y se han invertido dos años (2007-2009). La mayoría de los autores y autoras de este libro han contribuido a este proceso. Sobre todo, queremos subrayar la importancia de desarrollar competencias interculturales en el mercado de trabajo del siglo XXI, y el beneficio de una formación en este campo para ser aplicada a tareas, proyectos y empleos de tipo internacional, y a través de una enorme variedad de sectores políticos y ocupaciones diferentes, también más allá de la misma educación y la formación.

Otro objetivo más ambicioso y menos inmediato es el de que también resulte útil a un público más amplio. Toda persona interesada en contribuir críticamente al análisis de la educación en la sociedad contemporánea (que en todos los lugares y contextos implica una creciente diversidad), y en especial aquellas que tengan la osadía de atreverse a cambiarla, encontrarán aquí algunas ideas para empezar.

¹ México (Universidad Veracruzana Intercultural), España (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Huelva), Letonia (Latvijas Universitate), Colombia (Fundación Universitaria Panamericana), Austria (Navreme Wissensentwicklung), Ecuador (Universidad Técnica Particular de Loja), Irlanda (University of Limerick), Chile (Universidad de Tarapacá) y Gran Bretaña (Nottinham Trent University).

PERSPECTIVAS





EL ENFOQUE INTERCULTURAL COMO METÁFORA DE LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

TERESA AGUADO ODINA

01

1. LA METÁFORA INTERCULTURAL

El enfoque intercultural se propone como metáfora de la diversidad. Esto es, como mirada que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de las situaciones sociales y educativas. Recurrimos a la idea de metáfora porque nos ayuda a comprender cómo la forma en que pensamos las cosas nos hace hacer y decir unas cosas y no otras.

Al mismo tiempo esas metáforas o formas de pensar sobre algo nos impiden hacer y decir unas cosas y no otras (Lizcano, 2003).

Así, algunas metáforas con las que pensamos lo que sucede a nuestro alrededor ayudan a legitimar el actual orden de cosas y contribuyen a deslegitimar otros órdenes posibles. Esto sucede en el ámbito educativo, ya sea en las escuelas o fuera de ellas.



"...en cierta enciclopedia china está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas. En el asombro de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que, lo que se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto." (Foucault, M.; Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas)

La reflexión que se propone es acerca de cómo las metáforas con las que pensamos lo educativo condicionan nuestras acciones y discursos; la forma en que clasificamos y ordenamos; la manera en que imaginamos cómo los acontecimientos y las personas se vinculan (o no). Se configura el enfoque intercultural como enfoque teórico que funciona como metáfora en cuanto que nos permite pensar la diversidad humana y formular vías alternativas de acción y pensamiento en educación.

Lo intercultural como forma de pensar lo complejo, es decir, lo diverso, implica distinguir diversidad de diferencia y lo cultural de la cultura. Al mismo tiempo supone reconocer su carácter práctico y hermenéutico al mismo tiempo. Desde esta perspectiva intercultural se imponen determinadas formas de hablar sobre y de actuar en situaciones sociales y educativas específicas. Desde esta perspectiva no es posible hacer y decir determinadas cosas en relación con lo que hay que hacer o no en determinadas situaciones sociales y educativas.

1.1. DIVERSIDAD VERSUS DIFERENCIA

"La lógica de la diferencia se inscribe en el marco de una lógica monódica que aísla las entidades desde el punto de vista de una relación no igualitaria. La diferencia no se manifiesta en el plano de las realidades sino en el de los símbolos. La diferencia legitima la distancia, incluso el rechazo"

(Abdallah-Pretceille, 2006:20)

Es decisivo distinguir entre diversidad y diferencia cuando nos planteamos estudiar la diversidad humana y analizarla en el ámbito educativo. Debemos ser conscientes de que las visiones habitualmente ofrecidas desde el sistema social y educativo se refieren a la idea de diferencias culturales y contribuyen

a hipertrofiar las diferencias, de forma condescendiente y con fines, más o menos intencionalmente, de clasificación y jerarquización social. Una consecuencia peligrosa de esto es la estigmatización derivada de la proliferación de clases especiales, grupos de apoyo, logopedia, clases de refuerzo, alumnos de necesidades especiales, clases compensatorias, etc. ¿Qué estudiantes son adscritos a esas clases?, ¿cómo se seleccionan?, ¿quién lo decide?, ¿qué resultados se alcanzan? (Aguado, 2007). Desde un enfoque intercultural no tiene sentido hablar de "atención a la diversidad" sino simple y llanamente de reconocer la diversidad como característica humana.

Habitualmente se establecen diferencias y se "reconocen" grupos culturales a priori. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Un ejemplo evidente y muy frecuente en el contexto español, pero no sólo en él, es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre las personas mismas.

Los peligros más graves derivados de describir a las personas, estudiantes, grupos, en función de diferencias es que implican una apreciación moral (Abdallah-Pretceille, 2006). Inmediatamente surgen valoraciones de mejor o peor, bueno o malo. La consecuencia educativa es adoptar un modelo de déficit desde el que se justifican modelos compensatorios y remediales. Al reificar la diferencia, marcamos barreras a veces insalvables, definimos un problema sin solución posible ya que la única solución posible sería "dejar de ser la persona que uno es". Es el caso de un profesor de compensatoria que decía "*el programa de compensatoria no sirve, no le va a hacer dejar de ser gitano*".

La diversidad es una constante humana y forma parte de la vida misma. Se define como proceso más que como categoría. La diversidad cultural es un hecho, la heterogeneidad es la norma. Lo que debería preocuparnos, lo que debería hacer saltar las alarmas es la homogeneidad. Ésta siempre es producto de una acción deliberada de ordenar, clasificar, controlar (política, social, psicológica o educativamente). La mirada que nos permite clasificar, organizar, nombrar las cosas, las experiencias y a las personas no es única ni la misma para todos. La diversidad tiene que ver con el reconocimiento del otro y el reconocimiento de otras formas de ver el mundo; lo relativo de cualquier clasificación y las consecuencias de la misma. Al imponer una clasificación, un nombre, una designación a algo lo poseemos, es una forma de ejercer el poder sobre el otro.



1.2. DIVERSIDAD CULTURAL VERSUS CULTURAS DIFERENTES

"Las culturas son transmitidas por los individuos y no pueden manifestarse más que a través de su intermediación"

(Linton, 1936:42)

El concepto de cultura, al igual que otros en Ciencias Sociales, genera polémica y es siempre polisémico. Su utilización nunca es neutral, se emplea en un sentido u otro con determinada finalidad, ya sea para justificar o explicar visiones de la realidad social y del papel del individuo en dicha sociedad (Abdallah-Pretceille, 2006). En el ámbito educativo, tanto en los discursos oficiales como en las manifestaciones diarias de profesores, se confunde la idea de diversidad cultural con la de culturas diferentes. ¿Cuál es la distinción? ¿Para qué hacerla? ¿Cuáles son las consecuencias de establecerla?

No es útil delimitar la realidad cultural de las personas y sus grupos de referencia estableciendo como punto de partida estructuras o rasgos aislados (lengua, religión, nacionalidad, tradiciones, etc.). Es preciso reconocer que ningún individuo está familiarizado con toda la "cultura" de la que forma parte, que sirve de un determinado modo, algunas condiciones y características culturales, las cuales le influyen, modulando su conducta y su interpretación de la realidad (personas, acontecimientos). Así, no tiene sentido asociar lo intercultural con la celebración de fiestas gastronómicas, exposiciones de trajes y "costumbres", bailes, etc. El riesgo de hacerlo es ofrecer una visión superficial y turística de lo cultural.

Hablar de culturas diferentes como entes estancos, analizar las culturas como territorios fijos y cerrados, definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado. No nos permite comprender las realidades actuales y, en educación, hace imposible alcanzar logros educativos valiosos. Por supuesto esto es así si aceptamos ideales de justicia social y de igualdad de oportunidades educativas. Las culturas no son realidades ni conceptos operativos.

Las culturas son conceptos dinámicos y este dinamismo siempre nos resulta difícil de visualizar, de comprender, de manejar. Las culturas no pueden ser entendidas como entes independientes al margen de su actualización social, política y comunicativa. El concepto de cultura no es adecuado hoy para explicar la complejidad de los mestizajes e intercambios. La cultura, como la lengua, es un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros.

Lo que proponemos es distanciarnos de un enfoque descriptivo y apostar por analizar las representaciones. Estas representaciones que las personas tenemos y las "características culturales" no son identidades sui generis, sino que actualizan un contexto, la relación con los demás. Toda cultura se define no tanto a partir de rasgos (normas, costumbres) como a partir de sus condiciones de producción y de emergencia. Los actuales escenarios culturales son cambiantes, abiertos.

La idea de lo cultural como proceso dinámico, como relación entre actos sociales se impone al explicar los cambios actuales. Los rasgos culturales son utilizados en la comunicación, en las interacciones, en la "puesta en escena" de la vida cotidiana. No deberíamos definir a un individuo al margen de él mismo, al margen de cualquier relación con él. Reconocer la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras.

La idea de cultura se reemplaza por el principio de la diversidad cultural como concepto central de la investigación sobre lo cultural en educación. Es la única vía para aprehender la complejidad cultural de las sociedades y escenarios escolares actuales. Como señala Martine Abdallah-Pretceille (2006), se llega a una paradoja: en el mundo en el que estamos, en nuestra sociedad se pone de nuevo de manifiesto la importancia de la variable cultural y, del concepto mismo, es necesario superar ese concepto. Lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos. La variable cultura está presente en los fenómenos sociales y educativos, pero no sabemos de qué forma.

1.3. LO INTERCULTURAL ES HERMENÉUTICA Y PRÁCTICA, ES COMUNICACIÓN Y RELACIÓN.

Ningún hecho es de entrada intercultural y esta cualidad no es un absoluto del objeto. Sólo el análisis intercultural puede conferirle ese carácter. Es la mirada la que crea el objeto. En la medida en que ponemos menos el acento sobre la forma, la cultura, y más sobre el sujeto que actúa y por tanto que interactúa, estamos en el ámbito de la práctica. No se trata de buscar hipotéticas realidades culturales sino de comprender cómo se crea lo cultural en situaciones complejas. Los signos culturales son polisémicos y sólo se les puede dar sentido evitando recurrir a un repertorio semiótico. Es lo mismo que traducir



con un diccionario, de forma literal, palabra a palabra, o hacerlo interpretando, contextualizando e interactuando.

Desde la metáfora intercultural, el educador no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente. El formador no se dedica al « todo » de la cultura del otro, se apoya sobre un conocimiento parcial y puntual el mismo, dependiente del contexto y de “la actuación” de los actores. La acción de formación reposa así menos sobre un conocimiento de una supuesta realidad cultural que sobre el conocimiento gradual de elementos significativos.

Aprender a distinguir, en una situación dada, los elementos que muestran esto que algunos llaman una especificidad cultural de aquellos que son expresión de una individualidad propia, ese es el objeto de la aproximación intercultural. Para retomar las palabras de A. Schutz, diremos que “ *el modelo cultural del grupo no es un lugar de refugio sino un campo de aventura, no una evidencia, sino un punto de interrogación para investigar, no un instrumento útil para clarificar las situaciones enredadas sino una situación problemática e incluso difícil de dominar*”.

¿Cómo pensar las situaciones sociales actuales: las multiplicidades, las mutaciones, los atajos, las transgresiones, los recursos alternativos, los marginados sociales?

Es preciso deconstruir/reconstruir los conceptos “tradicionales” desde su carácter discursivo y pragmático. Así, las nociones de familia, linaje, códigos y estructuras comunitarias se derivan de las propias interpretaciones que los miembros de la comunidad internalizan.

“...pensar la configuración de las formas culturales como fundamentalmente fractales, es decir, como desprovistas de fronteras, de estructuras o de regularidades euclidianas...” (Appadurai, 1992)

Lo intercultural forma parte de estas vías que intentan pensar lo híbrido, segmentario y complejo. La práctica coherente con lo intercultural aspira a generar espacios sociales, no existentes ahora, regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas. Así, la relación y comunicación se convierten en centro mismo de la práctica intercultural.

2. DIVERSIDAD E IGUALDAD EN EDUCACIÓN

“La exclusión en la cúspide no es sólo tan peligrosa para el espacio público y la solidaridad común como la exclusión en las bases; está intrínsecamente vinculada a ella. De modo que limitar la exclusión voluntaria de las élites es esencial para crear una sociedad más inclusiva en la base”

(Giddens, 1999:125)

Es preciso pensar desde la condición de que somos iguales en términos de dignidad. Sería preciso dejar de utilizar la “diversidad” como pretexto para la exclusión social. Esto es un reto en la medida en que la diversidad es evidente pero la igualdad es fruto de un convencimiento moral. Hoy por hoy este reconocimiento y convicción no están presentes en las actuaciones y distribuciones económicas de los que tienen poder político en la esfera pública. Lo cual acentúa el carácter retórico de estos planteamientos cuando se circunscriben a las iniciativas educativas y se atribuye la responsabilidad casi exclusivamente a los educadores. La prioridad debería ser garantizar una distribución de recursos materiales y humanos que hiciera posible experiencias educativas enriquecedoras para todos. En este sentido quién accede a ser profesor y cómo se llega a serlo se convierte en una cuestión de especial relevancia.

Una estrategia muy efectiva a la hora de “legitimar” los discursos sobre diversidad como exclusión es el situar la “acción social” en lo que podemos llamar espacios más o menos asépticos: aulas, despachos. Estos espacios, que no lugares, funcionan como máquinas de sustitución de la realidad concreta por otros regidos por criterios de “racionalidad”; en ellos el conocimiento es experto y abstracto; las voces no autorizadas se silencian; su sentido está en la planificación, no en el presente y en lugares concretos; son serios, no se bromea y se utiliza una jerga artificial asociada a conceptos abstractos de conocimiento experto que viene de afuera y de arriba.

La educación debe ser buena para todos. La obligatoriedad de asistir a la escuela en algunos niveles de enseñanza implica que lo que cada estudiante reciba durante su escolarización será bueno para él o ella. En este caso bueno significa que logrará los objetivos que la escuela y la sociedad estiman valiosos y que se hacen visibles a través de las calificaciones académicas y las acreditaciones para acceder a otras opciones educativas. Las cifras, indicadores, datos de los informes oficiales en el ámbito español y europeo hacen un diag-



nóstico implacable: no todos los alumnos se benefician del sistema escolar. ¿Qué alumnos son los menos favorecidos? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuáles son los procesos, decisiones, relaciones por los que algunos alumnos quedan fuera del sistema y del éxito académico? ¿De qué forma las variables culturales se relacionan con los logros académicos?

Somos conscientes de que no es posible lograr una completa igualdad de oportunidades; pero sí luchar por incrementarla, favorecerla, extenderla. Entendemos que igualdad de oportunidades educativas significa garantizar oportunidades educativas que permitan obtener los mejores resultados, los cuales no están tan determinados por la igualdad de recursos (inputs) sino por el poder de estos recursos para lograr resultados (Coleman, 1990). Lo que hace posible la mejora de resultados es querer lograrlos, poner todos los recursos disponibles al servicio de ese logro para todos. Y hacer de ello una prioridad. ¿Es esto lo que sucede hoy en día en nuestras escuelas?

Como señala Coleman (1990: 29):

"El concepto de igualdad de oportunidades se refiere a la influencia relativa de dos conjuntos de influencias: las que son similares para todos (lo que pasa en la escuela) y las que son diferentes (las del hogar, el barrio, los amigos)... alcanzar mayor igualdad de oportunidades está determinado por la intensidad de las influencias de la escuela en relación a las influencias externas divergentes".

Se distingue, así, entre influencias convergentes (las de la escuela) y divergentes (las del barrio, familia, amigos, comunidad). Sin embargo, esa distinción no está tan clara cuando contemplamos cómo las escuelas funcionan y los procesos que en ellas se generan para atender a la diversidad de los estudiantes. Con frecuencia dicha diversidad sirve de justificación para ofrecer recursos, procedimientos, diferentes a alumnos que a priori se clasifican como diferentes. ¿Cuáles son los efectos de esta forma de hacer las cosas? ¿Quiénes se benefician y quiénes no? La responsabilidad de la escuela se desplaza de "incrementar y distribuir su calidad" hacia "incrementar la calidad de los resultados de sus estudiantes" (Coleman, 1990: 29). Asumir esta responsabilidad implica adoptar cambios notables en las prácticas escolares.

Si el sistema educativo decide colocar a determinados estudiantes en clases, programas o modelos diferentes por su pertenencia a determinados grupos de referencia (nacionalidad, lengua, religión, clase social, etc.) o porque no

tiene "base suficiente" o porque no tiene "competencias instrumentales" o no "cubre niveles mínimos" se corre el riesgo de penalizar, de estigmatizar al estudiante antes incluso de ofrecerle la oportunidad de aprender (Grup La Font, 2006). Es urgente asumir un compromiso claro y persistente. No es el estudiante quien debe demostrar que "merece" una oportunidad a base de conseguir buenos resultados. La responsabilidad de lograr buenos resultados es de las instituciones educativas y de los que trabajamos en ellas.

No encerrarse ni aislarse en no-lugares, como son las aulas y despachos, va unido a la exigencia de no colaborar en la creación ni consolidación de servicios etnoculturales. Si todos somos iguales todos debemos tener acceso directo a los servicios públicos sin intermediarios. También la de evitar juicios temerarios sobre las familias, las comunidades y sus miembros. Las hipótesis previas, las creencias se enquistan de forma inamovible y ya no cuestionan su validez incluso cuando la realidad nos va presentando una y otra vez cosas que contradicen la hipótesis de partida. Reconocer nuestra ignorancia, prejuicios y estereotipos, y la necesidad de reflexión permanente se convierten en condición ineludible en la acción educativa.

3. RECOMENDACIONES PARA LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES

El trabajo del profesor con sus estudiantes es la vía por la que todas las estructuras y políticas educativas tienen o no efecto
(Tharp, 2002)

Las recomendaciones para la formación de los educadores se sintetizan en los siguientes enunciados: a) un enfoque intercultural en educación vs formación en educación intercultural; b) formación en centros y redes vs formación individual y en grupo; c) revisión de creencias y prácticas vs entrenamiento en técnicas y metodologías (Aguado, Gil y Mata, 2007).

a) La práctica habitual respecto a la introducción de lo intercultural en la formación de los educadores, ya sean profesores o educadores sociales, es la inclusión puntual y optativa en el currículo de materias, cursos o créditos relacionados con la educación intercultural. Esta práctica indica el estatus que se le otorga a este enfoque, refleja la no presencia de lo intercultural en los centros y promueve el mantenimiento de formas de atención a la diversidad



alejadas de este enfoque: educación específica para grupos específicos, compensación educativa, etc.

Se pone en evidencia que la formación del profesorado en torno a la educación intercultural no implica la asunción de un enfoque intercultural que de manera transversal dé sentido al programa de formación; la formación existente es más bien, en todo caso, formación del profesorado en educación intercultural (Aguado y otros, 2006a). Es necesario dejar de hablar de educación intercultural a los educadores y comenzar a desarrollar formación que resista un análisis intercultural en sus contenidos y metodologías.

b) Muchas de las propuestas de formación tienen un carácter individual o grupal, pero fuera de los centros y de la práctica cotidiana. Son cursos de formación impartidos tanto en los Centros de Profesores y Recursos como en las Universidades u otros organismos. La diversidad de cursos sobre temática intercultural que se imparten de este modo es muy grande, y en el contexto español son la principal opción de formación permanente a la que pueden acceder los profesores interesados en el tema. Sin desmerecer de las posibilidades de actualización de conocimientos que suponen estos cursos, es preciso señalar que la principal desventaja que se achaca a la formación realizada fuera de los centros y programas donde los educadores ejercen su trabajo es la descontextualización, la ruptura entre las necesidades e inquietudes del profesorado y los contenidos y métodos con los que se trabaja en los cursos de formación.

El carácter básicamente individual con el que los profesionales realizan dichos cursos no facilita que los aprendizajes y las reflexiones que hayan podido realizar tengan una repercusión en la práctica cotidiana de su centro escolar. Considerando que el enfoque intercultural implica intercambio, cooperación y transformación de la escuela, difícilmente los cursos puntuales realizados a título individual fuera de la práctica pueden contribuir a cambios profundos en la estructura y funcionamiento del sistema escolar. Los cambios a este nivel precisan de un trabajo colaborativo.

Una de las demandas recurrentes en relación con la formación de los educadores desde un enfoque intercultural se relaciona con la necesidad de que dicha formación contribuya de forma efectiva a generar prácticas interculturales que afecten a lo que sucede en los centros y programas. Algunas de las estrategias ideadas para avanzar hacia este fin se relacionan con el desarrollo

de la formación en los propios centros y con el trabajo cooperativo y en red de educadores, investigadores y agentes implicados.

La formación en centros tiene un potencial transformador considerable, al realizarse en el contexto en cuestión y contar con la implicación de la comunidad escolar. Desde el enfoque intercultural, esta circunstancia se considera favorecedora. Más allá de los centros particulares, la formación a través de redes (de carácter institucional como las señaladas anteriormente en el caso de Almería, promovidas a través de proyectos de cooperación como Comenius, o de otro tipo menos formal) resulta igualmente ventajosa desde el enfoque intercultural: el intercambio de experiencias, la discusión entre profesionales diversos, el conocimiento de otras miradas sobre realidades similares, pueden contribuir enormemente a la revisión de las propias creencias y prácticas, al igual que a la actualización de conocimientos, métodos, materiales, etc. La formación en redes resulta en sí misma una experiencia intercultural de colaboración, que redundan en enriquecimiento y desarrollo tanto a nivel profesional como personal.

c) El entrenamiento en técnicas y metodologías diversas es importante; pero sólo tiene sentido asociado a una revisión de las creencias que el profesor tiene acerca de sus estudiantes, sus capacidades, su forma de aprender y comportarse; y de la manera en que como profesor se relaciona con los estudiantes y sus familias.

Hoy por hoy, conseguir esto es un reto, por muchas razones. Una de ellas es que las instituciones de formación de profesores son tan conservadoras y lentas para cambiar en este sentido como lo son los centros de enseñanza primaria y secundaria. Las creencias y modelos de prácticas en las que los profesores son (somos) formados son tan homogéneas (o más) como lo eran hace treinta años. Cuando se plantean cambios en la formación de profesores suelen centrarse en entrenamiento en estrategias consideradas “mejores” para atender a todos los estudiantes (p.e., aprendizaje cooperativo, tutorías entre iguales, utilizar recursos variados, etc.), pero se ofrecen como recetas que ni siquiera son utilizadas en la formación misma del profesor. Para nosotras, no existen estrategias o técnicas mejores que otras. Lo relevante es recurrir a variedad de técnicas y estrategias en reconocimiento de la diversidad de formas de aprender y enseñar que profesores y estudiantes tenemos.

Si insistimos en la necesidad de revisar creencias y prácticas es porque hemos constatado (Aguado y otros, 2007) que los profesores/as en ejercicio, de for-



ma mayoritaria, actúan en sus clases como si creyeran que la capacidad de sus estudiantes para aprender y la su propia capacidad para enseñar estuvieran determinadas biológicamente. Como dice Apple (1993: 64-65),

"...las prácticas de sentido común de muchos educadores se basan en las mejores intenciones liberales de "ayudar a la gente"... los supuestos y las prácticas de sentido común acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la conducta normal y anormal, el conocimiento que es importante y el que no lo es, han generado de modo "natural" unas condiciones y formas de interacción que tienen funciones latentes".

Una de esas funciones es mantener a la gente en su lugar, es decir, hacer difícil que la escuela nos trate por lo que podemos llegar a ser y no sólo por lo que somos o por lo que nuestra familia representa. La toma de conciencia, la revisión de creencias tiene que ver con esto y con cuestionar las rutinas que se aceptan sin más, simplemente por ser lo que siempre se ha hecho (Gorski, 2000).

Pensamos que la revisión de creencias como punto inicial y también como elemento recurrente en la práctica docente puede complementarse con la formación técnica, con la innovación metodológica, pero sustentada ésta en un esquema espiral de acción-reflexión-acción. Sin embargo, la sola formación en metodologías, en pautas cerradas, en técnicas, no nos parece suficiente ni para responder de manera contextualizada a las necesidades educativas planteadas en los escenarios educativos concretos, ni para considerar que con ello ya estamos formando en el enfoque intercultural.

El entrenamiento en metodologías (aprendizaje cooperativo, etc.) implica una visión restrictiva de lo intercultural como práctica escolar si no hay un cuestionamiento de los principios que guían la práctica docente, y una revisión sistemática de las propias prácticas en términos de igualdad/desigualdad y de calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes; es decir, preguntándonos si nuestra labor educativa favorece o no el aprendizaje en todos los estudiantes.

La formación centrada o focalizada en la introducción de técnicas de enseñanza, de trabajo en el aula, o de atención a colectivos específicos (enseñanza de español, educación compensatoria), conciben al profesorado como un técnico, un aplicador de métodos, y no como un pensador, intelectual, diseñador y desarrollador de estrategias contextualizadas y fundamentadas a partir de sus conocimientos, adquiridos y repensados a partir de su formación inicial,

de la propia práctica, del intercambio con otros profesores, etc. En este sentido, los profesores mismos insisten en el valor formativo de los intercambios, de la discusión de ideas. También, el valor de los repertorios de buenas prácticas, entendidos como narraciones complejas de experiencias eficaces o exitosas en las que se atiende a la contextualización de la misma.



BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2006). *El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad*. Actas Congreso INTER. Madrid: Servicio Publicaciones UNED. www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural
- AGUADO, Teresa; GIL JAURENA, Inés, y MATA BENITO, Patricia (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación INTERCULTURAL.
- AGUADO ODINA, Teresa (coord.) y otros. (2006a). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural education. Teacher training needs form an European perspective*. Madrid: UNED.
- AGUADO ODINA, Teresa (dir.) y otros. (2007). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de Investigación inédito, disponible en www.uned.es/grupointer
- APPADURAI, A. (1992): "Putting Hierarchy in its Place," *Rereading Cultural Anthropology*. G. E. Marcus (Ed.). Durham and London: Duke University Press, 47-62.
- APPLE, Michel (1993): *Official knowledge in a conservative age*. Nueva York: Routledge.
- COLEMAN, JAMES S. 1990. *Equality and Achievement in Education*. Boulder, CO: Westview Press.
- COLEMAN, James (1966): *Equality of educational Opportunity*. Washington: National Center for educational Statistic.
- FOUCAULT, Michel (2005) (3ª ed.). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI Eds.
- GIDDENS, Anthony (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GORSKI, Paul (2000). A working definition of multicultural education, en *Multicultural Pavilion*, disponible en www.edchange.org/multicultural/initial.html. (Consultado el 29 de enero 2009).
- LINTON, Ralph (1936). *The Study of Man*. New York: Appleton Century Croft.
- LIZCANO, Emmanuel (2003). *Metáforas que nos piensan*. Madrid: Ed. Traficantes de sueños.
- SCHUTZ, Alfred (1987). *Le chercheur et le quotidien, phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Ed. Méridiens Klincksieck.
- THARP, Richard; ESTRADA, Peggy; DALTON, Stephanie; YAMAUCHI, Lois (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

REFERENCIAS DIGITALES:

- CENTRO INTER de investigación en Educación Intercultural. (2007). [formato html]. <http://www.uned.es/centrointer> (Consultado el 25 de septiembre de 2007).
- CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL: Formación del Profesorado y Práctica Escolar. (2006). Comunicaciones y conclusiones del Congreso. [formato html]. <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural> (Consultado el 25 de septiembre de 2007).
- GRUP LA FONT (2007), www.gruplafont.org
- PROYECTO INTER (2005). INTER Project: a practical guide to implement intercultural education at schools. [formato html]. <http://inter.up.pt> (Consultado el 29 de septiembre de 2007).



CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

SOBRE LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD
DE UNA SOCIEDAD INTERCULTURAL

PATRICIA MATA | Facultad de Educación, UNED

Si es el lenguaje la materia con la que construimos la “realidad social”, hemos de considerar que el uso repetido de ciertas palabras en momentos determinados no responde al azar, sino a la intención de configurar una realidad distinta. Este es sin duda el caso del término “ciudadanía”, profusamente citado en los últimos años en relación con la profunda revisión a la que se encuentra sometido desde el pensamiento y desde la práctica sociopolítica.

El interés y la actualidad de la ciudadanía se relacionan con la necesidad de profundizar en la democratización de los procesos sociales, siguiendo las propuestas de la educación intercultural. El presente texto ofrece razones para recuperar el concepto de ciudadanía, propone un cuestionamiento profundo de los modelos tradicionales de la misma, explora algunos de los ámbitos de reconstrucción de una nueva ciudadanía calificada como “activa” e “intercultural” y plantea algunas cuestiones en torno a sus posibilidades como factor de transformación social..

POR QUÉ RESCATAR EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA

La desigualdad y la exclusión han sido definidas por Boaventura Do Santos² como las “cuestiones fuertes” de nuestra época, es decir, los problemas más graves a los que nos enfrentamos en este momento. Y hablamos de una exclusión que ya no se define sólo en términos económicos (lo que correspondería al tradicional concepto de pobreza), sino por una “*acumulación de factores y déficits sociales que se interrelacionan y retroalimentan entre sí*” (Gómez Granell, 2008): junto a los insuficientes recursos económicos, el desempleo, la precariedad laboral, las desigualdades educativas, el desigual acceso al sistema sanitario, los déficits de participación social y la falta de poder (Room, 1995; Estivill, 2003; Levitas, 2007) son algunos de estos factores que se entrecruzan y combinan para dar lugar a lo que Miliband (2007) denomina “exclusión profunda”.

La exclusión profunda es un fenómeno característico de nuestra época. En el contexto de la globalización y el aumento exponencial de lo que llamamos “riqueza” (un concepto estrechamente ligado al desarrollo económico), se produce un paradójico y alarmante incremento de la dualización social: crece el número de los desfavorecidos y la profundidad de su exclusión, mientras la riqueza se concentra cada vez más en un menor número de individuos. Todo ello en el trasfondo de cambios sociales de alcance global que tienen una importante incidencia no sólo en la composición de nuestras sociedades, sino también en la forma de relacionarnos y en nuestra percepción de la realidad. Y que configuran nuevos imaginarios atravesados por paradojas diversas: la desaparición virtual de las distancias unida al reforzamiento de las fronteras, la aparición de nuevos escenarios y actores sociales junto a la ampliación de los grupos excluidos, particularmente aquellos que son estigmatizados en base a pertenencias étnicas o diferencias culturales. García Canclini (2004:53) nos recuerda cómo las diferencias proporcionan la excusa para la exclusión:

sabemos en cuantos casos su discriminación étnica adopta formas comunes a otras condiciones de vulnerabilidad: son desempleados, pobres, migrantes indocumentados, homeless, desconectados. Para millones, el problema no es mantener 'campos sociales alternos', sino ser incluidos, llegar a conectarse,

2 Conferencia de apertura pronunciada en el marco de la Conferencia Internacional “The intercultural dimension of citizenship education: The North and the South in a postcolonial Europe”, organizada por el Centro de Estudos Sociais (CES, Universidad de Coimbra) y celebrada en Lisboa (Portugal) del 4 al 5 de junio de 2007.

sin que se atropelle su diferencia ni se los condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural.

Ante las “cuestiones fuertes” de la desigualdad y la exclusión, Souza afirma la necesidad de poner en cuestión lo que denomina las “opciones disponibles”, es decir, todas esas “soluciones” que ya conocemos, que ya hemos experimentado, esas que se han puesto en práctica con fracaso evidente, pero que aún no somos capaces de desterrar porque de alguna forma las hemos naturalizado, las hemos asumido como las únicas posibles. Es preciso cuestionarlas y sustituirlas por otras nuevas con potencial de transformación: la educación intercultural se propone como una respuesta fuerte ante el fracaso de las “opciones disponibles”.

Ejemplo de esas “opciones disponibles” agotadas son las propuestas políticas y las medidas institucionales orientadas a la “integración social”. Si bien ningún término es unívoco ni neutro, el de “integración” aparece cargado de connotaciones que nos hacen cuestionarnos su adecuación desde un enfoque intercultural. Primero porque se confunde en su uso común de forma evidente con “asimilación”. A menudo escuchamos decir de alguien que “está integrado” cuando dejamos de percibir que es “diferente”. Esta es una forma habitual, como señala Carbonell (2005), de confundir la parte con el todo: al utilizar el término “integración” para hablar de asimilación estamos enfocando la cuestión de la exclusión únicamente en los aspectos culturales y facilitando la excusa para “olvidar” los factores sociales, laborales y políticos; así resulta más fácil identificar la “integración” con la sumisión de los “diferentes”.

Pero además el lenguaje político-burocrático utiliza el término “integración” para realizar propuestas basadas en el asistencialismo como estrategia de intervención social. Las medidas, programas e iniciativas “para la integración” encubren generalmente acciones de carácter paternalista, basadas en la consideración de los individuos o grupos a los que se dirigen como agentes pasivos, carentes de la capacidad, la iniciativa o la competencia suficiente para “integrarse” por sus propios medios. El asistencialismo se basa en relaciones asimétricas – en las que es el grupo mayoritario el que funciona como “actor” – y contribuye a perpetuarlas.

La “integración”, pues, constituye una respuesta débil ante nuestras cuestiones fuertes. Por tanto hemos de buscar alternativas, definir nuevas propuestas de intervención social ante la exclusión profunda. Frente al asimilacionis-



mo y el asistencialismo, se proponen estrategias orientadas a la construcción de un espacio común de ciudadanía, basadas en la “acomodación” y el desarrollo de la participación.

Entendemos por “acomodación” (Zapata, 2004) la necesaria transformación de las estructuras sociales para adaptarse a las circunstancias cambiantes. Los cambios en la composición de la sociedad, las nuevas circunstancias, expectativas, intereses y necesidades, han de provocar a su vez un cambio estructural cuyo objetivo es “acomodarse” a la nueva situación. La acomodación implica un cuestionamiento y una revisión constante de lo establecido. Consiste en definir proyectos globales, evitando las medidas improvisadas y las acciones puntuales. Se trata de construir estructuras sociales más flexibles, capaces de responder a los nuevos retos y necesidades desde principios de equidad y justicia distributiva.

Promover la participación exige crear condiciones que permitan que individuos y grupos diversos intervengan como actores sociales en un plano de igualdad no formal, sino real; significa devolver la política a los ciudadanos, una política entendida como construcción de lo común, de un proyecto de sociedad en el que los ciudadanos sean actores, y no meros beneficiarios, receptores y electores de proyectos ajenos preestablecidos. ¿Qué significa participar? Significa tres cosas al tiempo: “ser parte de”, “tener parte” y “tomar parte en”. “Ser parte de” es pertenecer, es ser y sentirse parte de la comunidad; “tener parte” es tener igualdad de acceso a los recursos y bienes sociales; “tomar parte” es contribuir a la vida pública, a la construcción de lo común, de una forma activa, es tener la capacidad, la voluntad y el poder de actuar.

Como respuesta fuerte ante la exclusión, la educación intercultural se propone como un horizonte, un proyecto de futuro que no tiene que ver con la reproducción de ningún sistema preexistente, sino con la construcción de un nuevo espacio partiendo de una transformación social. Esta transformación pasa por el desarrollo de procesos basados en la participación real, efectiva, democrática. En la construcción de estos procesos participativos es donde cobra importancia la recuperación del concepto de ciudadanía, una ciudadanía que vamos a definir como “activa” e “intercultural” para diferenciarla de la ciudadanía estatus, fuertemente cuestionada por razones que analizaremos más adelante.

La actualidad y el interés del concepto de ciudadanía se relacionan, pues, con la necesidad de democratización de los procesos sociales que puedan condu-

cirnos hacia una sociedad intercultural. En este contexto, la de ciudadano/a se presenta como la única condición social que potencialmente nos iguala; más allá de todo tipo de diferencias culturales, religiosas, étnicas, la de ciudadano debería ser una característica común a todo ser humano, la condición de posibilidad de toda diversidad. La ciudadanía no se define, sin embargo, como una dotación *a priori* del ser humano, sino como una conquista histórica, al igual que lo son los derechos asociados a ella. Se trata por ello de un concepto que ha de ser continuamente reconstruido y dotado de sentido y significación (Walzer, 1997).

CUESTIONAMIENTO DE LA CIUDADANÍA COMO ESTATUS

Empezaremos por señalar algunas de las limitaciones del concepto y la práctica de la ciudadanía, que se relacionan con la propia historia de su construcción. La ciudadanía se institucionaliza como tal en términos legales, políticos y sociales con el proceso de formación de los Estados, en los siglos XVIII y XIX, que a su vez se produce ligado al desarrollo del concepto de “nación”. Surgen las identidades nacionales, que se van formando mientras se crean simultáneamente imágenes negativas de los extranjeros, de “los otros”.

Esta ciudadanía se enmarca además en un sistema patriarcal, en el que la voz de los diferentes, entre ellos la de las mujeres, está silenciada o marginada, y por lo tanto se configura también como una ciudadanía masculina, además de nacionalista (Turner, 2001). Y además, todo este proceso se ve acompañado por el desarrollo y la expansión del liberalismo y el capitalismo. De forma que Nación y Mercado constituyen el escenario en el que se va construyendo la ciudadanía.

Desde la Sociología, es Marshall (Marshall y Bottomore, 1998) quien elabora, en 1950, el concepto de ciudadanía como estatus, asociado a la pertenencia como miembro de pleno derecho a una sociedad localizada en los confines de un Estado-nación. Su idea de ciudadanía se enmarca en el contexto de la configuración y progresión del sistema de derechos. Así, el estatus de ciudadano integraría tres elementos que corresponden a tres momentos históricos del desarrollo de los derechos:

- el *civil*, relativo a los derechos denominados “civiles” o libertades individuales: libertad de la persona, de opinión y expresión, de pensamien-



to, religiosa, derecho a la propiedad y al establecimiento de contratos, y derecho a la justicia;

- el *político*, que confiere el derecho a participar en el poder político como elector o como miembro de un cuerpo investido de autoridad política;
- el *social*, que abarca un conjunto de derechos que tratan de garantizar un mínimo de bienestar material de los individuos, y en base a los cuales se han configurado el llamado “Estado del bienestar”.

La teoría de Marshall se fundamenta en la consideración de la ciudadanía como factor de igualdad social. Su hipótesis se basa en la idea de que la combinación de derechos (civiles, políticos y sociales) asociada al reconocimiento del estatus de ciudadano permite conciliar los principios y valores asociados a la democracia liberal con una redistribución de los recursos capaz de compensar el efecto negativo del mercado capitalista. Así, la evolución de los derechos de ciudadanía en las sociedades capitalistas acabaría conduciendo hacia la igualdad.

Diversos autores han puesto de manifiesto las debilidades e inconsistencias de la teoría de Marshall. Sus críticas principales señalan el etnocentrismo inherente a esta idea de ciudadanía, que se trata como un concepto uniforme y unívoco, pese a estar basado en el análisis de un contexto social específico, el de la sociedad británica. Así, se ocupa únicamente de las diferencias de clase, olvidando la diversidad étnica y cultural. Por otra parte no da cuenta de los mecanismos o procesos capaces de explicar el avance de los derechos y la consecuente expansión de la ciudadanía.

Turner (2001) señala que la ciudadanía como estatus no es suficiente para garantizar los derechos efectivos. Esta concepción de ciudadanía la identifica con un conjunto de procesos de asignación de recursos, obligaciones e inmunidades dentro de una comunidad política. Estos procesos pueden ser inclusivos en la medida en que contribuyan a la redistribución de recursos; sin embargo, de hecho implican la construcción de identidades que no son sólo jurídicas, sino que, basándose en unos principios de solidaridad real o imaginada, ponen en juego asunciones acerca de la etnicidad, la religión e incluso la sexualidad. En este sentido, la ciudadanía como estatus se constituye sobre las diferencias, excluyendo el acceso de “los otros” a los recursos en base a su identidad étnica o nacional.

El término “ciudadanía” arrastra pues toda una carga de significados que lo

vinculan a un territorio físico y a un imaginario político concreto, el del Estado-nación, así como al reconocimiento o la negación de derechos en función de la nacionalidad; se encuentra, por tanto, estrechamente relacionado con los procesos de inclusión y exclusión; dibuja la frontera entre los que están “dentro” y los que están “fuera”. Y estar fuera significa, entre otras cosas, no tener, o tener limitados los derechos, y no tener, o tener un acceso limitado a los recursos y bienes sociales: “*el significado, la historia y el contenido de la noción de ciudadanía como forma de reconocer a los sujetos en una sociedad están marcados por el predominio de los mercados capitalistas y por la exclusión y la invisibilidad de quienes ven sus derechos negados para que se garanticen los de otros/as*” (Junco, Pérez Orozco y del Río, 2006).

En definitiva, el potencial carácter igualador de la ciudadanía estatus se circunscribe únicamente (y no siempre) a una cierta forma de pertenencia y a un tipo de participación concreta y específica. La ciudadanía estatus conecta con un determinado “modelo” de ciudadano que se define en función de criterios de homogeneidad –ya hemos señalado cómo lo diferente resulta obviado o marginado– y que, en el mejor de los casos, se caracteriza por la pasividad y la tutela. En este marco Estado-mercado encontramos básicamente tres modelos de ciudadano: en el ámbito social, el *ciudadano cliente*; en el plano económico, el *ciudadano consumidor*; a nivel político, el *ciudadano elector*. Estos modelos de ciudadano responden a lo que podemos denominar “democracia de producto” (*output democracy*), basada en la mera elección sobre productos, paquetes, propuestas predeterminadas, que se configuraría como polo opuesto a la “democracia de proceso” (*input democracy*).

Más allá del concepto de ciudadanía como estatus, reconocimiento legal de derechos y deberes asociado a la relación individuo-Estado, la ciudadanía parece tender hoy a definirse a través de prácticas sociales en transformación. Se concibe como un concepto dinámico y relacional, una forma colectiva de pertenencia activa a la comunidad que implica el desarrollo de identidades y sentimientos de pertenencia e implicación (Benedicto y Morán, 2003).

En este sentido, Turner (2001) destaca el surgimiento en nuestras sociedades contemporáneas de nuevos espacios de participación e implicación, fundamentalmente a través del auge del asociacionismo y el voluntariado. Para este autor las asociaciones proporcionan oportunidades para la participación social y el ejercicio de la ciudadanía activa, y cumplen importantes funciones





de refuerzo democrático, promoviendo experiencias de cooperación e implicación comunitaria y actuando así como auténticas escuelas de democracia. También Luque (2003) caracteriza al asociacionismo y el voluntariado como nuevas formas de vinculación cívica que cumplen dos tipos de funciones: la “conectiva”, generando capital social por medio de la cooperación y la responsabilidad compartida, y la “discursiva”, colocando en la esfera pública discursos que de otra forma quedarían silenciados.

El propio Turner no deja de advertir, sin embargo, ciertos inconvenientes relacionados con las posibilidades de mantener la independencia y la autonomía de las asociaciones respecto del Estado y del mercado. Cefai (2003) incide en la misma idea; matiza los argumentos a favor del asociacionismo como espacio de desarrollo de la ciudadanía señalando, entre otros aspectos, que si bien son efectivamente espacios de reciprocidad y solidaridad y constituyen redes de acumulación de capital social, conllevan un riesgo de creación de grupos homogéneos y pueden convertirse en grupos de presión no siempre ni necesariamente guiados por principios democráticos.

Se hace por ello necesario señalar la complejidad y la multiplicidad de dimensiones desde la que se está construyendo el concepto de ciudadanía activa e intercultural. Diversos autores inciden en destacar esta multidimensionalidad, que para Kiviniemi (1999) engloba tres niveles: un nivel *formal*, delimitado por el marco de derechos y deberes; un nivel *ideológico-cultural*, relacionado con la construcción de identidades ciudadanas y los criterios culturales que dan sentido a la comunidad; y, por último, un nivel *praxis*, que integra las prácticas sociopolíticas del gobierno y de los ciudadanos, dentro del marco institucional y de las culturas ciudadanas.

Todas estas dimensiones intervienen en el cuestionamiento de la ciudadanía estatus, cuyo ámbito se problematiza aún más si atendemos a las nuevas consideraciones legales, políticas y éticas que surgen de un contexto sociopolítico globalizado.

Desde el punto de vista *legal* (Siim, 2000; Stevenson, 2001; Dobson, 2003), se pone de manifiesto la necesidad de ampliar los sujetos de ciudadanía incluyendo a los individuos y grupos total o parcialmente excluidos de la misma: minorías, inmigrantes, mujeres, jóvenes. Se constata además una creciente demanda relativa al desarrollo de los derechos asociados a la ciudadanía que, tomando como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos

(ONU, 1946), se plantea tanto la extensión de su alcance (haciendo realidad el lema de “todos los derechos humanos son para tod@s”) como el reconocimiento de nuevas generaciones de derechos (fundamentalmente derechos ecológicos y culturales).

Por otra parte, desde el enfoque intercultural es preciso reflexionar sobre el sentido de la pretensión de “universalidad” de los Derechos Humanos. Lo “universal” tiene la pretensión de ser válido en todo momento y lugar; los Derechos Humanos, sin embargo, surgen en un determinado momento histórico y en un contexto sociopolítico concreto. Esta es una de las razones por las que han sido cuestionados, acusados de ser un producto occidental y de ser utilizados como instrumento al servicio de los intereses de esta porción del mundo.

Basándose precisamente en su carácter histórico, Bobbio (1991) define los Derechos como **relativos**, es decir, variables y dependientes del momento concreto en que se formulan, y **consensuales**, reflejo de los acuerdos que son capaces de establecer los seres humanos en dicho momento. Y en este sentido susceptibles de revisión y ampliación en función de nuevos consensos. La fundamentación de los Derechos no reside por tanto en su universalidad, sino en su realización práctica. Historizarlos implica hacer explícitos tanto sus logros como sus limitaciones, denunciar su instrumentalización y sus contradicciones, identificar los obstáculos a su extensión y protección. Queda abierta la cuestión en torno a sus posibilidades de actuar como referencia común, como punto de partida para la discusión y el consenso. En este sentido su realización efectiva podría constituirse en un proceso de universalización creciente que pasa por la creación de las condiciones reales que hagan posible su ejercicio, vinculadas al desarrollo de la ciudadanía.

La ciudadanía estatus se cuestiona también desde el ámbito *político*, desde el que se señala la necesidad de superar el concepto de ciudadano como mero sujeto de derechos y deberes. Una ciudadanía activa e intercultural pasa por la recuperación del espacio político por parte de los y las ciudadanas (Mouffé, 1999) e implica una redefinición de lo que constituye la esfera pública, así como modelos alternativos de participación que vayan más allá de la representatividad. La democracia deliberativa, los procesos de desarrollo comunitario, los presupuestos participativos, la autogestión, los nuevos espacios de participación política propiciados por las tecnologías de la información y



la comunicación (e-democracia), son algunos de los escenarios en los que se está reconstruyendo esta ciudadanía activa.

Por último, la dimensión *ético-crítica* de la ciudadanía nos coloca ante la necesidad de construir nuevos modelos de convivencia capaces de dar respuesta a las necesidades planteadas por la diversidad que caracteriza a la sociedad global. En este sentido es preciso cuestionar la concepción instrumental y contractualista de las relaciones sociales auspiciada por el neoliberalismo. Lo intercultural apuesta por la comunicación y el intercambio positivo entre individuos y grupos diversos. Partiendo del reconocimiento de la complejidad de la realidad social, y aceptando que toda relación se sitúa siempre en un ámbito de cierta incertidumbre y ambigüedad, el enfoque intercultural afirma la posibilidad del diálogo y la comunicación, promueve la participación y la reciprocidad, y defiende la sustitución del etnocentrismo por el relativismo cultural y la valoración del conflicto como fuente de aprendizaje y motor de la transformación social.

El relativismo cultural es una posición, una estrategia, un método que nos ayuda a analizar los procesos culturales desde una posición crítica y autocrítica. Se apoya en la convicción de que no hay verdades universales, lo cual no implica en absoluto la asunción del “todo vale”. Una cita de Munévar (1998) nos ayuda a aclarar lo que queremos decir:

Normalmente la oposición al relativismo se basa en un error lógico muy serio: que al negar la existencia de una verdad absoluta y universal el relativista se compromete a aceptar la noción de que todos los puntos de vista son igualmente válidos. Este error de lógica ha sido aceptado por la gran mayoría de filósofos desde que Platón lo cometió. Pero error es: la negación de la existencia de la verdad absoluta no implica que todos los puntos de vista son igualmente válidos. Sólo implica que varios puntos de vista pueden ser igualmente válidos.

La postura relativista implica tanto un esfuerzo de comprensión de lo ajeno como una revisión de las propias convicciones. Políticamente se relaciona con el concepto de pluralismo axiológico o valorativo (García Guitián, 2003), que reflexiona sobre las consecuencias éticas del reconocimiento de la diversidad. El pluralismo político se reconoce ya en la tradición liberal; sin embargo, la actitud histórica del liberalismo con respecto al mismo, especialmente en lo que se refiere a la diversidad, ha sido algo ambigua, y puede definirse más bien como un proceso de progresiva expansión de la “tolerancia”, entendida primero de forma negativa, como una decisión deliberada de no interfe-

rencia, y más adelante de forma más positiva, valorando un cierto grado de diversidad “razonable” como condición indispensable para el ejercicio de la libertad, que de otro modo carecería de espacio para la acción.

El pluralismo valorativo, en cambio, se define como una teoría sociopolítica que implica no sólo aceptar sino también valorar las diferencias. Constata la coexistencia de una pluralidad de posturas valorativas legítimas³ caracterizadas por su inconmensurabilidad: no pueden ser comparadas ya que no existe un estándar común que sirva de referencia en la comparación. El conflicto entre posturas, sin embargo, no puede resolverse apelando al decisionismo: el pluralismo valorativo no renuncia a la racionalidad moral y política, trata más bien de aceptar sus limitaciones e investigar sobre sus condiciones de validez. Lo contrario supondría acercarnos peligrosamente al fantasma del relativismo absoluto, a valores y contravalores coexistiendo en régimen de igualdad, y a la consiguiente imposición de la ley del más fuerte sin posibilidad de apelación ética intersubjetivamente válida para contrastar las distintas posturas.

El conflicto entre posturas valorativas puede y debe ser fundamentado racionalmente, aunque aceptando que la racionalidad y el juicio moral sólo pueden legitimar de forma incompleta el orden político. Se trata de buscar el equilibrio más adecuado en cada caso entre principios valorativos como la libertad, la igualdad, la justicia, aceptando que la preeminencia de unos tiene como consecuencia la disminución de otros. Se hace necesario razonar, argumentar, porque “*cuando los valores chocan, siempre se producirá alguna pérdida*” (García Guitián, 2003:119).

La consideración negativa del conflicto, entendido como el punto álgido de una lucha entre intereses contrarios abocada a la prevalencia de unos sobre otros, se sustituye desde el enfoque intercultural por una visión positiva del conflicto como oportunidad para el cambio y la mejora, ante el que es preciso adoptar una nueva actitud orientada a la búsqueda de soluciones que partan del reconocimiento de las expectativas, intereses y necesidades de todas las personas y grupos implicados, y alcancen acuerdos basados en el logro del máximo beneficio para todos ellos.

3 Se trata de una pluralidad limitada, no infinita. La postura del pluralismo valorativo se aleja tanto del universalismo moral que trata de jerarquizar principios y valores como del relativismo absoluto que niega la posibilidad de decidir racionalmente. Así, se reconoce la existencia de varios puntos de vista válidos, lo cual se aleja tanto de la afirmación de valores absolutos como de la tesis que afirma que todos los puntos de vista son igualmente válidos.



LA CIUDADANÍA ACTIVA COMO CONDICIÓN DE POSIBILIDAD DE UNA SOCIEDAD INTERCULTURAL

Desde diversas instancias sociales está surgiendo un nuevo concepto de ciudadanía más allá de la mera cuestión de estatus, de la titularidad sobre derechos y responsabilidades, de las fronteras nacionales. Se trata de una ciudadanía emergente, en construcción, que se va definiendo a través de una dimensión clave: la participación “activa”. Esta ciudadanía pone en juego nuevos principios, acciones y formas de relación e interacción con los otros basadas en las propuestas de la educación intercultural.

Lo intercultural supone una forma de analizar la diversidad cultural a partir de procesos e interacciones, según una lógica de la complejidad, de la variación (Abdallah-Pretceille, 2001). Sería una “ciencia generativa”, en el sentido de que el individuo no es un mero producto de su cultura, sino que la construye y elabora a partir de estrategias adoptadas en función de las circunstancias y las necesidades, y a partir de una situación marcada por la pluralidad, por la multiplicidad de referencias. Las diferencias culturales no son datos, sino relaciones dinámicas entre dos entidades que se dan sentido recíprocamente. Son las relaciones las que justifican las características culturales atribuidas, no las características las que definen las relaciones. Toda definición *a priori* de los grupos, sea cual sea el criterio de definición, engendra un proceso de discriminación contrario al efecto deseado. Desde el enfoque intercultural, la interacción es el elemento fundamental. Lo importante es el Otro, no su cultura. No se puede conocer a los demás sin comunicarse con ellos, sin relacionarse, sin permitirles expresarse como sujeto.

A nivel sociopolítico, la base de la sociedad democrática sólo puede hallarse en un consenso construido sobre la pluralidad de objetivos y puntos de vista. Es preciso construir espacios comunes y desarrollar vínculos sociales. La lógica del contrato no puede reemplazar a la adhesión social a un conjunto de valores que sólo pueden expresarse en un proyecto (Abdallah-Pretceille, 2001). Se señala además la existencia de un déficit ético que da como resultado una hipertrofia de lo legal en detrimento de lo social.

En este sentido, la educación tiene un papel fundamental que jugar tanto en la construcción y revisión constante del significado de la ciudadanía como

en la extensión de la misma. Y nos referimos a la educación entendida en un sentido amplio, no únicamente al sistema educativo institucionalizado. Hablaremos de educación como el proceso de aprendizaje constante de todo ser humano a lo largo de toda la vida. Un proceso que se produce permanentemente, de manera más o menos intencionada y planificada, o de forma espontánea, y que sucede en el ámbito social, a través de las múltiples relaciones e interacciones que se desarrollan continuamente. Así entendemos que cualquier interacción es una situación de aprendizaje, en la que se intercambian conocimientos y “valores” de forma explícita o implícita. La educación puede contribuir a la transformación social si es un proceso dinámico que desborda los aprendizajes escolares para vincularse a la realidad social y política (Bartolomé, 2002).

Aprender implica una participación activa en comunidades sociales, es estar incluido y participar no sólo de los productos culturales, sino también de los procesos sociales de creación de cultura. Aguado (2002) señala que el concepto tradicional de ciudadanía ha excluido la idea de cultura, lo que contribuye a acentuar la exclusión social. En este sentido, la diversidad cultural no debería utilizarse nunca como pretexto o justificación de la desigualdad.

Los objetivos de la educación, por tanto, han de plantearse en términos de construcción y desarrollo de una ciudadanía intercultural, desde la perspectiva de la diversidad. Esta idea de ciudadanía activa e intercultural, tiene que ver con el desarrollo de determinadas competencias, entre otras la conciencia crítica, la voluntad de hacer preguntas difíciles, la confianza en que a través de la acción es posible provocar cambios y en la capacidad colectiva para inducir esos cambios enfrentándose a las estructuras de poder (Schugurensky, 2005).

Competencias que ayuden a promover, no sólo una nueva percepción, sino también una comprensión profunda de las diferencias culturales. Y comprender, como nos recuerda Abdallah-Pretceille (2001), no consiste en acumular conocimientos sino en efectuar un cambio, un movimiento. Lo cual, en este contexto, implica adoptar una cierta ética de la diversidad que se sitúa en la relación simétrica entre personas, no en la acción en relación al otro. Toda disimetría en la relación transforma a unos en actores y a otros en agentes, y entraña una relación de poder simbólico o real que hace imposible el avance hacia una sociedad intercultural.

¿QUÉ RESPUESTAS OFRECE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ANTE EL RETO DE LA EXCLUSIÓN PROFUNDA?

El mundo contemporáneo se enfatiza la velocidad y la aceleración, las experiencias intensas y los resultados inmediatos. Frente a ello, la educación intercultural se relaciona con un proceso de aprendizaje lento y constante, basado en la reflexión, la toma de conciencia, la revisión crítica de nuestras ideas y de nuestras prácticas (Martinelli, 2000).

La mayor parte de la educación que reciben los y las jóvenes prioriza las respuestas y proporciona conceptos preelaborados, patrones explicativos simples. Los medios de comunicación y la publicidad trabajan también con simplificaciones, estereotipos fuertes y preconcepciones. Por el contrario, la educación intercultural aborda la diversidad y la diferencia, el pluralismo y la complejidad. Se plantea cuestiones abiertas, ya que se trata en último término de reflexión y cambio.

Los ciudadanos y ciudadanas nos sentimos sin poder en la vida pública. Los debates políticos públicos tienden a simplificar los hechos, raramente indagan en las causas. Es difícil identificar responsabilidades políticas y oportunidades de participación en la compleja red de realidades actual. La educación intercultural trata de democracia y ciudadanía, implica tomar postura contra la exclusión, la dominación y sus mecanismos de apoyo.

En definitiva, la educación intercultural promueve la transformación educativa y social hacia la construcción de una ciudadanía activa y una sociedad intercultural, proponiéndose como una “opción fuerte” ante las “cuestiones fuertes” planteadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 2001. *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUADO, T. 2002. Formación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*: 315:16-19.
- BARTOLOMÉ, M. 2002. Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé Pina (coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*: 131-161. Madrid: Narcea.
- BENEDICTO, J. Y MORÁN, M.L. 2003. Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto? En J. Benedicto y M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*: 39-64. Madrid: INJUVE.
- BOBBIO, N. 1991. *El tiempo de los derechos*. Madrid: Alianza Editorial.
- CARBONELL, F. 2005. *Educación en tiempos de incertidumbre*. Madrid: CIDE, MEC / Los Libros de la Catarata.
- CEFAI, D. 2003. Acción asociativa y ciudadanía común. ¿La sociedad civil como matriz de la res pública? En J. Benedicto y M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*: 91-115. Madrid: INJUVE.
- DOBSON, A. 2003). *Citizenship and the environment*. Oxford University Press.
- ESTIVILL, J. 2003. *Concepts and strategies for combating social exclusion*, Geneva: International Labour Office.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA GUTIÁN, E. 2003. La repercusión política del pluralismo valorativo. En P. Badillo (coord.), *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo. Reflexiones para un mundo plural*: 107-124. Universidad Internacional de Andalucía / Akal.
- GÓMEZ GRANELL, C. (ed.) 2008. *Informe de la inclusión social en España*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Obra Social.
- JUNCO, S.; PÉREZ OROZCO, A. Y DEL RÍO, C. 2006. Hacia un derecho universal de ciudadanía (sí, de ciudadanía). *Libre Pensamiento*, 51: 44-49.
- KIVINIEMI, M. 1999. Profiles of citizenship: elaboration of a framework for empirical analysis. En Bussemaker (ed.). *Citizenship and Welfare State Reform in Europe*: 114-130. Londres: Routledge.
- LEVITAS, R. et al (2007). *The multidimensional analysis of social exclusion*. <http://www.familieslink.co.uk/download/july07/The%20Multidimensional%20Analysis%20of%20Social%20Exclusion.pdf> (Último acceso: 10 de marzo de 2009).

LUQUE, E. 2003. *Cómo se forman ciudadanos: de la confianza a los saberes*. En J. Benedicto y M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes: 65-90*. Madrid: INJUVE.

MARSHALL, T.H. y BOTTOMORE, T. 1998. *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.

MARTINELLI, S. (ed.) 2000. *Intercultural Learning T-kit*. Estrasburgo: Council of Europe / European Commission. Disponible en: http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youth-partnership/documents/Publications/T_kits/4/content.pdf (Último acceso: 19 de diciembre de 2008).

MILIBAND, D. 2006. *Social exclusion: The next steps forward*. Londres: ODPM.

MOUFFÉ, C. 1999. *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.

MUNÉVAR, G. 1998. Relativismo y universalismo culturales. En D. Sobrevilla (ed.), *Filosofía de la cultura*: 213-223. Madrid: Editorial Trotta.

ONU 1946. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

ROOM, G. (ed.) 1995. *Beyond the threshold: The measurement and analysis of social exclusion*, Bristol: The Policy Press.

SCHUGURENSKY, D. 2005. *Citizenship and Citizenship Education*. Disponible en: http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/courses/4.citizenship&citized.doc (Último acceso: 26 de febrero de 2009).

SIIM, B. 2000. *Gender and citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press.

STEVENSON, N. 2001. *Culture and Citizenship*. Londres: Sage.

TURNER, B. S. 1991). Outline of a Theory of Citizenship. *Sociology*: 24:189-217.

TURNER, B. S. 2001. The erosion of citizenship. *The British Journal of Sociology*: 52: 2: 189-209.

WALZER, M. 1997. *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.

ZAPATA, R. 2004. *Inmigración, innovación política y cultura de acomodación en España*. Barcelona: Fundación CIDOB.

EL DISCURSO INTERCULTURAL ANTE EL PARADIGMA DE LA DIVERSIDAD ⁴

GUNTHER DIETZ ⁵

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS ⁶

INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos asistido a un espectacular incremento de los temas relacionados con el carácter multicultural de las sociedades hasta ahora consideradas “monoculturales”. Con esta u otras expresiones equivalentes, se han empezado a producir reflexiones e investigaciones de muy distinto tipo por parte de profesionales de diversos campos, pero muy especialmente de las ciencias sociales. Algunos sostienen que este nuevo

⁴ Reprint autorizado del texto publicado en Santiago Bastos (ed.): *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*, pp. 23-54. Guatemala: FLACSO – OXFAM.

⁵ Doctor en Antropología e Investigador Titular en la Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación; email: guntherdietz@gmail.com.

⁶ Licenciada en Filosofía, DEA en Antropología Social, becaria de investigación en la Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación y doctorante en la Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales; email: lauramat@gmail.com.



ámbito de estudio está estrechamente relacionado con el resurgimiento y la redefinición de las identidades étnicas indígenas en el contexto del así denominado “post-indigenismo” latinoamericano. Otros insisten en que son más bien los nuevos flujos migratorios del Sur hacia el Norte los que han obligado a que se replanteen no pocos aspectos que configuran nuestra vida social y cultural desde ámbitos disciplinares muy diversos: del derecho, la historia, la sociología, la genética, la antropología y la pedagogía.

De una u otra manera, todos ellos contribuyen al debate nacional, internacional y crecientemente transnacional acerca del multiculturalismo y de la interculturalidad. Por consiguiente, el resultante “discurso intercultural” no es homogéneo. Se distingue por sus diversos “acentos” continentales, nacionales y regionales de origen así como por los sesgos disciplinarios de sus protagonistas. Como tal, constituye un emergente terreno transdisciplinar que va atravesando todas y cada una de las disciplinas que están contribuyendo a este debate. Este es, a nuestro parecer, uno de los grandes temas en torno al cual van a girar las problemáticas sociales, culturales y educativas más virulentas del siglo XXI.

Por ello, y atraídos por la confluencia creciente de los estudios acerca de las identidades étnicas, de las dinámicas migratorias y de la diversidad cultural, nos proponemos en este capítulo analizar el discurso intercultural como un fenómeno transnacional que enlaza, fertiliza e hibridiza diferentes tradiciones disciplinarias y nacionales. Partiendo de un breve balance de los antecedentes conceptuales que dan origen al discurso intercultural, en lo siguiente analizaremos en primer lugar la estrecha relación que la llamada “educación intercultural” mantiene en cada caso con sus respectivas políticas de identidad nacional y las estructuraciones identitarias de las instituciones que la promueven. Dado que estas estructuras subyacen a la implementación, adopción y/o adaptación de los diferentes modelos educativos “interculturales”, este trasfondo nacional e institucional resulta de crucial importancia para poder evaluar la “traducibilidad” de los discursos y modelos educativos de un contexto a otro. En segundo lugar, analizamos a partir de un estudio de caso empírico, proveniente del contexto veracruzano, cómo el discurso intercultural migra entre diferentes actores académicos y educativos y determinados marcos políticos y qué impacto tiene esta “migración discursiva transnacional” en la puesta en práctica de los modelos educativos pretendidamente interculturales.

ANTECEDENTES Y ORÍGENES DEL DISCURSO INTERCULTURAL

La diversidad cultural, concebida convencionalmente como el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de los “clásicos” Estados-naciones de cuño europeo, es estudiada en contextos escolares y extraescolares, en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturalizadas. En dichos estudios se refleja la confluencia de diversas corrientes académicas que indican transformaciones profundas en el propio quehacer de las ciencias sociales (Dietz 2003):

- Los “Estudios Étnicos”, surgidos en el ámbito anglosajón, pretenden superar su inicial fase de autoaislamiento como nichos de autoestudio por parte de miembros de la misma minoría (Gilroy 1992, Gutierrez 1994).
- Por su parte, bajo la influencia de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) los “Estudios Culturales” recuperan enfoques teóricos acerca de los conflictos existentes en las sociedades contemporáneas, lo cual genera una nueva dimensión intercultural (Honneth 1997).
- Dentro de las “clásicas” disciplinas de las ciencias sociales y de la educación, el estudio de la diversidad cultural y su relación con las relaciones entre minorías y mayorías así como entre migrantes y no-migrantes propicia un acercamiento interdisciplinar a “lo intercultural” (Hart 1999, Dietz 2007).
- Nuevas subdisciplinas como la pedagogía, la psicología, la lingüística y la filosofía interculturales tienden a desarrollar una dinámica de investigación transdisciplinaria que permitirá acercar los respectivos “objetos” de estudio (Nicklas 1998).
- Por último, disciplinas tradicionalmente poco afines a la temática de la diversidad cultural como la economía y las ciencias empresariales así como la ciencia política descubren “lo intercultural” al internacionalizar su ámbito de estudio (Hofstede 1984).

De esta forma, los nacientes “Estudios Interculturales” reflejan el éxito alcanzado por el multiculturalismo en su estrategia de visualizar y tematizar la diversidad cultural en cualquier ámbito de las sociedades contemporáneas.



El carácter polifónico y multifacético de los fenómenos clasificados como multiculturales o interculturales vuelve imposible cualquier pretensión de abarcarlos desde una perspectiva monodisciplinaria. Sin embargo, (aún) no existe un campo académico unificado en torno a los estudios de diversidad e interculturalidad, sino que éste sigue reflejando su estrecha interrelación con las estructuras institucionales y nacionales que en cada caso y contexto le dan origen.

LAS ESTRUCTURAS NACIONALITARIAS SUBYACENTES AL DISCURSO INTERCULTURAL

Como hemos argumentado de forma más detallada en otro lugar (Dietz 2003), la denominada “educación intercultural”, la pretensión de “interculturalizar” tanto el currículum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera adaptación a la “multiculturalización *de facto*” de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios, como lo postularan en su día autores ya clásicos (Glazer y Moynihan 1963). El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como “países de inmigración”, en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa el discurso originalmente multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la actual educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías autóctonas, inmigradas (Aguado Odina 2003, Giménez Romero 2003). No obstante, como ilustra la secular experiencia de la tradición del indigenismo en el contexto postcolonial latinoamericano, y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías autóctonas (Oehmichen Bazán 1999, Dietz 2005).

Esta paradójica similitud de enfoques opuestos remite a la necesidad de analizar las diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües y/o indigenistas desde una óptica más amplia que la pedagógica: el entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “interculturalidad” y “educación” no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico, sino requiere de un análisis contrastivo e interdisciplinar.

Abogamos por ello por un enfoque antropológico-pedagógico que abarque las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas. Para emprender esta tarea, es preciso partir de las “políticas de identidad” características de los actores que conforman estas sociedades y Estados supuestamente “post-nacionales” (Habermas 1998) y sus respectivos sistemas educativos.

Actualmente, en el debate sobre todo anglosajón se plantea la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permitan “empoderar” (*empower*) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como autóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y “emancipación” (Giroux 1994, McLaren 1997). En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas (Gogolin 1997, Verlot 2001).

En este sentido, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como sobre todo de las mayorías marginadoras. En América Latina y concretamente en México, por su parte, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase post-indigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (Medina Melgarejo 2007). Esta nueva “educación intercultural y bilingüe” (Schmelkes 2003) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas. Así, y más aún bajo el impacto de los nuevos movimientos indígenas y sus reivindicaciones de autonomía, el añejo “problema del indio” sigue constituyendo el núcleo de las preocupaciones identitarias del Estado-nación latinoamericano.

Considerando este emergente parteaguas teórico y programático, se hace indispensable “desmenuzar” de forma crítica los discursos acerca de la multiculturalidad e interculturalidad así como la relación existente entre estos dis-



cursos y sus respectivas prácticas, tal y como se materializan en la educación supuestamente intercultural. Dada la actualidad política y pedagógica del multiculturalismo, existe un sinfín de publicaciones, desde tratados teórico-filosóficos, antologías de autores sobre todo anglosajones hasta propuestas empíricas concretas ⁷. Aparte de presentar la teoría y práctica de la interculturalidad en los diferentes sistemas educativos (Glenn y deJong 1996) o políticos (Todd 1996, Favell 1998), abogamos aquí por un análisis conceptual de dicha “interculturalización” de forma tanto diacrónica como sincrónica.

El tratamiento diferencial - sea éste asimilador, integrador, segregador etc. - proporcionado desde los sistemas educativos oficializados y dirigido a determinados grupos supuestamente minoritarios, forma parte integral de las “políticas de identidad” del Estado-nación. La percepción de la alteridad es, a la vez, producto y productora de identidad. Esta estrecha interrelación entre la concepción de “lo propio” y de “lo ajeno” no sólo es constatable en las ya clásicas pedagogías decimonónicas del “nacionalismo nacionalizante” (Brubaker 1996). También las nuevas pedagogías del multiculturalismo - en sus vertientes tanto ortodoxas como heterodoxas - han de ser analizadas no como simples “respuestas” a la diversificación interna del aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto identitario de Occidente.

Es por ello que el origen tanto del discurso como de la práctica de la interculturalización escolar se halla en el multiculturalismo, aquel precario y siempre provisional conjunto discursivo que pretende integrar el amplio abanico de nuevos movimientos sociales contestatarios bajo un horizonte político-social común (Dietz 2007). Y precisamente por proceder de las nuevas capas medias, de las emergentes elites intelectuales de las minorías étnicas, culturales, de género o sexuales, su primer y principal destinatario y adversario es la institucionalidad establecida del Estado-nación. El paso estratégico por la academia y la escuela, por un lado, debilita el rigor contrahegemónico de sus reivindicaciones, mientras que, por otro lado, refuerza su impacto institucional y amplía su margen de maniobra profesional.

Desde los inicios de este proceso de institucionalización programática, los movimientos multiculturalistas van generando su propia teorización académica. Sobre todo para el contexto anglosajón, la relación dialéctica y crecientemente contradictoria entre la praxis del multiculturalismo y su auto-aná-

⁷ Véase la exhaustiva revisión bibliográfica en Dietz (2003).

lisis conceptual ha sido ilustrada por dos campos interdisciplinarios arriba mencionados: por un lado, la evolución de los denominados estudios étnicos (el auto-estudio con fines de “empoderamiento” practicado por las propias minorías étnico-culturales) y, por otro lado, el surgimiento de los estudios culturales, entendidos como una heterodoxa “culturalización” crítica de los discursos académicos imperantes en el conjunto de las ciencias sociales y humanidades occidentales. Es a partir de esta propuesta de ruptura académica y política, así como de su afán de superar las añejas fronteras no sólo civilizatorias sino asimismo disciplinarias, como el multiculturalismo se arraiga definitivamente en el seno de la pedagogía. Institucionalizado y academizado a lo largo de este proceso, el discurso inicialmente reivindicativo reaparece en los años ochenta y noventa como una novedosa aportación a la gestión de la diversidad educativa. Los supuestos “problemas escolares” de determinados colectivos minoritarios ahora son re-interpretados como expresiones de diversidad cultural y/o étnica. La interpretación multicultural de los problemas educativos denota, por tanto, un fuerte sesgo culturalista, lo cual nos remite a la necesidad de retomar y reformular lo que desde la antropología entendemos por cultura y por identidad.

Por consiguiente, como punto de partida teórico proponemos y elaboramos una “antropología de la interculturalidad” - un modelo antropológico que se basa en los ya clásicos conceptos de cultura y etnicidad para analizar los fenómenos contemporáneos de interculturalización educativa (Dietz 2003, Mateos Cortés 2007). Para ello, se sostiene que sólo a partir de una definición contrastiva y mutuamente enlazada de cultura y etnicidad será posible distinguir conceptual y empíricamente entre fenómenos inter-culturales e intra-culturales. Gracias a la distinción sincrónica entre praxis habitualizada y discurso identitario (Bourdieu 1991) así como a su de-construcción diacrónica como producto culturalmente híbrido de procesos continuos y concatenados de etnogénesis y rutinización intracultural, se logra analizar las llamativas coincidencias y similitudes que a nivel estructural expresan los nacionalismos hegemónicos y las etnicidades contrahegemónicas.

Como se demuestra en Dietz (2003) para el caso de las pedagogías tanto nacionalistas como multiculturalistas, ambos discursos constituyen políticas de identidad que recurren a estrategias de temporalización, territorialización y substancialización (Alonso 1994, Smith 1997) para instaurar, mantener y legitimar fronteras entre “ellos” y “nosotros”. Como conclusión de un análisis





más extenso de tipo comparativo, acerca de las similitudes entre los desafíos supra-nacionales, sub-nacionales y trans-nacionales a los que actualmente se enfrenta el Estado-nación de cuño europeo, sostenemos que estas coincidencias estructurales no sólo son compartidas por el nacionalismo nacionalizante del Estado y las etnicidades contestatarias formuladas “desde abajo”. La muy frecuente distinción política y académica entre fenómenos de etnogénesis aborígen, por un lado - que da lugar a movimientos étnico-regionalistas o nacionalistas -, y fenómenos de etnogénesis migrante, por otro lado - la constitución de diásporas y comunidades transnacionales -, reproduce nuevamente la sesgada distinción entre “nosotros” y “los otros”, haciendo así caso omiso de las evidentes similitudes que comparten ambos tipos de etnogénesis: se trata de movimientos de identificación colectiva que se apropian del espacio, del tiempo y de la sustancia de su respectiva “comunidad imaginada” (Anderson 1988) y que convierten la praxis cultural habitualizada, propia y ajena, en una red de significados y marcadores de identidad y alteridad (Medina Melgarejo 2007).

LA MIGRACIÓN DISCURSIVA TRANSNACIONAL DE LA “EDUCACIÓN INTERCULTURAL”

Esta homología estructural entre el nacionalismo hegemónico, por una parte, y el multiculturalismo originalmente contestatario, por otra parte, hace posible que el discurso acerca de la “educación intercultural”, una vez que haya sido institucionalizado y academizado, no sólo “migre” del ámbito de las reivindicaciones sociales al de la teorización académica y de la “intervención” pedagógica. A la vez, la interculturalidad programática se vuelve “exportable” a otros contextos académicos tanto como educativos a través de redes crecientemente transnacionales.

Para comprender un discurso se deben de analizar las condiciones y funciones socioculturales en que se genera, ya que los emisores de él pueden asignar distintos significados a los términos utilizados. Por ello, para hablar de la interculturalidad debemos de realizar un trabajo reflexivo y crítico debido a que es un término que se construye histórica y contextualmente (Fornet-Betancourt 2004). El término es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas, y por su carácter polisémico a llegado a convertirse en un “comodín para los discursos políticos de moda” (Cavalcanti-Schiel 2007). Dependiendo

del contexto y de los intereses institucionales de cada uno de los actores involucrados, el abanico de lo que se define como intercultural parece escasamente delimitado: “Así se instala la polisemia de la interculturalidad, que se constituye en un campo de fuerzas políticas, en la que los diferentes actores —ya sea como aliados estratégicos o protagonistas antagónicos— se encuentran construyendo sus sentidos y prácticas” (Coronado Malagón 2006:215).

Reflejando esta contextualización intrínseca del discurso intercultural, emprendemos un proceso de análisis que permita recoger, clasificar y entender tanto las divergencias como confluencias que se tienen de la educación intercultural. Lo anterior se logra poniendo en diálogo las dimensiones tanto teóricas como prácticas, tanto prescriptivas como descriptivas del discurso intercultural - el poner en diálogo ambas dimensiones posibilita descubrir una gramática discursiva de éste.

Para elucidar cómo determinados actores se apropian del discurso intercultural y lo “importan” y aplican a su respectivo contexto académico, político y/o pedagógico, en primer lugar recurrimos a dos distinciones conceptuales, propuestas por Giménez Romero (2003). Es preciso, en primer lugar, distinguir entre “el plano fáctico o de los hechos” y “el plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas”, para separar conceptualmente los discursos descriptivos o analíticos de la inter- o multiculturalidad de los discursos propositivos o ideológicos acerca del multiculturalismo o del interculturalismo. Asimismo cabe distinguir, en segundo lugar, entre modelos de gestión de la diversidad que se basan en el reconocimiento de la diferencia y modelos que hacen énfasis en la interacción entre miembros de los diversos grupos que componen una determinada sociedad. El cuadro 1 ilustra la concatenación de ambos ejes de distinciones conceptuales.

En los años noventa, los discursos inter- y/o multiculturales comienzan a migrar no sólo entre sus contextos de origen anglosajones (y de orientación “multiculturalista”; Modood 2007) y continental-europeos (de tendencia “interculturalista”, Abdallah-Pretceille 2001), sino también entre éstos y los nuevos contextos de “importación discursiva” - en el caso de la América Latina post-indigenista (López y Küper 2000) tanto como en el caso de la Europa meridional, que repentinamente se ve desafiada por las nuevas migraciones de origen extra-europeo y extra-comunitario (García Castaño y Granados Martínez 1999).

Plano fáctico o de los hechos = lo que es	<i>Multiculturalidad</i> Diversidad cultural, lingüística, religiosa	<i>Interculturalidad</i> Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas
Plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas = lo que debería ser	<i>Multiculturalismo</i> Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	<i>Interculturalismo</i> Convivencia en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva
	Modalidad 1	Modalidad 2
	 Pluralismo cultural	

Cuadro 1: Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad ⁸

Así, el emergente campo de los Estudios Interculturales se va constituyendo desde sus inicios de forma transnacional. Al oscilar continuamente entre nociones multi- e interculturales así como entre usos descriptivos y prescriptivos, a menudo se acaba confundiendo lo que desde un punto de vista meta-empírico, analítico se quiere entender por educación intercultural y lo que las propias instituciones y sus actores llaman “intercultural”. Se trata de un cruce e intercambio de significados en el cual los participantes del discurso continuamente están cambiando de niveles de comprensión. Así, los intereses y objetivos acerca del sentido que adquiere la interculturalidad en la educación no sólo acaban siendo diferentes, sino contradictorios y antagónicos (Coronado Malagón 2006).

A ello se añade la especificidad del contexto societal desde el cual se “problematiza” las minorías a atender: mientras en algunos casos se trabaja desde una tradición de educación intercultural que tiene como marco discursivo el post- o neo-indigenismo y con ello el sujeto indígena (Schmelkes 2003), en otros las minorías-prototipo que sirven de referencia para las políticas educativas diversificadas son de origen migrante, sea reciente, como en el caso de los inmigrantes contemporáneos (Franzé Mudano y Mijares Molina 1999), sea ancestral, como en el caso del colectivo gitano (San Román 1997).

⁸ Tomado de Giménez-Romero (2003).

Ante esta creciente interrelación e hibridación de conceptos, discursos y programas, la migración discursiva transnacional se constituye en un objeto de estudio propio: ¿cómo cambian las significaciones, traducciones, adaptaciones y/o tergiversaciones de los modelos y programas educativos cuando salen de un contexto “migrantológico” y entran en un marco indigenista o post-indigenista? ¿Qué políticas de identidad subyacente responden a la adopción de un discurso multiculturalista del reconocimiento de las diferencias étnicas, y qué implicaciones identitarias tiene la incorporación de un discurso interaccionista, anti-esencialista y transversalizador de la diversidad? Enfatizamos la utilidad de estudiar la migración discursiva transnacional por el papel que juega el discurso en la construcción de la realidad y por su consecuente potencial de transformación de dicha realidad.

La perspectiva teórica que proponemos para estudiar la migración discursiva transnacional combina elementos y aportaciones de las teorías postfordistas y postmodernas de las migraciones (Arango 2003, Ribas Mateos 2004), la teoría transnacional y de transferencias culturales (Charle 2006) así como el análisis de redes (Lomnitz 1994). Trasladamos al nivel discursivo las principales teorías contemporáneas de las migraciones - la neoclásica, del mercado de trabajo dual y del sistema global-, para explicar la manera en que los actores adquieren y transfieren conocimientos, saberes, conceptos y elementos discursivos. A diferencia de las teorías modernas y “fordistas” de las migraciones, que identificaban factores de expulsión y atracción de migrantes (y de discursos, en nuestro caso), un análisis crítico y comparativo de los discursos acerca de la interculturalidad revela que no se trata de meras “exportaciones” e “importaciones” de discursos, sino de nuevas pautas transnacionales e interculturales mediante las cuales se construyen los discursos y los conocimientos concomitantes (García Canclini 2004).

Por ello, complementamos la teorización sobre migraciones con algunas categorías procedentes del estudio de las transferencia de conocimientos y saberes. Para analizar redes intelectuales transnacionales, Charle (2006) distingue:

- la “divergencia cultural inicial” entre los contextos de difusión implicados,
- el “modelo cultural interno” de quien adopta y se apropia de un discurso exógeno,
- los “intermediarios” que intervienen en el proceso de transferencia y traducción intercultural de discursos

- así como, por último, la “pantalla lingüística”, desde la cual se acaba incorporando el discurso transferido, traducido y apropiado.

Estas categorías permiten comprender las relaciones que a menudo surgen entre la transferencia intelectual que realizan determinados intermediarios y la resistencia cultural que articulan algunos actores, ya sea porque pertenecen a una vertiente distinta a su tradición de conocimiento o porque necesitan explorar y reformular esta relación de transferencia desde dentro de la misma vertiente o tradición de conocimiento.

El análisis de redes, como último paso, nos ayuda a entender cómo la variedad de actores partícipes, que están situados en instituciones, agencias, ONGs o movimientos y que representan intereses a menudo heterogéneos en torno a la educación intercultural, se conectan unos con otro con el fin de intercambiar ideas, conceptos, definiciones, teorías e información (Lomnitz 1994). Este tipo de análisis nos permite captar la compleja relación e interacción que se teje en torno a la relación tanto actor-institución como actor-actor en el proceso de significación o resignificación de la interculturalidad.

UN ESTUDIO DE CASO VERACRUZANO: MIGRACIONES DISCURSIVAS ENTRE ACTORES ACADÉMICOS Y EDUCATIVOS

En el ámbito de la interculturalidad educativa, la migración discursiva transnacional ha generado un sinfín de documentos nacionales, internacionales y multilaterales, como por ejemplo el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (1990), las declaraciones y programas educativos formulados desde el Banco Mundial, la UNESCO y UNICEF así como determinados documentos-eje de la cooperación internacional (López y Küper 2000). En todos estos documentos, expresión de una importante confluencia conceptual globalizada, se reconoce la diversidad cultural, se busca brindar atención a los grupos en condiciones de vulnerabilidad o se trata de cubrir necesidades educativas de minorías o pueblos indígenas a través del enfoque denominado bilingüe-intercultural. Se promueven cada vez más los currículos “culturalmente pertinentes” que contengan contenidos interculturales abiertos a la diversidad.

Ante esta proliferación de discursos supuestamente similares, ¿cuál es el sig-

nificado que tiene, en los diferentes contextos, la educación intercultural? ¿Cómo se significa o resignifica esta propuesta educativa por parte de los actores locales implicados como intermediarios, sea académicos, sea políticos, sea pedagógicos? En resumidas cuentas, ¿qué sucede con el discurso sobre la interculturalidad cuando migra? Para comenzar a elucidar estas interrogantes, con un estudio de caso regional proponemos:

- (a) mostrar e identificar las diferentes formas de concebir, tanto en una vertiente política como académica, la educación intercultural,
- (b) señalar los factores que ocasionan que cada actor defina de manera distinta la educación intercultural así como esclarecer de qué tipo de interculturalidad se habla en los diferentes “campos discursivos” (Télez Galván 2000), y
- (c) revelar si existen contradicciones entre las prácticas discursivas de los integrantes de los diferentes campos discursivos.

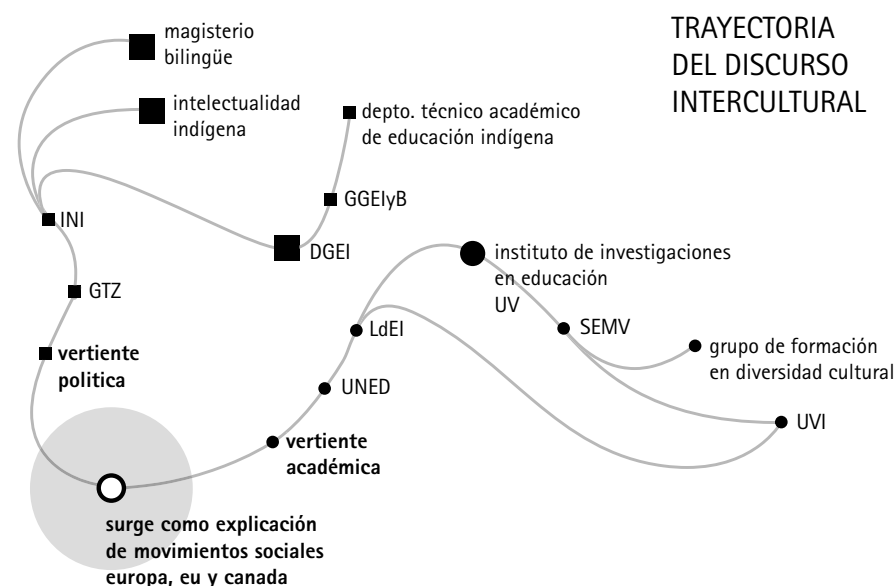
El estudio de caso, que se realiza dentro de un enfoque interpretativo-cualitativo, basado principalmente en el método etnográfico (Hammersley y Atkinson 2001), permite registrar, describir y reconstruir los discursos de los distintos actores. El estudio se realiza con dos grupos de actores, pertenecientes a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y a la Secretaría de Educación en Veracruz (SEV), respectivamente. El primero está formado por instructores, “ideólogos” y planeadores de cursos y diplomados en diversidad cultural, mientras que el segundo lo conforman Asesores Técnicos Pedagógicos (ATPs) pertenecientes al sistema de educación indígena así como administrativos de la Dirección de Educación Indígena, maestros normalistas, “ideólogos” y funcionarios de la misma SEV.

Dentro de las características discursivas generales analizadas en cada uno de los grupos en cuestión, destaca el hecho de que el primero hace énfasis en su quehacer en torno a la formación, investigación y difusión en torno a la educación intercultural a nivel superior. El segundo, en cambio, resalta la promoción de una educación que satisfaga la equidad y las necesidades básicas de aprendizaje de los niños indígenas, para lo cual adopta un “enfoque intercultural bilingüe” en el nivel de educación básico y superior.

El primer grupo de actores e intermediarios está formado por personas que radican en zonas urbanas, que no son hablantes de lenguas indígenas y que cuentan con diferentes itinerarios formativos como antropólogos, pedagogos, filósofos etc., así como con distintos grados académicos. En el segundo grupo

se encuentran tanto personas hablantes de una lengua indígena como no-hablantes, que viven en comunidades indígenas o en zonas urbanas; en este grupo, predomina una formación de tipo normalista, que se complementa en su mayoría con licenciaturas en educación primaria o en antropología social.

El contexto de los actores estudiados está fuertemente influenciado por la “tradición” de conocimiento a la que pertenecen y el itinerario formativo del que provienen. Nos ha interesado indagar la forma en que desde su institución se maneja la educación intercultural y la definición que ellos tienen de ésta. Sin embargo, para la operatividad de la investigación hemos partido de la definición que ellos mismos se han ido forjando de la educación intercultural, lo que no significa que se dejen de lado las influencias endógenas y exógenas que han tenido para acercarse a ella.

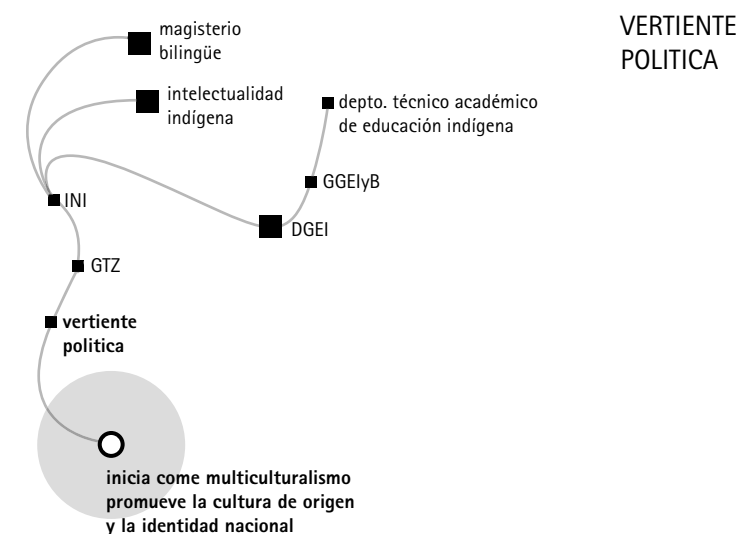


Cuadro 2: Trayectoria del discurso intercultural ⁹

Los datos recabados mediante entrevistas etnográficas, abiertas y biográfico-narrativas se han organizado y categorizado a través de un análisis de contenido basado en la técnica de racimo (Bermúdez Chaves 1986), la cual parte del supuesto de que el discurso se forma de proposiciones principales y secun-

⁹ Tomado de Mateos Cortés (2007).

darias que se insertan en un núcleo de referencia. Siguiendo esta propuesta metodológica, se han localizado los principales núcleos de referencia y sus respectivas proposiciones, se ha reducido el número de proposiciones para finalmente reconstruir el discurso del actor en cuestión e interpretar su contenido específico.

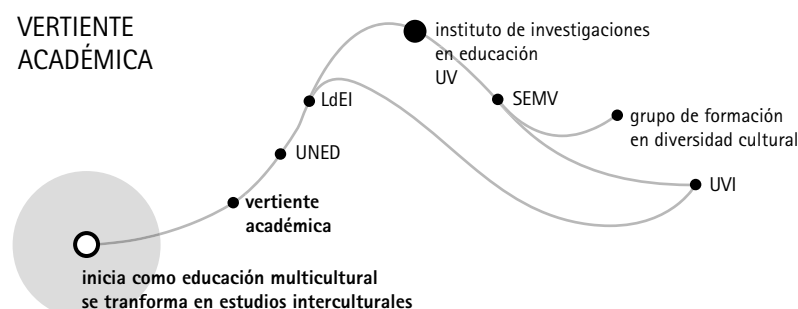


Cuadro 3: Vertiente política del discurso intercultural ¹⁰

Como resultado de este análisis de las redes discursivas implicadas, el cuadro 2 representa los diferentes actores que intervienen en este estudio de caso. Hemos identificado dos vertientes claramente delimitables dentro de la trayectoria del discurso intercultural: una vertiente política, dentro de la cual destacan distintas instituciones gubernamentales y ONGs, y otra vertiente académica, en la que se encuentran movimientos magisteriales, instituciones y otros actores educativos. Al interior de cada una de las vertientes se realizan acciones a favor de la educación intercultural. En ambas subyace una noción de interculturalidad construida o delimitada a partir de los intereses de los propios actores; la interculturalidad aparece como una categoría que debe su existencia a un domino de relaciones a menudo articuladas entre indígenas o no-indígenas, como una categoría discursiva construida por “los blancos” (Cavalcanti-Schiel 2007) para “explicar” o “integrar a los indígenas” (entrevista a ATP 2006).

¹⁰ Tomado de Mateos Cortés (2007).

La vertiente política de la migración discursiva acerca de lo intercultural se encuentra resumida en el cuadro 3. Esta vertiente se caracteriza por tener como antecedente crucial el paradigma indigenista, por lo cual sigue promoviendo la castellanización y alfabetización (entrevista a instructor 2006). Se maneja un discurso que folkloriza la cultura y que estereotipa y enfatiza las diferencias (entrevista a instructor 2006). Como consecuencia, su respectivo discurso acerca de la intercultural posee tintes esencialistas - la interculturalidad acaba siendo equiparada e identificada con los grupos étnicos o las lenguas indígenas. Algunos actores perciben el discurso intercultural como una “moda”, como algo externo que promueve la innovación pedagógica (entrevista a maestro normalista 2007) y que acaba cuestionando el papel tradicional del maestro y del alumno fomentando la participación de la comunidad en la formación de los individuos (entrevista a funcionaria SEV 2007). La interculturalidad llega a mostrarse en esta vertiente como un enfoque compensatorio que de fondo sigue priorizando la integración del indígena a la cultura nacional (entrevista a maestra normalista 2007).



Cuadro 4: Vertiente académica del discurso intercultural ¹¹

La vertiente académica (cuadro 4), en cambio, procura tomar distancia del enfoque indigenista, rechazado como “paternalista” y “etnocida” (entrevista a ideólogo 2007). Se promueve el reconocimiento de la pluralidad y heterogeneidad de las identidades, sean éstas indígenas o no-indígenas. Aquí, lo intercultural se articula a través de un discurso construido de forma multi- e interdisciplinaria, mediante el cual la educación intercultural se acaba

¹¹ Tomado de Mateos Cortés (2007).

definiendo de manera transversal, constructivista y contextualista. Frecuentemente, este discurso está íntimamente relacionado con prácticas y estrategias pedagógicas alternativas (Salvador Trujillo 2003, Ramírez López 2007). Dentro de esta vertiente, se promueve explícitamente la capacidad de reconocer recíprocamente las diferentes diversidades existentes, haciendo énfasis en lo híbrido e interactivo.

Al interior de las mismas vertientes existen diferencias, ya que algunos actores que pertenecen a una llegan a compartir aspectos de la otra. Así, un ATP puede articular un enunciado de lo intercultural de tipo esencialista por la tradición cultural que comparte institucional o grupalmente, pero a través del proceso de transferencia de conocimiento su “pantalla lingüística” (Charle 2006) individual puede llegar a mostrar una noción de la interculturalidad de tipo transversal o contextualista.

CONCLUSIÓN

Estudios empíricos como el aquí resumido permitirán en el futuro concatenar el análisis monográfico y “sedentario” de las políticas de identidad y de sus lógicas “gramaticales” de identidad y alteridad que subyacen en cada marco nacional y/o regional a las políticas, modelos y programas de “educación intercultural” con un análisis más “nómada”, multisituado e itinerante de las migraciones discursivas y conceptuales que van enlazando cada vez más los distintos campos y marcos políticos, académicos y pedagógicos. Sólo así será posible desarrollar estrategias pedagógicas contextualmente pertinentes y evitar que en estos intercambios crecientemente transnacionales y globalizados se copien ingenuamente y se mimeticen “soluciones educativas” trasladadas desde un marco nacional o regional a otro. Se trata, a fin de cuentas, de interrelacionar y con ello de descolonizar diversos “saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental etc.) que circulan en la sociedad” (de Sousa Santos 2005: 69).

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. 2001. *La educación intercultural*. Barcelona: Idea.
- AGUADO ODINA, Teresa. 2003. *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- ALONSO, Ana Maria. 1994. "The Politics of Space, Time, and Substance: State Formation, Nationalism, and Ethnicity". *Annual Review of Anthropology* 23: 379-405.
- ANDERSON, Benedict. 1988. *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- ARANGO, Joaquín. 2003. "La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y Desarrollo* 1 (cfr. www.migracionydesarrollo.org)
- ÁVILA PARDO, Adriana y Laura Selene MATEOS CORTÉS. 2008. Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre* 53 [en prensa].
- BOURDIEU, Pierre. 1991. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BRUBAKER, Rogers. 1996. *Nationalism Reframed: nationhood and the national question in the New Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAVALCANTI-SCHIEL, Ricardo. 2007. "Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica". *Cahiers ALHIM* 13 (cfr. alhim.revues.org)
- CHARLE, Christophe. 2006. *Redes intelectuales transnacionales: formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Barcelona: Pomares.
- BERMÚDEZ CHAVES, Marlen. 1986. "Aplicación de análisis de contenido a la entrevista". *Revista de Ciencias Sociales* 33: 135-143
- CORONADO MALAGÓN, Marcela (2006) "Tomar la escuela...: algunas paradojas en la educación intercultural". En: *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. H. Muñoz Cruz (ed.) 213-227. México: UAM y UPN.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. 2005. *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM-CIICH.
- DIETZ, Gunther. 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada y México: EUG & CIESAS.
- DIETZ, Gunther. 2005. "Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica". En: *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, N. Grey Postero y L. Zamosc (eds.): 53-128. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- DIETZ, Gunther. 2007. "Cultural Diversity: a guide through the debate". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10: 7-30.

- FAVELL, Adrian. 1998. *Philosophies of Integration: immigration and the idea of citizenship in France and Britain*. Hampshire - New York: Macmillan - St. Martin's.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. 2004. "Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad". México: SEP-CGEIB (cfr. eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf).
- FRANZÉ MUDANO, Adela y Laura MIJARES MOLINA (eds.). 1999. *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. 2004. "Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber". En: *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. N. García Canclini: 181-194. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA CASTAÑO, F. Javier y Antolín GRANADOS MARTÍNEZ. 1999. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GILROY, Paul. 1992. "Cultural Studies and Ethnic Absolutism". En: *Cultural Studies*. L. Grossberg / C. Nelson / P. Treichler (eds.): 187-198. London - New York, NY: Routledge.
- GIMÉNEZ ROMERO, Carlos. 2003. *Qué es la inmigración*. Madrid: RBA.
- GIROUX, Henry A. 1994. "Living Dangerously: identity politics and the new cultural racism". En: *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies*. H.A. Giroux y P. McLaren (eds.): 29-55. New York y London: Routledge.
- GLAZER, Nathan & Daniel P. MOYNIHAN. 1963. *Beyond the Meltingpot: the Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Cambridge: MIT Press.
- GLENN, Charles L. y Ester J. DE JONG. 1996. *Educating Immigrant Children: schools and language minorities in twelve nations*. New York y London: Garland.
- GOGOLIN, Ingrid. 1997. *Grossstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster - New York: Waxmann.
- GUTIERREZ, Ramón A. 1994. "Ethnic Studies: its evolution in American colleges and universities". En: *Multiculturalism: a critical reader*. D.T. Goldberg (ed.): 157-167. Cambridge - Oxford: Blackwell
- HABERMAS, Jürgen. 1998. *Más allá del Estado nacional*. Madrid: Trotta.
- HAMMERSLEY, Martyn y Paul ATKINSON. 2001. *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.



HART, William B. 1999. "Interdisciplinary Influences in the Study of Intercultural Relations: a citation analysis of the International Journal of Intercultural Relations". *International Journal of Intercultural Relations* 23 no.4: 575-589.

HOFSTEDE, Geert. 1984. *Culture's Consequences*. Beverly Hills: Sage.

HONNETH, Axel. 1998. *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

LOMNITZ, Larissa. 1994. *Redes sociales cultura y poder*. México: FLACSO

LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang KÜPER. 2000. "La educación intercultural bilingüe en América Latina". (www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf)

MATEOS CORTÉS, Laura Selene. Un análisis de los discursos interculturales a través de la migración de discursos académicos y políticos hacia actores educativos: el caso de Veracruz. (Ms., ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comisión Mexicana de Investigación Educativa. 2007). Mérida, Yuc.: COMIE.

McLaren, Peter. 1997. *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI.

MEDINA MELGAREJO, Patricia. 2007. *Identidad, memoria y conocimiento: una experiencia intercultural con el pueblo yoreme mayo de Sinaloa*. México: Plaza y Valdés y UPN.

MODOOD, Tariq. 2007. *Multiculturalism: a civic idea*. Cambridge: Polity Press.

NICKLAS, H. 1998. "Apprentissages interculturels et problèmes de communication". En: *Éthnosociologie des échanges interculturels*. P. Dibia y C. Wulf (ed.): 25-32. Paris: Anthropos.

OEHMICHEN BAZÁN, Cristina. 1999. *Reforma del Estado, política social e indigenismo en México 1988-1996*. México: UNAM.

RAMÍREZ LÓPEZ, Ana. 2007. Diálogos pedagógicos para la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe en México (tesina del Diploma de Estudios Avanzados). Granada: Universidad de Granada.

RIBAS MATEOS, Natalia. 2004. *Una invitación a la sociología de las migraciones*. Barcelona: Bellaterra

SALVADOR TRUJILLO, Gustavo. 2003. "Las nociones de multiculturalidad e interculturalidad en el discurso educativo oficial de México". *Diálogos educativos* 16: 27-37.

SAN ROMÁN, Teresa. 1997. *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI

SCHMELKES, Sylvia. 2003. Educación superior intercultural: el caso de México. (Conferencia en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la UdG y ANUIES, noviembre de 2003; (www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf).

SMITH, Anthony D. 1997. *La identidad nacional*. Madrid: Trama.

TÉLLEZ GALVÁN, Sergio. 2000. El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano (Tesis doctoral). Madrid: UNED.

TODD, Emmanuel. 1996. *El destino de los inmigrantes*. Barcelona: Tusquets.

VERLOT, Marc. 2001. *Werken aan integratie: het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*. Leuven: Acco.



LA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN

CARIDAD HERNÁNDEZ SÁNCHEZ | Universidad Complutense de Madrid

04

INTRODUCCIÓN

La antropología volvió a estar presente en el ámbito universitario español en la década de los sesenta, tras un periodo en el que estuvo ausente de la misma, y mantuvo su actividad e influencia fundamentalmente en la universidad en esos primeros años, cuya presencia era muy restringida. Los estudios que realizaban los antropólogos en esos inicios estaban relacionados con temas y/o contextos periféricos, minoritarios y marginales. Pasó algún tiempo antes de centrarse en aquellos aspectos que estaban vinculados con amplios sectores de la sociedad, esto ocurrió al tiempo que el cambio de régimen político, al final de los años setenta y primeros de los ochenta. A partir de esos años comienzan a ocuparse de temas y contextos relacionados con los cambios sociopolíticos, lo que coincide también con una mayor presencia de la antropología en las universidades.

04. LA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA | 67





En la década de los noventa la antropología trasciende las fronteras universitarias para llegar a las enseñanzas no universitarias y los antropólogos comienzan a ocuparse también de los contextos escolares. Desde esos años hasta ahora, la antropología ha continuado ampliando sus espacios y temas de interés. El campo de la educación es uno de ellos, como también lo es los cambios sociales y los movimientos migratorios.

En las siguientes páginas se pretende mostrar algunos de los campos a los que ha llegado y también algunas de las aportaciones que puede hacer a la comprensión de situaciones sociales y educativas actuales, por un lado y, por otro, propuestas útiles para abordar desajustes que los cambios hacen aflorar.

Entre ellas, creemos que ofrece alternativas e instrumentos particularmente adecuados para el desarrollo de un proyecto educativo pertinente con una sociedad multicultural. Una de ellas es la perspectiva de la Diversidad Cultural que se presenta como un instrumento útil para entender y comprender el contexto social y para adecuar mejor la convivencia a la realidad social. Sin embargo, se enfrenta a la perspectiva dominante en educación. Incorporarla en la formación de profesores pensamos que es necesario pero supone también afrontar otras perspectivas sobre educación, desafiar resistencias y cuestionar el quehacer educativo.

ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

La Antropología entra a formar parte de los currículos de la Enseñanza Obligatoria formalmente en 1990, con la reforma de la enseñanza llevada a cabo mediante la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español, - la conocida como LOGSE- que en los currículos del área de Ciencias Sociales, tradicionalmente integrados por las disciplinas de Geografía, Historia e Historia del Arte, incorpora varias disciplinas además de esas, como son Ciencias Políticas, Economía, Sociología, Psicología y la Antropología. Que la Antropología salga de los ámbitos académicos y entre en otros a los que no había pertenecido antes, es una situación nueva.

En este cambio la administración reclama la utilidad de las aportaciones de la antropología, afirmando que *“incorpora claves interpretativas para el estudio de las mentalidades, de los comportamientos y de las formas de vida y de organización de grupos y comunidades”*¹² De esta manera la antropología se introduce en el currículo de las enseñanzas no universitarias.

¹² Diseño Curricular Base de la Enseñanza Secundaria Obligatoria –ESO– I de 1989

Contemplando el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria –ESO–, la presencia explícita de la misma se encontraba en el eje temático titulado “Sociedades históricas y cambio en el tiempo”, donde los referentes disciplinares principales (según la administración) eran: la historia, la historia del arte y la antropología. Ésta última con una relación casi exclusiva con el bloque de contenidos nº 6, de dicho eje temático, titulado *Diversidad cultural*¹³, con los siguientes puntos en el apartado de conceptos:

1. Elementos determinantes de una cultura: cultura tecnológica y adaptación al medio, estructura social, sistema de género y sistema simbólico.
2. Diversidad y relativismo cultural a través del análisis de algunos elementos de culturas distintas a la propia (culturas preindustriales, minorías culturales de nuestro entorno, o manifestaciones de ritos y costumbres de nuestro pasado).

Este bloque, y su correspondiente criterio de evaluación, se puede identificar con la perspectiva *holista* de la antropología, según la cual todos los elementos de una sociedad se encuentran estrechamente relacionados, y ninguno de ellos puede ser entendido de una forma aislada. Además refleja el pensamiento de tres escuelas diferentes a lo largo del desarrollo de la disciplina ¹⁴. En nuestra opinión la ley induce a confundir los elementos de una cultura con las perspectivas de análisis. El segundo punto de los contenidos conceptuales menciona el relativismo cultural, quizá una de las señas de identidad más importantes en antropología, rigurosamente imprescindible en el estudio de cualquier grupo humano. El relativismo cultural es un instrumento de trabajo que implica tanto método como actitud a la hora de pensar sobre las diferencias humanas, y por lo tanto debería ser el punto de partida para tratar los procedimientos y las actitudes que señala también en ese bloque temático.

En esta presencia de la disciplina en la enseñanza obligatoria, se puede señalar, en primer lugar, una visión reduccionista de la Antropología en el papel que le asigna al justificar su inclusión en el área de Ciencias Sociales; en segundo lugar, que junto a algunos aspectos relevantes de la misma, como se ha señalado antes, hay otros que no contemplan los últimos movimientos dentro de ella, ni de sus objetos de estudio, ni de sus planteamientos recientes como disciplina, pero, a pesar de ello, impulsaba a su inclusión y a solicitar de la misma aportaciones al currículo.

¹³ BOE del 13 de septiembre de 1991

¹⁴ Ecología cultural, estructural-funcionalismo, antropología del género y antropología simbólica

Tras la LOGSE otras reformas han acaecido en el sistema educativo español que han modificado aquel panorama, primero fue el Real Decreto 937/2001 de 3 de Agosto que derogó el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de la LOGSE y que precedió a la siguiente Ley Orgánica de Educación ¹⁵. Esta modificación supuso algunos cambios significativos respecto a la presencia de la Antropología. A grandes rasgos los cambios se debieron a:

- La eliminación de la distinción explícita de los contenidos del currículo en conceptos, procedimientos y actitudes, primando, preferentemente, los contenidos conceptuales.
- La concentración de los contenidos conceptuales casi exclusivamente en dos disciplinas: Geografía e Historia.
- La supresión de las referencias constantes a las actitudes.

La presencia explícita de la antropología sufrió una reducción en términos generales, porque el currículo anterior se refería a ella frecuentemente en el apartado de las actitudes. A pesar de ello, se podía constatar que una lectura del currículo desde la antropología encontraba muchos contenidos del mismo relacionados con esta disciplina.

El currículo publicado en 1991 citaba reiteradamente actitudes como el relativismo o la tolerancia, para abordar el tratamiento de los grupos humanos principalmente del presente; aún así no había previsto la importante presencia que a lo largo de la década tendrían los movimientos migratorios. Tampoco el currículo de agosto del 2001 lo hizo ya que una década después, cuando el proceso de inmigración había sido ampliamente reconocido, había obviado, cualquier referencia a la diversidad social que es consecuencia de este fenómeno.

Aún así, encontramos la presencia explícita de la Antropología en el tema “Las sociedades humanas”, donde el enunciado “La organización de las sociedades” contiene el punto: *La diversidad cultural de los grupos humanos*. Podemos decir que se corresponde con el de *Diversidad Cultural*, del bloque 6 en el anterior currículo. Esta nueva redacción se limita a enunciar el tema sin concretar los puntos de su desarrollo, como hacía antes, ni señalar los procedimientos y las actitudes correspondientes al mismo. Este enunciado se corresponde con la antropología en general como materia de estudio.

En otros apartados se hacía mención de los siguientes temas: *patrimonio cultural, sociedad plural, áreas culturales del mundo, España y la diversidad de*

¹⁵ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, -LOCE-

sus culturas; todas ellas, desde nuestro punto de vista, están en relación directa con la antropología, aunque el documento no lo explicita. El texto mencionaba como ejes de articulación de los contenidos únicamente la Geografía y la Historia, cuya terminología se había empleado para redactar los enunciados.

El concepto de *relativismo* aparecía señalado en algunas ocasiones, relacionado con otros ámbitos, tales como conceptos éticos, conducta moral, etc., que desdibujan su importancia (algo que no ocurría en el documento anterior), y confundían el valor de esta perspectiva.

Después vino la Ley Orgánica de Educación ¹⁶ -LOE-, actualmente en vigor. Esta ley ya no cita a la Antropología, ha desaparecido como disciplina que se mencione en estas normas para involucrarse en la enseñanza de etapas no universitarias, sin embargo una lectura del currículo de la ESO ¹⁷ en el área de CC SS nos permite ver algunos puntos que permiten reclamar desde los profesionales de la misma, su implicación, en unos casos para contribuir a enriquecerlo y en otros para señalar sus sesgos y contradicciones.

Así, por ejemplo, el objetivo nº 8 que indica “*valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas...*” y termina diciendo: “*sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas*”. O el bloque 2 titulado: “Población y sociedad”, de segundo curso, señala en su desarrollo los siguientes puntos: *Las sociedades actuales. Estructura y diversidad. Desigualdades y conflictos. Caracterización de la sociedad europea y española. Inmigración e integración. Análisis y valoración relativa de las diferencias culturales*. En otros puntos relaciona diversidad e inmigración; inmigración y problemas, por ejemplo los criterios de evaluación 1 y 2.

1. Describir los factores que condicionan los comportamientos demográficos.... Con este criterio se pretende evaluar.... para explicar los contrastes, problemas y perspectivas que actualmente existen en el mundo y en España: envejecimiento, inmigración etc.
2. Identificar los rasgos característicos de la sociedad española actual distinguiendo la variedad de grupos sociales que la configuran, el aumento de la diversidad que genera la inmigración, reconociendo su pertenencia al mundo occidental y exponiendo alguna situación que refleje desigualdad social.

¹⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

¹⁷ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria



Con este criterio se trata de evaluar si se conocen los rasgos actuales de la organización social en España identificando los cambios producidos en los últimos tiempos (en la familia, en el origen o procedencia de sus habitantes, en la movilidad social, en los valores, etc.), si reconocen en ellos características comunes de las sociedades desarrolladas occidentales y se identifican algunas evidencias de desigualdad o discriminación debidas al origen o a la pertenencia a un grupo social.

La inmigración es reiteradamente mencionada en diferentes apartados del currículo pero fundamentalmente en relación con los de la población, la situación actual de los procesos demográficos y la situación económica. La forma en que aparece mencionado invita a tener constancia de su presencia pero no impulsa un análisis crítico de ello, indicando causas y consecuencias, cuando está dirigido a unos alumnos que por la edad que tienen en ese etapa, lo permite, y en consecuencia una toma de postura, como se puede ver en el criterio de evaluación nº 11 de tercer curso:

11. Utilizar con rigor la información obtenida de fuentes diversas y exponer opiniones razonadas al participar en debates sobre cuestiones de actualidad cercanas a la vida del alumno manifestando actitudes de solidaridad.

Este criterio permite comprobar la sensibilidad ante problemas del mundo actual, tales como la existencia de colectivos desfavorecidos, situaciones de discriminación, deterioro ambiental, mercado de trabajo, pautas del consumo, etc., que se abordan con rigor y con actitud solidaria. Por otra parte, permite evaluar el uso adecuado del lenguaje oral y de la argumentación, así como la aceptación de las normas que rigen el dialogo y la intervención en grupo.

Esta ley ha introducido una nueva materia en el currículo, “Educación para la Ciudadanía”, donde en sus diferentes apartados se pueden encontrar menciones a Identidad y alteridad¹⁸; Las diferencias sociales y culturales; Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión¹⁹; Problemas sociales del mundo actual; Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos²⁰, y en criterios de evaluación en el nº 9 dice:

Distinguir igualdad y diversidad y las causas y factores de discriminación.... Este criterio pretende conocer si los alumnos y alumnas reconocen la igual-

18 Bloque 2 de contenidos, Real Decreto 1631/2006, enseñanza mínimas de la ESO

19 Bloque 3 de contenidos, Real Decreto 1631/2006, enseñanza mínimas de la ESO

20 Bloque 5 de contenidos, Real Decreto 1631/2006, enseñanza mínimas de la ESO

dad y la dignidad de todas las personas y los elementos diferenciadores que están en la base de algunas discriminaciones, ..., a la vez que mide si saben identificar y localizar las situaciones de discriminación de todo tipo que subsisten en las sociedades actuales y rechazan activamente la violencia contra las mujeres u otros colectivos.

Con una clara identificación en su enunciado, al mencionar la discriminación de género, especialmente, frente al resto de discriminaciones.

Todo lo señalado hasta aquí, lo es con respecto al área de Ciencias Sociales y a la nueva materia de Educación para la Ciudadanía que unas veces se incorpora al área de CC SS y otras a la de Filosofía. Pero hay otra área donde aparecen algunas de las contradicciones más evidentes, es la de Lengua extranjera. Donde se puede leer:

Hay que preparar, por tanto, a alumnos y alumnas para vivir en un mundo progresivamente más internacional, multicultural y multilingüe.

Por otra parte, el aprendizaje de una lengua extranjera trasciende el marco de los aprendizajes lingüísticos, va más allá ...en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas, desarrolla la conciencia intercultural, es un vehículo para la comprensión de temas y problemas globales y para la adquisición de estrategias de aprendizaje diversas

Con un apartado específico titulado “Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural” en el que dice:

Por su parte, los contenidos del bloque 4, Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural, contribuyen a que el alumnado conozca costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera, en definitiva, formas de vida diferentes a las suyas. Este conocimiento promoverá la tolerancia y aceptación, acrecentará el interés en el conocimiento de las diferentes realidades sociales y culturales y facilitará la comunicación intercultural porque las lenguas son portadoras de contenidos, rasgos y marcas de las culturas de las cuales son el medio de expresión.

La crítica más rápida que se puede hacer es que esta presentación sobre lenguas y culturas diferentes está dirigida a las lenguas y culturas europeas, pero en ningún caso se mencionan las de otros lugares, aunque sean las lenguas que hablan personas que viven en Europa y sobre las que no se aplican los



mismos criterios ni se les supone esas bondades, a pesar de leer en este documento:

La enseñanza de la Lengua extranjera en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales²¹.

Ideas que se repiten a lo largo de los diferentes apartados del área, pues en los contenidos de los diversos cursos aparece:

Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.

Y en criterios de evaluación, como el nº 8:

Identificar algunos elementos culturales o geográficos propios de los países y culturas donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos. Este criterio pretende comprobar que se conocen algunos rasgos importantes del contexto sociocultural y geográfico de los países donde se habla la lengua extranjera y se muestra interés y aprecio por hábitos culturales distintos a los propios y actitudes de respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos.

Que se puede completar con el nº 8 de tercer curso,

...son capaces de identificar ...y muestran respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos, superando de este modo algunos estereotipos.

Se puede decir que si al principio, cuando se incluyó la antropología, se podía deducir un interés por las aportaciones de la misma de forma general y en un marco amplio, poco a poco no solamente se ha excluido a la disciplina sino que se ha ido cerrando el planteamiento de algunos de los puntos que se podían abordar desde la misma, para orientarlos en una dirección muy diferente a la que propone desde ella, pero aún así, puede aportar su mirada para señalar, por un lado, las contradicciones y los sesgos etnocéntricos de estos planteamientos, y por otro, puede hacer aportaciones a la enseñanza obligatoria al hablar de la diversidad cultural de los grupos humanos, tanto desde el punto de vista lingüístico como social y en otros temas que se mencionan en

²¹ Objetivo Nº 9, Real Decreto 1631/2006, enseñanza mínimas de la ESO

los distintos tramos educativos como: *relativismo cultural; discriminación, marginación y exclusión; pluralismo, diferencias sociales y lingüísticas, patrimonio, globalización, migraciones, inmigración, racismo y xenofobia, ...*

DIVERSIDAD Y SOCIEDAD

Paralelamente a este desarrollo legislativo la sociedad española ha pasado de ser una sociedad de emigración a una sociedad que recibe inmigrantes, como se ha indicado antes. Ya venía recibiendo migraciones, unas veces estacionales, con el turismo, otras más duraderas, bien por turismo favorecido por su situación geográfica, bien como efecto del desarrollo económico unido a la globalización y a su integración en la UE, pero estas migraciones no eran percibidas como problema o con temor. Cuando se han convertido en migraciones de personas con escasos recursos, es cuando esta sociedad ha comenzado a percibir el fenómeno con suspicacias y temores, llegando a expresar preocupación y a clasificarlo como problema.

Ante tal percepción han surgido junto a voces de alarma, propuestas de abordar el problema, tanto desde la administración como desde la propia sociedad, y el panorama social se presenta como amenazado por los cambios que implica la llegada de gentes diversas de otros lugares, con escasos recursos.

En este contexto hay que situar también al sistema educativo, principalmente de las etapas de enseñanza no universitaria. Si se hace una ligera relación de los males, que señalan bien los medios de comunicación, bien los docentes, que afectan a los centros escolares y a la educación, aparece entre los primeros los alumnos extranjeros denominados “inmigrantes”, es decir, los que pertenecen a niveles socioeconómicos de bajos recursos, pero no los únicos. Se señalan además, la disciplina, el papel de los padres, el poco prestigio del profesorado junto a la falta de reconocimiento de su autoridad, la falta de esfuerzo de los estudiantes, su bajo nivel académico..., y un largo etc. que, a su vez, se entremezcla con la organización político/administrativa del país, su organización territorial en Comunidades Autónomas con transferencia de competencias en materia de educación, lo que incluye diferentes formas de concretar las directrices de la administración central, y donde desde las lenguas co-oficiales, los currículos, las distintas ideologías políticas, entre otras.

Ante esto tenemos que preguntarnos, ¿Puede haber un panorama más diverso que éste brevemente esbozado?



En nuestras primeras indagaciones para articular las aportaciones de la antropología a este contexto educativo, teníamos claro que no se trataba de incorporar más contenidos académicos al currículo, sino de cómo podía esta materia contribuir a esos currículos teniendo como referencia el contexto social donde se inscribía. En diferentes momentos del recorrido nos hemos encontrado con que las aportaciones de la antropología podían ser significativas y en casi todas ellas se focalizaba en la perspectiva de la diversidad cultural como aportación más relevante:

- En los contenidos de los currículos que la administración en sus diferentes reformas ha hecho de los mismos
- En el contexto social de los centros escolares con la pluralidad de los alumnos
- En el panorama social que la propia sociedad percibía y ante el que se mostraba temerosa como es la convivencia multicultural
- En las propuestas que surgían para afrontar la diversidad en educación, como la Educación Intercultural, o en las indicaciones que de otros organismos nacionales o supranacionales –UE, Consejo de Europa– se hacen para la educación y la convivencia, incluso en las batallas políticas sobre nuevas materias, como la Educación para la Ciudadanía

Ante esto nos preguntamos ¿Por qué aparece la perspectiva de la Diversidad Cultural tan reiteradamente como una aportación relevante? Y la respuesta que encontramos es: porque todos esos momentos o situaciones educativas lo que reflejan es que el problema es la diversidad. ¿Por qué el problema es la diversidad? Quizás porque el modelo de referencia es el la homogeneidad, es la oposición a la diversidad, y si la diversidad es un problema lo es para la homogeneidad. Para evidenciar esta oposición conviene indagar en la normativa.

PERCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN O QUÉ DIVERSIDAD SE RECONOCE

La normativa menciona la diversidad en educación y la atención a la diversidad explícitamente, por ejemplo, en la LOE, artículo 12 de la ESO, se titula “Atención a la Diversidad”. Su lectura permite mostrar qué diversidad reconoce y cómo propone abordarla. En el preámbulo dice:

“el objetivo (de la educación es)... lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y

alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta”

También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español”.

El Título II se denomina: “Equidad en la educación” y en el Capítulo I del mismo habla de: “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. Concretamente en el principio 2 del artículo 71 del mismo dice:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Es decir, señala primero:

...contemplar como principio la diversidad del alumnado,

Para ello indica:

Los mecanismos de refuerzo que deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje,.....

Y a continuación aclara qué medidas propone para atender esta diversidad:

3. Para... el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo... se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso. Y mas abajo

4...cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precisen

Y ya en los últimos puntos queda patente la diversidad que reconoce al mencionar quienes son los destinatarios de esa atención a la diversidad, señalados previamente:

5....el alumnado que se incorpora tardíamente al sistema...



especificando dos clasificaciones de estos alumnos

Cuando presenten graves carencias en la lengua de escolarización

Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de un ciclo,

6.....el alumnado con altas capacidades intelectuales,...

Estas pautas del currículo se concretan en los programas de atención a la diversidad que elaboran los centros, donde en la mayor parte de ellos se contempla fundamentalmente como diversidad y por tanto que requieren medidas de atención especial:

- alumnos de etnia gitana
- alumnos inmigrantes
- alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Pues bien, con estas referencias que hablan de diversidad, encontramos que la diversidad reconocida es aquella asociada a diferencias como deficiencias, y lo que está señalando es que la educación se orienta por la homogeneidad, que solo aquello considerado fuera de la homogeneidad se contempla como diversidad, tipificando cuál es y cómo debe ser tratada. En ese tratamiento lo que indica es, que se percibe como dificultad para la homogeneidad por un lado y propone medidas para dirigir o reconducir esa diversidad hacia la homogeneidad, por otro.

En definitiva, la diversidad se asocia en Educación a las diferencias individuales, pero sólo cuando éstas, por las razones que sean, impiden al alumno adecuarse al modelo de comportamiento esperado. Es decir, las diferencias se identifican en Educación con deficiencias. Y las medidas que se proponen, en general, van orientadas a atender las deficiencias reconocidas con medidas como la compensación, la llamada “Educación Compensatoria”, con refuerzos o apoyos fuera del grupo ordinario, aislando a esos alumnos del grupo temporalmente, en tiempos concretos, o asignarlos a grupos especiales donde la educación se diseña como una educación diferente a la normal y menos valorada socialmente.

Ante esta perspectiva, tenemos que señalar que la atención a la diversidad que se propone se basa en dos presupuestos básicos: El primero consiste en tener en cuenta algunas de las diferencias que presenta la diversidad. El segundo transforma, esas diferencias señaladas, en los obstáculos que impiden a un

alumno alcanzar el nivel o el desarrollo académico que se presupone para su grupo de edad. Las líneas de actuación que se derivan de estos dos supuestos tienen como denominador común conseguir que las estructuras educativas hagan un esfuerzo especial con esos alumnos, actuando de manera temporal o permanente sobre sus deficiencias, de manera que esa atención personalizada o esas horas extras dedicadas al alumno le permitan actuar como el resto de sus compañeros.

Es posible hacer dos tipos de críticas a este planteamiento: La primera consiste en determinar si las medidas que se adoptan logran los objetivos que se desean, es decir, si señalando determinadas diferencias en determinados alumnos y actuando con ellos de manera discriminada, se consigue a corto o a largo plazo eliminar las deficiencias que se han identificado con sus diferencias. La información habla de lo contrario, Parece que este tipo de medidas ha obtenido un éxito relativo, porque si bien es cierto que algunos alumnos después de su paso por las clases de compensatoria se han integrado en su grupo de edad, también es cierto que en otros muchos casos los alumnos de las clases de compensatoria terminan por convertirse en cifras debajo de la categoría de “fracaso escolar”, es decir que las medidas adoptadas por el sistema han sido incapaces de incorporarles al sistema.

La segunda crítica a la filosofía de este planteamiento nos parece de mayor calado, pues al seleccionar solamente diferencias negativas y al identificarlas con obstáculos para el funcionamiento correcto del sistema escolar, se obvian todas aquellas que podrían actuar precisamente al contrario, como un beneficio para el alumno a lo largo de su actuación académica.

Como reflexiones después de este análisis, se puede concluir que, la percepción que se refleja es que la diversidad es el problema y la excepción, mientras que la homogeneidad es la norma y el modelo. Un repaso a todo lo mencionado y a las realidades de los contextos educativos indica varias cosas que se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- el problema es la diversidad frente a la homogeneidad, en consecuencia se plantea,
- cómo borrar la diversidad, y
- es necesario borrar la diversidad al entenderla como problema, y por tanto
- se atiende, la que se reconoce, como diferencias especiales y no habituales.



Tras este planteamiento que estamos mostrando subyace un mecanismo que mantiene la desigualdad, ya que es una forma de perpetuar determinadas diferencias, valorándolas negativamente, de tal manera que, lo que consigue con ello es justificar la desigualdad de algunos, y no sentirse culpables por ello.

LA ANTROPOLOGÍA Y LA DIVERSIDAD CULTURAL

Este panorama plantea, desde nuestro punto de vista, una serie de retos a la sociedad en general y a la educación en particular y ante estos retos creemos que, aunque la antropología, tras las distintas reformas educativas, ha sido relegada en los currículos escolares, sin embargo, puede ofrecer alternativas e instrumentos particularmente adecuados para el desarrollo de un proyecto educativo pertinente con una sociedad multicultural. La antropología puede hacer aportaciones como:

- una perspectiva válida para elaborar conceptos y herramientas para enseñar en aulas con alumnado cultural y socialmente diverso
- un instrumento útil para plantear la enseñanza de una forma mas eficaz y equitativa en las nuevas situaciones sociales
- proporcionar estrategias para ayudar a comprender la complejidad de los contextos sociales actuales
- hacer contribuciones a la formación de los futuros ciudadanos para vivir en una sociedad multicultural

Sin embargo, la aportación más importante que la antropología puede hacer a la educación consiste, en términos generales, en aprender a aceptar las diferencias y valorarlas positivamente.

Aunque esta afirmación pueda resultar simple, tiene, en cambio, unas implicaciones muy amplias, profundas y complejas en la vida cotidiana, cuya relevancia resulta aún más importante en el futuro. La diversidad cultural es el objeto de estudio de la Antropología, incluyendo tanto la diversidad interna de las sociedades como la diversidad entre sociedades. Por eso, la mayor contribución que la Antropología puede hacer es precisamente aportar su conocimiento de la diversidad y la perspectiva con que la aborda.

Desde la Antropología se entiende por diversidad cultural la variedad de estrategias y comportamientos ideados por el hombre para sobrevivir y perpe-

tuarse como grupo a través de sus descendientes, a lo largo del tiempo y del espacio. Todos los seres humanos contribuyen o han contribuido a esta diversidad, ideando soluciones a los problemas que el desarrollo de su vida les plantea, y transfiriéndolas a sus semejantes o a sucesivas generaciones, bien por intercambio, negociación, imposición etc.; a su vez, el grupo responde a ellas de muy variadas formas: olvidándolas, rechazándolas, criticándolas, transformándolas, o aceptándolas. Adoptando esta perspectiva, cualquier diferencia en el estilo de vida, con respecto a las normas y los valores que explican el comportamiento, puede ser entendida como producto de la diversidad cultural, de manera que, en *términos relativos* todos diferimos, en *alguna medida*, de nuestros semejantes, y por lo tanto todos nosotros quedamos implicados en el concepto “diversidad cultural”. De la misma forma que todos diferimos de los demás, *al mismo tiempo*, también somos semejantes al resto de los seres humanos.

Nuestra diversidad es precisamente el motor que nos impulsa a relacionarnos, pues ningún grupo es homogéneo porque el funcionamiento del grupo se basa precisamente en las diferencias entre sus miembros. El intercambio social se produce siempre gracias al desequilibrio entre las partes: si todos fuéramos iguales, si consiguiéramos construirnos iguales, no tendríamos nada que decirnos. La heterogeneidad es precisamente el motor del intercambio. Pero del mismo modo, si cada uno fuéramos completamente diferentes, perderíamos la capacidad de comunicarnos, porque no podríamos establecer códigos arbitrarios comunes para relacionar los símbolos comunes, que nos permiten comunicarnos, con las experiencias personales y distintas que nos impulsan a comunicarnos. De manera que ni somos totalmente homogéneos ni tampoco totalmente heterogéneos, y fundamentar el aprendizaje en uno u otro extremo nos incapacita para realizar la actividad que caracteriza a los seres humanos, es decir la comunicación.

La comunicación se basa en la búsqueda de un equilibrio entre las semejanzas y las diferencias; las semejanzas nos proporcionan los cimientos desde los cuales entender las diferencias, las diferencias, por su parte, nos permiten movernos desde nuestro sitio a otro lugar. Comprender este proceso significa entender cuáles son los cimientos de las relaciones humanas, y entre ellas, las que se establecen en una clase.

La perspectiva de la diversidad cultural como aportación que la antropología puede hacer, podemos sintetizarla en dos grandes objetivos:

- apreciar la diversidad de forma positiva y
- aprender a convivir con ella.

Para lograr el primero proponemos un proceso que conlleva, a) descubrir la diversidad, b) conocer su significado y valor social, y c) apreciar la diversidad de forma positiva. El segundo supone emplear la diversidad como un desafío para desarrollar una actitud crítica, idear soluciones para resolver los conflictos que provoca en la vida cotidiana, y, cuando no es posible, enseñar estrategias para vivir con ellos.

Descubrir la diversidad requiere aprender a reconocerla. Muchas de las diferencias que se aprecian resultan evidentes, pero existen otras muchas que no lo son tanto porque funcionan de una forma inconsciente. Ambas se emplean a la hora de clasificar, pero es necesario aprender a identificar cuáles son las más significativas. Descubrir la diversidad de nuestro entorno significa, identificar diferencias para entablar una posible relación, un intercambio; adscribir las diferencias detectadas a una categoría de clasificación, nos permite suponer cómo creemos que la persona que ejerce el papel en cuestión se va a comportar, y también, nos permite ajustar nuestro propio comportamiento al que esperamos del otro.

Conocer el significado de la diversidad supone la necesidad de distinguir cuáles son las diferencias que tienen un significado social; ya que no todas, ni siquiera las más evidentes, resultan siempre significativas. A veces las mismas diferencias tienen significados distintos dependiendo del grupo, por lo que son relativas y dependen del significado que les confiere el contexto social. Detectar qué diferencias son importantes supone poder profundizar en la relación que existe entre esas diferencias, el comportamiento que implican de forma implícita, y las expectativas que a ellas se asocian.

Comprender el valor social de las diferencias implica que si las diferencias no tienen el mismo significado es porque se les confiere un valor distinto a la hora de entablar relaciones sociales. Es decir, el contexto social no sólo discrimina entre unas diferencias y otras dándolas o no sentido, sino que además les asigna un valor determinado, haciendo unas deseables y otras no. Este punto es difícil separarlo del anterior, pues supone no sólo el hecho de darse cuenta de que un grupo social atribuye un sentido distinto a unas diferencias con respecto a otras, sino que se trata de aprender a determinar cuál es el valor que un grupo concreto adscribe a una diferencia o a una categoría en particular.

En definitiva, realizar el análisis de la diversidad teniendo en cuenta estos tres puntos, nos permite profundizar en el conocimiento de la diversidad. Hacerlo en clase con los alumnos, no sólo va a enriquecer a los profesores, sino que les va a proporcionar un esquema de referencia útil para entender la diversidad de otra forma, evitando el error extendido, tanto en el contexto de la educación como fuera de él, de identificar las diferencias con la inmigración, y eludir la estrategia discriminatoria de concebirlas como obstáculos para el desarrollo del alumno o de la persona. Por ello, si averiguamos conscientemente cuáles son nuestras propias diferencias y, además, somos capaces de detectar cuáles es el valor que nuestro grupo concede a esa idiosincrasia, podremos mejorar nuestra capacidad de relación con el entorno, y ello nos permitirá incluarnos plenamente a todos, igual que a los demás, en el concepto de diversidad.

Tras completar este proceso, la conclusión debería ser que el conocimiento de la diversidad humana nos permite entender las diferencias como un conjunto de estrategias que el ser humano ha desarrollado para buscar soluciones a los problemas que le plantea la vida. Todas ellas constituyen un archivo de soluciones ideadas, cuyo conocimiento supone una riqueza porque pueden emplearse en resolver los conflictos y los problemas que se le han planteado a lo largo de la historia o que se le pueden plantear en el futuro. Por este motivo, deberíamos entender que las diferencias deben ser respetadas y valoradas de forma positiva, aunque algunas veces planteen problemas.

El análisis de la diversidad desde esta perspectiva contribuye a: aceptar y reconocer las diferencias que existen en el entorno social, lo que implica adecuar mejor la convivencia a la realidad social; al desarrollo de una actitud crítica al conocer el valor social que se atribuye a las diferencias, y a enriquecer el patrimonio de cada individuo, proporcionándole perspectivas diferentes para analizar su entorno; es decir, formas distintas de vivir la vida, al valorar positivamente la diversidad.

El segundo de los objetivos mencionados supone emplear la diversidad como un desafío para desarrollar una actitud crítica, idear soluciones para resolver los conflictos que provoca en la vida cotidiana, y, cuando no es posible, enseñar estrategias para vivir con ellos. Se centra en el tema de la convivencia de la diversidad; si primero se orienta a aprender a apreciar la diversidad cultural de una forma positiva, ahora se trata de aprender a convivir con ella. Propone entender esta realidad diversa como un contexto enriquecedor, tanto si se pertenece a la mayoría social como no, aceptando el reto de convivir



con las diferencias, aprender a convertirlas en un recurso útil para la enseñanza y solucionar los problemas que se derivan de los conflictos que provoca la existencia de normas contradictorias. Se plantea una doble meta: por un lado, aprovechar los aspectos positivos de la convivencia con las diferencias culturales, tales como el enriquecimiento que supone conocer distintas perspectivas sobre la complejidad del mundo, y por otro, desarrollar capacidades creativas e imaginativas para buscar alternativas a la hora de solucionar o convivir con los problemas derivados de una sociedad multicultural.

Enlazar ambos objetivos permite llegar a la conclusión de que es necesario aprender a reconocer la diversidad independientemente del origen que ésta tenga, que las diferencias son significativas siempre, y no sólo cuando proceden de grupos culturales distintos, y que los métodos que deben emplearse para reconocerlas, analizarlas, contrastarlas, criticarlas o aprender a convivir con ellas, son iguales, se trate de una diferencia u otra. Y además que, en definitiva, todos somos un poco diferentes y por lo tanto, todos plateamos, algunas veces, conflictos con nuestro entorno. De esta forma se pueden trabajar las actitudes y los valores útiles en la convivencia multicultural, independientemente del contexto concreto de cada escuela en relación a la diversidad, porque al adquirirlas, el alumno se está formando para convivir en una sociedad distinta en la que las diferencias no se imponen, sino que se negocian.

Dos son las ideas que subyacen en este planteamiento:

En primer lugar todas las diferencias que existen en la sociedad deberán ser tratadas *de la misma forma*, sean éstas étnicas o de cualquier otro tipo. Este presupuesto básico es imprescindible para aprender a percibir las en un plano de igualdad, *las diferencias siempre son diferencias*, y exigen el mismo tratamiento en cuanto tales. Sólo a partir de esta premisa será posible trabajar una serie de actitudes que posibiliten *la integración y no la marginación*, tales como la cooperación, la solidaridad, la empatía, la convivencia, el espíritu crítico, la creatividad en la búsqueda de soluciones a problemas y conflictos; y, a partir de todo ello, valorar positivamente las diferencias, aprender con el intercambio y respetar otras formas de pensar y explicar el mundo. Las consecuencias de este argumento, aparentemente tan lógico y fácil de aceptar, son, sin embargo, profundas e incluso radicales al adoptarlo en la vida cotidiana. Exige todo un ejercicio constante de relativismo cultural, puesto que implica dejar de juzgar nuestro alrededor con esquemas tan cotidianos como “lo normal” y “lo que no es normal”, incluyendo en ese juicio la perspectiva

personal, es decir, haciendo explícito el lugar desde donde estamos juzgando. De esta manera aceptamos que lo que puede resultar normal para nosotros es posible que no lo sea para otros.

En segundo lugar, es necesario tener en cuenta que los problemas que se derivan de las contradicciones de las formas de ver el mundo y emitir juicios, sobre nuestro entorno, no son diferentes al resto de los problemas que pueden plantearse por otros muchos motivos, por lo que no se deben afrontar con temor, puesto que estamos acostumbrados a enfrentarnos a muchos tipos de problemas en nuestra vida cotidiana, y nuestra vida consiste, precisamente en tratar de resolverlos de la mejor forma posible.

DIVERSIDAD CULTURAL Y FORMACIÓN DE PROFESORADO

Incorporar la perspectiva de la diversidad cultural en la formación de profesores sería una medida adecuada para proporcionarles herramientas con las que abordar sus tareas docentes. Este proceso supone afrontar otras perspectivas sobre educación, desafiar resistencias y cuestionar el quehacer educativo, puesto que se enfrenta a la perspectiva dominante en educación que es la homogeneidad. Significa que los esquemas mentales profundos son cuestionados por estos planteamientos y se evidencian de forma más fuerte al pasar del planteamiento teórico a las propuestas prácticas en los contextos escolares.

Por otro lado, en las escuelas se observa con frecuencia como los profesores habitualmente no tienen tiempo para reflexionar sobre su práctica educativa, ya que la dinámica docente concentra todos sus esfuerzos y tiempos. Sin embargo, se percibe que bastantes de ellos están insatisfechos muchas veces con su trabajo, con el panorama de los centros educativos y de la educación en general y piden cambios, propuestas, herramientas que puedan modificar lo que tienen. Los profesores como expertos del día a día son quienes pueden cambiar, modificar y mejorar en los contextos educativos. En este sentido puede ir la aportación de la perspectiva de la diversidad cultural para abordar la diversidad en educación.

Sin embargo para el profesorado es difícil lo que se plantea, por muchas razones. Es difícil, porque tanto en su formación como en su experiencia docente



todos los *inputs* que han recibido refuerzan la concepción siguiente: que las dificultades, exigencias, cambios, etc, que se plantean en la educación están dentro de un marco de referencia que ellos conocen muy bien, ya que lo vienen utilizando en su tarea y les permite explicarlo, dentro de ese marco de referencia. Es un marco de referencia donde la educación está orientada por la perspectiva de la homogeneidad y es una orientación y una filosofía de la educación que han vivido como alumnos, en la que se han formado como profesionales y en la que han ejercido su actividad. Con lo cual, está muy profundamente asentada en sus esquemas mentales.

En ambos casos, en la formación inicial y permanente del profesorado, en general, aparecen similares obstáculos para orientar la educación desde la perspectiva de la Diversidad Cultural. Pero, si hacen el esfuerzo de plantearse otra filosofía de la educación como marco de referencia, desde la perspectiva de la diversidad que se propone para explicar las dificultades, las exigencias, los cambios, etc. de los contextos educativos, es posible que no dejen de ver que es difícil lo que se plantea, pero comprenderán que tiene una lógica coherente que permite entender desde otro punto de vista las cosas y por tanto en pensar en estrategias para cambiarlas, estrategias no exentas de dificultad pero posibles y deseables.

Todo ello es importante por que las consecuencias de la educación en una u otra filosofía, trasciende la escuela y los contextos de aula para impregnar e influir en los contextos sociales y en la convivencia social. Por eso se pretende con esta propuesta abordar la discriminación para contribuir a la cohesión social.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. 2005: *INTER Guide. A practical Guide to implement Intercultural Education at Schools*. Publicación electrónica disponible en <http://www.uned.es/interproject>.

Diseño Curricular Base. Enseñanza Secundaria Obligatoria I. 1989. MEC.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. y M. del OLMO PINTADO, 2003: "Propuestas desde la Antropología para la enseñanza en contextos multiculturales". En *Actas. 9.º Congrés d'Antropologia*. IX Congrés d'Antropologia [CD-ROM] (ISBN: 84-607-7889-4). ICA- Institut Català d'Antropologia y FAAEE – Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español. Depósito Legal: B-25963-2003. Barcelona

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. y M. del OLMO PINTADO, 2005: *Antropología en el aula. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid, SÍNTESIS.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. y M. del OLMO PINTADO, 2006: "Identidad y enseñanza" En *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales*: 47: 14-22.

KOTTAK, C. Ph. : *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. McGraw Hill. Madrid, 1994

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE de 24/12/2002.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 4/5/2006.

OLMO PINTADO, M. "La articulación de la diversidad en la escuela: un proyecto de investigación en curso sobre las <Aulas de Enlace>". *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares. Número monográfico sobre Vallecas y otros barrios de Madrid en la articulación de sus identidades urbanas*. FERNÁNDEZ MONTES, MATILDE ed.:62:1:187-203. Madrid: CSIC. 2007.

OLMO PINTADO, M. del y C. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ (2004): "Diversidad cultural y Educación. Una perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar" En M^a I. VERA y D. PÉREZ (eds.): *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos Problemas*. Univ. Alicante y AUPDCS: 443-451

OLMO PINTADO, M. del y C. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, 2006. "Identidad y educación. Una perspectiva teórica". *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales*: 47: 7-13.

REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA. BOE del 13 de septiembre de 1991

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE de 05/01/2007



VARIOS AUTORES. 2006: *Culture is Our Focus, Diversity is Our Normality. INTER Guide to Implement Intercultural Education*. Viena: Navreme.

VARIOS AUTORES. 2006.: *GUÍA INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. M.E.C. CIDE, CREADE. Nº 1 de la colección “Entre manos”. Libro y DVD

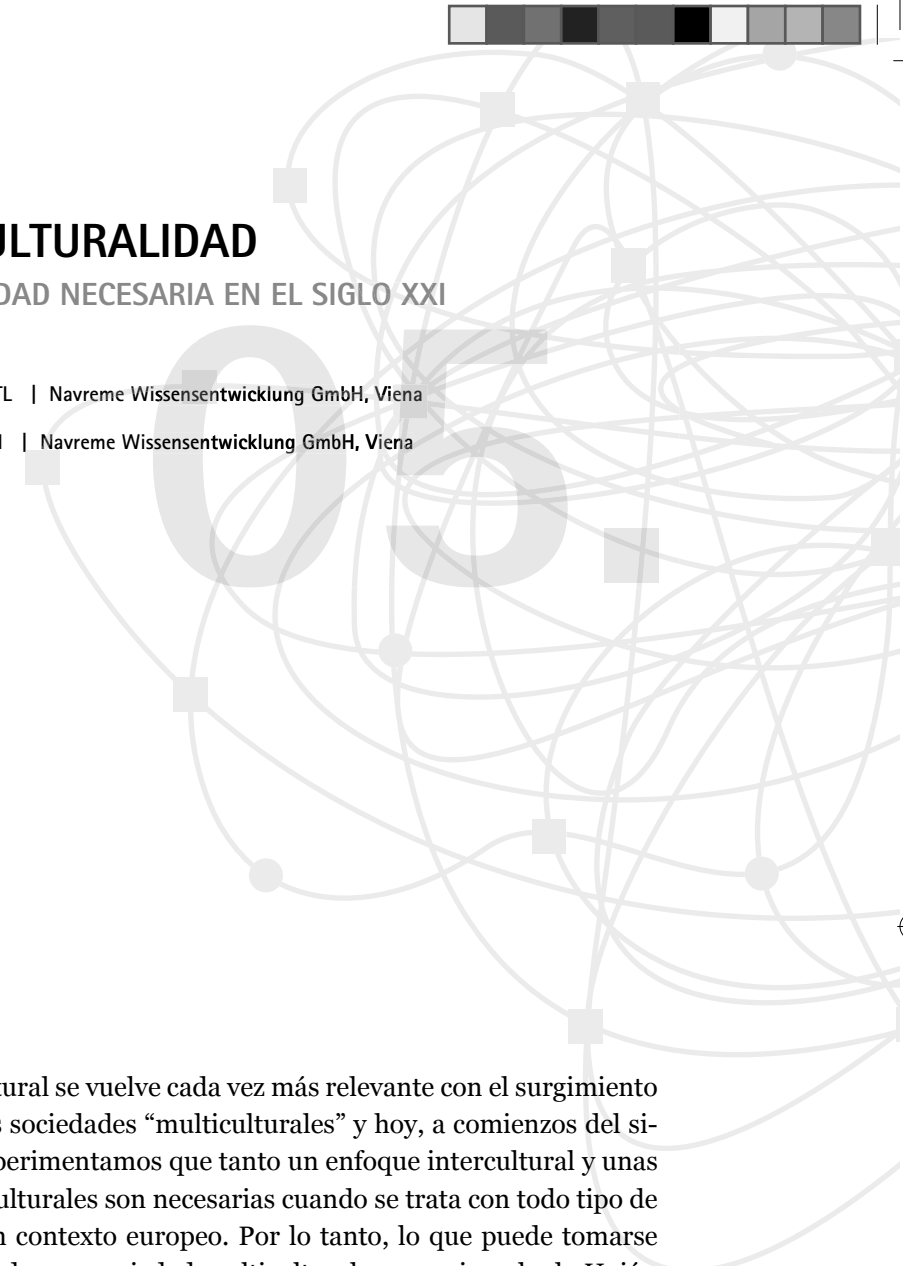
VARIOS AUTORES. 2006. *Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective/Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. (Edición bilingüe). Madrid: UNED.

INTERCULTURALIDAD

UNA HABILIDAD NECESARIA EN EL SIGLO XXI

BERND BAUMGARTL | Navreme Wissensentwicklung GmbH, Viena

MILJANA MILOJEVI | Navreme Wissensentwicklung GmbH, Viena



Un enfoque intercultural se vuelve cada vez más relevante con el surgimiento y el desarrollo de las sociedades “multiculturales” y hoy, a comienzos del siglo 21, a menudo experimentamos que tanto un enfoque intercultural y unas competencias interculturales son necesarias cuando se trata con todo tipo de temas sociales en un contexto europeo. Por lo tanto, lo que puede tomarse como un paradigma de una sociedad multicultural es por ejemplo, la Unión Europea y cada uno de sus Estados miembros, por ejemplo, con su población cada vez más creciente, que en parte, tiene sus raíces en todo el mundo. Evidentemente, esto plantea la pregunta acerca de lo que es en realidad un “enfoque intercultural” y una “competencia intercultural” y por qué los necesitamos? Una cosa está clara desde el principio: esos nuevos “conceptos-buzz” ciertamente tienen la palabra “cultura” en sus nombres, y parece que no hay posibilidad de comprender estos conceptos de la forma correcta - si no entendemos y aclaramos el concepto de “cultura” en primer lugar. Entonces, el





primer paso que debemos tomar es distinguir algunas características básicas de lo que se supone que es “Cultura” para que cuando lleguemos a la interculturalidad sepamos en qué aspectos de la sociedad debemos centrarnos - y en los que nos tenemos que centrar menos o en los que simplemente no.

¿QUÉ ES “CULTURA”?

Cuanto más comprendamos los múltiples usos de esto, más nos daremos cuenta, que “cultura” como un concepto no es algo que es fácilmente definible. La comprensión de cultura es algo que cambia constantemente, ya sea a través de tiempo ya sea a través de diferentes contextos, y esta característica de cultura es una que parece que no nos va a ayudar con nuestra tarea, pero por otro lado, es el único aspecto que va a ayudarnos a entender ¿por qué es tan importante estar abierto a todo tipo de diferencias y ser constantemente conscientes de ellas. A diferencia de la expresión “naturaleza”, el término “cultura” tiene su origen en el término “Cultivar”. Por lo que es utilizado para designar algún tipo de mejora o perfeccionamiento, que se conecta a una actividad o intervención humana (agricultura, horticultura, etc.) A partir de este primer significado se deriva el segundo, en el cual fue aplicado al refinamiento humano y fue visto a través de la educación, por lo que un hombre culto o una mujer culta también eran un individuo bien educado (y se puede decir que en ese sentido y aun es usado cuando hablamos de alguien que es desarrollado y de gusto refinado en las artes). Y no fue antes del siglo XX que “cultura” comenzó a referirse a un conjunto de valores, creencias, tradiciones y convicciones compartidas por los miembros de una comunidad específica.

Es sólo en este último sentido que vamos a hablar acerca de cultura. Sin embargo, ahora se plantea una pregunta diferente, es decir, qué tipos de creencias y convicciones van a ser consideradas como relevantes para el concepto de cultura. Y si tratamos de definir cultura como un punto de vista mundial específico desde un grupo específico, entonces la pregunta se convierte en: ¿qué es lo que forma nuestras opiniones de la vida, es sólo nuestra religión, nuestro idioma, nuestras costumbres, o también nuestra edad, sexo, orientación sexual, etc, y por otro lado, a qué grupo o grupos pertenecemos realmente, es decir, no es solamente nuestra nación, o nuestro grupo religioso, u otras formas de asociaciones sociales. Hay una dirección general del desarrollo de este concepto que cada vez es mucho más rico y más abarcador. “Cul-

tura” como concepto cambia constantemente su referencia y este proceso esta haciendo visible el hecho de cómo la opinión general (y también profesional) cambia cuando se refiere a la pregunta de cuáles son los aspectos importantes de nuestra vida, qué es lo que define nuestra identidad cultural. En nuestra definición de cultura, tendremos por lo tanto una postura ampliamente permisiva e incluiremos en nuestra definición distintas características en la medida que serian marcadas como culturales en cualquier contexto determinado.

CULTURAS E IDENTIDADES: INTERCULTURALIDAD

De este modo, cultura es lo que nos define, o cómo nos definimos a nosotros mismos y con lo que nos identificamos; lo que nos está dando una orientación en el mundo, el conjunto de categorías que tienen sentido a través de la materia prima que recibimos por medio de nuestros sentidos. Así se define, por lo tanto es un tipo de necesidad porque cualquier tipo de funcionamiento mental seria imposible sin estas generalizaciones. Podemos distinguir entre muchos grados o niveles de categorías o identidades que le están dando forma a nuestra experiencia del mundo (el origen étnico, la lengua materna, nivel de educación, la religión, el peso, la edad, la práctica profesional, el estado de salud, lugar de residencia, ideología preferida, situación familiar, y muchas más). Las más básicas (por orden cronológico la primera en ser adquirida), que algunas veces son usadas de manera inconsciente, como la categoría de forma o de sustancia o de familia, seria absolutamente resistente a cualquier intento consciente de cambiarlas. Pero hay otros tipos de hipótesis que se emplean y que no están integradas en nosotros por nacimiento, que no están escritas en nuestros códigos genéticos, menos generales y que son formadas a través de la interacción social y que también habitan el mundo de la cultura. Una vez más, puede ser un producto de siglos o incluso milenios, de hábitos y costumbres practicados por generaciones de nuestros antepasados, por lo tanto conectado a una mayor población en un territorio más amplio y más resistentes a la relativización, o un producto más reciente de formas de vida de algún grupo en particular o asociación de personas al que sienten que pertenecen. Por lo tanto, existe una necesidad urgente de reconocer nuestros límites planteados por estas restricciones necesarias, nuestras limitaciones inevitables, en una serie de prejuicios que son formados en diferentes niveles con diferentes tipos de protección al cambio.



Estos conjuntos de pre-suposiciones o prejuicios varían a través del tiempo y el espacio, así como diversas agrupaciones que viven en diferentes territorios y sus creencias cambian a través del tiempo. La función de nuestras opiniones y creencias que heredamos o adoptamos a veces, es la organización de nuestras percepciones, y, otras veces es la abreviación de pensamientos acerca de diversos temas de la vida cotidiana. Por lo tanto es en todos los aspectos, algo práctico. No somos capaces de, y no tenemos el tiempo suficiente para reflexionar sobre todos los aspectos de nuestra vidas, de modo que adoptamos estas opiniones como nuestras y reconocemos otros miembros de nuestra sociedad o agrupaciones como propios a estas mismas creencias o costumbres. Por supuesto, a menudo tienen algunas connotaciones normativas y este es el lugar de desacuerdos y conflictos entre las diferentes culturas. Un grupo cultural valoraría un determinado estado de asuntos como positivo, mientras que el otro lo valoraría negativamente. Sin embargo, estos conjuntos de valores, opiniones y creencias como un todo no llevan ninguna marcación normativa, nunca son buenas o malas por sí mismas. Son tan sólo herramientas arbitrarias para ponerle sentido al mundo.

La diversidad que existe entre las culturas actuales es realmente inmensa. Y entre más incluimos en nuestra definición de cultura, entre más características permitimos que entren a formar parte de nuestro punto de vista de diversidad cultural, esta abundancia crece más. La esencia de un verdadero enfoque intercultural es la conciencia de esta diversidad, que reconoce su origen natural o su origen de elegir (véase, por ejemplo, Anderson que habla de los grupos étnicos como comunidades imaginadas), como una definición necesaria de nosotros mismos en el mundo y no atribuyéndole cualquier valor a cualquier cultura en particular.

¡VALORANDO LA DIVERSIDAD!

Particularmente, “Interculturalidad” expresa una apertura a las diferentes culturas que en realidad es permitida por nuestra propia pertenencia a la cultura de un individuo específico o a la colectiva. Sólo como ser cultural, definido de un modo cultural, podemos descubrir, conocer, y rechazar o apreciar las diferencias de otros. Poner la interculturalidad en la práctica es un espacio humano elegido de interacción, donde la diferencia se considera una virtud. Como siempre nos encontramos en una situación cultural, estamos determina-

dos de alguna manera por nuestra ubicación en el espacio y el tiempo (nacido en determinado momento histórico, en un continente, país, región específico, habiendo pasado por experiencias concretas, e identificándose con ciertas identidades culturales), y solamente dándose cuenta de esta necesidad de ser determinado con algún contexto cultural, nos encontramos con otros en lo mismo, pero a menudo, diferente. Como el problema de uno solo y de muchos, cuando vemos diferentes cosas en un solo momento y en otro momento todo cambia, y entonces tenemos que encontrar una unidad subyacente, el problema de la interculturalidad es el proyecto de encontrar el terreno común de toda la humanidad, pero también el de observar y valorar todas las diferencias que se derivan de aquellos cimientos.

La interculturalidad no es tanto sobre el contenido, ni sobre saber exactamente cómo una persona de una cultura en particular se comportaría en una situación en particular, es más acerca de la forma, un método, desplegar respeto, o una manera de conocer y entender las diferencias de otras personas. Sin embargo, emplear un enfoque intercultural no es una cosa fácil de hacer. Se nos pide cuestionar a nuestras propias creencias y valores con el fin de comprender los puntos de vista sobre el mundo diferentes a los nuestros y estamos obligados a relativizar nuestras opiniones y creencias básicas. Por otro lado, esta relativización no debería aniquilar la cultura, o privar a nadie de su/ sus propias identidades. El cambio se hace hacia la comprensión de que nadie tiene el valor (es) absoluto (s), y que nadie debe interferir con nuestros intentos de establecer una buena comunicación, comprensión y cooperación productiva, o simplemente manejar una convivencia o cooperación satisfactoria.

EVITANDO CONFLICTOS INTERCULTURALES

De entrada, se puede decir que un enfoque intercultural por sí mismo tiene algunas normativas. Positivamente valora la diversidad y considera la homogeneidad y la exclusividad como un estado de asuntos en los que sólo existen culturas dominantes, o, en un caso extremo una sola cultura, negativa ligera. Los cimientos de esta opinión no van a ser se explicados en este documento, pero este punto de vista puede ser justificado negativamente al señalar el punto de vista opuesto, es decir, contra una fuerte identidad cultural a favor un universalismo cultural que esta hecho sobre la hipótesis que no esta bien



justificada. Entonces este punto de vista que conduce a una forma de mundo homogeneizado de la sociedad recae en el supuesto de que la multiculturalidad conduce a profundas divisiones, exclusiones y la marginación en una sociedad. Esa diversificación conduce a un mundo dividido con una falta de comunicación y el respeto por los demás, y eso es necesario para adoptar un marco cultural universal para prevenir que estos males sucedan. En otras palabras, un “choque de civilizaciones” (Samuel Huntington, 1993) no es inevitable, pero que “a través de la historia de las diferentes culturas han aprendido y se han beneficiado los unos de los otros” (Trojanov *y otros* en su libro “Rehusarse a Pelear”, 2009).

Sin embargo, el enfoque intercultural está tratando de demostrar que hay otra forma de evitar estos males, y que la diversidad por sí misma no conduce naturalmente a este estado de asuntos no deseados, potencialmente es causante de conflictos en el caso de dejarlo “desatendido”. Si empleamos un enfoque intercultural y si nos convertimos interculturalmente competentes, trataremos de hacer justamente lo contrario: en lugar de crear una cultura, o tratar de imponer nuestro propio conjunto de valores a los demás que pertenecen a un grupo cultural “más débil”, de manera que supuestamente podamos evitar conflictos y divisiones sociales, trataremos de hacer frente a la multiculturalidad de una manera constructiva, para demostrar que hay una manera de manejar la diversidad cultural, que es tal vez al principio de división, una manera que pueda reconciliar las diferencias y la unidad humana.

Una multitud de culturas y de diversidades creadas, no es una justificación para quitarle a las personas su identidad nacional, religiosa, sexual o cualquier otra índole, que no este con las “normas universales” (piensen ¿quién podría definir esto?). Sin embargo, lo que se necesita es un enfoque que se ocupe de estas diferencias de una manera que sea capaz de resolver los problemas que puedan surgir a causa del desequilibrio del mundo, pero, sin desechar cualquier idea que no sea percibida como dominante, cierta, o incluso normal, por una elite cultural. Entonces, este no es el caso en que no admitimos que las diferencias crean conflictos, divisiones y malentendidos pero ciertamente no estamos de acuerdo con una declaración de que esta sea una razón para aniquilarlos. En cambio, las profundas divisiones, la exclusión y la marginación en cualquier sociedad es lo que debemos evitar, a fin de facilitar y manejar una cohabitación pacífica incluso en las sociedades cada vez más diversificadas.

LO QUE NOS ES LA INTERCULTURALIDAD: REGLAS DE COMPORTAMIENTO

Ahora que hemos establecido algunos fundamentos de la interculturalidad, trataremos de señalar lo que no es la interculturalidad. En primer lugar, la competencia intercultural es considerada únicamente como el conocimiento de las normas que si son seguidas al pie de la letra dan como resultado la competencia intercultural. Estas reglas son reglas de conducta muy específicas que varían de acuerdo a los países, por ejemplo:

- Si usted esta en China y recibe una tarjeta de presentación, debe ponerla en cualquier lugar distinto al bolsillo de su pantalón por que esto puede ser interpretado como un insulto.
- Si usted está de visita en un país islámico no debe levantar su pulgar hacia arriba en señal de aceptación ya que esto puede ser visto como descortés.
- Cuando usted esta en Asia no debe comer todo del plato y no debe quedarse mucho tiempo en la mesa después de terminar de comer, esto puede ser interpretado como si usted no hubiera comido suficiente y puede avergonzar a su anfitrión.
- Llegar tarde se percibe diferente en los países de Europa Occidental y Europa del Sur, en los países occidentales puede ser muy ofensivo hacerlo.
- La organización de días o semanas de cocina extranjera, danza o folklore.

Pero la interculturalidad como competencia no se aprende de un manual sobre diversas costumbres o hábitos, o al elegir rasgos exóticos de un país o una cultura en particular. Incluso si aprendemos algo sobre las costumbres de algún país, por ejemplo que tipo de movimientos corporales debemos hacer en determinados contextos y que palabras debemos pronunciar cuando nos pregunten algo en particular, que por si mismo no implique que tenemos una comprensión de esa cultura y que hemos abierto un canal de comunicación y que nuestro comportamiento garantice una cooperación efectiva.

Como definimos anteriormente, la cultura no está ligada a las fronteras nacionales o a los grupos étnicos y ciertamente no es algo que podemos observar y luego imitar como algún tipo de baile o deporte. Es un conjunto de valores, opiniones y creencias y por lo tanto no pueden ser tratados como este tipo de comportamiento.



Cuando surgen nuevas situaciones para las cuales no estamos preparados por nuestro manual, nos quedamos en un estado de confusión sin saber como proceder. Requerimos entonces de un enfoque metódico que puede ser aplicado a dicha situación, el cual abrirá una posibilidad de aprendizaje desde esas nuevas situaciones y que nos ayudará a entender otras culturas de una forma sistemática e ir más allá al entender a otros según nuestro punto de vista cuando hagan ciertos gestos extraños en situaciones particulares.

Otro enfoque de la interculturalidad es a través del lenguaje. Si aprendemos un nuevo idioma somos más competentes interculturalmente y en la medida que podamos manejar más idiomas seremos capaces de de aumentar nuestra CI (competencia intercultural. Pero nuevamente esto no es suficiente. El lenguaje es a menudo solo un aspecto, de una etnia o una cultura nacional. De esta manera, por un lado no es lo suficientemente refinado para tomar otros grupos culturales más pequeños y, por otro lado no es lo suficientemente rico para cubrir todas las diferencias relevantes.

Por otra parte, ni siquiera es necesario, ya que hay algunas personas a las que llamaríamos competentes interculturales que no hablan o entienden el lenguaje de las culturas con las que están en continua interacción.

MANEJANDO LAS DIFERENCIAS CULTURALES

Como hemos señalado en este documento, la competencia intercultural no es solo un conjunto de instrucciones acerca de competencias físicas o verbales o de habilidades que podamos ejercer en determinado momento, es acerca de la actitud general de una persona y que no tiene límites en su aplicación. Donde haya y cuando exista la posibilidad de bajo rendimiento debido a los conflictos culturales o los malentendidos, hay una necesidad de manejo constructivo de las diferencias culturales. Si pensamos en el ámbito de aplicación de la CI, entonces debemos ir más allá de nuestra primera observación sobre las sociedades multiculturales.

A la luz de nuestra definición de cultura, podemos percibir otros países y otros tipos de agrupaciones como órdenes multiculturales y no sólo órdenes multinacionales como la Mezcla de culturas de la UE que se pueden encontrar en casi todos los contextos sociales. Por supuesto que podemos distinguir entre los diferentes niveles de diversidad cultural donde las diferencias nacionales y religiosas son más fundamentales y pueden fácilmente resultar en conflicto en-

tre los miembros de diferentes culturas, ya que estos tienen mas normatividad y pueden ser instituciones con morales diferentes.

Como se ha dicho, son menos propensas a la relativización que otras características culturales conectadas a grupos mucho más pequeños y establecidos recientemente. Por todo esto, la competencia intercultural es vista como una habilidad que debe ser utilizada por personas que trabajan en ambientes internacionales y multiculturales (como una multinacional), pero su aplicación no debe detenerse allí - incluso si es en estas áreas de mayor importancia donde pueden producir mejores resultados.

Podemos concluir de las anteriores hipótesis que el espacio de aplicación del enfoque y la competencia intercultural como instrumento eficaz para la prevención y resolución de conflictos creados debido a las opiniones opuestas de los miembros pertenecientes a diferentes entornos culturales, es organizada por todos los grupos de públicos que incluye actores (por lo menos dos) de las diferentes culturas. El primer escenario que viene a nuestra mente es la educación, pero también los sistemas de salud, las organizaciones de seguridad y, de hecho, cualquier otro espacio de trabajo que permita la interacción social (o económica) que puede ser multicultural y potencial en la aplicación de la CI.

ATENCION, RESPETO Y DEDICACION

Hay una gran posibilidad de no cumplir el objetivo que nos hemos fijado - si nos quedamos atascados de una manera obstinada con nuestras ideas preconcebidas y los prejuicios. Por ejemplo, si nos encontramos ante una realidad multicultural en el ámbito de los sistemas de salud pública, tenemos que tener en cuenta que los pacientes que vienen a nuestros hospitales son personas procedentes de distintos orígenes culturales por que su identidad cultural puede interferir con las prácticas médicas. Y el cumplimiento de la meta que se fija al ayudar a las personas a mejorar su salud puede no lograrse o aplazarse debido a nuestra mala preparación en estas situaciones.

Nos parece que el concepto de la interculturalidad ya está en el corazón de la medicina (y consagrado en la Declaración de Ginebra). Sin embargo, incluso si hay un fuerte pensamiento no discriminatorio, privado de todo prejuicio racial, nacionalista, político, etc, en los fundamentos mismos de esta práctica, no significa que cada médico o enfermera está preparado para tratar a cada



paciente de igual forma y al mismo tiempo como un individuo que pertenece a una cultura específica con hábitos y costumbres diferentes. El enfoque intercultural tiene dos caras: aceptar a todos como iguales, como alguien que pertenece a un determinado marco cultural, pero al mismo tiempo aceptarlo como diferente y respetar su individualidad. Aquí la cuestión es la diversidad y no la igualdad. Debido a una creciente diversificación en los países de la UE existe una urgente necesidad para hacer frente a estas diferencias de la manera más adecuada y efectiva.

¿SALUD INTERCULTURAL?

Los pacientes de un hospital Europeo tienen diferentes antecedentes. Pertenecen a distintas religiones y nacen en distintos países. Sus hábitos y costumbres son diferentes y con frecuencia no es raro que estas costumbres influyan en sus pensamientos y opiniones en relación con la salud en general. Pero aún más: los pacientes son individuos con diferentes necesidades, expectativas, preferencias. Olvidar todo esto pondría en peligro su curación y sanación. Por ejemplo las religiones perciben los doctores y los tratamientos de una forma diferente, de acuerdo a sus creencias. Mientras que la Declaración de Ginebra pretende no tener en cuenta el género, la nacionalidad la raza, etc., son precisamente estas y otras diferencias y variedades las que deben tenerse en cuenta. Deberían afectar la práctica pero de una forma positiva y constructiva ya que cada práctica debe acomodarse a las necesidades del beneficiario.

Las diferencias en las culturas producen diferencias en la percepción de la práctica médica. Algunas culturas tienen más fe en los médicos que otras, algunas personas tienen demasiada confianza en los médicos y nunca leen las prescripciones y los diagnósticos, otros toman medicamentos en exceso, otros nunca se quejan, etc. Existen patrones en estos comportamientos que pueden preverse y utilizarse para una buena causa. La sociedad actual es multicultural y multilingüe y sus ciudadanos deben ser tratados con respeto a su diversidad. El conocimiento de estos patrones puede ser de gran importancia.

Dado que los tratamientos médicos tienen que ver con las respuestas de los pacientes, sus actitudes y procesos psico-somáticos son una parte integral del proceso de curación. Y si somos capaces de predecir esas respuestas gracias a nuestro conocimiento de estos patrones discernibles, los resultados de los tratamientos pueden ser mucho mejores.

INTELIGENTE Y INTERCULTURALMENTE COMPETENTE

Por lo tanto y como primera conclusión podemos decir que una persona interculturalmente competente es:

- Consciente de sus propias limitaciones y prejuicios,
- Abierta a las diferencias de los demás,
- Respetuosa,
- Flexible,
- Lista para aprender y poner en práctica nuevos conocimientos.

Sólo con estas “habilidades” los posibles conflictos pueden evitarse o resolverse constructivamente y también se puede lograr una mayor productividad y eficiencia en contextos donde las personas de diferentes marcos culturales puedan trabajar juntas.

EL primer paso hacia la CI es tomar **conciencia de nuestro propio marco cultural** y llegar a entender su carácter relativista. Debemos empezar a ver nuestros propios valores, creencias y prácticas, como una sola manera posible de ver las cosas y hacerlas. Debemos ser conscientes de que a veces estamos llenos de prejuicios sobre otras personas y debemos reflexionar sobre nuestro propio comportamiento y tratar de explicarnos a nosotros mismos cuáles son nuestros propios prejuicios sobre las personas de diferentes orígenes especialmente cuando las empleamos.

Esto debería llevarnos a un lugar donde podamos ver y **estar abiertos a las diferencias de los demás** como algo parecido a un marco de una visión del mundo al menos igual de válida que la nuestra. Pero al principio hay que ser conscientes de que otras personas o grupos pueden tener diferentes opiniones, valores y creencias respecto a diversos aspectos de la vida, y que nuestras opiniones son sólo otra forma de ver las cosas. Debemos estar abiertos a las opiniones y los valores de los demás, así como los nuestros son importantes para nosotros, del hecho de que algunas creencias y valores con los que no podemos relacionarnos del todo, sonpreciados y valorados por ellos de la misma forma como nosotros apreciamos los nuestros, y que a veces ellos pueden actuar de acuerdo a como lo consideren, y no como nosotros asumimos nuestras normas y reglas. Debemos ser conscientes y sensibles ante estas



opiniones y prácticas, estar preparados para reconocerlos y aprender de ellos, y no apartarlos como si no importaran, ya que no significan mucho para nosotros. Tenemos que **respetarlos**. Es de suma importancia no medir los diferentes puntos de vista utilizando los conceptos de normatividad de nuestro propio grupo y respetar sus derechos. No tenemos que estar de acuerdo con ellos o aceptarlos como nuestros, pero tenemos que darles un lugar respetable, ya que forman parte de la identidad de alguien y no deberíamos tratar de despojarlos porque son las directrices legítimas y seleccionadas que le ponen sentido a la vida de alguien más.

Es importante definir el espacio de los posibles o actuales desacuerdos. Ser conscientes del origen de estas discrepancias (como derivados de diferentes contextos culturales) y de ser flexibles en su resolución. Deberíamos ser capaces de adaptarnos a diversas situaciones, y esto significa hacer concesiones cuando sea necesario y adoptar diferentes puntos de vista si esto puede ayudar en la creación de un ambiente de trabajo más productivo o para desarrollar nuevas estrategias de trabajo más eficaces. En la política de desarrollo, tal enfoque se denomina “localización”.

Al final tenemos que estar abiertos al **aprendizaje**. Si somos conscientes de nuestras propias limitaciones, si estamos abiertos a las diferencias que constituyen la identidad cultural de los demás, si somos respetuosos y flexibles hacia ellos, entonces ya estamos en el espacio que está expuesto a nuevas experiencias culturales que nos pueden enriquecer de muchas maneras. Estamos entonces en la posición de un observador imparcial que puede aprender sobre otras culturas y verse así mismo bajo una nueva luz, alguien que puede comprender el mecanismo en que se basan algunos desacuerdos interculturales, y que ahora puede ver claramente por qué algunas estrategias no dieron buenos resultados cuando fueron aplicadas a situaciones multiculturales, alguien que puede llegar a conocer algunas buenas prácticas empleadas por los miembros de una cultura en particular. Todo este conocimiento que esta disponible de esta manera puede y debe ser empleado para crear nuevas prácticas y estrategias mucho mejores y más eficientes, las cuales serán más fácilmente aceptadas y respetadas, ya que está tomando en cuenta lo que diferentes personas aprecian y valoran.

La suma de todas estas actitudes y habilidades da como resultado las **competencias interculturales**. Estas son un instrumento necesario para una

gran variedad de profesiones, no se limita solamente al sector de la educación (en el que son de vital importancia), pero su presencia es muy relevante en muchas áreas de las políticas públicas (administración, salud, ciencia, desarrollo, políticas familiares, etc.), y también en las ONG's activas internacionalmente, las organizaciones internacionales así como las empresas privadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, Benedict. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- BECK, Ulrich. 2007. *Das kosmopolitische Europa*. Frankfurt: Suhrkamp
- DAVIS, Niki y CHO, Ok, Mi. 2005- “Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation”, *Interactive Educational Multimedia*. 10: 1-22.
- HUNGTINTON, Samuel. 1993. “The Clash of Civilizations.” *Foreign Affairs*, 72: 3.
- HUNTINGTON, Samuel. 1996. *The Clash of Civilisations and the Remaking of the World Order*. New York: Simon & Schuster.
- LU, Catherine. 2006 “World government”, <http://plato.stanford.edu/entries/world-government/>.
- NOTE, Nicole et al. 2009. *Worldviews and Cultures: Philosophical reflections from an intercultural perspective*. Springer Verlag.
- TROJANOV, Ilija et al, “Refusal to Fight”, 2009.

A VUELTAS CON EL RELATIVISMO CULTURAL

FERNANDO MONGE | Departamento de Antropología Social y Cultural, UNED

El principio de relativismo cultural se apoya en una vasta acumulación de datos conseguidos mediante la aplicación de técnicas en los estudios de campo que nos ha permitido penetrar en los sistemas de valores que sirven de sustentáculo a sociedades de costumbres diversas. Este principio brevemente expuesto es como sigue: Los juicios están basados en la experiencia, y la experiencia es interpretada por cada individuo a base de su propia endoculturación.

(Melville J. Herskovits, 1974).

Un espectro obsesiona al pensamiento humano: el relativismo. Si la verdad tiene muchas caras, ninguna de ellas merece confianza o respeto. Afortunadamente, hay un remedio: los universales humanos. Éstos son el agua bendita con la que el espectro puede ser exorcizado. Pero, por supuesto, antes de que podamos usar los universales humanos para disipar la amenaza de anarquía cognitiva en la que, de otro modo, nos sumiríamos, debemos encontrarlos. Y así, una nueva búsqueda del Santo Grial está en marcha.

(Ernest Gellner, 1985: 83).

El relativismo no está de moda. Vivimos tiempos en los que es necesario “fijar los límites”, “emitir mensajes claros y breves”, “renovar valores”, dicen algunos políticos, líderes religiosos, académicos y “expertos”. Su mensaje es sencillo, hemos entrado en una peligrosa nueva era y la sociedad, nuestra cultura y forma de vida están amenazadas por una alianza antioccidental. Bajo el rótulo de una nueva etapa o era se han ido consolidando una serie de visiones del mundo global que, supuestamente, habitamos. Hace algunos años, el mensaje se centraba en torno a las profundas transformaciones que vivía la humanidad y, en vez del miedo, la globalización y el fin de la Guerra Fría auguraban una vida mejor, casi perfecta, de hecho, fuera de la historia.

La historia, para algunos, había terminado en 1989 con la caída del Muro de Berlín. La historia terminaba cuando dejaban de existir la lucha entre las ideologías, y el estado liberal y democrático se convertía en el sistema más



evolucionado de organización humana (Fukuyama, 1992)²². Luego terminó por imponerse una doctrina menos optimista: la del choque de civilizaciones (Huntington, 1993)²³, y con ella la defensa de un mundo, el Occidental, asediado desde el exterior y el interior por el terror e, incluso, por las ideas y formas de vida de los inmigrantes. Para Huntington, el único modo de que Occidente sobreviviera en un mundo de siete u ocho civilizaciones en conflicto y en el que las luchas étnicas son cada vez más sangrientas, se fundamenta en la renovación moral de la civilización Occidental. Esa la renovación moral, para Huntington, pasa por el retorno de las naciones Occidentales a los cánones culturales, fundamentalmente cristianos, de los que surgieron, y por el rechazo de las perspectivas multiculturalistas que admiten una sociedad diversa en un mismo estado. Tal como Appadurai defiende en su ensayo *El miedo a los números pequeños* (2006: 117-18) esta visión profética de un mundo crecientemente sometido al desorden se fundamenta en una concepción esencialista de las culturas. Las culturas o civilizaciones, según Huntington (1993), tienen una naturaleza geográfica y racial concreta, y están definidas por una homogeneidad religiosa, racial y cultural bien definida. El riesgo, según su perspectiva no radica sólo en las civilizaciones ‘enemigas’ de Occidente, se asienta también y sobre todo en el multiculturalismo americano – o europeo—que diluye la naturaleza moral y cultural unitaria de Occidente. Sin duda estoy simplificando mucho y la situación a la que acabo de aludir es mucho más compleja. Viejas ideas que ayudaban a explicar la desigualdad e injusticia basadas en la crítica al colonialismo o al imperialismo y a los abusos del sistema capitalista, han desaparecido casi totalmente de los argumentos que nos ayudan a dar un cierto sentido al mundo²⁴. Esas ideas y modelos están, al parecen, tan obsoletas como la sociedad industrial.

El objetivo fundamental de este texto no es otro que el de incitar al lector a la reflexión sobre el concepto de relativismo y, particularmente, de relativismo cultural. A diferencia de categorías como colonialismo o imperialismo, el relativismo ha parecido ganar visibilidad durante los últimos años. Y lo ha ganado de una forma un tanto paradójica. Cuando estudiaba historia de la

22 Este libro surge de un artículo del mismo autor publicado en 1989 en *The National Interest*, revista publicada por The Nixon Centre.

23 Cito aquí el artículo del que surgió su libro con un mismo título. Como Fukuyama, sus tesis se convirtieron no sólo en libros con éxito sino en visiones en las que se inspiró la política internacional de I gobierno republicano de los Estados Unidos.

24 En los últimos años han vuelto a atraer el interés de los lectores textos con visiones alternativas del mundo. Véase, por ejemplo, *Empire* (Hardt y Negri, 2000).

filosofía en mi último año de bachillerato, Franco acababa de morir, el relativismo, como el panteísmo y otras perspectivas filosóficas eran catalogadas sin ningún rubor en nuestros libros de texto como ‘falsas’. Eran tiempos en los que muchos estudiantes nos sentíamos atraídos por todo aquello que era *falso* o estaba en contra de las ideas de un totalitario, y afortunadamente, tambaleante régimen político. Luego, en la Facultad, cuando estudiaba antropología descubrí que esa *falsa* doctrina del relativismo, y más concretamente el relativismo cultural constituía entonces una de las piedras angulares de la disciplina. Gracias al relativismo cultural podíamos aproximarnos a aquellos a los que estudiábamos, a otras formas de vida y culturas, de un modo más abierto, comprensivo y honesto. El relativismo cultural nos ayudaba no sólo metodológicamente en el trabajo de campo, nos permitía comprender las razones del otro y, de paso, desenmascarar nuestros prejuicios y estereotipos. Aproximarse a la vida de los otros desde una perspectiva relativista cultural nos ayudaba a comprender sus creencias y prácticas bajo la luz de sus culturas y abría una vía de comunicación con ellos, así como de comparación-traducción con las demás culturas, incluida la nuestra. El relativismo cultural, así nos parecía entonces, era también una respuesta que facilitaba la convivencia y el intercambio de perspectivas y valores en sociedades cada vez más diversas social y culturalmente. Relativismo cultural se asociaba a valores como convivencia, democracia y sociedad civil. Sin embargo, la popularización o uso de este concepto, así como otros acuñados en la antropología, tales como grupo étnico o cultura (en este caso me refiero al uso del concepto de cultura que hacen los antropólogos), no ha dado los resultados que esperábamos.

Durante los últimos años la palabra relativismo forma parte de un grupo de términos malditos que sólo parecen relacionarse con conceptos o valores negativos. Según aquellos que lo critican, el relativismo es una manifestación nihilista que caracteriza la decadencia de los valores y modo de vida occidentales. El relativismo es percibido, indica Steven Lukes, como una amenaza a las certezas intelectuales y a la seriedad moral. “El Papa Benedicto [XVI], en la víspera de su elección, proclamó que estábamos ‘avanzando hacia una dictadura del relativismo que no reconoce nada como cierto y que tiene como su objetivo más elevado su propio ego y los deseos de su persona’” (Lukes, 2008: 1)²⁵. No busco aquí, tal como he indicado más arriba, abordar cuáles son los

25 No me parece casual que Michael Brown (2008), en su texto sobre relativismo cultural 2.0, aluda en la introducción a este discurso.



rasgos o tendencias que caracterizan las transformaciones que estamos viendo durante las últimas décadas a una escala global, ni siquiera pretendo definir con claridad ese frente antirelativista (véase, por ejemplo, Lukes 2008). Desgraciadamente, en este debate, apenas se oyen otras opiniones que no sean las de aquellos que acusan al relativismo, incluso al relativismo cultural, de los males que supuestamente esa perspectiva trataba de atenuar.

Para aquellos que nos formamos dentro de la disciplina antropológica con el relativismo cultural como una de sus piedras angulares no nos deja de generar una cierta sorpresa que éste sea ahora retratado de modo negativo. Cualquier discusión acerca del relativismo cultural topa con los valores universales favoritos de Occidente: los derechos humanos, y termina invocando una serie de casos extremos, como la infibulación vaginal o la ablación del clítoris, así como el uso del velo o la lapidación de los adúlteros. Todos esos ejemplos, que merecen considerarse detenidamente y que no son objeto de condena – tampoco defensa—por parte de los que se aproximan a ello por medio de una perspectiva relativista, son muy significativos de una tendencia y una visión del mundo que al recién desaparecido Huntington le parecerían muy representativa de las fronteras civilizatorias que él defendió y que más parecen representar un modelo de relaciones internacionales que una visión del mundo en el que la culturas son históricas y diversas en sí mismas.

Según uno de los manuales de estudio de la antropología más empleados hoy, el relativismo cultural es “La posición de que los valores y patrones de las culturas difieren y merecen respeto. Llevado al extremo arguye que las culturas deben ser juzgadas sólo en sus propios términos” (Kottak, 2006: 385). Para otro de los manuales claves: “La postura antropológica de que las costumbres e ideas de una sociedad se deben describir de forma objetiva y atendiendo al contexto de los problemas y las oportunidades de esa sociedad recibe el nombre de **relativismo cultural**” (Ember, Ember y Pellegrine, 2004: 262). Estos autores no abordan el principio del relativismo cultural de un modo neutro, se preguntan abiertamente por la relación de este con nuestra capacidad, como antropólogos, de juzgar o no costumbres y acciones de culturas ajenas. “¿Nuestra insistencia en la objetividad significa que los antropólogos no deben hacer juicios morales sobre los fenómenos culturales que observan y tratan de explicar? ¿Significa esto que los antropólogos no deben proponer posibles cambios?” (pág. 262). Para los autores del manual la respuesta es: “No necesariamente” y afirman que los antropólogos habitamos un territorio

moral y profesional complejo en el que diversas circunstancias nos llevan a ajustar el relativismo cultural, como principio general de la disciplina, a cada uno de las peculiaridades de los casos o temas de estudio que abordamos. Esta estrategia de acomodación a las circunstancias, que parecen violar los principios del relativismo cultural de un modo paradójicamente relativista, no es nueva y tiende a obviar que tanto el origen del relativismo cultural en la antropología como sus transformaciones ulteriores se fundamentan en circunstancias sociales y culturales específicas que pueden abordarse de un modo histórico.

William J. Bennett, poco después de los atentados terroristas que derribaron las Torres Gemelas y afectaron al propio Pentágono (2001), afirmaba algo parecido a lo que defendía el Cardenal Ratzinger poco antes de su elección como Papa: el relativismo “implica que no tenemos base alguna para juzgar otros pueblos y culturas, y, ciertamente, ninguna base para declarar a algunos mejores que otros, y aún menos ‘buenos’ o ‘diabólicos’” (2002: 46)²⁶. Bajo la perspectiva de Bennett el más moderado relativismo cultural, se convertía en un enemigo de la democracia estadounidense, por no decir Occidental, y en la semilla del mal que estaba royendo los principios de nuestra civilización. La acusación de que el relativismo cultural sostiene una visión del mundo que respeta a los otros pueblos o culturas y ataca la nuestra propia no es nueva, y ha sido defendida por prestigiosos antropólogos como Melford E. Spiro (1986) o Wilcomb E. Washburn (1987); dicha crítica suele asociarse a menudo con uno de los temas que más han obsesionado en las últimas décadas a los antropólogos que defienden o critican alguna de las definiciones existentes del relativismo cultural: la relación de éste con los Derechos Humanos.

Parece particularmente claro para aquellos que defienden los Derechos Humanos de un modo más entusiasta que el relativismo cultural puede convertirse en algunos momentos o cuestiones controvertidas, en un obstáculo a un bien superior. No es difícil encontrar tanto en la prensa como en publicacio-

26 Mi colega Ángel Díaz de Rada, cuando ya tenía muy avanzado la elaboración y redacción de este artículo me indicó el interés de un artículo de Michael F. Brown (2008) que se asemeja y defiende principios muy semejantes a los que yo mantengo aquí. Estas semejanzas no son raras en las ciencias sociales y pueden asemejarse a las polémicas que mantuvo la antropología hace muchas décadas sobre la capacidad del ser humano de hacer los mismos inventos y descubrimientos de modo separado espacial y temporalmente. Como Steven Lukes (2008) o el propio Brown (2008) todos empezamos mencionando las declaraciones del que iba a ser Papa, no creo que sea una elección casual. Tomo de Brown la reveladora cita de Bennett (2002) y agradezco a Ángel Díaz de Rada que me llamara la atención de la existencia del texto de Michael Brown (2008).



nes académicas²⁷ ataques al relativismo cultural fundadas en la defensa de los Derechos Humanos como en los principios de la Ilustración; moral y racionalidad se funden en este caso y visten al relativismo cultural con las ropas del antimodernismo y la amoralidad.

La sorpresa que esta perspectiva del relativismo cultural genera en aquellos antropólogos que conocemos la historia de la disciplina es mayor aún que la de aquellos que sólo defienden el relativismo cultural como la expresión de “la idea que las creencias y prácticas de los otros se conocen mejor a la luz de las culturas particulares donde se desenvuelven” (Ito-Adler, 2001: 529). El relativismo cultural no sólo surge, tal como indican Barnard (2000: 99-119) o Brown (2008: 363-67), como una reacción a la escuela evolucionista unilineal que consolidó, primero, y desarrollo, después, la antropología como disciplina académica sino que, además, obedece a planteamientos que reclaman la objetividad científica en las descripciones de otros pueblos y/o culturas, y articula un compromiso moral con aquellos a los que estudia. En la antropología británica, el funcionalismo en los años treinta parecía defender implícitamente una visión relativista de las culturas. Según éstos, las “prácticas éticas eran el resultado de prolongados desarrollos prácticos o estructurales, que servían propósitos complejos y sutiles que, por lo tanto, no podían ser forzados” (Whitaker, 2002: 479) o manipulados desde fuera. Mientras tanto, en la antropología estadounidense, el relativismo cultural se formula en el periodo de entreguerras – es decir, entre la Primera y Segunda Guerras Mundiales – de modo explícito y mucho más preciso por los discípulos de Franz Boas. De hecho, el relativismo cultural definido por Boas y sus discípulos se convirtió, tal como indica Alan Barnard en su historia de la antropología, en el paradigma dominante de la antropología estadounidense durante la primera mitad del siglo XX (Barnard 2000: 100). El llamado *relativismo cultural convencional* surge en los Estados Unidos y de mano de la escuela particularista histórica a partir de una serie de axiomas: En primer lugar, cada cultura es un mundo en sí mismo, o dicho de otro modo, las diferencias de valores y

27 Véanse, por ejemplo, los artículos de Goodale (2006), Alvargonzález (1989-99) o Sánchez Durá (2005). Agradezco a los alumnos del curso “El relativismo cultural como una herramienta de análisis antropológico” del programa de doctorado de educación intercultural del Grupo INTER, UNED, María García Gómez, Olga Romero Guedes, y Carlos Filemón Sánchez Gómez; así como a Nuri Azalea Coto Medina, Abel Rogelio Terrazas, y María del Rayo Pérez Juárez, los estudiantes del curso de mismo título de la maestría de educación intercultural de la Universidad Veracruzana Intercultural de México y la UNED, España, sus comentarios, sugerencias y referencias bibliográficas. Este artículo ha surgido de su estímulo aunque no pueden achacárseles a ellos los defectos u opiniones que aquí manifiesto.

de comportamientos existentes entre diferentes poblaciones del mundo son el resultado de las diferencias culturales que les dan sentido a aquellos que las practican. Por ello, en segundo lugar, es esencial que los etnógrafos interpreten la cultura que observan comprendiendo la lógica interna de significados de esa cultura. Como indica Brown, no se puede aplicar una vara de medir universal para todas las culturas. Dado que ninguna cultura o sociedad puede ser colocada en una escala de valores o desarrollos evolutivos, es necesario que los antropólogos se aproximen de modo tolerante a modos de vida satisfactorios para aquellos que los experimentan (Brown, 2008: 364-65; Barnard, 2000: 99-102; Whitaker, 2002: 479-80).

El éxito de los planteamientos relativistas, a pesar de las críticas que el relativismo cultural ha sufrido desde su génesis²⁸, es obvio. La riqueza de dicha aproximación al estudio del hombre puede ser defendida, también, por el desarrollo de distintas tendencias. De hecho, cualquier persona interesada por trazar la historia del relativismo en antropología se enfrenta a una verdadera jungla de categorías y descripciones. En este artículo trataré de evitarla. Generalmente se distinguen tres tipos de relativismo cultural: *descriptivo*, *normativo* y *epistemológico*. El *relativismo descriptivo* sostiene que las diferencias sociales y psicológicas de los individuos se fundamentan en la diversidad cultural; el normativo, afirma que dado que es necesario juzgar a las culturas de acuerdo con sus propios valores no es posible hacer juicios entre culturas. El *relativismo normativo* suele dividirse en dos tendencias: *relativismo cognitivo* y *relativismo moral*; el primero sostiene que todas las proposiciones descriptivas que hagamos sobre el mundo están mediadas por la cultura; y el segundo, que todas las proposiciones evaluativas que realicemos deben ser juzgadas estética y éticamente con los términos de la cultura en la que se producen. Para los relativistas cognitivos toda ciencia es *etnociencia* y no es posible trascenderla, para los relativistas morales, el punto de mira de los enemigos del relativismo, vivimos sumergidos en códigos morales y éticos que no trascienden la cultura en la que surgieron. Por último, el *relativismo epistemológico* es, en sí mismo, la versión más dura del relativismo descriptivo, sostiene que los sistemas de conocimiento que poseen las diferentes culturas son inconmensurables, como indica Whitaker (2002: 480) y que cada

28 El origen o primeras formulaciones relativistas pueden trazarse a periodos anteriores al que acabo de describir. Se puede trazar una genealogía intelectual clara entre las ideas de Franz Boas y Johann Gottfried von Herder (1744-1802). No obstante, y como señala, Michael Brown (2008: 365), el relativismo cultural clásico o convencional tiene un sabor puramente americano.



cultura vive en mundos cognitivos distintos e igualmente *verdaderos*. Uno de los problemas que genera esta selva de clasificaciones es que unas definiciones o categorías se solapan con las otras y que los matices pueden ser tan variados como los investigadores que aborden su trabajo desde una perspectiva relativista. (véase Spiro, 1986; Barnard, 2000; Whitaker, 2002; y Brown, 2008).

Los antropólogos, no importa las acusaciones que reciben de los antirelativistas, suelen distinguir entre un relativismo cultural como metodología y un relativismo moral que no apoyan o asocian con su práctica profesional. Por un lado los antropólogos observan, describen, analizan o interpretan; por otro, aquellos que se dedican a la antropología aplicada analizan, colaboran e intervienen a favor de aquellos grupos, sociedades o culturas que tienen más dificultades en defenderse a sí mismos. La antropología aplicada es un campo comprometido en el que el relativismo moral tampoco parece haber enraizado. ¿Cuáles son, entonces, las razones que llevan a la feroz denuncia del relativismo y, más concretamente, de una concepción relativista cultural surgida de la antropología?

Sin duda, como señalaba al principio de este artículo existen razones políticas, bien o mal interpretadas, que adjudican al relativismo cultural algunos de los males que padece la sociedad occidental contemporánea. Si bien algunas de esas denuncias parece que se fijan más en el mensajero que en las malas noticias – según del color del que las mire, es necesario aclarar que el relativismo cultural no es una metodología de trabajo neutra. De hecho el relativismo cultural ofrece una poderosa plataforma desde la que atacar el racismo y etnocentrismo que caracterizan las sociedades occidentales. Para Boas y sus discípulos, la antropología era una disciplina comprometida con su sociedad. No es casual el interés de los boasianos por el problema racial en los Estados Unidos, o su asedio al arraigado etnocentrismo de los Estados Unidos o de Occidente, su lucha era, a pesar de las críticas contemporáneas al relativismo, una lucha fundada en acontecimientos objetivos y principios. De hecho, uno de los discípulos de Boas que mejor definió el relativismo cultural, Melville J. Herskovits, se ha convertido para autores como Mark Whitaker (2002: 481) en el mejor representante del *relativismo ético*. Para Herskovits, el relativismo cultural era algo más que un método probado empíricamente, el relativismo cultural era una perspectiva ética y filosófica que le permitía combatir el racismo y el imperialismo cultural. Melville Herskovits es la persona que preparó y redactó la famosa, y todavía mal entendida, declaración

de la *American Anthropological Association* sobre los Derechos Humanos (1947)²⁹ poco antes de que la ONU aprobara la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Para Herskovits, tal como indica la declaración de la AAA, el riesgo que tenía aprobar una Declaración Universal de Derechos Humanos³⁰ se fundamentaba en el miedo al imperialismo cultural que podría surgir de unos derechos difícilmente definibles como universales. Abogaba, como hace hoy un número creciente de antropólogos por una perspectiva crítica de los Derechos Humanos que permitan evitar, precisamente, el avance de distintas formas de imperialismo cultural amparadas por la defensa de esos derechos supuestamente universales (Goodale, 2006).

Dudo, como suele afirmarse, que una postura relativista cultural choque con la defensa de los Derechos Humanos. Ésa es una de las falsas oposiciones que criticaba al inicio de este texto. No creo que la crítica desde el relativismo de la aplicación indiscriminada de los Derechos Humanos, o de la universalidad de los mismos, sean enemigos de un compromiso por mejorar las condiciones de vida de los seres humanos. Durante los últimos años un número creciente de etnografías muestran cómo la globalización o fenómenos asociados con la globalización están transformando de modos insospechados a todas las sociedades y culturas del mundo. Bajo el manto de la defensa de los Derechos Humanos, tal como muestra Goodale (2006), se extiende el modelo neoliberal como si éste fuera algo natural o la única alternativa posible; el creciente número de escándalos originados por ONG's con fines humanitarios comienzan a dibujar una imagen menos positiva de sus misiones humanitarias. ¿Tan malo es que la antropología aborde de modo crítico y reflexivo las acciones de los grupos de ayuda en lugares del mundo menos desarrollado económicamente? Richard A. Shweder, en la réplica que hace al mencionado artículo de Michael Brown (2008) escribe: “Muchas de las cosas que damos por supuestas, como naturales, dadas por Dios, lógicamente necesarias, o prácticamente indispensables para vivir en una sociedad ordenada, segura y decente son naturales, dadas por Dios, necesariamente lógicas, o prácticamente necesarias para esa vida, son el producto una historia local, de modos de ver al y ser en el mundo que pueden dar significado y valor a nuestra propia forma de vida

29 AAA (American Anthropological Association). 1947. Statement of human rights. *American Anthropologist*, 49: 539–43. Para una visión crítica del relativismo cultural y la declaración de la AAA, véase Washburn (1987).

30 No voy a entrar en este artículo en uno de los temas claves del relativismo cultural: la profesión de la antropología y los Derechos Humanos. Aquellos interesados en abordar esta cuestión pueden consultar las fuentes mencionadas en la nota anterior y el trabajo de Mark Goodale (2006).



pero no son el único modo de tener una vida con sentido y valiosa” (en Brown, 2008: 378).

Tras la Segunda Guerra Mundial, algunas corrientes de la antropología comenzaron a poner en duda la validez del paradigma relativista cultural que habían entronizado los particularistas históricos y los discípulos más o menos díscolos de Boas. El resurgir de grandes teorías explicativas en la antropología, como el evolucionismo multilineal, el estructuralismo, o el materialismo cultural minaron el paradigma del relativismo cultural si bien no desterraron de su trabajo una metodología respetuosa en su mayor parte con lo que definimos como relativismo descriptivo. En la calle la situación era muy distinta, por un lado se derrumbaban los viejos poderes coloniales que unificaban el mundo mientras que, por otro, se hacían evidente la lucha y reivindicaciones de las minorías silenciadas de Estados Unidos y Occidente (derechos civiles de los afroamericanos y nativos; liberación de la mujer, ...). Los grandes modelos que definían el mundo hasta entonces se agrietaban, en el mundo académico entraron aquellos que encabezaron unos años antes los movimientos de liberación de distinta índole y minorías que antes apenas pisaban una universidad se convirtieron en profesores de la misma. No es casual que el relativismo en antropología dejara de ser una preocupación académica, o un principio filosófico defendido por intelectuales para intervenir en sus sociedades políticamente; a partir de ahora el relativismo parecía *habitar* y ser una de las fuerzas que estaban transformando el mundo. Creo que es así como hay que entender las críticas que se hacen al relativismo tanto desde la academia (Lukes, 2008) como, sobre todo, desde las instituciones religiosas o políticas. Por ello, y para atacar al creciente miedo que la diversificación de las sociedades en las que vivimos y el empequeñecimiento del mundo generan en las cada vez más minoritarias clases medias – por no hablar de las oligarquías que nos dominan – surgieron artículos como el de Clifford Geertz, *Anti anti-relativismo* (1984; 1999). Para Geertz no era necesario diseñar una posición filosófica tan compleja como la de Gellner (1985) para explicar la convivencia de los universales con un cierto tipo de relativismo disminuido. Según Geertz el problema no era tanto ser relativista como anti anti-relativista: “Los antropólogos hemos sido los primeros en insistir en una serie de puntos: en que el mundo no se divide en personas religiosas y personas supersticiosas; en que puede haber orden político sin poder centralizado, y justicia sin códigos; en que las leyes a que ha de someterse la razón no fueron privativas de Grecia y

que no fue en Inglaterra donde la moral alcanzó el punto más alto de su evolución. Y, lo que es más importante, fuimos también los primeros en insistir en que unos y otros vemos las vidas de los demás a través de los cristales de nuestras propias lentes. [...]. Lo que reprochamos al antirrelativismo no es que rechace una aproximación al conocimiento que sigue el principio ‘todo es según el color del cristal con que se mira’, o un enfoque de la moralidad que se atenga al proverbio ‘donde fueres haz lo que vieres’. Lo que le objetamos es que piense que tales actitudes únicamente pueden ser derrotadas colocando la moral más allá de la cultura, separando el conocimiento de una y otra. Esto ya no resulta posible. Si lo que queríamos eran verdades caseras, deberíamos habernos quedado en casa” (Geertz, 1999: 123-24; 1984; 275-76).

Dudo que las críticas que mencioné al principio de este texto tengan que ver con el miedo al imperialismo cultural o la pérdida de los derechos esenciales de las personas y las culturas, Cuando el hoy Papa Benedicto XVI decía: “Toma forma una dictadura del relativismo que no reconoce nada que sea definitivo y que deja como última medida sólo al propio yo y a sus deseos”³¹, no se distingue tanto de afirmaciones como “La irresolución que aspira a difundir el secularismo occidental no puede ser aceptada por una mente correcta que se respete a sí misma”, realizada por el Dr. Zawahiri, socio de Osama Bin Laden³². En mi opinión, secularismo o laicismo y religiosidad tampoco se oponen y, como buen relativista considero que hay espacio para todos, aunque no sin conflictos y conversación.

A lo largo de estas páginas, pensadas para estimular a la reflexión y nuevas lecturas, he hecho particular mención a los antropólogos que desarrollaron y defendieron el relativismo cultural convencional por una razón fundamental: no importa cuán recientes sean las críticas que se hacen al relativismo cultural (véase Lukes, 2008), los argumentos suelen dirigirse siempre contra autores que desarrollaron sus carreras hace más de medio siglo. La antropología, como el mundo, ha cambiado mucho desde entonces y hoy los antropólogos no nos sentimos representados por esas ideas. No deja de ser paradójico que los ataques el relativismo cultural se haga a una formulación del mismo que ya no se aplica así en la disciplina. Para algunos la desaparición del relati-

31 Homilía de la Misa Pro Eligendo Romano Pontifice: <http://www.conferenciaepiscopal.es/vaticano/conclave/misa.htm>

32 Difundido por Internet el 11 de febrero de 2005. Tomo esta cita de la conferencia de Kwame Anthony Appiah, *Mi cosmopolitismo* (2008). Kwame Anhony Appiah defiende un modelo de cosmopolitismo ético que merece la consideración por parte de aquellos que quieren vivir en este siglo (Appiah, 2006).



vismo cultural de la primera línea del pensamiento antropológico es una gran mejora, para otros, como Richard A. Shweder, es un claro retroceso. En su opinión la pérdida de centralidad del relativismo cultural entre los antropólogos estadounidenses no es un síntoma de madurez sino de la “incapacidad de los antropólogos de hacer entender un mensaje moral importante en un mundo multicultural en los que no sólo estamos escasos de tolerancia mutua sino de tolerar la presencia de alguien también” (Shweder en Brown, 2008: 377)³³.

Concluyo como empecé, con una cita de Herskovits, el objetivo de crítica más habitual de los antirelativistas:

Antes de terminar el examen del relativismo cultural. Hay que contestar ciertas interrogaciones que se hacen a la actitud culturalmente relativista. 'Puede ser verdad – se arguye – que los seres humanos viven en concordancia con los modos de vida que han aprendido y que ellos los consideran como los mejores'. Un pueblo puede ser tan adicto a esos modos de vida que esté dispuesto a luchar y morir por ellos. También se puede reconocer su efectividad en términos de valor de supervivencia, puesto que el grupo que vive de acuerdo con ellos continúa existiendo. Mas ¿no quiere decir esto que todos los sistemas de valores morales, todos los conceptos de bien y de mal, están fundados en tan movedizas arenas que no hay necesidad de moralidad, de conducta propia, o de códigos éticos? ¿Es que una filosofía relativista implica su negación?

Afirmar que los valores no existen porque son relativos al tiempo y lugar, o negar la validez psicológica de divergentes conceptos de la realidad es ser víctima de un sofisma que resulta de no tomar en cuenta la contribución positiva de la posición relativista. Porque el relativismo cultural es una filosofía que, al reconocer los valores que establece cada sociedad para guiar su propia vida insiste en la dignidad inherente a cada cuerpo de costumbres y en la necesidad de tolerancia frente a convenciones diferentes de [90/91] las nuestras. En vez de subrayar diferencias con respecto a las normas absolutas que, aunque se alcancen objetivamente no por eso dejan de ser el producto de un tiempo o lugar determinados, el punto de vista relativista destaca la validez de cada serie de normas para la gente a quienes guía, y la de los valores que representan. (Herskovits, 1974; 90-91).

³³ Véase también, Shweder (1990).

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARGONZÁLEZ, David. 1989-99. “Del relativismo cultural y otros relativismos,” *El escéptico*, 3: 8-13.
- APPADURAI, Arjun. 2006. *Fear of Small Numbers. An Essay on the Geography of Anger*. Durham, NC: Duke University Press.
- APPIAH, Kwame Anthony. 2006. *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers*. Nueva York: W.W. Norton.
- APPIAH, Kwame Anthony. 2008. *Mi cosmopolitismo. “Las culturas sólo importan si les importan las personas”* entrevista de Daniel Gamper Sachse. Buenos Aires y Barcelona: Katz Editores y Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.
- BARNARD, Alan. 2000. *History and Theory in Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BENNETT, William J. 2001. *Why We Fight: Moral Clarity and the War on Terrorism*. Nueva York: Doubleday.
- BROWN, Michael F. 2008. “Cultural Relativism 2.0”, *Current Anthropology*, 49, 3: 363-83.
- EMBER, Carol R.; Melvin EMBER; y Peter PEREGRINE. 2004. *Antropología*. 10ª Edición. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- FUKUYAMA, Franci. 1992. *El final de la historia y el último hombre*. (1 ed. inglesa 1992). Barcelona: Planeta.
- GEERTZ, Clifford. 1984. “Distinguished Lecture: Anti Anti-Relativism.” *American Anthropologist*, 86, 2: 263-78.
- GEERTZ, Clifford. 1999. “Anti anti-relativismo,” en C. Geertz, *Los usos de la diversidad*, pp. 95-127. Buenos Aires y Barcelona: Editorial Paidós e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- GELLNER, Ernest. 1985. “Relativism and Universals” en E. Gellner, *Relativism and the Social Sciences*, pp. 83-100. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODALE, Mark. 2006. “Toward a Critical Anthroppology of Human Rights”, *Current Anthropology*, 47, 3: 485-511.
- HARDT, Michael, y Antonio NEGRI. 2000. *Empire*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.
- HERSKOVITS, Melville J. 1974. *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- HUNGTINTON, Samuel. 1993. “The Clash of Civilizations.” *Foreign Affairs*, 72: 3.

ITO-ADLER, James. 1997. "Cultural Relativism," en Thomas Barfield, ed., *The Dictionary of Anthropology*, p. 98. Malden, Mas.: Blackwell.

ITO-ADLER, James. 2001. "Relativismo cultural", en Thomas Barfield, ed., *Diccionario de antropología*, pp. 529-30. Barcelona: Bellaterra.

KOTTAK, Conrad Phillip. 2006. *Antropología cultural* (11ª edición). Madrid. McGraw Hill.

LUKES, Steven. 2008. *Moral Relativism*. Nueva York: Picador.

SÁNCHEZ DURÁ, Nicolás. 2005. "¿Pero qué es eso del relativismo?" Diario *El País* (ed. electrónica del 10/05/2005; <http://www.elpais.com>)

SHWEDER, Richard A. 1990. "Ethical relativism. Is there a defensible version?". *Ethos*, 18: 205-18.

SPIRO, Melford E. 1986. "Cultural relativism and the future of anthropology". *Cultural Anthropology*, 1, 3: 259-86.

WASHBURN, Wilcomb E. 1987. "Cultural Relativism, Human Rights, and the AAA." *American Anthropologist*, 89, 4: 939-43.

WHITAKER, Mark P. 2002. "Relativism," en Allan Barnard y Jonathan Spencer, eds., *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*, pp. 478-82. Londres: Routledge.

IDENTIDADES MÚLTIPLES DE PERSONAS Y GRUPOS

¿UN CONCEPTO PARA EVITAR LA XENOFOBIA?

BERND BAUMGARTL, PHD | Navreme Wissensentwicklung GmbH, Viena³⁴

„Cada uno de nosotros es varios, es muchos, es una profusión de personalidades. Así que una personalidad que desprecia su entorno no es la misma que sufre o se alegra. En la gran colonia de nuestro ser hay muchas especies de personas que piensan y sienten de diferentes maneras”

Livro do Desassossego, Fernando Pessoa

INTRODUCCIÓN

Este capítulo, al cuestionar la utilidad del racismo como un término general para la exclusión étnica en Europa, se centra en las razones de la xenofobia en Europa. Primero, debido a que la base “científica” original o la justificación del racismo han sido desacreditadas, realmente el término no capta la naturaleza de los fenómenos. En segundo lugar, en el Contexto europeo los actores de la exclusión han cambiado su discurso a diferentes retóricas y ahora plantean argumentos raciales culturales en lugar de „biológicos“. En tercer lugar, debido a que el racismo se utiliza como un término genérico fuera del análisis científico, se ha vuelto tan distorsionado que la referencia intelectual

³⁴ Navreme es una Red de Expertos en Consultoría, Investigación, Evaluación y Capacitación en proyectos de la Unión Europea y ha sido responsable de la evaluación de acompañamiento del proyecto INTER-Alfa.



lista a menudo implica un esfuerzo infinito de la definición, a fin de aclarar la intención que se tenga.

La xenofobia es entendida como un concepto operativo que tiene por objeto superar las limitaciones de la expresión racismo. Precisamente porque hay diversas formas en las que la exclusión de los demás es practicada y justificada hoy en día, se requiere un enfoque muy completo. Al tratar de compilar los puntos de vista de todos los países Europeos (Baumgartl y Favell, 1995), la xenofobia tuvo que ser definida en términos generales para permitir que cada especificidad nacional surgiera. Al mismo tiempo, era necesario que tuviera cierto grado de especificidad, a fin de facilitar la comparación. Como se ha aclarado desde la evidencia recogida, los discursos y las prácticas de exclusión difieren ampliamente en Europa, no sólo entre Europa occidental y oriental, sino incluso entre y dentro de cada país.

En la sección final, se hará un intento para introducir los conceptos de identidades múltiples de personas y grupos - como posible antídoto en contra de la identificación muy enfática de los grupos con (solo) sus Estados-naciones, y la resultante crisis de identidad a nivel colectivo. La conciencia de las identidades múltiples, por consiguiente, refuerza el sentido de pertenencia de los grupos, y disminuye su malestar cuando tienen que confrontar una mayor diversidad tanto a nivel personal como colectivo. La Globalidad, la principal característica moldeadora del siglo XXI, claramente aumentará la diversidad de las personas y los pueblos - y, por tanto, resultará en la necesidad de más y mejores herramientas, competencias, políticas y paradigmas, para hacer frente a la diversidad y la interculturalidad -, de ahí, el llamado de los autores de este libro para la educación intercultural a gran escala.

MÁS ALLÁ DE RACISMO

Los intentos de definición del término “racismo” buscan explicar el discurso ofensivo y las acciones violentas de determinados grupos en contra de sus víctimas, incluso si ya no están basadas en el racismo biológico. Pero debido a la vaguedad del término, últimamente distintas denominaciones han sido acuñadas para reflejar la diversa naturaleza de las formas contemporáneas de racismo: racismo simbólico, racismo indirecto, racismo clandestino y, por último, el neo-racismo (véase por ejemplo, Barker, 1981). Hoy en día, en lugar de patrocinar el odio a los otros, los defensores de la exclusión hacen un lla-

mado a la preferencia nacional (Amaducci, 1994). Ellos resaltan la diversidad en lugar de la anticuada premisa de la desigualdad, y sienten que su nación (ya no su gente) está en peligro de extinción por una cultura diferente (y no una raza). Por lo tanto la investigación debería avanzar “a la explicación de las formas que el racismo realmente tiene en nuestra sociedad contemporánea” (Solomon y Llave, 1993, p. 8).

Un ejemplo bien documentado de la naturaleza de la exclusión y la discriminación en Europa, y los problemas asociados en la aplicación del término racismo, se encuentra en la larga historia de tensiones entre judíos y cristianos. Desde el principio, se produjo la asimilación entre el judaísmo y el cristianismo, y la amenaza de la desaparición de las diferencias ha sido una constante en las relaciones Cristiano-Judías. Este cristianismo antijudaísmo tuvo sus raíces en el siglo 4, cuando el cristianismo se convirtió en la religión del imperio romano, y surgió como una forma distinta de discriminación, por lo menos antes del 633, cuando se creía que los Judíos convertidos eran sospechosos de ser cristianos “ficticios”

La matanza y la violencia contra los judíos fueron frecuentes en toda la Edad Media. Algunos autores citan la “obsesión Española” con los Judíos convertidos durante la Reconquista y la inquisición como uno de los primeros ejemplos de comportamiento racista.

Sin embargo, la sospecha en contra de los judíos convertidos en ese momento no estaba vinculada a sus características biológicas. Estaba dirigida en contra de su supuesta “falsa” aceptación del cristianismo, y su continua adoración a la religión judía después del bautismo. Incluso si la expulsión de Judíos de España en 1492 estuvo acompañada por diversos y numerosos ejemplos de violencia salvaje, y otras acusaciones generales de exclusión³⁵, la cuestión estaba basada en religión y no en raza. Generalmente el antijudaísmo es el nombre correcto de estos conflictos religiosos en el que existe discriminación de cristianos contra Judíos. Uno puede convertirse a otra religión, pero no puede convertirse a otra raza.

Las observaciones de un escritor Vienés en el siglo 17 indican que el comportamiento antijudío era más característico de la xenofobia que del racismo.

35 Yerushalmi (1993) cree que la discriminación religiosa durante la Inquisición fue traducida también en términos raciales donde la “asimilación desarrolló un nuevo antisemitismo, una “doctrina de la pureza de la sangre (limpieza de sangre), que “no pueden ser llamadas diferente a racistas” (p. 5).



Después de que el emperador había asignado privilegios especiales a los judíos comerciantes, el autor notó las siguientes reacciones cristianas:

"Sus propios fracasos son reprimidos, el éxito de los otros es declarado "no-civo"... [y el Vienes actúa como] brutal agresor que inventa (o imagina) la blasfemia de otros para justificar su persecución. La imagen es decorada con varias formas cristianas, pero en el fondo es profundo paganismo, contra todo lo que es diferente porque es 'diferente'" (Drabek, 1975, p. 73).

Eventualmente la igualdad legítima se inició para contrarrestar esas tendencias destructivas: la ley post revolucionaria de Joseph II Toleranzpatent y Napoleón en 1807 eliminó todas las limitaciones jurídicas para los Judíos. Las normas políticas fueron arrebatadas de las manos de los líderes de la iglesia, y lentamente la asimilación socavó los indicios externos que permitieron que Judíos y Cristianos se diferenciaron.

Pero pronto surgió "la ciencia" para llenar el vacío y ofrecer una nueva base para la discriminación. Libertad de la prohibición de la iglesia; los primeros "antropólogos" comenzaron a explorar el cuerpo humano y la genética, incluyendo "ciencias naturales" como la craneología, la medida del potencial criminal por análisis del cráneo.

El Darwinismo fue solo una palabra clave en el auge de las ciencias naturales, y el verdadero racismo era un sub-producto de este cambio de paradigma. Los estudios detallados de "raza", como la infame obra de José Artur Comte de Gobineau, dividía la humanidad en dos categorías básicas: blanca y de color. Pero en 1853 Gobineau incluyó a los Judíos como parte de la raza blanca, aunque no se consideraba que ninguna mezcla de razas produciría mediocridad y ruina.

A finales de los años 1850's y 1860's, los antijudíos comenzaron a utilizar el "racismo" científico como justificación a su "Antisemitismo", y fue sólo entonces que el concepto en sí fue "justificado" de una forma consistente y específica. Por último hubo pruebas científicas de por qué odiaban a los Judíos. Un nuevo paradigma (es decir, el cambio del Antijudaísmo religioso al antisemitismo "científico") asumió el discurso de exclusión, pero este era científicismo, no ciencia, que legitimaba las posiciones políticas. En algunos casos, incluso los judíos intelectuales "reconocieron" la inferioridad de su "raza". La ciencia no podía ser puesta en tela de juicio.

El resto de la historia es muy bien conocida: la implementación de estos "principios científicos". En Europa, la manía de los nazis y el exterminio de Judíos y gitanos durante la Segunda Guerra Mundial, pero también la segregación Americana y el apartheid de Sudáfrica³⁶. Sin embargo, la discriminación basada en razonamientos científicos y biológicos dejó de ser un punto de vista oficial en los EE.UU. en la década de los 60's y, eventualmente en Sudáfrica en los 80's. Tras el holocausto en Europa, la "raza" fue un tabú, tanto en Occidente como en Oriente. La discriminación no dejó de existir, pero la "ciencia" no podía ya ser utilizada para validarla, y la credibilidad del "racismo" fue biológicamente refutada. En los 70's existía la esperanza de que una exclusión social y oficial, eventualmente podría convertirse en un fantasma del pasado. Lamentablemente todo esto cambió en el contexto de 1989.

La caída del Muro de Berlín, el Tratado de Maastricht, la construcción de la "fortaleza Europea", el éxito de los partidos de derecha de Europa occidental, y de partidos ex comunistas convertidos en partidos nacionalistas en Europa oriental, y la "crisis económica" - por mencionar sólo algunos - desafiaron la identidad Europea después de la guerra mundial. Nuevas justificaciones, explicaciones y retórica se interpusieron creando una nueva ola de la exclusión. Pero como un concepto fundamental, la "raza" no apresó nunca más el resurgimiento de nuevas ideas rígidas de la etnia y el problema de los Otros. La xenofobia había surgido en sus variantes nacionales.

Para comprender lo sucedido, y lo que siguió pasando diez años más tarde, es necesario documentar acontecimientos de este período, y luego tratar de encontrar significados útiles de análisis cuando los términos tradicionales y los enfoques no pueden explicar los fenómenos de 1989. Debemos tratar de entender esta nueva y compleja bestia, su instrumentalización, y los principales factores desencadenantes. También debe notarse que de dichos debates, ya sea de concepto de raza o xenofobia son problemáticas a otro nivel: las convicciones y la evidencia científica, social, de comportamiento o biomédica son irrelevantes para el hombre de la calle, quien ve claramente que existen las diferencias. El hecho de que el racismo es "biológicamente" incorrecto no necesariamente significa que dejará de existir. La refutación de cualquier ideal racista se mantiene "no porque sea más cierta, si no que es éticamente superior", y la ética es un asunto difícil (véase Todorov, 1993).

³⁶ Similar al científicismo racial, el científicismo histórico fue la justificación de la dictadura y la violencia bajo el comunismo totalitario.



LA XENOFOBIA: UNA DEFINICIÓN OPERACIONAL

La xenofobia, o temor a los extranjeros (o desconocidos) “implica que las personas realmente perciben una amenaza, pero no significa necesariamente que exista un planteamiento racional, causal entre la aparición de una sociedad multiétnica y el temor que sienten muchas poblaciones europeas. No hay una única fuente de esta amenaza percibida, ni existen razones válidas (racionales) para las percepciones. Algunos citan una “avalancha de inmigrantes”, que posiblemente podrían ser percibidos como una amenaza (Winkler, 1992), pero las estadísticas no confirman tal avalancha, y un aumento en las cifras por sí solas no puede ser el único desencadenante de las manifestaciones xenófobas. Algunos perciben que la presencia de un gran número de extranjeros pone en peligro la identidad europea, pero no hay indicios claros de que la identidad sea, específicamente, socavada o que los extranjeros causen un cambio cultural general que haga que la gente se sienta incómoda. Tampoco existe evidencia clara o coherente de un aumento general en el “fundamentalismo cultural”, que es de acuerdo a Stolcke (1994) un temor de cambio en general. En algunos estados, ciertos grupos de extranjeros eran los objetivos de la xenofobia y la violencia, mientras que otros no lo eran: en Holanda, por ejemplo, organizaciones políticas xenófobas tales como la Centrumdemocraten (CDs) ha puesto más resistencia a la presencia de turcos y marroquíes que a la de los Surinameses o Antillanos.

Sin embargo, en Europa la xenofobia describe más idóneamente estos fenómenos diversos que el término racismo, ya que este abarca dos facetas conectadas. Por un lado, indica que hay un lado emocional o psicológico a la cuestión, y “extranjeros” o “desconocidos” indica que estos temores no están estrictamente basados sobre la animosidad hacia los demás respecto al color de piel, el origen cultural o las características físicas. Por otra parte, “extranjeros” también implica que existe una institución gubernamental o estatal que “regula” el número de extranjeros admitidos en un país, los derechos que se otorgan, y los procesos a través de los cuales son asimilados, integrados o incorporados.

Pero incluso si no hay una causa singular y específica para el aumento de la xenofobia en Europa, definitivamente figuraba de una manera prominente en la agenda europea en los 90's, y hubo mucha más atención a este “problema” que hace unos diez años atrás. El año 1989 trajo la caída de la Cortina de Hie-

rrero no sólo en el panorama político, sino también (parcialmente) en nuestras mentes. En 1989 y 1990, los sentimientos de solidaridad con los “nuevos” vecinos prevalecieron. Pero ya en 1992 y 1993 vimos el surgimiento de conflictos, la separación y la exclusión no sólo en Yugoslavia, sino en muchos otros países. Una “ola” de xenofobia parecía barrer Europa. Y muchas preguntas siguieron revelando la complejidad de la cuestión. Era real, o era exagerado por los medios de comunicación? En otras palabras, es el verdadero problema o el percibido el que aumentaba? Es la xenofobia en contra de los vecinos más fuerte que en contra de los no europeos? Existe una diferencia legítima entre Europa Oriental y Occidental en este aspecto? ¿Existe más xenofobia y racismo en las sociedades protestantes que en las católicas, como algunos escritores sostienen? ¿Cuál es la especificidad de la xenofobia Europea frente a otras regiones?

La información recopilada en el curso de nuestro estudio (Baumgartl y Favell, 1995) responde algunas de las preguntas. Por lo menos tres nociones quedan claras: los detonadores de la acción xenofóbica en diferentes países; el grado de variación a lo largo del tiempo, y si la xenofobia es un problema para determinados países o para Europa en general.

La xenofobia como un sentimiento general se manifiesta de forma diferente dependiendo de quién es xenofóbico, y quien es el objetivo. No existe un único objetivo: inmigrantes, refugiados, solicitantes de asilo, trabajadores invitados o extranjeros, empleados que viajan, turistas, extranjeros ricos, o incluso grupos étnicos ausentes que provocan diferentes reacciones. Sin embargo, la xenofobia no implica necesariamente la acción contra los demás. Es cuando los sentimientos y las percepciones se vuelven convicciones y justificaciones para una acción, cuando la xenofobia se vuelve físicamente peligrosa. Desde distintos puntos de vista la xenofobia puede ser percibida como un concepto de nivel meso entre dos extremos: el primer nivel de concepto es benigno; el último es desastroso. En otras palabras, el fundamentalismo cultural puede llevar a la xenofobia y, seguido, a la exclusión y la violencia. De la misma manera, el patriotismo puede llevar a la xenofobia y, después a la discriminación étnica. Cuando reina la xenofobia en una comunidad, la diversidad de otros puede eventualmente convertirse en racismo en contra ellos.

Por lo tanto, comprender la xenofobia puede ser más fácil al considerarla como un concepto de nivel meso dentro de un amplio espectro de percepcio-



nes, comportamientos y acciones relacionadas a “otros”. No necesariamente se correlaciona con violencia contra los extranjeros, o incluso con demandas de acción política para mitigar las amenazas percibidas que encarnan. No obstante, puede convertirse en formas violentas o malignas como el racismo, la limpieza étnica, o el genocidio.

Estar situado en un nivel meso también significa que la xenofobia es peligrosa, pero no se puede castigar o combatir directamente. Esto se refleja en la definición utilizada en el informe de Parlamento Europeo: “La xenofobia es el latente resentimiento o sentimiento ... es una actitud que va ante el fascismo o racismo, y puede preparar el terreno para ellos, pero, en sí misma, no entra dentro del ámbito de la ley y prevención legal” (EP, 1991). Conclusiones similares pueden extraerse también de nuestros estudios de casos prácticos: no existe antídoto contra la xenofobia instantánea: ni información (“no hay tantos extranjeros”), ni leyes (“no se debe discriminar a los extranjeros”), ni apelaciones (“no teman a los extranjeros”), ni explicaciones (“vienen porque ...”), ni proyecciones científicas (“no somos capaces de cambiar la historia”).

Por lo tanto, las herramientas para evitar brotes malignos de reafirmación de las identidades étnicas sólo pueden apuntar al problema indirectamente (para eliminar los factores desencadenantes), o a través de iniciativas a largo plazo (educación). En este sentido, la observación que se llevó a cabo en nuestro proyecto también puede ser descrita como un intento de no explicar la xenofobia en sí, sino más bien los síntomas que llevan al brote de manifestaciones malignas de la identidad étnica hacia los demás. Paradójicamente, el temor del grupo de perder su identidad es especialmente fuerte cuando las diferencias con otros grupos se perciben como desvanecidas. Todas las herramientas para superar la xenofobia deberían evitar la desaparición de diferencias ya sean reales o percibidas.

ORIGEN ÉTNICO E IDENTIDAD

Una forma de comenzar a entender la xenofobia es considerarla como una moraleja maligna en aumento o una mayor preocupación por la identidad colectiva, que tiende a ser definida de acuerdo con las étnicas dominantes, y los términos religiosos, económicos, políticos y culturales. Tener una identidad étnica no es de por sí una característica negativa. Por el contrario, es un paso necesario y parte del desarrollo de la identidad personal de todas

las personas. A nivel individual, los psicólogos explican que “la identidad denota el sentido de sí mismo que adquirimos con el tiempo, a medida que experimentamos y revisamos nuestras propias características fundamentales” (Thomson y otros, 1995). La identidad nacional es una de esas características fundamentales – que comienzan en la primera infancia que proporciona un sentido de “solidaridad interior con los ideales de nuestro grupo étnico y un confortable sentimiento de pertenencia a un grupo más amplio” (ibid.). De acuerdo con Herskovits (1972), el etnocentrismo de la identidad de grupo,

“... desempeña una función esencial para los seres humanos....Sin ella, el tipo de orientación en la sociedad que es indispensable para el ser humano no puede lograrse, y el ajuste que cada individuo debe hacer al mundo en el que vive sería difícil, si no imposible” (p.75).

Pero la construcción de la propia identidad significa al mismo tiempo, reconocer la diversidad de los otros. No podemos ayudar y tener en cuenta las diferencias, y creer que “nosotros” somos especiales e incluso superiores a aquellos con otras identidades. Por lo tanto, los prejuicios son el resultado inevitable del contacto con otras identidades étnicas, y a veces, la fuente de los sentimientos de superioridad (véase Todorov, 1985). Al apreciar la propia identidad y en contraste la alteridad de los grupos extranjeros, habremos alcanzado los pasos necesarios hacia una individualidad sólida y sostenible. Una sesión de un Seminario en Salzburgo en 1994 observó que:

“el origen étnico no sólo es fundamental, también es paradójico: ... un sentido de separación, de diferencia, que puede ser tan profundo como esa otra característica de la condición humana, llamada nuestra dependencia de los demás, por una parte identidad étnica como fuente de orgullo, perspectiva, fortalecimiento, auto-comprensión, no obstante el lado negativo, la identidad étnica como base de la amargura, de un sentimiento constante de asedio, de ser beligerantes”.

Una fuerte afirmación de la identidad étnica, por lo tanto, no es necesariamente perjudicial para los demás, pero se manifiesta a través de un amplio espectro. Un sentimiento positivo de orgullo hacia el propio grupo étnico y un sentimiento de proximidad a sus costumbres, tradiciones, rituales, historia e idioma podrían ser definidos como patriotismo benigno. Pero cuando uno percibe que su etnia está siendo amenazada, surgen percepciones negativas en contra de otros grupos. Diversos procesos pueden dar inicio: proyección



de características negativas del propio grupo a los otros, externalización de nuestras propias características no deseadas en “ellos”, división de relaciones complejas en relaciones simplistas buenas / malas – escenarios de nosotros y ellos, y culpar a otros grupos como el origen de todos los problemas. Aunque el propio grupo - similar al propio idioma - es en realidad una aglomeración histórica de personas, influencias, lenguajes, culturas y costumbres, cada vez es más percibido como una entidad homogénea, y otros grupos pueden también ser percibidos como homogéneos, coherentes, firmes, pero de una manera negativa o amenazante.

Cuando grandes grupos retroceden y se empiezan a preocupar con, ¿Quiénes somos ahora?, ¿En que nos diferenciamos con ellos?, y ¿Qué será de nosotros?, El resultado es a menudo una atmósfera tensa de inestabilidad social y política en la que el grupo intenta mantener su sentido de identidad cohesiva. Los miembros de diversos grupos étnico-nacionales comienzan a aumentar su adhesión a lo que definen como su “propio” gran grupo y simultáneamente se centran cada vez más sobre lo que los diferencia y delimita con sus vecinos. En algunos casos, este proceso gana suficiente fuerza para influenciar en gran medida los aspectos políticos, jurídicos, económicos, militares y otros aspectos de las relaciones nacionales e internacionales. Tal fue y sigue siendo el caso en la antigua Yugoslavia, donde el cuestionamiento colectivo de identidad fue resuelto a través de la guerra (véase Volkan, 1997).

Cuando un grupo retrocede, puede utilizar mecanismos psicológicos de defensa más primitivos tales como la exteriorización, la proyección, la división, la excesiva idealización, y la excesiva devaluación. Por ejemplo, Cullberg-Weston (1994), un psicoanalista que llevó a cabo una amplia investigación en Yugoslavia cuando se estaba derrumbando, observó que:

“[En Yugoslavia] encontramos una fuerte tendencia a la división. Las imágenes estaban divididas en buenas o malas y en categorías de nosotros o ellos. Casi todo el mundo idealiza a su propio grupo étnico y endemonia a los otros.... El pensamiento blanco o negro fue alentado por los dirigentes nacionalistas que influenciaron activamente la antipatía por un grupo, utilizando propagandas destinadas para crear miedo, rabia e inseguridad acerca de la propia seguridad de las personas” (pág. 27).

Nuevamente, la motivación detrás de tales comportamientos es la relación entre el “yo” y los “otros”, o “nosotros” y “ellos”, y no está explícitamente

orientada a la raza, pero en su lugar puede basarse en la clase social, la religión o la condición social y las diferencias étnicas. Aún más, pueden despertar sentimientos profundos cuando las diferencias son percibidas como desaparecidas (por ejemplo, mediante la asimilación). Cuando hablamos de la xenofobia estamos hablando de personas para quienes su identidad étnica o la identidad nacional son más importantes que otras fuentes de identidad.

Una vez que se ha dado este paso, es decir, una vez que el propio grupo se percibe como congruente y el otro como un “objetivo adecuado de exteriorización” (Volkan, 1997), entonces es posible deshumanizar al “otro”. Incluso si la cooperación y la convivencia caracterizaban la relación de un grupo con el otro, como en la antigua Yugoslavia, un grave estrés social y las amenazas a la identidad podían causar una rápida escalada de la retórica de la exclusión a un nivel previamente desconocido de irracionalidad y violencia. Una vez la diversidad es el principal criterio para la designación de nuevas características negativas, ya no importa si son verdaderas o falsas. Lo único que importa es que se les cree a ellos. Esta es la latente “deshumanización del otro” lo que llamamos xenofobia.

Así, la xenofobia es el “temor de los extranjeros como grupo, que está latente, y que es desencadenado por una situación de crisis en un contexto social, económico, político que ayuda a iniciar una crisis de identidad étnica” (Baumgartl / Favell 1995).

EL CONTEXTO EUROPEO

Aunque el final de la guerra fría impulsó un período de entusiasmo y optimismo, también causó que muchos europeos cuestionaran su identidad colectiva. En la Europa Occidental posterior a la Segunda Guerra mundial se empleó mucha energía en asuntos internos e internacionales como la reconstrucción, el progreso, el anticomunismo, la prosperidad, el crecimiento y la tecnología. Europa oriental parcialmente desarrolló una identidad antagónica: valores socialistas - comunistas, el anticapitalismo, el internacionalismo, pero también el progreso y la tecnología. Sin embargo desde la década de los ochentas, la mayoría, si no todos, estos conceptos acumularon dudas y perdieron legitimidad. Movimientos „Verdes“ y socialistas crecieron en Occidente, y la Perestroika y los clamores por la democracia crecieron en el Este socavando ideologías e identidades tradicionales. Con el colapso del „enemigo“ Soviético y de Europa del Este, las líneas entre „nosotros“ (en el Oeste) y „ellos“ eran





más borrosas y una especie de vacío surgió, y al parecer la xenofobia creció para llenar y establecer un „nuevo“ Otro enemigo.

A su vez, la Unión Europea (UE) ha tomado cada vez más las características de una nueva entidad estatal con poderes anteriormente ejercido por cada país individualmente. Hubo más hincapié en las similitudes y el potencial de cooperación de las diversas naciones Europeas, en vez de las diferencias que los llevaron a dos guerras brutales en el siglo 20, y muchas otras más en el pasado. Los vínculos de crecimiento económico y de colaboración industrial y gubernamental acercaron a antiguos enemigos como Francia y Alemania. Los obstáculos al comercio y los viajes se levantaron a través de extensas negociaciones multinacionales. Los Acuerdos de Schengen (1985, aplicados desde 1997, hoy validas para 25 estados) facilitaron la libre circulación y viajes sin restricciones a las personas en todas las fronteras de entonces caí todos los catorce (hoy 27) Estados miembros. A veces, las naciones por sí mismas se percibieron más como estados de una nueva super nación federal llamada Europa.

Pero la abolición de las fronteras entre los distintos estados de la Unión Europea obligó a la construcción simultánea de nuevos „muros“ para proteger las fronteras colectivas de la nueva unión. Algunos temían que, una vez que los „extranjeros“ (llamados, por ejemplo, extra-comunitarios en Italia) fueran a tener acceso a un país de la UE, los Estados por sí mismos no podrían regular la entrada de elementos „indeseables“ en el propio, lo cual fue especialmente problemático para los países que estaban sufriendo una crisis económica y / o el crecimiento del crimen organizado. Quizá no sea coincidencia que en Julio de 1998, la UE también abrió el Observatorio Europeo Del Racismo y la Xenofobia en Viena (hoy llamado Agencia Europea de Derechos Fundamentales).

Durante este mismo período, los partidos políticos xenófobos comenzaron a crecer en muchos, pero no todos, países europeos. Este aumento parece no estar, (según los datos recogidos,) relacionado directamente con el número real de extranjeros o de minorías en un país. De hecho, un buen número de los países no han mostrado signos de desarrollo político de partidos que propugnan políticas xenofóbicas, racistas o de exclusión (Finlandia, Grecia, Suecia, Portugal, España); en algunos ya estaban bien establecidos pero han logrado una representación más importante en el gobierno a nivel local y a nivel nacional (en particular Austria, Italia, Francia, Eslovaquia, Bélgica), en otros, como en Alemania, los Países Bajos y Gran Bretaña, la fortaleza de la legislación es más difusa y los extranjeros parecen haber vencido la amenaza

directa de la política de la extrema derecha por el momento. Estas diferencias no parecen estar correlacionadas con los datos sobre un plano más general de deterioro de las actitudes sociales (observadas en Italia, España, Portugal, Grecia, Austria, Alemania; no en Francia, Bélgica y Gran Bretaña).

FUNDAMENTALISMO CULTURAL: LA NUEVA LEGITIMIDAD EN EUROPA OCCIDENTAL

Como se señaló anteriormente, la justificación de la exclusión de los demás ha cambiado con el tiempo, y varios paradigmas „válidos“ se han utilizado (véase Baumgartl, 1989). La exclusión de extranjeros como un principio general aparece con dos explicaciones diferentes: la absoluta exclusión (el neo-racismo) se expresa en contra de los extranjeros debido a su pertenencia étnica. Está justificado como un problema de calidad. En cambio, la exclusión relativa se opone al número de extranjeros, y quiere poner límites: aquí el problema es de cantidad („el barco está lleno“). En la práctica estos dos discursos son a menudo una mezcla, o uno es presentado con el fin de ocultar el fondo del otro. Pero la retórica de hoy ha tomado una nueva cara ideológica para apoyar este tipo de exclusión: el relativismo cultural. El relativismo cultural se basa en la fuerza poderosa de la enculturación de las personas y sus grupos:

„[Este proceso de aprendizaje cultural] es penetrante, y en gran medida no somos conscientes de su operación. Los símbolos culturales son interiorizados de tal manera que no sólo garantizan una respuesta adecuada a las señales de comportamiento, sino que establecen las restricciones que van mas allá de los señalamientos de conciencia, del super-ego, del sentimiento de culpa de y cosas por el estilo. Por lo tanto si se pensaba que la cultura era el orden de comportamiento en una sociedad, la enculturación es el mecanismo que ordena a cada uno de sus miembros en la forma y el alcance de los modos de conducta aceptados al igual que las aspiraciones, y también establece los límites dentro de los cuales la variación en el comportamiento individual es sancionado., (Herskovits, 1972, p. 76)

El poder de la cultura sobre las personas, y la noción de que es mucho más fácil pensar y actuar en las formas en las que nos hemos acostumbrado que aprender otras nuevas, se utiliza para justificar la exclusión de los „extranjeros“ de culturas „incompatibles“. Los proponentes ven a tales extranjeros esencialmente como incapaces de asimilarse o de integrarse exitosamente, condenados a una existencia periférica en la que no pueden mantener su pro-



pia cultura o adoptar la nueva. Por otra parte, según ideólogos inteligentes, como Jean-Marie Le Pen (Francia), Franz Schönhuber (Alemania), Umberto Bossi (Italia) o (el tarde) Jörg Haider (Austria), ya no es una actitud negativa contra los extranjeros lo que hace que algunos europeos rechacen más a los inmigrantes o a los refugiados: el respeto de la diversidad de otros nos debe inducir a resistir la integración. Por su propio bien „deben quedarse donde viven „, y así mantienen viva su “cultura única” y reducen la „fuga de cerebros” que empobrece la experiencia de los países.

Este tipo de razonamiento más antropológico es apoyado por nuevas ideas „biológicas”. Por ejemplo, Eibl-Eibesfeldt científico alemán de comportamiento, en su más reciente libro (1994) subraya la tesis de que, a partir de un punto de vista genético, los seres humanos aun pertenecen a la Edad de Piedra. La xenofobia es una reliquia de nuestro patrimonio tribal, que refleja un temor psico-biológico a las cosas „extrañas”, y la política no puede ignorar este hecho. Por lo tanto múltiples sociedades culturales violan las normas y las necesidades biológicas, y siempre encuentran problemas inherentes y por tanto puede llegar a ser no tan viable como quisiéramos creer.

Pero otros sostienen que tales justificaciones „racionales” ocultan inconsciente la percepción de una amenaza a la identidad más que un vago rasgo genético primitivo o intento „razonable” de mantener la integridad cultural.

„...Por el valor que le atribuimos a las cosas que tenemos y a las formas como las usamos; la relaciones que sancionamos; las creencias por las que vivimos, se presentan profundamente debajo de la corriente del pensamiento consciente. Es decir, tomamos estos valores por sentado, lo que significa que cuando son puestos en tela de juicio, nuestra respuesta es esencialmente emocional. En este plano reaccionamos a impugnar; nosotros no razonamos „ (Herskovits, 1972, p. 77)

Especialmente cuando comparamos la composición étnica del pasado y del presente en antiguas ciudades multiculturales como Vilnius (Vilna), L'viv (Lemberg; Leopoldis), Salónica (Solon), Chernowicz (Chernovtsy), Viena (Wien, Bec), o últimamente en Sarajevo y Prístina, una está realidad inclinada a confirmar la tesis de un impulso innato de la mono – culturización. Pueblos sin Estado propio, al igual que los gitanos, los armenios y los Judíos, y también pequeñas minorías que nunca tuvieron independencia política (para Occitania en el sur de Francia, véase Antolini, 1994) se han reducido a una mera fracción de su antiguo número en diversos lugares. Por otra parte,

muchos reconocen que en Europa, „la pureza étnica no ha existido nunca... la diversidad es la base de la propia vitalidad de las civilizaciones Europeas „ (Bocchi y Ceruti, 1994, p. 206).

En este cambio a un paradigma „cultural”, conceptos similares e ideologías son utilizados por ambos lados para diferentes fines: la sociedad multicultural se presenta como un objetivo o una amenaza. Según las intenciones del orador, que logra un doble sentido: por ejemplo, la diversidad cultural es utilizada tanto por defensores de la igualdad de derechos para los extranjeros como por los propagadores de la exclusión; la „etnicidad” hoy puede apoyar a las exclamaciones de la pureza racial³⁷, así como también puede apoyar las características distintivas y valiosas de todos los grupos étnicos.

El objetivo principal de la xenofobia en Occidente, en ausencia de poblaciones minoritarias significativas, son principalmente los inmigrantes y los refugiados. Aunque también hay unos pocos Estados multiétnicos en Europa occidental, sus constelaciones de grupos étnicos refleja un equilibrio entre ellos (véase el de Suiza o Bélgica). La combinación de un grupo de mayoría sólida con minorías tradicionalmente residentes es menos evidente que en Europa oriental. Contra lo que establece la historia y todos los datos, los inmigrantes y los refugiados son, por lo tanto, percibidos como unos explotadores de los sistemas de bienestar social, se les responsabiliza de cambiar la cultura nacional y las tradiciones, y son vistos como competidores en un mercado cada vez más estrecho.

Taguieff (1994) y Amaducci (1994) estudiaron este fenómeno en detalle en el caso Francés. El Frente Nacional (FN)³⁸ ha estado a la vanguardia del discurso de exclusión, y ha logrado representación gubernamental significativa. A su vez, ambas la Región Valona (en Bélgica) y el Fondo Nacional de Suiza han adoptado el modelo francés casi sin modificaciones. La mayoría de los países tienen algún partido u organización que expresa la exclusión como su contenido principal, y su importancia política es a menudo inversamente proporcional a su grado de radicalismo. Sin embargo, el partido de la libertad de Austria y el grupo Francés de derecha, que utilizan la amenaza de extranjeros en su discurso, han convencido a casi una cuarta parte de sus respectivos electorados nacionales.

37 Similar al cientificismo racial, el cientificismo histórico fue la justificación de la dictadura y la violencia bajo el comunismo totalitario.

38 “Por mi raza, hablará mi espíritu”) es el lema oficial del Consejo Nacional de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pero sin duda es no una declaración racista.



En cambio, en los países mediterráneos la xenofobia no era reportada como un tema principal en la política nacional, diferente a las CEDADEs (Celda de Amigos de Europa - Célula de Amigos de Europa), españolas y portuguesas que por su parte representan menos del uno por ciento de la población. Medidas de pata ocasionales por parte de políticos Lega en Italia contrastaron con una posición firme de las otras partes principales en contra de la „movilización nazi-skin.“ También Grecia aún no ha superado las tensiones étnicas con sus vecinos o bien grupos domésticos albaneses, eslavos y turcos, pero los extranjeros como tales no son una cuestión dominante.

Por lo tanto, el populismo y la xenofobia han pagado dividendos políticos en la política nacional de la Europa occidental de hoy. Al mismo tiempo, las demandas moderadas de la exclusión tienen un mayor poder de movilización que los discursos radicales. Particularmente para este propósito ha sido la instrumentalización de la historia: „conflictos étnico históricos „han sido resucitados por los aspirantes a historiadores - y luego adoptados por políticos y periodistas. Tal perspectiva simplista guiada por la emoción ha ganado popularidad y legitimidad rápidamente, mientras que la evidencia contraria de los historiadores más objetivos recibió mucho menos atención (véase Bocchi y Ceruti, 1994). En algunos países, el movimiento cada vez más hacia la derecha, representativo de la mayoría, parece haber reducido el potencial de los partidos xenófobos principales a seguir creciendo (Alemania, Países Bajos, Francia, Gran Bretaña, Austria). Una tensión general del clima hacia los grupos débiles en todas las sociedades, da poca esperanza y conciencia de la necesidad de interactuar con otros, y seguramente cambiará significativamente en los próximos años.

NACIONALISMO: LA NUEVA IDEOLOGÍA UNIFICADORA EN EUROPA ORIENTAL

Europa oriental se enfrenta a un tipo diferente de exclusión: los objetivos son los extranjeros menos ricos de Occidente, o los extranjeros pobres en tránsito, pero minorías residentes. Las dificultades en la transición a la democracia independiente, que se esperaba que fueran mucho más fáciles y más rápidas en 1989 de lo que han resultado ser, dieron como resultado una situación de crisis general. Una crisis de identidad provocada por el fin de la ideología comunista, generó una ola de desencanto en el antiguo Bloque del Este. En tales

situaciones, las minorías se convirtieron en los principales chivos expiatorios y sirvieron como objetos de proyección de numerosos resentimientos.

Contrario a Europa occidental, los países de Europa Central y Europa oriental, a excepción de Polonia, contaron con importantes poblaciones de minorías étnicas de diferentes orígenes. La mayoría de estos grupos son miembros de la mayoría de grupos étnicos en los estados vecinos (húngaros en Eslovaquia y Rumania, turcos en Bulgaria, eslovacos en la República Checa, croatas, serbios y bosnios en los Estados sucesores de Yugoslavia). Además, casi todos estos países tienen poblaciones gitanas significativas. Como se observó claramente en Bosnia y Herzegovina, pero también está presente en la mayoría de los países de Europa oriental, la creciente importancia de la etnia después de la caída de la Unión Soviética creó los Xenos. Con el colapso del principio de una hermandad Soviética que desalentó la identidad nacionalista estrecha en favor de una mayor igualdad y propósito, los países y grupos en Europa oriental comenzaron a cuestionar quienes eran ahora y en qué tipo de nación independiente se convertirían.

Una vez que el Xenos fue percibido como tal (como un cuerpo extraño entre nosotros), y las capacidades de bienestar y los problemas económicos conllevaron a una ansiedad acerca del presente y del futuro, una minoría fue definida como uno de los culpables. Irónicamente, la mayoría, si no todos los antiguos partidos comunistas, apenas disimulados por sus nuevos nombres, sintonizaron sus mensajes de „salvación“ a esta longitud de onda. A excepción de la República Checa, en todos los países de Europa oriental los antiguos partidos comunistas re-bautizados regresaron al gobierno en cierto punto a mediados de los 90's, ya fuera en coalición (Hungría, Eslovaquia, Polonia) o por mayoría (Bulgaria, Rumania). Casi todos ellos (de nuevo Polonia puede ser la excepción a la regla) usan una nueva retórica nacionalista con el fin de reorganizar su electorado. En general, se puede decir que, contrariamente a la Europa occidental, los partidos xenófobos no son una minoría de extrema derecha, pero políticamente representan la mayoría étnica.

GITANOS: UN OBJETIVO IDEAL

Ubicándonos en Europa desde el siglo 13, cuando el primer ciclo de estos nómadas entró en el continente Europeo desde el sureste, los gitanos (también llamados Viajeros en Irlanda) han sido tradicionalmente los chivos expiatorios en situaciones de crisis. Su relación con la población no gitana (Gaz'e o



Gadge en su idioma) siempre ha sido entre el destierro y el control abarcador. La principal amenaza que a menudo enfrentaban los gitanos era simplemente su estado de nómadas, lo cual generó sospechas y, consecuentemente, normas y leyes encaminadas a establecerlos como una solución a su „desviación“. Pero tales intentos de integración y las políticas orientadas a favorecer su asentamiento, a menudo causó que fueran rechazados por las poblaciones locales, lo que los obligaba a moverse. Hoy en día el 30% sigue “moviéndose”, el 40% está asentado, y el resto esta entre los dos estilos de vida (Ligeois, 1987). Además, los gitanos en particular se han visto afectados duramente por la modernización de las últimas décadas: perdieron su base económica, y sus profesiones (como la reparación o la venta puerta a puerta) se volvieron obsoletas. Muchos de ellos se trasladaron a las ciudades o sus periferias, donde se volvieron objetivos más visibles.

En Europa oriental, los gitanos son mucho mas rechazados por las poblaciones en todos los países. Incluso en la República Checa, existe la incertidumbre acerca de qué hacer con la población gitana ante la imposibilidad de „des-hacerse de ellos.“ Grados más bajos de odio exorbitante contra los gitanos parecen prevalecer en los países donde estaban próximos a ser exterminados por los nazis. Más numerosos que los Judíos en muchos países en el período del Holocausto, aunque casi exterminados en otros, han sido llamados „los Nuevos Judíos“ por parte de algunos (Tucker, 1994). Ellos no son (¿aún?) un objetivo principal de todos los europeos xenofóbicos, pero ciertamente son objetivos en los países donde están presentes en un número significativo (Bulgaria, Rumania, República Checa, Eslovaquia, España). En otros países, donde constituyen sólo una pequeña parte de la población „extranjera“, siguen recibiendo atención excesiva (Irlanda, Finlandia), y han sido víctimas de ataques violentos en Hungría, Austria e Italia.

Aun no existe solución alguna para hacer frente a estos Ciudadanos europeos casi tan numerosos como la población de Suiza. Los intentos políticos de asimilación forzosa en la Europa comunista sólo reforzaron las antipatías actuales contra los gitanos, y cualquier actividad en el Oeste para satisfacer sus necesidades especiales como nómadas (como ofreciendo lugares de detención) y se han encontrado con la resistencia indignante de las poblaciones locales en Italia, España, Gran Bretaña y Austria. Por toda Europa provocan temor irracional e intenso incluso entre las personas que nunca han tenido contacto alguno con las comunidades gitanas.

Pero sorprendentemente muy poco se conoce desde las ciencias sociales: sus creencias, tradiciones y cultura. Por lo tanto, históricamente, los gitanos siguen representando a los Otros en su apariencia física, estilo de vida, profesiones y mentalidad y las actitudes y las leyes más relativas a ellos, probablemente proporcionarán un barómetro para ambos, los países específicos así como la xenofobia extendida por toda Europa.

INSTRUMENTALIZACIÓN: EL VERDADERO DETONANTE

La historia, los mitos y los conceptos erróneos que la rodean, se han utilizado para legitimar el actual conflicto en Europa. El odio y la guerra se han reavivado con rapidez, y los miedos irracionales han sido justificados o indignados por conceptos e ideologías „racionales“. Es cierto que el modo de conocer plenamente a los otros es largo y fastidioso. En su interpretación de la conquista de América, Todorov identifica varios pasos: después del descubrimiento, uno tiene que conquistar, y amar, para conocer. La construcción de la tolerancia y la comprensión mutua es un proceso lento, incluso entre dos individuos. Es probablemente aún más complicado entre los diferentes grupos étnicos cuando las normas de comunicación causan complicaciones exponenciales. Malentendidos frecuentes e interferencias motivadas por intereses pueden dar inicio al círculo vicioso del odio étnico, y socavar a los pocos meses la confianza construida cuidadosamente durante décadas. „La intolerancia siempre ha estado por encima de la tolerancia como „Todorov (1985, p. 299) ha observado con pesimismo. La observación de la última década de ambos fenómenos sociales y políticos sugiere que la facilidad del populismo xenofóbico en Europa podría probar que esta ecuación es verdadera, aunque las consecuencias de esta aritmética xenofóbica no están calculadas. Evidencia contraria (por ejemplo, que los extranjeros no saldrán de repente y se irán en masa), hace que los políticos y los partidos políticos quieran pintar un retrato de una fantasía ilusoria de la alegría, la seguridad y la prosperidad de la homogeneidad étnica. Pero al final no tenemos „elección entre lo tradicional y lo moderno - el objetivo debe ser la renovación de la creatividad. Europa podría convertirse en un modelo para el mundo, si respeta a los demás, y se abre a los otros. Al hacerlo, encontrará de nuevo su equilibrio, una de sus características principales „(Le Goff, 1994).



¿IDENTIDADES MÚLTIPLES COMO EL ANTÍDOTO?

Como se ha mencionado anteriormente, los individuos adquieren una riqueza de identidades durante su vida, a medida que crecen desde recién nacidos a jóvenes y adultos. Ellos se conectan a, y se identifican con sus pares, primero con la familia, después con los compañeros de la escuela, con los amigos que comparten un pasatiempo, con el deporte, la música, o los estilos culturales. Las identidades profesionales llegan más tarde, y por lo general cualquier persona adulta se puede identificar con docenas de grupos de pares. Según Volkan, esta es la „carpa“ de identidades, bajo la cual nos sentimos seguros: cuanto más, mejor. Evidentemente, una gran riqueza de identidades hace que la pérdida de alguno sea más soportable, y aún permite mantener la noción del concepto de sí mismo. El mismo proceso se aplica a grupos más grandes: como Anderson observó, todos ellos son „comunidades imaginadas“, y eligió y seleccionó rasgos comunes de los acontecimientos históricos, tradiciones culturales y prácticas políticas y sociales, entre otros, como su identidad distintiva.

A nivel personal, una crisis de identidad puede ocurrir, cuando los rasgos de la identidad son desafiados o retirados, en particular en situaciones de cambios radicales, reformas, acontecimientos históricos o sobre todo las guerras y otros traumatismos colectivos. Siguiendo la imagen de la carpa, la cura preventiva contra la crisis de identidad colectiva de los grupos étnicos, por así decirlo, es fortalecer y aumentar el número de capas de identidad. Estos permiten una mejor auto-identificación del grupo, y evitar reacciones histéricas en contra de otros, que a menudo conlleva a la crisis de identidad.

La identidad europea, como se concibe en los Tratados de la Unión Europea (por ejemplo, creando el término legal de „Ciudadanía Europea“), podría ser una capa adicional de identidad, aplicable a todos los „europeos“. Lo mismo es cierto para el concepto emergente de „ciudadanía mundial“, expresado en los movimientos transnacionales para el medio ambiente, por un futuro sostenible, o contra la guerra. Sin embargo, en la actualidad las identidades nacionales siguen prevaleciendo, y al mismo tiempo su importancia desaparece y disminuye su relevancia (por ejemplo, durante la crisis financiera mundial 2008/9) se puso a prueba la identidad colectiva de la mayoría de los estados - naciones, especialmente en Europa.

El (camino hacia) la „solución“ de la crisis de identidad de los grupos étnicos o nacionales, y sus desastrosas consecuencias, es por lo tanto, el refuerzo y la

adición de otros rasgos de identidad, también para grupos mas grandes. Se requieren mas investigaciones para comprender, lo que impide o facilita la aparición de nuevas capas de identidad, que van a sustituir o complementar el exceso de énfasis en (sólo) una identidad nacional. Las identidades regionales, trans-nacionales o identificaciones colectivas continentales, naturalmente, refuerzan la „carpa de las identidades“ bajo las cuales los grandes grupos se sienten a gusto y en paz.

Una vez que sabemos lo que las identidades de los grupos provocan, podemos aspirar a los programas de educación que hacen que la gente tome conciencia de la riqueza de identidades que ya poseen, y promover la inclusión de nuevas capas de identidad. Las identidades múltiples de los grupos, así como de los individuos, aumentan la conciencia de sí mismos, el sentido de pertenencia, y las raíces de sus grupos. La aparición de nuevos riesgos sociales y cambios en la percepción de nosotros mismos y de los otros en un mundo globalizado es mucho más digerible para los grupos grandes. Lo mismo es válido para los encuentros con otros grupos, que se facilitan y son mas frecuentes (debido a la migración, el turismo, y sociedades cada vez más interculturales). La toma de conciencia de las identidades múltiples, en los niveles individuales y de grupo, es tanto una condición previa como objetiva de la educación intercultural. Por lo tanto, la diversidad se considera como riqueza – tanto para nosotros mismos, como a nivel colectivo.

NOTAS

„Por mi raza, hablará mi espíritu“) es el lema oficial del Consejo Nacional de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pero sin duda es no una declaración racista.



BIBLIOGRAFÍA

AMADUCCI, G. 1994. „L'ascesa del fronte nazionale“. Neorazzismo e Nuova destra en Francia. Milano: Anabasi.

BAUMGARTL, B. y FAVELL, A., eds. 1995. Nueva Xenofobia en Europa. La Haya: Kluwer Law International.

BAUMGARTL, B. 1989. „Vom religiösen zum rassistischen Antisemitismus. Zwei Varianten de Problemas de anderen “. En: Antisemitismus vor dem ersten Weltkrieg. Botz, G. (ed.), Salzburg: Ludwig-Boltzmann-Institut für Geschichtswissenschaften.

BETZ, H.-G. 1993. “Europa fortaleza o tierra prometida. El futuro de la inmigración en una Europa unida “. En: El Estado de la CE. Debates de Maastricht y más allá. Cafruny, A. (ed.), Harlow: Longman.

BOCCHI, G. y CERUTI, M. 1994. Solidaridad o Barberie. L'Europa delle diversità contra la pulizia etnica. Milano: Raffaele Cortina Editore.

EBERT-STIFTUNG, F. 1993. Ausländerfeindlichkeit en Europa: formen und Reaktionen. Bonn: Friedrich-Ebert - Stiftung.

GOLD, S.T. 1981). Los errores de medida del Hombre. Nueva York: W.W. Norton & Co.

HERSKOVITS, M. J. 1972. Relativism cultural. Nueva York: Random House.

LIEGEOIS, J.-P. 1987. Gitanos y nómadas. Socio - culturales y socio-político de Datos. Estrasburgo: Consejo para la Cooperación Cultural, el Consejo de Europa.

PEGNA LOPES, M. 1971. “Le razze umane no esistono”. Quaderni di studi storici Toscani, 6:111. Firenze: Editorial Toscana.

SALOMÓN, J. y LLAVE, J., eds. 1993. El racismo y la La migración en Europa occidental. Oxford: Berg Editores.

STOLCKE, V. 1994. Nuevas fronteras, nueva retórica de exclusión. Documento para el Foro Europeo Les identidades regionales y nacionales en Europa a los XIXe et XXe siècles. Florencia: Instituto Universitario Europeo.

TAGUIEFF, P.-A. 1994. De la raza a la cultura: el nuevo derecho a juicio de la identidad europea. Telos, 98: 99-126.

THOMSON, J.A. Jr., HARRIS, M., Volkan, V. y EDWARDS, B.1993. “La psicología de la Europa occidental neo-racismo”. Revista Internacional de Derechos Grupo, 3: 1-30.

TODOROV, T. 1985. Die Eroberung Amerikas. Problema das des Anderen. Fráncfort del Meno: Suhrkarnp Verlag.

TODOROV, T. 1993. Sobre la diversidad humana. El nacionalismo, el racismo Exotismo en francés y Pensamiento. Cambridge: Harvard University Press.

TUCKER, A. (1994). El Nuevo Judios. Telos, 98: 209-215.

VOLKAN, V. y HARRIS, M. 1992. “La psicodinámica de terrorismo étnico “. Revista Internacional del Grupo de los derechos, 3: 145-159.

Volkan, V.D. 1997. Bloodlines: Desde el orgullo étnico para Terrorismo étnico. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.

WINKLER, B., ed. 1992. Zukunftsangst Einwanderung. München: C.H. Beck Verlag.

YERUSHALMI, Y.H. 1993. «L'Antisemitismo racial est-il apparu au XXe siècle? De la “limpieza de sangre” espagnole au nazisme “. Esprit, 190: 5-35.



EL NEGOCIO DE LAS DIFERENCIAS³⁹

UNA PROPUESTA PARA ENTENDER
LAS <VENTAJAS> DEL RACISMO

MARGARITA DEL OLMO | Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene la intención de recoger algunos objetivos señalados por el comité organizador del III Congreso Nacional de Inmigración, me refiero en concreto a los siguientes: analizar e interpretar para entender las claves del comportamiento humano, distanciarnos de los prejuicios relacionados con la construcción del otro y concluir, por último, argumentando que el encuentro de culturas favorecerá la diversidad, que es la condición que define la especie humana. Y voy a tratar de hacerlo a través de un estudio, no de los inmigrantes, sino de la propia comunidad receptora, proponiendo un análisis teórico y metodológico.

³⁹ Este trabajo fue publicado por primera vez en: GARCÍA CASTANO, F.J. y C. MURIEL LÓPEZ, 2002. La inmigración en España. Contextos y alternativas. VOL 2 pp. 141-148. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada. La autora agradece al Laboratorio de Estudios Interculturales el permiso para reproducirlo con ligeras modificaciones.



Los tres temas elegidos, racismo, prejuicio y discriminación, guardan entre sí una estrecha conexión que haré explícita más adelante, ahora, sin embargo me gustaría comenzar haciendo una aproximación general al tema empleando una imagen como metáfora para tratar de comunicar una perspectiva que considero útil para entender algunas de las ideas que voy a desarrollar a lo largo de la exposición.

Mi propuesta consiste en pensar sobre el racismo como si se tratara de un iceberg, del que sólo es visible una pequeña parte sobre el agua, pero cuyo funcionamiento depende, sobre todo, de la masa invisible de hielo que se oculta bajo el agua. Al racismo le pasa lo mismo: suelen llamar la atención únicamente aquellas manifestaciones más visibles de él, obviándose así la mayor parte de su naturaleza; sin embargo, mi propósito aquí es hacer precisamente lo contrario porque quiero hacer un análisis, no de las manifestaciones visibles de un racismo abierto y reivindicado de forma voluntaria, sino de aquel que resulta más imperceptible en la vida cotidiana, que se aprende de forma inconsciente y se reproduce a pesar de que se rechaza. Esto es lo que comparo con la masa oculta del iceberg, e identifico su parte visible con las manifestaciones racistas producidas por aquellas personas que reivindican serlo, al menos en determinados momentos. Por este motivo las víctimas de actos y actitudes racistas acaban por preferir a los que reconocen de forma abierta su racismo⁴⁰, porque no les engañan, ya que constituyen lo visible y por lo tanto lo predecible; cuando uno va a chocar con una masa de hielo prefiere enfrentarse a aquella que ve, que es la que espera, pero suele ser dañado de manera más brutal precisamente por la que no ve.

Me gustaría añadir una observación más antes de concluir esta pequeña introducción: la mayor parte de los estudios sobre el racismo, tanto académicos como aquellos que emplean las encuestas de opinión, se dedican únicamente a la parte visible del racismo, como si fuera la única, me refiero por ejemplo a la expresión de violencia en El Ejido o al crimen de una inmigrante dominicana en Aravaca⁴¹, y eluden, quizá porque no es visible, lo que permanece oculto. Por este motivo es por el que, por ejemplo B. Abdel Hamid, presidente de la Asociación de Trabajadores e inmigrantes Marroquíes en España (ATIME), un grupo reconocido por el informe *Ford sobre el racismo en Europa* (1991: 107) como el más discriminado (seguido del grupo gitano) por los españoles,

40 La obra de Boyley (1995) *The Tortilla Curtain* expresa muy bien en clave de novela la idea a la que me refiero aquí.

41 Tomás Calvo Buezas, por ejemplo, ha dedicado uno de sus libros precisamente a este crimen (Calvo Buezas 1993).

afirmaba en el contexto de una obra titulada *Hablar y dejar de hablar (sobre racismo y xenofobia)* (Martín Rojo y otros 1994):

En conclusión, el pueblo español no es racista, pero ¡ajo! Pueden crecer grupos racistas y xenófobos si nuestra situación no mejora y estos problemas pueden afectar a toda una sociedad, [aunque, matiza a continuación]: Ahora y después del asesinato de la dominicana Lucrecia hay que advertir que los indicios apuntan a que esta situación va cambiando (Abdel Hamid 1994)

Yo voy a argumentar lo contrario, y también que el racismo es un mecanismo difícil de apreciar y mucho más de medir, que cambia poco porque se reconoce mal y por lo tanto, que los instrumentos que se emplean, tanto para analizarlo como para combatirlo, resultan poco efectivos, y dedicaré esta exposición a proponer una forma distinta de analizarlo y de entenderlo para cambiarlo. Me gustaría proponer en contraposición a los libros que acabo de mencionar otro titulado *The New Xenophobia in Europe* (Baumgartl y Favel 1995), cuyo análisis no está basado en trabajos de encuesta y cuyo diagnóstico de la situación es muy distinto.

RACISMO: UNA DEFINICIÓN

A diferencia de la mayor parte de los trabajos dedicados en España al análisis del racismo, mi intención es analizar el tema en un contexto más amplio y más antiguo que el que se corresponde estrictamente con la inmigración y demostrar que nos atañe a todos, enfrentándome de esta forma a las opiniones más generalizadas que consisten en afirmar que los racistas son los otros⁴².

En mi opinión, una de las mejores definiciones de racismo es la que publicó Paul Kivel en 1996 en un libro titulado *Uprooting Racism*, al afirmar que se trataba de “una distribución injusta y desequilibrada del poder, de los privilegios, la tierra y los bienes materiales” (Kivel 1996: 2). Personalmente considero racista cualquier discurso, actitud o compromiso tácito que pretenda explicar la desigualdad social empleando argumentos ajenos al contexto social en el que se produce esa desigualdad; es decir, cuando se justifica en términos de apariencia física, religión, procedencia geográfica, lengua materna o adscripción cultural. Ninguno de estos argumentos puede explicar o justificar

42 Con esta expresión ha titulado Tomás Calvo Buezas un libro que recoge las opiniones reflejadas en sus entrevistas (Calvo Buezas 1989).



una distribución del poder, los privilegios, la tierra o los bienes materiales (parafraseando a Paul Kivel) socialmente jerarquizada.

Lo que está suponiendo un argumento racista es que las diferencias sociales deben existir porque las personas no tienen la misma apariencia física, no hablan la misma lengua, no han nacido en los mismos lugares, no comparten las mismas creencias religiosas o los mismos valores culturales. Pero ello significa concluir deduciendo que unos lugares son mejores que otros para nacer, o que es mejor hablar una lengua que otra, mejores religiones en las que creer o mejores culturas a las que pertenecer, porque unas son más apropiadas que otras; *y que por ello* tienen más derecho a reclamar poder, privilegios, tierra o bienes materiales, y en consecuencia están legitimados para ocupar un puesto más alto en la jerarquía social con la complacencia de todos *y echando la culpa a la víctima*.

Se trata de un argumento muy poderoso y actúa de una forma circular diciendo a determinadas personas: como eres diferente de mí y yo soy mejor que tú, merezco determinados derechos que tú no tienes, pero la culpa de esta desigualdad no la tenemos ni tú ni yo, sino nuestras propias diferencias. De esta manera, un argumento racista se convierte en una herramienta poderosa para conseguir lo que William Ryan (1971) denominó “culpar a la víctima”, es decir, para eludir incluso la responsabilidad de tener que justificar los propios privilegios, haciendo responsable al desposeído de su propia desposesión, en función de algunas de sus diferencias. Las diferencias dejan de esta forma de actuar como parte de una neutra diversidad que define al género humano, y se convierte en moneda de cambio en una transacción social: algunas diferencias son más valiosas que otras y por lo tanto merecen más.

Por este motivo he titulado este trabajo “El negocio de las diferencias”, porque el racismo es un argumento que se emplea para legitimar la desigualdad, haciendo responsable de ella, no al que acapara privilegios, sino al que se ve desposeído de ellos. En este tipo de negocio estamos implicados directamente todos aquellos que obtenemos beneficios a costa de él, y no sólo los que matan, roban o dañan empuñando un discurso racista abierto. Éstos, como dije al principio, son sólo la parte visible del problema, los que se atreven a vociferar lo que todos asumimos de forma inconsciente, y los que emplean con violencia unos argumentos que para el resto consisten únicamente en obtener beneficios sociales traducidos en privilegios. Mientras no seamos capaces de desenmascarar este tipo de mecanismos, y para ello es necesario compren-

derlos bien, existirá un caldo de cultivo propicio para que, en determinados momentos, algunas personas maten, roben, destruyan o dañen a los mismos a los que el resto de la sociedad está impidiendo un acceso equitativo y justo al poder y a los bienes.

Teun van Dijk lo ha expresado de esta forma:

Cuando los blancos⁴³ no están directamente involucrados en estas formas actuales de segregación, exclusión, agresión, interiorización o marginación, entonces su participación en el problema del racismo consiste en pasividad, aquiescencia, ignorancia o indiferencia con respecto a la desigualdad racial o étnica (Dijk 1993, 6).

Hace muchos años, exactamente en 1966, Fredrik Barth propuso un modelo esquemático para entender el intercambio social. En su opinión, un intercambio social es una relación que se establece digamos entre dos sujetos A y B, y que tiene éxito, es decir que se lleva a término, cuando A da a B algo que considera de menor valor de lo que recibe de B, y, *al mismo tiempo*, a B le ocurre lo mismo; es decir, que obtiene de A algo que valora más que lo que él le ha cedido (Barth 1966). Si se acepta esta forma tan esquemática y equilibrada de entender lo supone un intercambio social, estamos condenados a no entender lo que significa el racismo, porque actuaría como un argumento que rompería el equilibrio de esa transacción. Una parte de ella, digamos A, cede algo que considera de menor valor a B que lo que obtiene de él, pero el espejo no funcionaría en el otro lado, ya que B daría a A algo que considera más valioso de lo que obtiene a cambio. Los argumentos racistas actuarían como presupuestos previos en la transacción, introduciendo una escala de valores ajena al intercambio.

Voy a poner un ejemplo concreto. Si pagamos a una persona por un trabajo que no estamos dispuestos a hacer una cantidad que a nosotros mismos nos resultaría inaceptable, y justificamos esa desigualdad en función de la situación económica de esta persona, el lugar en el que ha nacido, la lengua que habla, o la religión que practica, estamos empleando un argumento racista para justificar un intercambio desigual, y además beneficiándonos directamente de él. Cuando se alquila un piso cobrando una renta mayor porque el inquilino es extranjero, cuando se paga menos a una persona porque no tiene legalizada su situación en el país, además de incumplir una norma legal,

⁴³ En vez de “blancos” podríamos decir “sociedad mayoritaria” para que tuviera más sentido en España.



estamos empleando un argumento racista que se traduce directamente en un intercambio desigual que nos beneficia directamente. Quizá de otra forma no tendríamos quien nos cuidara los niños, nos enfoscara una fachada, nos arreglara el jardín o cultivara tomates a un precio que nos permite comprar esos tomates y muchas otras cosas más.

En este punto me gustaría subrayar una idea, más bien se trata de llamar la atención sobre una relación equivocada, me refiero a la que se establece entre racismo e inmigración. Existen sobrados ejemplos en la literatura académica española dedicada al análisis de la inmigración que establecen una relación directa entre inmigración y racismo. En mi opinión está equivocados al unir ambos fenómenos, porque a mayor número de inmigrantes no corresponden más argumentos racistas, sino simplemente mayores oportunidades de emplearlos.

Los españoles no hemos aprendido nuestras actitudes racistas como resultado de la llegada reciente de una determinada cantidad de extranjeros, vengan de donde vengan y traigan las costumbres que traigan. El racismo no me parece que sea un mecanismo de defensa social como otras personas argumentan, ni tampoco una extrañeza ante lo desconocido o una falta de hábito, sino que se trata de un argumento que nos permite hacer una transacción social ventajosa, un negocio con las diferencias. La inmigración lo único que nuevo que nos ha reportado es una mayor cantidad de gente a la que imponer nuestros privilegios de partida, porque en general, y digo en general porque no actuamos con todos los extranjeros de la misma forma, nos ha proporcionado un grupo de gente con menores posibilidades de desafiar el presupuesto de partida de que, como somos mejores, merecemos más. Y también nos ha proporcionado un tipo de diversidad, estigmatizada fuera de nuestros países, que no hemos tardado en aprender a estigmatizar también nosotros mismos, porque los beneficios de este aprendizaje están siendo muy ventajosos.

Hasta hace muy poco tiempo la mayoría de los extranjeros que vivía en España eran ciudadanos de la Unión Europea o de los Estados Unidos. Curiosamente sólo hemos empezado a hablar de competencia por los puestos de trabajo cuando llegaron inmigrantes procedentes de Latinoamérica y del norte de África.

Y digo curiosamente porque si algún grupo ha hecho una fuerte competencia por los puestos de trabajo, me refiero a los de más prestigio y a los mejor remunerados, no ha sido precisamente los Africanos del norte, en términos generales. No hay más que darse una vuelta por determinados lugares de la

costa española para comprobar quiénes son los clientes y quiénes los empleados en distintos establecimientos, basta preguntarse en qué tipo de negocios se hablan determinadas lenguas.

Creo que éste es un momento adecuado para analizar en qué consisten los prejuicios y cómo funcionan.

PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS

Los prejuicios, como su propio nombre indica, son simplemente ideas asumidas antes de elaborar un juicio. Una definición ya clásica de prejuicio, pero en mi opinión útil, es la que ofrecieron Simpson y Yinger en 1953, cuando afirmaron que

debemos definir prejuicio [...] como una predisposición a responder a ciertos estímulos de una forma determinada (Simpson y Yinger 1972, 24)⁴⁴.

A pesar de su connotación peyorativa, los prejuicios son los materiales a partir de los cuales se establecen las relaciones sociales y sin su existencia el proceso de comunicación sería imposible. Son ideas que se transmiten de una persona a otra, sin que en su aceptación intervenga en absoluto la experiencia, una manera de asumir la experiencia de los demás aceptada en función de los criterios de autoridad o credibilidad que nos merezca aquel del cual los adquirimos. Gracias a los prejuicios somos capaces de acumular las experiencias y las ideas ajenas y las hacemos propias, de manera que funcionan como una poderosa herramienta para obtener información sobre el entorno sin necesidad de experimentar directamente con él. En este sentido forman parte del proceso que conocemos con el nombre de simbolización, y concretamente en el proceso de elaboración de categorías.

El único problema que tienen los prejuicios es que en algunas ocasiones se fosilizan, se transforman en estereotipos, y los estereotipos, aunque también necesarios porque nos permiten economizar nuestra exposición con el entorno, llevan asociadas dos dificultades. En primer lugar suponen una simplificación, porque esquematizan la complejidad de una forma reduccionista, y en segundo lugar, porque una vez adquiridos, es muy difícil modificarlos a partir de la propia experiencia introduciendo información complementaria y sobre todo contradictoria a la que transmite el estereotipo.

⁴⁴ Allport (1958) ofrece uno de los mejores análisis, también clásico, sobre el tema del prejuicio.



Los estereotipos se emplean, al igual que en la elaboración de cualquier otra categoría, en la clasificación y caracterización de los grupos humanos. De manera que al transmitirse, lo que ocurre es que se comparte un determinado tipo de información sobre ellos, y quien los adquiere recibe esas ideas a pesar de no haber tenido ninguna experiencia personal con ningún miembro de ese grupo. También existe otra forma de elaborarlos y es a partir de la propia experiencia: comparando algunos casos, elaborando una serie de ideas sencillas a partir de ellos y esperando que el caso siguiente siga el mismo patrón. Al tratarse de generalizaciones simplificadas, reducen no sólo la cantidad de información relativa al grupo, sino la complejidad de la misma, eliminando las ideas que son contradictorias con las predominantes. Si esto fuera sólo así, no habría ningún problema en adquirir primero esas ideas sobre simplificadas y luego enriquecerlas con la información complementaria que se adquiere a través de la experiencia. Sin embargo, desgraciadamente, no ocurre de esta forma.

En general, una vez que se ha adquirido un estereotipo, éste no se modifica a través del contraste con la experiencia (o comparando con nuevas experiencias una vez elaborado el estereotipo), lo que se suele hacer es convertir en excepciones individuales aquellos comportamientos que observamos que no concuerdan con el estereotipo. Por ejemplo, podemos adquirir una determinada idea sobre el grupo argentino y conocer a un argentino que no concuerda con ella: en vez de modificar el estereotipo sobre el grupo, lo que suele ocurrir es que se hace una excepción con el individuo en cuestión, diciendo que no parece un argentino típico porque su comportamiento no se corresponde con el que esperábamos de él en función del estereotipo, y no se modifica el contenido de éste. De forma que la experiencia se utiliza para ratificar el estereotipo, pero nunca para desafiarlo, modificarlo, ampliarlo o hacerlo más complejo.

Como los estereotipos transmiten ideas muy simples, generalmente van cargadas con una valoración positiva o negativa, y nunca con ambas a la vez. Tan difícil es modificar un estereotipo positivo como uno negativo.

Veamos un ejemplo concreto de transmisión y aceptación de las ideas contenidas en un estereotipo, y cómo su autor consiguió después desafiarlos convirtiendo el estereotipo simplemente en una categorización. El ejemplo procede de los estados Unidos, y puede resultar chocante en el contexto español, precisamente por esta razón es por la que lo he elegido:

He conocido muchos católicos. Al principio, cuando era un niño, pensaba que eran personas ignorantes y supersticiosas, considerablemente inferiores a mí [como protestante], tanto socialmente como en términos de inteligencia. Solía pasar por su iglesia, pero nunca se me hubiera ocurrido jugar con niños católicos o comprar en una tienda <católica>. Sin embargo, ahora sé que los católicos tienen muy pocas cosas en común. Aceptan una serie de creencias y de prácticas pero, aparte de esta uniformidad limitada, a lo largo de sucesivos conocimientos y encuentro con ellos he aprendido que existen tantos tipos de católicos que no puedo atribuirles ninguna característica común, exceptuando sus creencias religiosas. Me doy cuenta de que existe una mayor probabilidad de que vivan en chabolas o hayan nacido en el extranjero, si los comparo con los protestantes, o que suelen ir en mayor número a escuelas religiosas en vez de a colegios públicos, pero, por lo que se refiere a cualquier otro aspecto no veo que difieran de otros grupos. Por lo tanto, sólo me puedo referir a los católicos como grupo en relación con una serie muy limitada de características. Como regla general, es mucho más fácil crear y emplear categorías monolíticas que otro tipo de categorías más complejas (Allport 1958, 168-169).

Volviendo a Simpson y Yinger (1972), a los que cité más arriba, me gustaría incluir ahora su exhaustivo análisis sobre los problemas derivados del empleo de los estereotipos. Según estos autores:

Todos los estereotipos incluyen verdades, pero al aplicarlos al comportamiento de todos los miembros de un grupo se incurre en una serie de errores:

1. Se exagera un número muy limitado de características, bien sean éstas positivas o negativas⁴⁵
2. Se suponen y se inventan ideas sobre ese grupo, pero se presentan de forma razonable porque se asocian estrechamente a determinadas características observables
3. Un estereotipo negativo omite o suprime cualquier comportamiento positivo.
4. Se están asociando determinadas características a un grupo, como si otros grupos no las compartieran también.
5. Se adscriben siempre a minorías, nunca a grupos mayoritarios.

⁴⁵ El trabajo realizado por Vallés, Cea e Izquierdo (1999) ya lo señala.



6. Se elimina la posibilidad de cambio o de transformación de las características que se han asociado al estereotipo.

7. Se elimina la posibilidad de variación individual, identificando automáticamente el estereotipo con todos y cada uno de los miembros del grupo, aunque se trate con ellos de manera individual

Los estereotipos son las herramientas que emplean los argumentos racistas, ya que constituyen un mecanismo fácil y efectivo, aunque profundamente simplificador y pobre, para transmitir ideas sobre los grupos humanos. Se transforman en argumentos racistas a través del ejercicio de poder⁴⁶, cuando se emplean para legitimar un reparto injusto del mismo o de los bienes asociados al mismo. De manera que cualquier argumento empleado de esta manera, ya sea sobre la base del género, la clase social, el color de la piel, la religión, el lugar de nacimiento, etc. Puede ser considerado, desde la perspectiva desde la que lo estoy definiendo, un argumento racista o un argumento que comparte los mismos mecanismos.

ALGUNAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA ANALIZAR EL RACISMO

Entender el racismo de la manera en que hasta aquí he argumentado implica una serie de consecuencias a la hora de plantear cómo analizarlo. Una de las más problemáticas y quizá también de las más polémicas, consiste en rechazar el uso de las encuestas. Desgraciadamente, en el contexto español, la mayoría de los estudios sobre racismo están basados, precisamente, en este tipo de metodologías; por este motivo el alcance de las conclusiones resulta muy limitado. Veamos un ejemplo concreto al respecto.

Carlos Celaya (1996), en un artículo titulado “El mapa de la xenofobia en España: una irregular geografía del rechazo” elabora una tipología para clasificar el comportamiento racista de los españoles que consta de cuatro categorías: 1) “asesinatos”, 2) “apaleamientos más o menos espontáneos”, 3) “expulsiones masivas como manifestaciones de una política restrictiva”, y 4) “discriminaciones en espacios públicos o privados”. A continuación traslada estas categorías a los lugares de la geografía española en los que tiene constancia

⁴⁶ Véase al respecto la argumentación de Jones (1972).

de que se han registrado (por comunidades autónomas) y con estos datos cruzados confecciona un mapa que es el que da el nombre al artículo. A partir de ahí elabora tres conclusiones que le conducen a un callejón sin salida:

1º) “Las opiniones negativas ante los inmigrantes no llevan aparejado un paso a la acción”, y explica “allí donde se registran las peores opiniones no se registran [sic] el mayor número de actos racistas, por otra parte la percepción de la inmigración no equivale a convivencia con los inmigrantes.

2º) “La relación presencia de inmigrantes/opiniones xenófobas no es automática, y aclara que en Murcia hay una opinión negativa con respecto a los magrebíes y la provincia es la tercera en número de inmigrantes, mientras que en Cantabria se recoge la peor opinión hacia los norteafricanos y es una de las provincias con menor presencia de extranjeros,

3º) “Allí donde la presencia de extranjeros es más importante (Madrid y Barcelona) es también donde se han producido los principales atentados”, y sin embargo reconoce a continuación, “pero también se han producido atentados y discriminaciones en los lugares en los que la presencia de extranjeros es mínima (Palencia), escasa (Huelva) o no tan intensa (Baleares)”.

En resumen: en la primera conclusión se ve incapaz de establecer una relación entre opiniones racistas y actos racistas, o entre percepción de la inmigración y presencia de inmigrantes. En la segunda no puede conectar las variables xenofobia y número de inmigrantes. Y en la última abandona el intento de explicar el número de inmigrantes en función de la presencia de actos racistas o de discriminación⁴⁷

Creo que el intento fallido de este investigador a la hora de relacionar variables en el tema del racismo está directamente relacionado con su planteamiento y su metodología. En primer lugar no ofrece ninguna definición del tema que analiza, y en segundo, creo que se ha fijado únicamente en la parte visible de iceberg, sin dudar siquiera de que haya algo más de lo que registran los periódicos y las encuestas.

⁴⁷ El análisis que aquí realiza de la argumentación de Celaya se encuentra incluido en mi artículo “Una introducción al análisis del racismo: el contexto español como caso de estudio” (del Olmo 1997).



El Colectivo loé (1995) ha empleado métodos mucho más efectivos en su obra titulada *Discurso de los españoles sobre los extranjeros*, aunque sin plantear explícitamente el tema del racismo. Me refiero a la técnica del grupo de discusión, analizada también, en el mismo contexto, por Pumares y Barroso (1993). Sin embargo, la persona que mejor ha contribuido al análisis de las actitudes y los discursos racistas ha sido, en mi opinión, Teun A. van Dijk, quiero señalar especialmente dos de sus obras: *Prejudice in Discourse. Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation* (1984) y *Elite Discourse and Racism* (1993). A través de ellas propone un modelo de análisis del discurso, que se centra en las estrategias conversacionales de los informantes, tales como la generalización, los ejemplos ofrecidos, las correcciones hechas, los énfasis puestos, las concesiones, las repeticiones, los contrastes, los argumentos para mitigar, los desplazamientos, lo que se evita en la conversación y por último lo que se presupone, y las analiza como estrategias cognitivas para reproducir un discurso que legitima las desigualdades en términos de diferencia, tratando de conseguir un acuerdo con el entrevistador y, al mismo tiempo, presentado una imagen positiva de la perspectiva propia en relación con las personas de los grupos que se discriminan (1984, 130-132). Su análisis se centra en el papel activo que juegan las élites a la hora de legitimar y reproducir la desigualdad, y a través del estudio concreto de una serie de casos, que bien pueden servir como modelo de análisis, concluye diciendo que el discurso

tanto escrito como hablado de las élites políticas, intelectuales, empresariales, educadoras y de los medios de comunicación casi siempre expresa estereotipos y prejuicios sobre las minorías que definen su pertenencia étnica, legitiman la discriminación hacia ellas, y de esta forma contribuyen a elaborar un consenso cuyo objetivo es mantener la dominación de las élites dominantes" (van Dijk 1994, 283).

Un ejemplo más sencillo lo proporcionan Jonathan Potter y Margaret Wetherell (1994), a través del estudio de caso de Nueva Zelanda, en relación con las opiniones hacia los maorís. Estos autores llaman la atención sobre una serie de consideraciones analíticas que deben ser tenidas en cuenta en el análisis de los argumentos racistas expresados a través del discurso, e identifica cinco fundamentales: 1) las variaciones en el nivel del discurso, 2) la atención que se presta al detalle, 3) la organización retórica, 4) las estrategias empleadas para legitimar la credibilidad, y 5) el contraste con otros análisis semejantes (Potter y Wetherell 1994: 56-61).

A través de este tipo de análisis o de otros semejantes (yo sólo he ofrecido aquí una referencia a los modelos que me han resultado más útiles), lo que se consigue es desenmascarar los argumentos racistas que todos empleamos, casi siempre sin damos cuenta, en los procesos de interacción social que establecemos en la vida cotidiana, y además identificar cuáles son los mecanismos que empleamos para legitimarlos y para reproducirlos, de manera que se convierten en patrimonio compartido y como tal los aprendemos desde la infancia.

Empleando la perspectiva que he defendido a lo largo de la primera parte para entender qué es el racismo y para qué sirve, y adoptado la estrategias simplemente dibujadas a lo largo de la segunda, debemos buscar las variables que pueden explicar el funcionamiento de este mecanismo en nosotros mismos, es decir, en la sociedad mayoritaria, y olvidar el empecinado intento de buscarlas en las minorías de inmigrantes extranjeros que hace un par de décadas han comenzado a establecerse en nuestro país, o en el comportamiento de las minorías con las que llevamos conviviendo ya varios siglos, como puede ser el caso de los gitanos.

Si a lo largo de mi exposición he logrado convencerles de que para entender el racismo debemos analizar nuestro comportamiento y no el de los demás, sopesar las ventajas y los inconvenientes que a nosotros mismos nos está reportando, habré logrado el objetivo que tenía este trabajo y que consistía nada más, y nada menos, que en desafiar la mayor parte de las perspectivas adoptadas hasta ahora por aquellas personas que se han ocupado de trabajar sobre este tema en nuestro país, trasladando la mirada analítica desde los grupos categorizados como minorías, cualquiera que sea el criterio empleado para hacerla, a la sociedad mayoritaria, que es donde se generan, se transfieren, se legitiman, se reproducen y se aprenden, aunque todo ello se niegue, los argumentos racistas, porque es, en última instancia, ésta quien obtiene los beneficios que reportan, y, por lo tanto, la más interesada en que sigamos "culpando a las víctimas" y eludiendo cualquier responsabilidad en un reparto desigual.



BIBLIOGRAFÍA

ABDEL HAMID, B., 1994. "Ser marroquí en España" En: MARTÍN ROJO Y otros (eds), *Hablar y dejar hablar (Sobre racismo y xenofobia)*. pp. 263-268. Madrid: Universidad Autónoma.

ALLPORT, G.W., 1958. *The Nature of Prejudice*. Nueva York: Garden City.

BAUMGARTL, B. y A. FAVEL, 1995. *New Xenophobia in Europe*. Londres: Kluwer Law International.

BOYLEY, T.C., 1995. *The Tortilla Curtain. A Novel*. Nueva York: Viking.

CALVO BUEZAS, T., 1998. *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Editorial Popular.

CALVO BUEZAS, T., 1993. *El crimen racista de Aravaca. Crónica de una muerte anunciada*. Madrid: Editorial Popular.

CELAYA, C., 1996. "El mapa de la xenofobia en España: una irregular geografía del rechazo". En: LÓPEZ GARCÍA, B. (ed.), *Atlas de la inmigración magrebí en España*. pp. 224-225. Madrid: Universidad Autónoma.

COLECTIVO IOE., 1995. *Discurso de los españoles sobre los extranjeros*. Madrid: CIS.

DIJK, T.A. van, 1984. *Prejudice in Discourse. Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

DIJK, T.A. van, 1993. *Elite Discourse and Racism*. Londres: Sage Publications.

JONES, J.M., 1972. *Prejudice and Racism*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Informe Ford sobre racismo en Europa, 1991. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

KIVEL, P., 1996. *Uprooting Racism. How White People Can Work for Social Justice*. Philadelphia: New Society Publishers.

MARTÍN ROJO, L. y otros (eds.), 1994. *Hablar y dejar hablar (Sobre racismo y xenofobia)*. Madrid: Universidad Autónoma.

OLMO, M. del, 1997. "Una introducción al análisis del racismo: el contexto español como caso de estudio". *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 52: 2: 187-203.

POTTER, J. y M. WETHERELL, 1994. "Analyzing Discourse". En: BRYMAN Y BURGESS (eds), *Analyzing Qualitative Data*. pp. 47-66. Nueva York: Routledge.

PUMARES FERNÁNDEZ, P. y A. BARROSO RUÍZ, 1993. *El grupo de discusión aplicado al estudio de las actitudes hacia los inmigrantes*. Madrid: CSIC.

RYAN, W., 1971. *Blaming the Victim*. Nueva York: Random House.

SIMPSON, G.E. y J.M. YINGER, 1972. *Racial and Cultural Minorities: An Analysis of Prejudice and Discrimination*. Nueva York: Harper and Row.

VALLÉS, M.S.; M.A. CEA; y A. IZQUIERDO, 1999. *Las encuestas sobre inmigración en España y en Europa*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



APRENDIZAJE DEL GÉNERO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

MARÍA JOSÉ CARRASCO MACÍAS | Universidad de Huelva

EMILIA MORENO SÁNCHEZ | Universidad de Huelva

JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS | Universidad de Huelva

Las expectativas de comportamiento que existen para cada sexo en una situación determinada responden a modelos socialmente disponibles para que las personas lleguen a la identificación en términos de hombre o mujer.

Un ejemplo se representa en la película “In & Out (Dentro y Fuera)” de Fran Oz, Howard Brackett. En ella un profesor de instituto, representado por Kevin Klein, ve como su vida se convierte en un caos porque debido a determinados comportamientos, supuestamente femeninos (le gustaba la poesía, el baile, arreglarse, las películas de Barbra Streisand y era una persona educada y solidaria), un alumno que gana un “Oscar”, tiene para él unas palabras de agradecimiento ante un auditorio espectacular afirmando que es gay. La prensa lo persigue, sus alumnos lo rechazan, su madre amenaza con desheredarle si no se casa con su novia,... constituyendo estos hechos todo un sistema de sanciones porque no tiene un comportamiento “masculino”. Las opiniones





acerca de cómo debe ser el comportamiento asociado al sexo imponen nuestros modelos y dirigen nuestra conducta.

Las pautas educativas de las niñas y niños se inician en la familia, continúan en la escuela, y también se asumen modelos de conducta que los medios de comunicación refuerzan. En la actualidad, en la denominada “sociedad de la información”, ejerce un enorme protagonismo el llamado poder mediático.

Vivimos, un momento histórico decisivo donde la información audiovisual tiene un papel fundamental en la formación de personas y este hecho no podemos obviarlo quienes nos dedicamos a las tareas educativas, ya sea profesional o familiarmente (Moreno, 2005), ni podemos aislar a nuestras criaturas de su influencia. A través de ella se transmiten emociones, modelos de comportamiento o relaciones socioeconómicas que conforman la denominada pedagogía cultural (Giroux, 1996).

En la era de la globalización, de la acumulación de capital y de la incorporación a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a todos los aspectos fundamentales de la vida, debemos preguntarnos qué uso se está asignando a esos nuevos instrumentos que nos acercan y facilitan la vida.

Hay que plantearse qué construimos con ellos y si de veras están cumpliendo su papel de facilitadores en la tarea de crear una sociedad más justa, más equitativa y más igualitaria.

No se puede dudar de la importancia y la repercusión de los medios de comunicación e información en nuestro mundo, del tecnopoder para quien se lo pueden permitir económicamente (Kincheloe, 2000). En la sociedad actual el acceso a ellos está generalizado incluso en los estratos sociales más desfavorecidos.

Desde los primeros años las criaturas observan y oyen argumentos como que el espacio femenino y masculino debe ser diferente y se le asigna un valor distinto, generando una jerarquía en la que el mundo masculino es más valioso.

Puesto que la infancia es una construcción cultural modelada en la era contemporánea por las fuerzas del *tecnopoder* de las multinacionales catalizado por la televisión, los ordenadores, los videojuegos, las videoconsolas, los móviles, a través de los que se transmiten valores, creencias, roles, sentimientos,... es fundamental que la familia, el profesorado y miembros de la comunidad analicen su influencia.

“Es preciso reescribir las imágenes y su afirmación a la memoria pública como parte del guión de adquisición de poder, en lugar de rechazarlas simplemente porque sirven para debilitar la acción humana y las posibilidades democráticas” (Giroux, 2000:75). Con esta pretensión llevamos a cabo un estudio reciente en el que se han entrevistado a niñas y niños de 6 a 12 años. Entre los resultados se pone de manifiesto que los programas más vistos en estas edades son los dibujos animados (Moreno et. al., 2009). En sus imágenes de alta tecnología la aventura y el placer encuentran, a diferencia de la realidad, y construyen un mundo fantástico. *Doraemon* es reconocido como favorito por el 97% del alumnado encuestado, seguido de *Shin Chan* con un 81,36% de audiencia. Su visión, en la mayoría de casos, se simultanea. También señalan, en menor porcentaje (46,21%), los *Simpson* que se emite a mediodía, a pesar de ser un programa de personas adultas.

Concretamente el mencionado en primer lugar es una serie infantil con mucha aceptación que fue creada en 1970 en Japón donde nunca se ha dejado de emitir hasta la actualidad.

Doraemon es un extraño gato-robot azul que procede del futuro y cuya misión es ayudar a Nobi Nobita que es un niño al que no le gusta estudiar, ni hacer deporte, ni asumir responsabilidades y acude a él para pedirle que solucione sus problemas. Nobita se siente atraído por su amiga Shizuka a la que siempre intenta ver desnuda o en ropa interior cuando toma un baño o se levanta su falda.

Las características de las diferencias de género son plasmadas de forma clara y repetida. Por un lado, están las características de la apariencia y estética físicas, ya que los personajes masculinos se identifican con vestuario y colores fuertes (pantalones y jerséis en tonos amarillos, azul, rojo) y los personajes femeninos con vestuario y colores pasteles (faldas y pelo largo con coletas en tonos rosa).

Por otra parte, en cuanto a la jerarquización de género y las relaciones entre los personajes femeninos, se observa que aparecen en tercer lugar en orden de relevancia en el contenido. Shizuka está determinada por su relación con Nobita y adopta en muchos momentos una clara actitud de sumisión y complacencia a él o a otros personajes masculinos. La madre y la abuela de Nobita se caracterizan por un comportamiento tradicionalmente considerado femenino: amabilidad, dulzura, desempeño de tareas de ama de casa, entre otras.

Las relaciones entre los personajes de distinto sexo ponen de manifiesto claramente la desigualdad como reflejan el matrimonio formado por la madres



y el padre de Nobita, donde el padre se convierte en el eje principal y mantenedor de la familia (trabaja fuera de casa, se divierte en los bares con los compañeros), mientras la madre adopta el papel de cuidadora y desarrolla toda su actividad en el ámbito privado (limpia, cocina y toma café mientras cotillea con otras amigas en casa).

A veces los anuncios, programas o la publicidad de los objetos destinada a la infancia tienen contenidos tan “opacos” que las personas adultas no los captan, no perciben la intención y el objetivo en profundidad. Pero “no podemos olvidar que los lugares pedagógicos son aquellos donde el poder se organiza y despliega, incluidas la bibliotecas, la televisión, las películas, los periódicos, las revistas, los juguetes (...), etc.” (Steimberg y Kincheloe, 2000:17).

En la construcción de la cultura infantil hay muchas influencias. Shirley R. Steimberg (2000) relata que en quinto curso, jugar con las muñecas Barbies consistía en arrastrar al patio estuches de plástico cargados con “conjuntos” (de ropa) y construir escenarios en torno a Barbie y recibir a Ken (el muñeco). Cuando ella tenía 12 ó 13 años comenzó a llevar un registro meticuloso de la ropa que pondría cada día del año, asegurándose que no repetía en un mes lo mismo. La fuerza de los aprendizajes de los primeros años le hacen preguntarse si construyó Barbie su conducta.

Desde los primeros años de vida la educación tiene un papel fundamental en el desarrollo de las personas tanto a través de la formación en las instituciones escolares, como con la influencia de los medios de comunicación y, también, con las prácticas familiares de socialización que transmiten cuáles deben ser los comportamientos de las personas asociados a cada sexo. Con ello se conforma el género.

El género ha sido tratado desde diversas ópticas. Para Scott (1990), es una construcción cultural y social cuyo contenido se concreta en función de las definiciones normativas que masculino y femenino tienen en la sociedad, en la creación de una identidad subjetiva y las relaciones de poder existentes tanto entre hombres y mujeres como en su desenvolvimiento en general. En cuanto a elemento constitutivo de las relaciones sociales comprende cuatro elementos interrelacionados: símbolos culturalmente disponibles, conceptos normativos que manifiestan interpretaciones de los significados de los símbolos, nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales, y la identidad subjetiva que indaga las formas en que se construyen las

identidades genéricas pero relacionándolas con las organizaciones sociales y las representaciones culturales históricamente específicas.

Como construcción cultural y social nos interesa reflexionar desde un marco educativo sobre el efecto de la jerarquización de los roles de género en las instituciones y en las organizaciones educativas, sean intencionales o no. (Acker, 2003). No ha resultado excesivamente difícil y complicado demostrar la posición aún relativamente indefensa y discriminada de las mujeres en las organizaciones. Siendo esta cuestión una de las consecuencias del sexismo en la actualidad que orienta nuestra línea de trabajo. De hecho, a pesar de la progresiva incorporación al mercado de trabajo, siguen desempeñando un papel marginal y están alejadas de las esferas de poder formal. De hecho, sólo representan el 2,38% de la presidencia de las cámaras oficiales de comercio, industria y navegación; un 1,47% de los mandos de las fuerzas armadas y un 14,29% de los altos cargos del Banco de España (www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/).

El “contexto tóxico” de la organización patriarcal (Nicholson, 1997:106) permite la normativa de igualdad de oportunidades, pero se opone a los cambios que podrían capacitar a las mujeres y otros grupos minoritarios para alcanzar las mismas oportunidades que son accesibles para los hombres. En ese sentido, aunque las mujeres van conquistando fama de buenas gestoras, eficientes mujeres de negocios y aptas profesionales, las culturas organizativas continúan mostrándose abiertamente hostiles al progreso y al control femenino. Se considera una buena organización aquella que hace concesiones sobre la igualdad de oportunidades y otras medidas semejantes. Pero ninguna de estas mejoras tiene lugar y sólo encuentran resistencia por parte de muchos hombres y aún de algunas mujeres. Las mujeres en los puestos de gestión tienen que enfrentarse con muchos más obstáculos que los hombres para mantener y mejorar su prestigio y su autoridad dado el insignificante apoyo organizativo que reciben.

Por tanto, no podemos perder de vista y debemos estar especialmente vigilantes ya que bajo la apariencia de un discurso democrático, respetuoso y sensible a las diferencias se siguen perpetuando los tradicionales prejuicios y dogmas, las viejas y resistentes formas de entender las relaciones entre las personas que siguen poniendo obstáculos a la igualdad.

Se impone, pues, la necesidad de seguir investigando para ampliar la perspectiva de los estudios sobre las mujeres como categoría de análisis de los procesos educativos y organizativos, para reinterpretar la construcción social, las



relaciones, el liderazgo, la comunicación, el poder y las relaciones humanas. Ello supone un esfuerzo de documentar y comprender los roles de mujeres en distintos contextos. Supone trabajar sobre mujeres como grupos específicos, en su autodescubrimiento y autoafirmación, en su conquista de espacios; y en su adquisición y generación de poder -su empoderamiento-, no en términos de dominación sobre otras personas, sino en su capacidad de influencia en la dirección del cambio, en su impacto en la cultura organizacional y en la transformación y mejora educativa.

Son muchos los trabajos de investigación que han estudiado la diversidad de manifestaciones del sexismo en el ámbito educativo y que han mostrado situaciones en las que la desigualdad no sólo afecta al acceso a los estudios en la enseñanza post-obligatoria, sino a los objetivos y contenidos que se plantean en la obligatoria, a los estilos de enseñanza y de aprendizaje, a los materiales que se utilizan, al uso del lenguaje, a la utilización de los espacios, a las expectativas sobre el alumnado y a las formas de organización escolar, etc. Estos trabajos ponen de manifiesto que aunque la igualdad, al menos en los aspectos formales, es un hecho en las escuelas occidentales, las niñas y los niños comparten todo lo que la institución les ofrece (currículum, espacios, mobiliario, profesorado, etc.) en igualdad de oportunidades en la escuela se siguen manifestando sesgos que otorgan a las mujeres sólo la responsabilidad de las tareas domésticas. La escasa representación de la mujer en la dirección de las instituciones educativas, tanto a nivel nacional como internacional, continúa siendo un asunto de relevancia teniendo en cuenta la importancia de este colectivo en el campo de la enseñanza (Cubillo y Brown, 2003).

La institución escolar reproduce de forma consciente y/o inconsciente los estereotipos asignados a mujeres y hombres, ignorando y marginando todas las referencias femeninas (Mañeru, 1999; Moreno, 2000).

En este sentido, desde la década de los ochenta, disponemos de un conocimiento sobre género, organización y gestión educativa que ha documentado las experiencias de las mujeres y su desempeño profesional en este campo. Los trabajos realizados desde el *enfoque feminista*, su análisis de cómo el género penetra en los discursos educativos y las alternativas ofrecidas de cara a la transformación de los mismos, fueron apareciendo progresivamente en el terreno realizando aportaciones significativas (Apfelbaum y Hadley, 1986; Ferguson, 1984; Hall, 1988; Blackmore 1989; Alvesson y Due Billing, 1992; Enomoto, 1995; Fennell, 1995; Kenway y Modra, 1992; Reynolds, 1995).

Por todo ello, la educación y la formación de las personas debe abordar cómo se conforma la identidad, los roles de género y su valoración para contribuir a eliminar los mecanismos de exclusión que desde los primeros años de vida se constituyen en los escenarios educativos, siendo fuente de muchos aprendizajes que se traducen en la discriminación.

Es decir, hay que analizar el proceso a través del cual se transmiten las conductas, valores, deseos, actitudes,... incluso la forma de pensar y sentir respecto a los procesos y productos de una sociedad, a cada persona en función de su condición biológica, de su sexo y que va conformando su identidad de género.

En muchas ocasiones la discriminación femenina no se plantea en la actualidad explícitamente, excepto en el caso de los varones radicalizados, debido al rechazo social que se ha generado gracias a los movimientos de mujeres. Pero siguen existiendo en numerosos casos mecanismos sutiles que la transmiten.

Una manifestación de ello es el paternalismo protector (Glick y Fisker, 1996) que con un cierto tono afectivo hacia la mujer no sólo estipula una división sexual del trabajo, sino que considera que el hombre debe cuidar y proteger a la mujer como ocurre, por ejemplo, en el cuento de Caperucita Roja, de Rapunzel o en el de Blancanieves. El sexismo benévolo “disfraza” su tono aver-sivo, pero sus efectos son evidentes.

Se deduce, por tanto, que el androcentrismo se manifiesta a través de mecanismos explícitos y otros subliminales, pero no menos contundentes, y aunque las mujeres no los perciban emocionalmente siguen siendo la base de la diferenciación y la desigualdad. No hay que olvidar que las concepciones sobre las diferencias de género y el tratamiento que reciben en las instituciones educativas constituyen construcciones socioculturales que no existen al margen del medio y de nuestra influencia como parte de ese entorno. Por ello, con este capítulo, pretendemos contribuir a la descentralización del conocimiento de la exclusividad de planteamientos tradicionales, discriminatorios e inconsistentes en relación a las diferencias entre mujeres y hombres, para vertebrar una lectura crítica sobre cómo se transmiten los estereotipos de género y se cómo contribuye a ello desde la educación.

En el estudio que mencionamos anteriormente, realizado con alumnado de la escuela primaria (desde 6 a los 12 años) se pone de manifiesto que las niñas, y también los niños, se educan desde los primeros años de la vida para responder a las demandas y expectativas sociales asignadas en función de las



características biológicas asociadas a su sexo. Con ello se transmite la creencia de que detrás de esa jerarquización entre mujeres y hombres están las leyes de la naturaleza, con lo que se inculca una peligrosa lección de impotencia y de conservación del orden social.

El androcentrismo y los roles que se transmiten desde una ideología violenta y machista empiezan a aflorar desde la Educación Primaria y en nuestra investigación se observa que ellos a veces prefieren sufrir un castigo por parte de la maestra o el maestro, en lugar de reflexionar y pedir perdón por la conducta violenta. Se reafirman en su conducta, surgen las represalias y, posteriormente, se vengan a la salida del colegio.

Es que como ellos nunca quieren, a lo mejor le dice la maestra: oye, pides perdón o no sales. Y dice: ¡pues prefiero quedarme aquí! Eso lo han hecho. Otras veces, para irse y no estar más, pues le piden ir a orinar y ya está. Pero no lo hacen porque estén convencidos, porque lo sienten,... Que va. No, porque luego dice: como te coja a la salida, que te pille, te vas a enterar (Entrevista a Raúl, 11 años)

En las edades estudiadas las personas agredidas, al igual que ocurre con muchas mujeres, se bloquean y no responden con ninguna conducta hacia la violencia que reciben, porque temen las represalias. Ello provoca que no se rebelen ante estas injusticias e incluso que oculten que han sido maltratadas por parte de alguien de la clase.

Las relaciones afectivas y el amor, puede tender trampas muy peligrosas que originan las relaciones de dominación-sumisión. En estas relaciones se genera una dependencia de la víctima y del agresor. Ella porque sola se siente que no es nadie. El miedo y la angustia la paralizan y tiene reacciones como las que señaló una niña de 5º de Primaria que nos relató que un día su padre quería ir a la discoteca con su tío y no encontraba el cinturón. Se enfadó mucho con su madre. La tiró en la cama y le pegó. La golpeó en la cabeza y ella comenzó a echar sangre por la nariz.

Las mujeres y las chicas maltratadas sienten que no les gustan las acciones de los varones, pero asumen que sus expresiones y reacciones a las conductas de ellos no tienen ningún efecto para evitar aquello que les molesta. Aceptan de forma pasiva la agresión como nos contó la chica de 5º de Primaria que mencionamos anteriormente:

Mi madre fue al médico y le contestó que se había caído, porque mi padre le dijo que como contara algo de la pelea, la mataba. Y ella no quería separarse porque podía perdersen, si mi padre decía que nos teníamos que ir con él (Entrevista a Carmen, 11 años).

En este caso los varones están bajo la influencia del machismo que utiliza el sentimiento de superioridad para justificar la discriminación y la violencia. También están los niños que aceptan, asumen y sufren la violencia y no hacen nada para evitar las agresiones contra ellos. Esto pone de manifiesto que la violencia como la discriminación y los estereotipos no tiene sexo, tiene género.

Las mujeres en lugar de destinar energías vitales para sí mismas se ocupan de cuidar a otras personas. Este modelo se completa al “ser de otros”; esta propiedad de las mujeres se establece a través de la sexualidad y la maternidad y las niñas tienen en estos comportamientos una opción de su futuro.

En este punto puede que alguien piense que los hombres y las mujeres se comportan de forma diferente porque biológicamente somos diferentes, que la naturaleza ha hecho hombres y mujeres. Compartimos con Simone de Beauvoir (1999) que “no se nace mujer: una llega a serlo. Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana. La civilización en conjunto es quien elabora ese producto”.

Biológicamente las mujeres somos quienes podemos tener los hijos; somos las responsables de la “maternidad”. Esto es por ahora, porque después del nacimiento de la oveja Dolly podemos esperar cualquier cosa. El 23 de febrero de 1997, un equipo científico de Escocia presentó a la primera oveja creada por la técnica de donación a partir de una sola célula de la madre. No fue necesaria la fertilización con un espermatozoide.

Pero lo que hoy sigue siendo evidente es que las mujeres no somos las únicas que tienen la obligación del “maternaje”, que es una función social que es la responsable del cuidado de las criaturas y que la puede ejercer cualquier persona, independientemente de su sexo.

Tradicionalmente, por intereses androcéntricos, estos dos conceptos (maternidad y maternaje) se han unido y han provocado entre otras cuestiones que la mujer tenga que dedicarse al cuidado de los hijos e hijas, del marido o padre de la familia y progenitores.



Esta similitud es una construcción cultural (e intencionada) que se pone de manifiesto en trabajos ya considerados clásicos acerca de los distintos roles de género en otras culturas. Por ejemplo, los estudios de Ruth Benedict (1964) y Margaret Mead (1967) que en los años 20-30 estudiaron a la mujer a través de sus investigaciones basadas en el trabajo de campo. Son especialmente conocidos los trabajos de Mead con tribus de Nueva Guinea en los que descubrió que entre los arapesh se espera que tanto los hombres como las mujeres se comporten de un modo dulce, comprensivo y cooperativo. Entre los tchambuli las mujeres se afeitan la cabeza, son agresivamente eficientes como proveedoras de comida y los hombres se dedican al arte, y se preocupan de arreglarse. En estos estudios se puso de manifiesto que las sociedades utilizan el sexo biológico como un criterio para la atribución de tareas y funciones a un apersona o a un grupo de personas dentro de una cultura o colectivo social determinado. Pero que más allá de este simple punto de partida, no hay dos culturas que coincidan completamente en la diferenciación que se establece entre los géneros.

En cada sociedad, según el proceso de socialización al que se somete a las personas a los estereotipos de género masculino o femenino, desarrollando con ello las características en un sentido o en otro.

Se potencian una serie de valores (construcciones culturales) como indicadores del grado de reconocimiento que esa sociedad atribuye a las capacidades humanas, considerándose éstas como indicadores del poder que tenemos para desarrollar un determinado aspecto del crecimiento humano (Urruzola, 1996).

Los valores asociados al género se ponen de manifiesto en cada realidad a través de las valoraciones, consideraciones y representaciones que las personas realizan respecto del rol masculino y femenino. Esos valores son los que dan lugar a los estereotipos, que se definen como las creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial y depende del contexto cultural. No es lo mismo ser mujer en España que en la India.

No tiene las mismas consecuencias para el desarrollo y en general para la vida cotidiana. De hecho en los países que algunas personas llaman del Tercer Mundo (en ese afán masculino de jerarquizarlo y medirlo todo) las mujeres y las niñas son las que llevan la peor parte. Como lo que ocurre en China donde un 25% de las niñas son consideradas una carga social y son abandonadas o

asesinadas al nacer. En la India aparecen anuncios en la prensa ofertando un ahorro de 2000 rupias por la selección del sexo del bebé en los embarazos. Este es el dinero que supone la dote que tiene que llevar una hija cuando se casa, siendo el matrimonio el único futuro que les espera a las mujeres. Es una práctica común asesinar a la esposa (envenenándola, estrangulándola o quemándola) cuando la familia de ella no puede seguir pagando la dote (Martínez Ocón, 2006). Todo ello da una idea del escaso valor que se da a la mujer incluso desde antes de nacer.

A esto hay que añadir otras lacras que simplemente por ser mujer extienden un velo terrorífico en aspectos tan vitales como la salud como es el caso del SIDA. Las mujeres jóvenes de entre 15 y 24 años son el grupo más afectado por el SIDA en todo el mundo. En España los datos acumulados de infección por VIH-SIDA desde 1981 por el Centro Nacional de Epidemiología hasta diciembre de 2004, muestran que la transmisión por vía sexual representa un 7,4% del total de las infecciones en menores de 24 años.

Se estima que en África, al sur de Sahara, entre el 60% y el 80% de las mujeres que tienen reacción serológica positiva al VIH han sido infectadas por sus esposos, sus únicos compañeros sexuales. La asunción de sus obligaciones y roles femeninos les hacen pagar un dramático precio. Y sin ir más lejos, en Europa cada año entran un millón de mujeres para ser prostitutas, de las que entre 300.000 y 500.000 traspasan la frontera a través de España.

Una interpretación machista sería que lo hacen porque quieren. Cuestión inadmisible cuando las Naciones Unidas, en una información de septiembre de 2000, han cifrado en 4 millones el número de mujeres que eran vendidas como prostitutas o para matrimonios forzados y en dos millones las niñas que eran introducidas en el comercio sexual cada año.

Para actuar ante el razonamiento machista de que la naturaleza es la causa de las diferencias entre hombres y mujeres, generando con ello una peligrosa lección de impotencia y de conservación del orden social, es necesario un cambio tanto en el modelo económico, como educativo y cultural en el que se priorizan las relaciones de poder y las jerarquías, por otro basado en el diálogo, la libertad y el respeto entre las personas, que son aspectos trascendentales para favorecer las relaciones humanas desde la infancia.

Tampoco podemos olvidar que el papel de los/as enseñantes es fundamental. Con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum



oculto que transmiten, se constituyen en modelos y vehículos de socialización. En la documentación preparatoria de las Naciones Unidas para la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres se señalan una serie de medidas para la eliminación de estereotipos sociales de los programas de estudio, los libros de texto y de la enseñanza. Para ello, se afirma, que el profesorado y las materias presentaran la función positiva y la contribución de las mujeres, a fin de aumentar la capacidad de acción de las niñas y su autoestima, lo que asegura la creación de una ambiente educacional sensible a las necesidades de cada sexo.

Se resalta también que el primer paso consiste en poner de manifiesto aquellos aspectos que están transmitiendo modelos sexistas en la educación y que están discriminando a las niñas por razón de su sexo.

La complejidad del fenómeno del sexismo nos muestra que nos existen recetas inmediatas de cambios que hagan desaparecer el efecto de los mitos y las tradiciones en la cultura. Hay muchas acciones y pautas que se pueden llevar a cabo para acabar con la lacra social de la discriminación. Como afirma Michel Perrot “nada es inocente y las decisiones más anodinas en apariencia envuelven las opciones más profundas” (Duby y Perrot, 2000).

Con la pretensión de seguir avanzando y abrir una puerta para producir estos cambios hay varias fuentes entre las que mencionamos la política y las leyes que deben obligar; la educación que es un agente social de primer orden para eliminar las discriminaciones existentes por razón de sexo, clase social, origen étnico, etc. que históricamente se ha ejercido sobre diversos colectivos; y no hay que olvidar nuestro papel individual revelándonos contra las injusticias.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S. 2003. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ALVESSON, M. & Due Billing, Y. 1997. *Understanding gender and organizations*. London: Routledge.
- APFELBAUM, E. & HADLEY, M. 1986. “Reflections on and initial case study investigation of contemporary women leaders”. En Grauman, C. & Moscovici, S. (Eds) *Changing conceptions of leadership*. New York: Springer-Verlag, 199-222.
- BEAUVOIR, S. 1999. *El segundo sexo*. Madrid: Ed. Cátedra
- BENEDICT, R. 1964. *El hombre y la cultura*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BLACKMORE, J. 1989. “Educational leadership: a feminist critique and reconstruction”. En Smyth, J. (Ed) *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press, 93-129.
- BROWN, M. & RALPH, S. 1996. “Barriers to women managers’ advancement in education in Uganda”. *International Journal of Educational Management*, 10 (6), 18-23.
- CUBILLO, L. & BROWN, M. 2003. “Women into educational leadership and management: international differences?”. *Journal of Educational Administration*, 41 (3), 278-291.
- ENOMOTO, E. 1995. *The gendered construction of educational management*. Annual meeting of the AERA, San Francisco.
- DUBY, G. Y PERROT, M. (2000): *Historia de las mujeres en Occidente*, 5 vols., Madrid, Taurus Minor/Santillana.
- FENNELL, H. (1995). *Facilitative power in schools: Experiences of women principals*. Annual meeting of the AERA, San Francisco.
- FERGUSON, K. 1984. *The feminist case against bureaucracy*. Philadelphia, PA: Temple Univ. Press.
- GLICK, P. y FISKE, S. 1996. “The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism”. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- GIROUX, H. 1996. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. 2000. “¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos? En Steimberg, Sh. R. y Kincheloe, J.L.: *Cultural infantil y multinacionales*. Madrid: Morata, 65-79.
- HALL, V. 1988. *Race and gender issues in school management development*. Bristol: National Development Centre for School Management Training.



KENWAY, J. & MODRA, H. 1992. *Feminist pedagogy and emancipatory possibilities*. London: Routledge.

KINCHELOE, J.L. 2000. “McDonald’s, el poder y los niños: Ronald McDonald (Ray Kroc) lo hace todo por ti”. En Steimberg, Sh. R. y Kincheloe, J.L.: *Cultural infantil y multinacionales*. Madrid: Morata. 239-255.

MAÑERU, A. 1999. “Partir de la diferencia sexual en la educación”. *Kikiriki*, 51: 32-35.

MARTINEZ OCÓN, M. 2006: “La situación de las mujeres en el mundo. Lectura de los objetivos del milenio desde la perspectiva de género”. *Revista Solidaridad en acción*, Agosto.

MEAD, M. (1967): *Educación y cultura*. Paidós: Buenos Aires.

MORENO, E. 2000. “La transmisión de modelos sexistas en la escuela”. En Santos Guerra, M. A., *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 11-30.

MORENO SÁNCHEZ, E. 2005. “Análisis de las organizaciones educativas desde la perspectiva de género”. En SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (coord.): *Escuela para la democracia*. Colección Contextos educativos, Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria: Santander.

MORENO SÁNCHEZ, E. (coord.) 2009. *La violencia hacia las niñas en la escuela primaria*. Málaga: Ed. Aljibe.

NICHOLSON, P. 1997. *Poder, género y organizaciones*. Madrid: Narcea.

REYNOLDS, C. 1995. “Feminist frameworks for the study of administration and leadership in educational organizations”. In Reynolds, C. & Young, B. (Eds) *Women and Leadership in Canadian Education*. Calgary: Detselig 3-17.

STEIMBERG, SH. R. Y KINCHELOE, J.L. 2000. *Cultural infantil y multinacionales*. Madrid. Morata.

STEIMBERG, SH. R. 2000: “La zorra que lo tiene todo”. En Steimberg, Sh. R. y Kincheloe, J.L.: *Cultural infantil y multinacionales*. Madrid: Morata. 201-212.

SCOTT, J.W. 1990. “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En Amelang, J.S. y NASH, M. (EDS.) *Historia y género. Las mujeres en la Europa Moderna y contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnanim.

URRUZOLA, M.J. 1996: *Redefiniendo los valores: hacia la construcción de una nueva ética*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.



PROPUESTAS





ENFOQUE INTERCULTURAL Y PRÁCTICA ESCOLAR.

ESCENARIOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

INÉS GIL JAURENA | Facultad de Educación, UNED

10

INTRODUCCIÓN

El enfoque intercultural se presenta como una opción educativa adecuada en un marco socioeducativo que reclama una respuesta teórico-práctica que ofrezca herramientas conceptuales y metodológicas para proporcionar una educación de calidad para todos/as los estudiantes.

Los mismos motivos axiológicos que exigen que todo el alumnado obtenga beneficios educativos de su paso (obligatorio) por la escuela, exigen también que la educación atienda a la diversidad cultural de una determinada manera: desde el respeto a las personas y a su diversidad, el fomento de la convivencia solidaria, la consideración de valores como libertad, igualdad, justicia social,... (Bennett, 1990: 19). El enfoque intercultural concibe la escuela como un espacio privilegiado para el desarrollo integral de las personas, el aprendi-

zaje de la convivencia y la libertad solidaria, y la transformación social según principios de justicia social (Gorski, 2000; Nieto, 1996). Además, educación intercultural y eficacia escolar son dos movimientos educativos interrelacionados (Gil Jaurena, 2005). Partiendo de un concepto amplio de calidad y eficacia y de una propuesta de educación intercultural determinada, la escolarización puede resultar un proceso inclusivo y eficaz para todo el alumnado.

A partir de estas consideraciones, entre 2003 y 2008 he realizado una investigación en el contexto de la Comunidad de Madrid, cuyo objetivo principal ha sido analizar la práctica escolar en centros de educación primaria desde un enfoque intercultural para poder realizar propuestas de mejora (tanto de la práctica escolar como de la formación de profesorado). En este texto se presenta una parte de los resultados de dicha investigación; se trata de ofrecer una panorámica acerca de lo que sucede en las aulas escolares. Los resultados obtenidos en los diferentes centros educativos observados en el trabajo de campo han dado lugar a una información muy rica acerca de lo que sucede en la práctica escolar; el presente texto expone una síntesis de dichas prácticas, narradas en forma de dos escenarios contrapuestos que ilustran las prácticas que más se aproximan a un modelo de escuela intercultural y las que menos se ajustan a lo que el enfoque intercultural propone en educación.

El interés de estos escenarios es el de ayudarnos a pensar en lo que ya se hace (aunque sea de forma no generalizada), y a imaginar tanto qué sería posible hacer porque algunos profesores/as o centros ya lo hacen, como la forma en que se podrían apoyar prácticas interculturales en la escuela.

ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En este trabajo se adopta una perspectiva de *educación intercultural* global de carácter sociocrítico que, tal y como entienden diversos autores (Banks, 1997; Gorski, 2000; Nieto, 1997; Sleeter, 1991, entre otros), supone un movimiento de reforma de la escuela para garantizar la *calidad* para todos/as, según principios de *equidad* y justicia social.

Se parte de que lo intercultural en educación, más que un adjetivo, es un enfoque, una perspectiva o una forma de mirar a la realidad escolar y educativa, que sitúa el foco al mismo tiempo en la globalidad y en la particularidad: en

la globalidad, complejidad y carácter sistémico de los procesos educativos, y en la particularidad de las situaciones educativas contextualizadas que se dan en el día a día de la educación.

Se conceptualiza la educación intercultural como un

enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social.

Se entiende la educación intercultural desde un enfoque holístico que afecta a la escuela en su totalidad. En el trabajo de investigación cuyos resultados se presentan en este texto (Gil Jaurena, 2008) interesó de forma específica analizar las prácticas escolares, es decir, lo que sucede en la escuela, lo que profesorado y estudiantes hacen en el centro educativo y en el aula. Las dimensiones de la práctica escolar que se han contemplado han sido:

- a) El clima de centro
- b) La concepción del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
- c) Las estrategias didácticas desarrolladas en el aula
- d) Los recursos didácticos utilizados
- e) La evaluación

La selección de estas dimensiones responde a criterios *teóricos* (delimitación de dimensiones contempladas en otros estudios de carácter teórico o práctico, como Banks, 1997, 1999; Bennett, 1990; Sleeter y Grant, 2003; Aguado *et al.*, 1999, 2005, 2006), *metodológicos* (disponibilidad de los instrumentos de recogida de información utilizados (Aguado *et al.*, 1999, 2007) para observar las dimensiones en las que se focaliza el estudio, y capacidad para utilizarlos y analizar la información) y relacionados con los *objetivos de la investigación*: selección de aspectos de la práctica escolar sobre los cuales el profesorado puede ejercer cierto control, es decir, los elementos más susceptibles de ser reformados por la propia comunidad educativa en una línea intercultural. La creencia en la capacidad del profesorado para conseguir una educación de calidad para todos los estudiantes (Pike y Selby, 1998: 59) conduce a situar el



foco de la investigación en aquellos aspectos más cercanos a su capacidad de decisión y gestión.

Partiendo de estas dimensiones, se han utilizado instrumentos de observación (escalas de observación del clima educativo, los procesos de aula y los recursos didácticos) que han permitido recopilar información en un total de 26 aulas de educación primaria ubicadas en 14 centros educativos de la Comunidad de Madrid. Los instrumentos han sido elaborados /adaptados desde el enfoque intercultural y se focalizan en las dimensiones comentadas para analizarlas desde la perspectiva de este enfoque.

En el siguiente apartado se presentan dos escenarios escolares elaborados a partir de las prácticas observadas en los centros participantes en la investigación, considerando los dos polos: las prácticas más y menos ajustadas al enfoque intercultural.

ESCENARIOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

No se trata de la descripción de un centro o centros reales, sino de escenarios posibles que se describen tomando por un lado las apreciaciones que acompañan a las prácticas más frecuentes identificadas en los centros, y por otro lado las observaciones que matizan las prácticas menos frecuentes. Así, se describen dos escenarios posibles que sintetizan las prácticas más y menos ajustadas al enfoque intercultural, consideradas en relación con las dimensiones objeto de estudio.

ESCENARIO 1 | PRÁCTICAS ESCOLARES MÁS AJUSTADAS AL ENFOQUE INTERCULTURAL

En el centro en el que se promueve un **clima intercultural**, el pluralismo se utiliza como recurso educativo y se promueven actitudes y conductas de apoyo al mismo a través de medidas como: favorecer el conocimiento de características culturales de diferentes grupos (la alimentación, las costumbres, los cuentos, etc.), trabajar valores de respeto, igualdad, ..., o resaltar los aspectos positivos del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).

Al entrar al cole da la sensación de que todos son bienvenidos, y que quienes están allí disfrutan. La escuela cuida especialmente este aspecto, cons-

ciente de su importancia. (Extracto del cuaderno de campo en un centro de primaria)⁴⁸

Hay una inquietud por promover las interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, familias, ...), y por ello se cuidan aspectos como el que haya una comunicación continua con las familias en persona o por escrito, la relación con las AMPAs (asociaciones de madres y padres de alumnos/as), o la implicación más intensa de las familias (visitas a sus lugares de trabajo, por ejemplo).

Los cumpleaños de cada niño/a se celebran en la clase, incluso los de aquellos que cumplen años durante el verano. En algún momento de la mañana, generalmente antes del recreo, los homenajeados/as comparten algún dulce que han preparado, y reciben de sus compañeros algún detalle (dibujo, abalorio, postal) que han elaborado con sus propias manos. A veces las madres también participan en la celebración. (Observación hecha en un centro público de primaria)

Las conexiones entre la escuela, la familia y la comunidad se refieren tanto a reuniones programadas periódicamente como a actividades puntuales en las que participan las familias. Por ejemplo, se realizan talleres, charlas y/o escuela de padres, o actividades y encuentros específicos, como la Semana Cultural o “una fiesta en la que cada uno trajo el plato o comida típica de su país” (23, 24). El centro colabora con ONGs.

Otra manera de implicar a las familias, en relación a la vida del centro en general, es su participación en comisiones mixtas (familias-profesorado) que gestionan diferentes aspectos del funcionamiento del centro: comedor, asuntos económicos, asuntos pedagógicos, medio ambiente, revista, nuevas tecnologías, ... Cada comisión está representada en la Junta (base organizativa del centro). (Extracto de cuaderno de campo en un centro educativo)

En un centro público de primaria, buscando la continuidad de la labor realizada en la escuela, se implica a las familias a través de una “Guía de trabajo en casa”, que, en ausencia de deberes dictados desde el aula, proporciona orientaciones sobre como poder trabajar conceptos, procedimientos y actitudes del ciclo en casa.

El objetivo a trabajar en casa está en que los niños y niñas vayan resolviendo con una autonomía progresiva lo que les planteemos desde clase y en que

48 En las citas y ejemplificaciones literales se recoge entre paréntesis la fuente de información, ya sea una escala (en cuyo caso se señala el número correspondiente) o un extracto de cuaderno de campo o entrevista.



vayan planteándose situaciones matemáticas en la vida cotidiana y busquen estrategias para resolverlas. Algunas sugerencias pueden ser medir objetos y habitaciones de la casa, o utilizar la calculadora para revisar los tickets de la compra, o utilizar juegos matemáticos (ajedrez, parchís, mecanos, ...). *(Entrevista a una profesora del centro).*

El centro participa en cursos de formación y en proyectos de innovación, como las aulas de enlace, y se realizan actividades que se dicen interculturales como jornadas gastronómicas. Se organizan reuniones, talleres, etc. a los que pueden asistir todas las personas implicadas en la tarea educativa: profesorado, familias, etc.

En el caso de las interacciones con alumnado extranjero o que no domina la lengua escolar, se recurre a aprender un lenguaje corporal hasta que se adquieren conocimientos mínimos en castellano.

La atención a las características y necesidades educativas de los estudiantes se asocia con dedicar atención individualizada, y el tipo de apoyo que se realiza es variado: adaptaciones curriculares individualizadas, educación compensatoria, orientador/a, psicólogo/a, asistente social, ... Pero, en general, las medidas de atención a la diversidad en el centro son “especiales” y no “generales”, y el apoyo se vincula a necesidades educativas especiales o educación especial. Se destaca la diversidad en rendimiento académico como criterio a tener en cuenta al atender a la diversidad:

“No solo se estudia al alumno que no va bien, también se trabajan las necesidades del alumno que va mejor” (28).

Sin embargo, la diversidad de los estudiantes también se entiende como algo consustancial a las personas; todo el alumnado es diverso:

“Todos los alumnos tienen características diversas” (20),

“Todos los estudiantes son diversos aunque estén dentro de una media” (25).

Las normas, basadas en el respeto, se elaboran conjuntamente entre profesores/as y estudiantes al principio de curso. En caso de conflicto se tiene en cuenta y se escucha a ambas partes.

El pluralismo lingüístico se promueve a través de la enseñanza del inglés, del uso de varios idiomas en los carteles del centro, y permitiendo utilizar expresiones de otras lenguas a los alumnos/as de compensatoria o que están aprendiendo castellano. Los carteles del centro son multilingües para facilitar la comprensión entre todos los estudiantes, profesores y personal.

Las paredes del centro están decoradas con carteles con mensaje relacionados con la valoración de la diversidad, con fotografías del profesorado en actitud sonriente, dibujos y fotografías sobre el carnaval, las salidas realizadas por los alumnos, ... *(Extracto de cuaderno de campo en un centro de primaria).*

Respecto a la formación del profesorado en atención a la diversidad cultural, aunque existe, es una decisión individual de cada profesor, y en general la reciben solamente los profesores “especiales” como los del aula de enlace. En algún centro el desarrollo profesional del profesorado se considera muy importante, de modo que se favorecen las actividades de formación.

Hay un seminario permanente que cambia la temática cada año, en el que se cuenta con la participación de expertos y en el que participa todo el profesorado. *(Extracto de cuaderno de campo en un centro de primaria)*

Se subrayan más las similitudes que las diferencias entre las personas y, aunque se desarrollan prácticas para combatir el racismo y la discriminación, se refieren mayoritariamente a actividades de aula (tutoría) sin que lleguen a implicar al centro en su conjunto a través de medidas estructurales.

En cuando al diseño curricular, en un centro público de primaria el proyecto educativo es un breve documento escrito pero, sobre todo, es una filosofía asumida por la comunidad educativa en su conjunto (el profesorado, incluido el de apoyo, la directora, trabajan en equipo en una misma línea, centrando su trabajo en atender a las necesidades de todo el alumnado) y que recoge los siguientes aspectos: libre expresión y creatividad, actitud crítica, responsabilidad y solidaridad, valoración de la diversidad- una escuela para tod@s, aprender investigando, y gestión democrática y participativa. El epígrafe referido a la valoración de la diversidad como principio de identidad del centro dice así:

En nuestro entorno la diversidad cultural es un hecho, sobre todo si asumimos la cultura no solo como un conjunto de creencias, valores, actitudes y normas que comparten un grupo socialmente identificado, sino también como todos los elementos que de manera activa o pasiva interaccionan en la existencia de un individuo desde el punto de vista del presente, el pasado y el futuro.

La diversidad supone hablar de igualdad de oportunidades, de toma de decisiones en torno a los valores y de las relaciones de dominación que imperan en los contextos en donde interactuamos las, naturalmente, personas diver-



sas. Nuestra escuela quiere responder socialmente a la complejidad y diversidad cultural (no pude aislarse), apostando por la cooperación, el respeto, la convivencia, la solidaridad, la libertad. *(Extracto del proyecto educativo de un centro de primaria)*

Coherentemente con estos principios educativos, el diseño curricular en este centro se convierte en un proceso emergente, de modo que las decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar (curriculum) se toman continuamente y a la medida del grupo con el que cada profesor/a trabaja.

No existe un libro de texto que planifique de manera rígida el trabajo en el aula, sino que profesorado y alumnado diseñan y llevan a cabo las actividades utilizando variedad de recursos. *(Extracto de cuaderno de campo en un centro de primaria)*.

El trabajo en el aula se caracteriza por la **concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje** y por el énfasis en lograr aprendizajes significativos.

Así, el profesor/a actúa como facilitador del aprendizaje más que como controlador de los estudiantes,

"se centra más en hacer fácil el aprendizaje que en controlar" (28).

Dialoga con ellos sin limitarse al tema, aclara más que inculca ideas, explica individualmente la actividad y supervisa el trabajo, y

"fomenta la participación y la formación de conceptos a partir de las aportaciones de todos" (12).

El profesorado adapta el contenido y las tareas a la edad de los estudiantes, sus capacidades y nivel de conocimientos; favorece la participación de los alumnos/as; hace preguntas previas para ver cuáles son sus conocimientos sobre un tema que se comienza; o aprovecha las experiencias de los estudiantes para comenzar una explicación.

Los conceptos se introducen y utilizan teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes. El profesor/a pregunta a los estudiantes qué conocen sobre el tema a comenzar, se repasan los preconceptos del tema, se tiene en cuenta la adaptación curricular individual, se utilizan ejemplos y experiencias de los alumnos/as para introducir los temas, o se hace referencia a lo estudiado en cursos anteriores.

En un aula se intenta que el curriculum sea relevante para el alumnado e inclusivo de perspectivas diversas y de interés social. Por ejemplo, al trabajar contenidos de matemáticas se utilizan porcentajes que reflejan los gastos gubernamentales en educación, sanidad, ejército, infraestructuras, etc. *(Extracto de cuaderno de campo de un aula de 3º de primaria)*

Se facilita que los alumnos/as planteen los conocimientos y experiencias que tienen sobre los diferentes temas que se trabajan. Los estudiantes tienen posibilidad de comentar sus propias experiencias sobre el tema, a veces en asambleas para compartir experiencias,

"se comienza la clase repasando los temas anteriores contando con la participación voluntaria del alumnado" (7),

se hacen preguntas explícitas acerca de lo que los alumnos/as saben, "*se deja hablar siempre y cuando lo que vayan a contar tenga que ver con el tema a tratar*" (23). Sin embargo, este tipo de actividades es más frecuente en algunas materias, como conocimiento del medio, pero no en otras asignaturas.

En uno de los centros de primaria se recurre a la asamblea de aula al comienzo y al final de la semana, la primera para organizar el trabajo de los próximos días y la segunda para valorarlo. Además la asamblea se utiliza para discutir y tratar de resolver conflictos, trabajar aspectos como la responsabilidad (cada día un alumno/a ejerce de moderador), o compartir experiencias con los compañeros/as. *(Extracto de cuaderno de campo de un aula de 3º de primaria)*

En ciertos casos se trabajan centros de interés, se pide participación de los estudiantes en las explicaciones y en la realización de actividades, o se ofrecen oportunidades para que los estudiantes determinen sus tareas "*en la asignatura alternativa a religión*" (19).

Para atender a los intereses de los alumnos/as, si se aburren con algo, se cambia de actividad aunque no toque esa materia.

Se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo de referencia. Se pone en práctica la individualización de la enseñanza:

"se ayuda al estudiante tanto en sus necesidades académicas como personales a nivel individual" (6),

"la individualidad de cada uno está por encima de su adscripción a un grupo" (12).



Se habla de atención individual en caso de estudiantes con dificultades académicas, que necesitan más ayuda, o según sean sus problemas. En un caso se habla de adaptación curricular, y en otro se dice que se les exige menos. En el caso del aula de enlace se indica que se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo de referencia pues *“es el principal objetivo”* de tales aulas (21).

Los aspectos relativos a la **motivación** de los estudiantes hacia el aprendizaje se cuidan especialmente. Se utilizan refuerzos variados para recompensar el trabajo bien hecho: reconocimientos, premios, y se proporcionan de cada tipo según el que sea necesario y dependiendo de las necesidades del niño/a. Sobre todo se usa el refuerzo verbal positivo, afectivo, felicitando por el trabajo de forma inmediata, alabando en voz alta delante de todos o diciendo al alumno/a que enseñe a los compañeros qué bien está su trabajo. En otros casos son recompensas materiales: cromos a los que se portan bien y hacen la tarea mejor o pero según sus posibilidades, regalos si hacen bien las cosas, o

“un regalo al final de mes al que más fruta haya traído para el almuerzo” (28).

Se utilizan fórmulas diversas de motivación en respuesta a la variedad de razones o sentimientos por los que se aprende: refuerzo positivo verbal, reconocimiento del profesor/a y de los compañeros, refuerzos materiales, como cromos por leer y hacer resúmenes de libros, o refuerzos como

“salir antes, salir a la pizarra, usar la enciclopedia, repartir libros, ...” (3).

Se alude a la variedad de fórmulas de motivación, pero no a su ajuste o correspondencia con las tareas o aprendizajes a lograr.

Se apoyan las actitudes de autoconfianza del estudiante, y se hace de las siguientes formas: trabajando en grupo e individualmente, potenciando la aportación de cada alumno al grupo, con la reafirmación pública de forma verbal, premiando a cada niño su esfuerzo, reforzando el autoconcepto en un contexto de cooperación, motivando a que resuelvan solos los problemas que van apareciendo, o

“animándoles diciendo “venga que tu si lo sabes hacer, o “búscalo” (22).

La conducta cooperativa se promueve *“procurando que aprendan a compartir”* (21), aunque en un caso se indica que *“se favorece la cooperación a nivel hablado/actitudinal, pero menos en relación a las actividades propuestas”* (13).

En cuanto a la **motivación** y la **disciplina**, en uno de los centros analizados se aprecia un clima de cercanía, respeto y confianza entre alumnos y profesores:

Profesores y alumnos se tutean y se llaman por sus nombres de pila. En las aulas suele haber un “desorden controlado”. Se trabaja mucho en grupo y hay un alto nivel de participación. Se observa que en los cambios de clase los profesores llaman a la puerta antes de entrar en el aula. No se reprende a los alumnos en público, sino que se les llama aparte. En varias ocasiones se ha hecho salir del aula a algún alumno que interrumpía el curso de la clase; el argumento utilizado siempre ha sido algo como: “estás muy nervioso; sal al pasillo, tranquilízate y cuando consideres que puedes continuar con la clase vuelves a entrar”, buscando la autorregulación del estudiante, que cuando volvía a entrar en clase seguía con la tarea como el resto de compañeros. *(Observación hecha en un centro de primaria).*

Las **estrategias de enseñanza-aprendizaje** que se utilizan son variadas y promueven entre otras cosas el trabajo cooperativo entre el alumnado, la participación de estos y la autorregulación del aprendizaje. En un aula,

los estudiantes, ya sea en grupos o individualmente, eligen los temas de los proyectos que van a realizar, las lecturas que realizan cada día a primera hora, las actividades que van a hacer en un determinado momento (siempre que hagan todas para final de semana o el plazo que se haya previsto) *(Observación hecha en un aula de primaria).*

Con relación a la **organización del aula**, destaca que en las actividades de grupo, el profesor/a ofrece consignas, ayuda, materiales, para realizar las actividades con éxito y facilitar la comprensión y el aprendizaje.

En este centro realizan trabajo por proyectos. Trabajan el tema de cuerpo humano. Se han dividido en tres grupos y están mezclados alumnos/as de los dos 3º y de 4º, cada grupo en una de las aulas con un profesor/a. En la clase de 3º A hay dos subgrupos, uno con el aparato reproductor y otro (mas grande y subdividido en dos) con el aparato locomotor (unos los músculos y otros los huesos). Trabajan usando variedad de recursos: libros varios, diccionario, programa de ordenador sobre el cuerpo. Algunos quieren usar Internet, pero ese día justamente no funciona. Las instrucciones del profesor son terminar el borrador que ya empezaron otro día, para poder hacer el dossier en limpio el próximo día. Para cada aparato tienen que trabajar: partes, funciones / funcionamiento, higiene y enfermedades. Cada grupo se organiza indepen-



dientemente. En la pizarra hay un gran mural que se ira completando poco a poco, y también están pegadas las hojas con las preguntas y respuestas de la evaluación inicial (lo que les gustaría saber y las respuestas que ya conocían). Uno de los subgrupos (de 4 personas) está con el aparato reproductor y no acaban de organizarse el trabajo. Uno de los niños se ofrece para buscar palabras que no entienden en el diccionario. Otro decide ponerse él solo con la higiene, y la alumna insiste en que el chico que queda escriba el borrador sobre la fecundación. (Extracto del cuaderno de campo de un centro de primaria)

Con relación a los **materiales y recursos didácticos** que se utilizan en el centro y el aula, promueven la igualdad y no contienen elementos discriminatorios que puedan fomentar sentimientos de superioridad de unos estudiantes frente a otros.

Se utilizan variedad de recursos para poder comprender mejor los temas (ordenador, medios audiovisuales, escritos, orales, cuentos, ...), y algunos de ellos aluden a temas relativos a la diversidad. Los libros de texto son considerados por algunos el recurso didáctico principal, y por otros un apoyo más a la enseñanza.

Los objetivos de los materiales (los libros de texto) a priori coinciden con los del enfoque intercultural o no lo contradicen, especialmente los materiales relacionados con el aprendizaje del castellano. Además,

"a través de materiales diversos se intenta dar diferentes perspectivas de un mismo tema" (12).

Se intenta utilizar el material coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad contenidas en otras dimensiones del currículo, como el proyecto de centro, utilizando recursos variados, algunos de ellos específicos para atender a la diversidad.

Los materiales y las metodologías utilizadas favorecen la cooperación y el trabajo en grupo. Se estimula la participación de los estudiantes. Se les invita a compartir con sus compañeros sus costumbres y estilos de vida, ya sea en asambleas, redacciones, ... La enseñanza incluye la presentación de ocupaciones laborales distintas y el respeto por las costumbres. En el comedor se elaboran menús de diferentes países.

Con relación al reconocimiento de la universalidad de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres humanos, en el aula se trabaja la igualdad, se habla del valor de la pluralidad en áreas como conocimiento del

medio, y en las asambleas se cuentan experiencias para apreciar las semejanzas y diferencias entre las culturas que se dan en el aula.

En los materiales se resaltan las aportaciones de algunos grupos específicos, como las mujeres o las personas con discapacidad, aludiendo a la diversidad pero para hacer hincapié en la igualdad:

"tuvimos un ejemplo con un material sobre ciegos en los que se mostraba su forma de vida y que era idéntica a la de los videntes" (25).

En los contenidos "*se busca lo positivo de los diferentes grupos*" (5), trabajan la autoestima, y consideran valioso el bagaje de toda persona, con lo que se una autoimagen positiva de los estudiantes. Los materiales promueven la igualdad y no contienen elementos discriminatorios que puedan fomentar sentimientos de superioridad de unos estudiantes frente a otros. Hay un cuidado especial en relación a las ilustraciones, especialmente las que muestran a hombres y mujeres evitando estereotipos. Personas significativas para determinados grupos, como Luther King o Kiriku en el cuento *Kiriku y la bruja*, se presentan de manera que su influencia en la vida del grupo queda clara, aprendizaje que se considera enriquecedor.

Con respecto al papel de la mujer, se destacan aportaciones relevantes de mujeres en la historia, ciencia, literatura, ... Se trata a los alumnos y alumnas por igual, y se realizan charlas en el centro sobre igualdad de género. En cuanto a la historia de grupos diversos, más allá de estereotipos que vinculan a la minorías con pobreza, subdesarrollo, etc., se intenta explicar su pasado para entender su estado actual sin ninguna connotación y se valora cualquier tipo de logro independientemente del origen.

Los materiales se adaptan a las necesidades del alumnado: se considera normal que cada estudiante trabaje a un ritmo diferente, y cada uno trabaja las fichas que establece la profesora, que serán unas u otras según sus necesidades.

Entre la variedad de recursos utilizados (tecnología, periódicos, excursiones, voluntarios, materiales de desecho, libros de lectura, etc.), están también juegos elaborados por los propios estudiantes y elementos que los alumnos/as traen de sus casas. Todo ello motiva al alumnado y le ayuda a aprender y a sentirse mejor en el grupo.

Con relación a los recursos "humanos" o de tipo personal, se recurre a intérpretes, ONGs, profesorado de apoyo, y especialistas en una materia para



explicar algún contenido concreto. El profesorado de apoyo trabaja generalmente fuera del aula, y en ocasiones lo hace tanto dentro como fuera del aula. En algún caso trabaja fundamentalmente dentro del aula compartiendo el trabajo con el tutor/a o trabajando con un grupo de alumnos/as y no realizando solamente apoyo individual a un estudiante. Hay una relación continua y fluida entre orientador y tutores en la atención a la diversidad, que implica intercambio de materiales, opiniones, evaluaciones, ...

La participación de las familias en el centro existe y se concreta en las visitas de los padres al centro, la visita de los estudiantes a los lugares de trabajo de las familias, la participación de los padres en talleres por la tarde, y la organización de actividades extraescolares por parte de las AMPAS. También se colabora con asociaciones del entorno.

Uno de los aspectos que más se cuidan en relación con la **evaluación** de los aprendizajes es la comunicación de la misma:

Se mantienen entrevistas periódicas con las familias para comentar resultados de evaluación, pero no para tomar decisiones conjuntas. Se cumple el calendario previsto de reuniones con las familias, que suelen ser de temporalizaciones variadas: bimensuales, tres al año mínimo, *“cada 15 días con todos los padres e individualmente cada semana con los padres interesados”* (25), o indeterminada. Se recibe a las familias a petición propia, aprovechando cualquier ocasión, *“siempre que los padres quieren y pueden, aunque hay algunos padres que no quieren mantener entrevistas”* (23). Se considera que las reuniones con las familias

“son necesarias, se debe informar y poner al día a los padres” (1) o

“para informar e intentar evitar males mayores y por lo tanto intentar poner soluciones” (24).

Las entrevistas con familias se realizan básicamente para informar a los padres/madres, pero *“no se suelen tomar decisiones conjuntas”* (20). Solo en un caso se indica explícitamente lo contrario: *“las decisiones vienen consensuadas”* (12).

El lenguaje utilizado en los boletines o informes de evaluación es serio pero claro y sencillo, evitando academicismos, para que las familias puedan comprender lo que el profesor/a quiere decir y evitar errores, especialmente si las familias desconocen el castellano. En relación al idioma, en un caso se

indica expresamente que el boletín solo está en castellano aunque la lengua materna de los estudiantes y sus familias sea otra. En el boletín aparecen observaciones (PA, NM, ...) y se explica su significado, y también se incluyen observaciones del tipo *“necesita mejorar la lectura en voz alta”* (22). Además de usar un lenguaje claro en el boletín, en la recogida de notas la profesora habla con los padres.

En este centro no tienen boletines de evaluación. Cada trimestre los maestros/as se reúnen con las familias (individual y grupalmente) para comentar la marcha de los estudiantes. El intercambio de información no se da en términos de “tiene un 10” o “tiene un 3”, sino en términos mucho más complejos, enriquecidos, individualizados y propositivos. (*Extracto del cuaderno de campo en un centro*)

Se evalúan todos los aspectos educativos del alumnado, como el esfuerzo, capacidad, atención, comportamiento, actitud, ..., y hay un apartado específico en el boletín de evaluación para procedimientos y actitudes. Se señala que se evalúan sobre todo las actitudes o *“se evalúan primero los procedimientos y actitudes y después los conceptos”* (28), aunque a veces los procedimientos y las actitudes *“no tienen el mismo status que los conceptos”* (11).

Se toma nota de todo lo realizado por el alumno en distintos contextos y se tienen en cuenta todas sus acciones. Como contextos específicos en los que se observa la actuación del alumnado, se mencionan el cuaderno de trabajo, el patio, el comedor, a la salida del colegio con sus padres, en otras aulas (ej. informática), excursiones, y se recoge información de la familia.

El profesorado evalúa tanto el proceso de aprendizaje como el producto. Se refiere a la evaluación continua y a la observación en clase del comportamiento, interés, actitud, participación, trabajo diario. Se valora igual o más el proceso, el cómo se hace, que el producto. El profesorado se plantea el porqué de los fallos cometidos y se realiza retroalimentación continua durante el desarrollo de tareas.

En este centro de primaria no se hacen exámenes, y el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea de tal modo que la evaluación continua forma parte del mismo, fomentándose la autorregulación en el aprendizaje y por tanto también en la evaluación. Los criterios de evaluación del alumnado, en consonancia con la filosofía y objetivos educativos del centro, recogen una valoración global sobre aspectos como actitudes y valores, relación con iguales





y adultos, estrategias y planificación del trabajo, comunicación oral y escrita, lectura y áreas curriculares. (Extracto del cuaderno de campo en un centro educativo)

Los resultados de la evaluación sirven para replantear la tarea docente, es decir se hace un uso formativo de la evaluación para corregir aspectos como los métodos de enseñanza, la organización de la clase, o los contenidos que el profesor debe continuar reforzando tras la evaluación trimestral. También en el sentido de hacer hincapié en los ejercicios más fallados y mejorar los errores en los trabajos de los estudiantes.

La evaluación es personalizada y se plasma en informes individuales sobre el logro del estudiante en la materia. Se tienen en cuenta los logros y el esfuerzo llevado a cabo por el alumnado, y se atiende a los diferentes ritmos, dificultades... La evaluación es coherente con los objetivos planteados para cada alumno.

Se valora la mejora en dimensiones concretas con respecto al nivel inicial diagnosticado. Se realiza una valoración del progreso individual, de cualquier logro o avance en áreas difíciles para el alumno/a, y/o se valoran y premian los pequeños logros diarios, a partir de la valoración inicial.

ESCENARIO 2 | PRÁCTICAS ESCOLARES MENOS AJUSTADAS AL ENFOQUE INTERCULTURAL

En el **centro** educativo que no se caracteriza por tener un enfoque intercultural, la atención a la diversidad se realiza de forma puntual, aislada, y con medidas compensatorias. Hay un reconocimiento de la diversidad asociada a características y necesidades educativas de los estudiantes, que son atendidas de forma “especial” y no “general”.

No hay medidas en el centro para favorecer la interacción y la comprensión intercultural, en todo caso son medidas puntuales como el Día de la Paz o la Semana Cultural o Intercultural.

El personal del centro (profesorado, orientadores, personal de comedor, etc.) no refleja la diversidad cultural de los estudiantes de forma ajustada, y es de nacionalidad española mayoritariamente.

La participación del centro en programas de formación e innovación sobre diversidad sociocultural o no se realiza, o se hace de forma puntual por parte

del profesorado, o se refiere a programas específicos con carácter “integrador” como el aula de enlace. La formación permanente del profesorado sobre diversidad cultural se considera como una cuestión individual de cada profesor/a, y suele estar asociada a la educación compensatoria.

Las experiencias personales y académicas propias de los estudiantes y las familias no son tenidas en cuenta, salvo por algunos profesores/as. La excepción se da asociada a los estudiantes inmigrantes y a sus familias:

“Se presta atención a la experiencia previa en otro centro de cada alumno y qué es lo que han trabajado. Sobre todo se da en alumnos que provienen de otros países” (28).

La promoción del pluralismo como valor y recurso educativo no se realiza explícitamente o se hace en actividades complementarias, como la asignatura alternativa a religión o la semana cultural. No hay un tratamiento explícito del racismo, no se considera una prioridad al no haberse manifestado brotes de xenofobia en el centro.

“No hay que combatir nada, esos problemas no se dan en nuestro colegio ya que partimos de la base de que todos somos iguales” (entrevista a una profesora de primaria)

En caso de conflicto, éste se analiza pero generalmente desde la perspectiva de que el centro tiene la razón.

La conexión escuela-familia-comunidad cuenta con poca implicación de las familias, se limita a las entrevistas tutor-familia, o se hace a través de actividades puntuales.

El pluralismo lingüístico se valora y promueve en el caso de los idiomas que se aprenden como segunda lengua (inglés y francés). No se utilizan expresiones de otras lenguas y el castellano utilizado por estudiantes sudamericanos se corrige y/o no se valora.

“Me sorprende la riqueza de vocabulario y la soltura y fluidez al hablar de Antonio (alumno ecuatoriano), el problema es que habla demasiado y suspende lengua porque el objetivo en este curso no es la expresión oral” (comentario en una conversación entre dos maestras de 3º de primaria)

El **proceso de enseñanza-aprendizaje** está altamente dirigido por el profesorado. No se dan oportunidades para que los estudiantes determinen



sus propias actividades de aprendizaje en momentos o situaciones diversos de la actividad académica, constatando que

"el profesor presenta las actividades como obligatorias y para toda la clase, sin participación de los alumnos" (20).

Las explicaciones que se ofrecen son que los alumnos/as son pequeños, que las actividades se planifican o son dadas por el profesor o tutor, que supone una pérdida de tiempo y se organiza mucho alboroto. A veces hay intención de ofrecer alternativas de elección a los estudiantes, pero no se concretan en oportunidades reales. Como mucho, se fija el tema pero hay libertad en la forma de desarrollarlo, o a veces los estudiantes deciden la actividad porque insisten y marean al tutor hasta conseguirlo.

No se utilizan centros de interés ni actividades que permitan a los participantes escoger el momento en que comienzan y terminan las tareas respondiendo a sus propios intereses, porque la temporalización viene muy marcada, y es el profesor o el tutor quien decide acerca de los tiempos y tareas "*para evitar conflictos*" (24). Suele haber un plan de trabajo a seguir. A veces se permite a los estudiantes elegir actividades libremente al terminar la tarea obligatoria, pero ha de ser entre las tareas o deberes atrasados de otras materias.

El profesorado es más bien transmisor de conocimientos, tiende a explicar conceptos o tareas específicas, o "*se limita a veces a controlar que los alumnos cumplan con sus obligaciones*" (23), más que actuar como facilitador del aprendizaje.

No siempre se asegura que los estudiantes poseen las premisas y habilidades cognitivas de aprendizaje para afrontar las tareas de clase; más bien se espera que las posean y, si no es así, se considera que "no son buenos estudiantes".

De manera informal se tiene en cuenta el nivel y los saberes previos de los estudiantes preguntando lo que saben, pero sin hacer "*una detección específica de ideas previas*" (20). Los profesores/as siguen el programa. No se suele favorecer que los alumnos/as planteen sus experiencias y conocimientos sobre los temas que se trabajan, aunque tampoco se corta si surge espontáneamente, y si el profesor/a está muy cansado no lo permite.

No se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo de referencia,

"se dice que sí, pero por ejemplo los inmigrantes van a apoyo por el hecho de serlo" (11).

Los prejuicios se trabajan de manera puntual, en algunas actividades, de forma verbal en tutoría. En un caso se dice que

"normalmente no se suelen dar situaciones de discriminación, y a veces es imposible evitar comentarios fuera de lugar que se intentan solventar explicando las consecuencias" (7).

Como justificación de esta elusión del tema, se dice que o bien los alumnos son muy pequeños o bien "*en clase no hay problemas de este tipo*" (23), lo cual podría entenderse como "no se ven los problemas de este tipo" y por ello no se tratan.

Se identifica **recurso didáctico** con libro de texto, y éste no refleja la diversidad, no lo hace siempre, o no es tanto el libro como el uso que se le da lo que se adecua a la diversidad. El material didáctico que se utiliza es solo o básicamente el libro de texto.

Los materiales fomentan más el trabajo individual que la cooperación o comunicación entre los estudiantes o, en algunos casos, a pesar de tener un formato que favorezca la cooperación, el uso que se hace de los materiales no aprovecha estas características.

Los objetivos del material no coinciden con los del enfoque intercultural, o lo hacen excepcionalmente en alternativa a religión, fuera del aula o en actividades como la semana cultural. No se cuida que el material se utilice coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad cultural contenidas en otras dimensiones del currículo (que quizá sean inexistentes).

Hay una escasa presencia de minorías en los materiales, y por ejemplo "*en los problemas de matemáticas nunca son protagonistas*" (6). Se habla puntualmente de personas significativas para diferentes grupos (ej.: Dios, el Papa), pero generalmente no se habla de personas pertenecientes a minorías. Los materiales presentan ciertos grupos estereotipados, y sobre todo los recursos más antiguos no cuidan que los contenidos eliminen sentimientos de superioridad de unos estudiantes frente a otros. Las tradiciones y costumbres de los grupos se presentan de manera estereotipada e incompleta, sin incidir en lo que significan para el propio grupo. Las imágenes e ilustraciones no reflejan la diversidad o lo hacen de manera estereotipada. El papel de la mujer en la historia y en el desarrollo de las sociedades no se muestra de forma adecuada. Como ejemplo, "*la mujer siempre aparece en la compra*" (5). En cuanto a la



historia de grupos diversos, no se da una atención más allá de estereotipos. Por ejemplo,

"al hablar de países africanos se habla de su subdesarrollo sin atender a otros aspectos" (6).

En los materiales "*se habla del carácter universal de la experiencia humana, pero sin mencionar a otros grupos culturales*" (20). En general, los materiales

"se presentan con vistas a la mayoría, sin atender a las minorías o diferentes contextos culturales" (6).

Se elaboran materiales específicos para alumnado de compensatoria y NEE, en los demás casos en general

"son los alumnos/as los que se deben adaptar a los materiales, incluso en cuando al ritmo de realización" (13).

En cuanto a los apoyos personales, no se suele recurrir a mediadores o voluntarios, o solo puntualmente. El profesorado de apoyo trabaja fuera del aula y generalmente de forma individual, en ocasiones "*haciendo los mismos trabajos que en el aula normal*" (25). Sobre la relación entre tutores y orientador/a, éste

"da orientaciones sobre diagnóstico, pero el profesorado suele ir por su cuenta" (13).

La participación de las familias es escasa y se canaliza principalmente a través del AMPA.

Sobre la **evaluación**, destacan los elementos y estrategias que no se utilizan:

No se suele utilizar el portfolio como técnica de evaluación. Cuando se usa, las muestras de trabajo que se incluyen en el portfolio solo pueden hacerse en castellano (lengua de la escuela) y no en la lengua materna de los estudiantes.

La coevaluación no es un método de evaluación que se utilice en las aulas. En la evaluación no suelen participar los compañeros (ni para valorar proyectos de grupo, no trabajos individuales, ...) En un caso se señala que

"cuando dirige un alumno la clase evalúa a sus compañeros según las respuestas a sus preguntas, aunque en los boletines no aparecen estas observaciones" (7).

Tampoco el estudiante participa en el proceso de evaluación (autoevaluación), y solamente el profesor/a evalúa al estudiante. La evaluación

"se basa en las notas de los controles principalmente" (7),

y la autoevaluación se considera un elemento de contraste para comparar las apreciaciones de los estudiantes con las del profesorado y las familias, y no se tiene en cuenta en la calificación.

Formalmente la entrevista con el alumno/a no forma parte del proceso de evaluación, ni es un método de evaluación, sino que se evalúa mediante controles, actividades en clase y esfuerzo diario. En ocasiones excepcionales sí se hacen entrevistas con el alumnado como parte del proceso de evaluación continua, y ocasionalmente el profesor/a "*en ratos libres comenta lo que deben hacer para mejorar*" (6). La comunicación y diálogo individual con los estudiantes como parte de la evaluación no es una técnica al uso.

No se promueven los contratos de aprendizaje con los alumnos "*debido a la problemática que pueda surgir*" (24). Los objetivos de aprendizaje no se negocian, sino que son marcados por el profesor/a o vienen dados. A veces los estudiantes no conocen los objetivos, solamente

"saben que tienen que aprender lo que se explica" (28).

Solamente se contempla la posibilidad de negociar en un caso, pero no los objetivos sino el plan de trabajo, "*pero no demasiado*" (27).

En los casos en que existe recuperación, ésta consiste en una repetición de exámenes para mejorar la nota.

El profesorado no discute con todos los alumnos las razones para utilizar una variedad de tareas y criterios de evaluación. Es el profesorado quien decide el tipo o método de evaluación, así como los criterios. No se clarifica a los alumnos el propósito específico de un procedimiento de evaluación, a los estudiantes "*solo se les aclara la nota*" (5). La justificación a esta falta de información a los estudiantes a veces es que aun son pequeños.

No se desarrollan procesos de metaevaluación ni se reflexiona sobre la evaluación, sino que "*se evalúa sin más*" (6) y "*no se cuestiona ni por parte de los alumnos ni de otros profesores*" (13). En relación a la conciencia por parte de los alumnos/as, se indica que

"ellos no entienden que se les está evaluando a no ser de que se les entregue una ficha y se les diga que están haciendo un examen" (28).



Las decisiones derivadas del diagnóstico (adscripción a grupos especiales, programa de integración) no se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad, sino que se realizan inmediatamente: desde infantil:

"algunos no han tenido el diagnóstico psicopedagógico y están en compensatoria desde 1º de primaria" (11).

Cómo el estudiante procesa y expresa ideas en su lengua materna no es algo que se tenga en cuenta en el aula ordinaria, o solo se tiene en cuenta en ocasiones específicas como el aula de enlace. Solo se habla castellano en el aula, y/o sólo se evalúa la lengua castellana y el inglés.

En general toda la evaluación está "contaminada" por el factor lengua, es decir, que en casi todas las materias básicas la calificación depende del dominio lingüístico. Se evalúa no tanto Conocimiento del Medio o Matemáticas, como la capacidad de expresarse en castellano en esas materias.

REFLEXIONES FINALES

Fernández Enguita (2001) aduce cómo la escuela ha de responder a los cambios vinculados al pluralismo desde el propio profesorado y desde el centro educativo, concibiendo el rol y la organización de los mismos desde una perspectiva que contemple su potencial y su capacidad para el cambio. Es por ello que este trabajo se ha centrado en las creencias y las prácticas del profesorado.

Los dos escenarios extremos descritos visibilizan la distancia existente entre prácticas más y menos ajustadas a un enfoque intercultural en centros y aulas de educación primaria.

Sin embargo, dado que los escenarios se basan en prácticas reales observadas en los centros, no reflejan lo que podríamos considerar una "escuela ideal", sino la que más se aproximaría a ella de entre las que hemos visitado. Se han encontrado prácticas consideradas ajustadas desde el enfoque intercultural que sin embargo no se dan de manera totalmente integrada en el centro como totalidad. Retomando los escenarios descritos, se puede decir que dentro de un escenario más ajustado a la perspectiva intercultural existen aspectos que no resultan tan positivos. Entre los ejemplos de estas disonancias, destacan los siguientes:

- La atención a las características y necesidades educativas de los estudiantes se asocia con dedicar atención individualizada, y el tipo de

apoyo que se da es variado: adaptaciones curriculares individualizadas, educación compensatoria, orientador/a, psicólogo/a, asistente social, ... Pero, en general, las medidas de atención a la diversidad en el centro no son "generales" sino "especiales", y el apoyo se vincula a necesidades educativas especiales o educación especial.

- Respecto a la formación del profesorado en atención a la diversidad cultural, aunque existe, es una decisión individual de cada profesor/a, y en general la reciben solamente los profesores "especiales" como los del aula de enlace.
- Se subrayan más las similitudes que las diferencias entre las personas, y aunque se desarrollan prácticas para combatir el racismo y la discriminación, se refieren mayoritariamente a actividades de aula (tutoría) sin que lleguen a implicar al centro en su conjunto a través de medidas estructurales.
- Medidas que favorezcan el aprendizaje significativo como hacer preguntas explícitas acerca de lo que los alumnos/as saben no se dan sistemáticamente en todas las asignaturas.
- El trabajo cooperativo se da, pero sobre todo para favorecer objetivos de tipo afectivo o social, y no tanto de carácter académico.
- La relación con las familias existe, fundamentalmente a través de entrevistas, pero éstas se realizan básicamente para informar a los padres/madres de manera unidireccional, y no para tomar decisiones conjuntas.

La identificación y descripción de prácticas escolares desde un enfoque intercultural en un contexto concreto, como es la educación primaria en la Comunidad de Madrid, nos ayuda a dilucidar el marco en el que nos encontramos, las realidades y posibilidades que se nos presentan en la escena pedagógica. Reconocer estos escenarios, compartir estos resultados de un proceso de investigación, facilitar información para la reflexión, se convierte en un primer paso en el camino hacia la adopción de un enfoque intercultural en educación.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO ODINA, Teresa; Inés GIL JAURENA y Patricia MATA BENITO. 2005. *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata.

AGUADO ODINA, Teresa (ed.); Juan Antonio GIL PASCUAL; Rosario A. JIMÉNEZ FRÍAS; Ana SACRISTÁN LUCAS; Belén BALLESTEROS VELÁZQUEZ; Beatriz MALIK LIÉVANO; M^a Fe SÁNCHEZ GARCÍA. 1999. *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 Ciencia.

AGUADO ODINA, Teresa. (ed.); Beatriz ÁLVAREZ GONZÁLEZ; Belén BALLESTEROS VELÁZQUEZ; José Luis CASTELLANO; Liselotte CUEVAS; Inés GIL JAURENA; Beatriz MALIK; Patricia MATA; Marifé SÁNCHEZ; José A. TÉLLEZ; Caridad HERNÁNDEZ; Margarita DEL OLMO; Pilar GARCÍA; Asunción MOYA; Jorun BULI; Ivar MORKEN; Alan BROWNE; Laura LAUBEOVA; Bernd BAUMGARTL; Johannes VETTER; Gerhard SCHAUMBERGER; Vineta PORINA; Olgerts TIPANS; Susana LEITAO; Maria PINTO. 2006. *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos n° 1.

AGUADO ODINA, Teresa. (ed.); Beatriz ÁLVAREZ GONZÁLEZ; Belén BALLESTEROS VELÁZQUEZ; José Luis CASTELLANO PÉREZ; Inés GIL JAURENA; Caridad HERNÁNDEZ SÁNCHEZ; Rosario A. JIMÉNEZ FRÍAS; Catalina LUQUE DONOSO; Beatriz MALIK LIÉVANO; Patricia MATA BENITO; M^a Fe SÁNCHEZ GARCÍA; José A. TÉLLEZ MUÑOZ. 2007. *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de Investigación inédito, disponible en www.uned.es/centrointer. Consultado el 31-7-2007.

BANKS, James A. 1997. Multicultural education: characteristics and goals, en James A. BANKS y Cherry A. McGEE BANKS (eds.). *Multicultural education: issues and perspectives*. 3^a ed. (1^a ed. 1989). Boston: Allyn and Bacon. Pp. 2-26.

BANKS, James A. 1999. *An introduction to multicultural education*. 2^a ed. (1^a ed. 1994). Boston: Allyn and Bacon.

BENNETT, Christine. 1990. *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. 2^a ed. (1^a ed. 1986). Boston: Allyn and Bacon.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. 2001. *La educación intercultural en la sociedad multicultural*. Disponible en www.nodo50.org/movicaliedu/enguitaintercultural.pdf Consultado el 18-9-2007.

GIL JAURENA, Inés. 2005. Radford Primay School: las claves de una escuela inclusiva, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3 (1). Pp. 617-628. Disponible en www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Gil.pdf. Consultado el 30-4-2005.

GIL JAURENA, Inés. 2008. *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Madrid: tesis doctoral inédita.

GORSKI, Paul C. 2000. A working definition of multicultural education, en *Multicultural Pavilion*. Disponible en www.edchange.org/multicultural/initial.html. Consultado el 8-5-2004.

NIETO, Sonia. 1996. *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman. 2^a ed. (1^a ed. 1992).

NIETO, Sonia. 1997. School reform and student achievement: a multicultural perspective, en James A. BANKS y Cherry A. McGEE BANKS (eds.). *Multicultural education: issues and perspectives*. 3^a ed. (1^a ed. 1989). Boston: Allyn and Bacon. Pp. 387-407.

PIKE, Graham y David SELBY. 1998. *Global teacher, global learner*. 10^a impresión (1^a impresión en 1988). London: Hodder & Stoughton.

SLEETER, Christine E. (ed.). 1991. *Empowerment through multicultural education*. Albany: State University of New York Press.

SLEETER, Christine E. y Carl A. GRANT. 2003. *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. 4^aed. (1^a ed. 1988). New York: John Wiley & Sons.



APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO

BEATRIZ MALIK LIÉVANO | Facultad de Educación, UNED
(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

INMACULADA SÁNCHEZ QUEIJA | Facultad de Educación, UNED
(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a abordar una metodología, fundamental en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, y más aún cuando estos procesos se realizan desde un enfoque intercultural. Nos referimos al aprendizaje cooperativo y/o colaborativo. Son diversos los autores que hacen una distinción entre ambos, basada sobre todo en el papel del profesor y del estudiante, y de las actividades realizadas, o del nivel educativo en el que se esté trabajando, aunque muchas veces estos dos términos se utilizan indistintamente. Están basados en los mismos principios y bases psicopedagógicas del aprendizaje, y en este capítulo vamos a usarlos como sinónimos. En el primer apartado se aborda el concepto de aprendizaje / colaborativo, sus características y sus ventajas. En el segundo se resaltan algunos de los enfoques teóricos que fundamentan el aprendizaje cooperativo. En el tercero se exponen algunas de las técnicas



utilizadas con más frecuencia, y en el cuarto se señalan algunas cuestiones prácticas respecto a la formación de grupos y su funcionamiento. Por último, se extraen algunas conclusiones de todo lo anterior.

CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO/COLABORATIVO

El aprendizaje cooperativo / colaborativo es aquel se que lleva a cabo en equipo, a través de grupos pequeños, de dos o más personas, para alcanzar unas metas de aprendizaje definidas. Ahora bien, no todo el trabajo en grupo es colaborativo o cooperativo: puede haber un grupo de alumnos trabajando aparentemente juntos, pero no necesariamente están aportando todos al grupo, o logrando unos aprendizajes significativos en relación con la tarea asignada. Todos los miembros de un grupo deben comprometerse activamente en trabajar conjuntamente hacia el logro de los objetivos establecidos para que realmente podamos hablar de aprendizaje cooperativo.

Johnson y Johnson (1991, 1999) definen el aprendizaje cooperativo como: “*el uso didáctico de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen juntos y maximicen su propio aprendizaje y el de los demás*”. En el aprendizaje cooperativo cada estudiante es responsable de su aprendizaje individual y del de los demás miembros del grupo. Además, según estos autores, el profesorado estructura las actividades de aprendizaje de forma intencionada. En este sentido, algunos autores establecen diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el denominado aprendizaje colaborativo aludiendo a que en este último el papel del profesor es menos directivo, siendo aún mayor la responsabilidad y autonomía de los estudiantes en la planificación conjunta de sus propios aprendizajes.

Otros autores aplican el adjetivo colaborativo para referirse al aprendizaje en equipo realizado a través de las tecnologías de la información y comunicación, mientras otros los diferencian en función del nivel educativo en el que estemos trabajando: el cooperativo para la enseñanza no universitaria, y el colaborativo para la enseñanza universitaria, donde teóricamente los estudiantes son más autónomos. En nuestra opinión, no es tan útil establecer estas diferencias, y consideramos ambos términos como sinónimos, por lo que utilizaremos un adjetivo u otro de forma indistinta. Lo importante son los procesos que se establecen, y la forma en que se consiguen los aprendizajes de forma colaborativa, según las características y elementos que describiremos en este capítulo.

No puede hablarse de aprendizaje cooperativo ni colaborativo cuando solamente uno de los participantes completa la tarea del grupo mientras los demás lo observan. Todos deben aportar algo, en función de los objetivos y de la técnica utilizada, que veremos en el tercer apartado, con la idea de conseguir unos logros comunes, o un proyecto conjunto. Todos los miembros de un grupo deben comprometerse activamente en trabajar conjuntamente hacia el logro de los objetivos establecidos. La eficacia del equipo, y su éxito final, dependen de la *diversidad y complementariedad* de las funciones de todos los miembros del equipo que, además, persiguen todos una misma meta.

Otra característica del aprendizaje colaborativo es que se consiga un aprendizaje significativo. En cuanto los alumnos trabajan juntos de forma colaborativa, aumenta su conocimiento de la tarea y la comprensión de los contenidos abordados. Pero no sólo se produce aprendizaje de conocimientos curriculares o académicos, sino también de otra índole, como el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo o la valoración de otros puntos de vista a través de la interacción con otros compañeros. También resulta muy apropiado para debatir y cuestionar los conceptos e ideas que se consideran normalmente como conocimientos válidos, contribuyendo así a la construcción conjunta del conocimiento y al aprendizaje por descubrimiento, ayudando a los participantes a ser partícipes auténticos de su aprendizaje, junto con otros compañeros.

Johnson, Johnson & Holubec (1993, pp. 7-8) y Johnson, Johnson & Smith (1998, pp. 21-23) señalan cinco elementos esenciales para el aprendizaje cooperativo:

1. *Interdependencia positiva*. El éxito de los individuos está ligado al éxito del grupo: los individuos consiguen los logros propuestos en la medida en que lo hace el grupo. De esta forma, los estudiantes tienen una motivación para ayudarse unos a otros a conseguir las metas del grupo.
2. *Interacción estimulante*. Se espera que los estudiantes se ayuden y se apoyen mutuamente. Los componentes del grupo comparten recursos y promueven los esfuerzos de los demás por aprender.
3. *Responsabilidad individual y del grupo (“accountability”)*. El grupo es responsable de alcanzar sus metas. Cada componente del grupo es responsable de contribuir con su parte; y se evalúa a los estudiantes individualmente⁴⁹.

49 Nota de las autoras: Este último aspecto depende de las técnicas de aprendizaje cooperativo / colaborativo utilizadas, o de los objetivos planteados al principio, ya que la evaluación también puede ser grupal.

ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE

Subestructura de la

	Individualística	Competitiva	Cooperativa
ACTIVIDAD	Trabajo individual, no competitivo. Prácticamente no hay trabajo en equipo. La ayuda muda es circunstancial	Trabajo individual y competitivo. El trabajo en equipo se rechaza. La ayuda muda no tiene sentido.	Trabajo individual y cooperativo. El trabajo en equipo es esencial. La ayuda muda se fomenta.
RECOMPENSA	Un estudiante consigue su objetivo independientemente de que los demás consigan su objetivo. (No hay interdependencia de finalidades)	Un estudiante consigue su objetivo si, y sólo si, los demás consiguen su objetivo. (Interdependencia de finalidades negativa)	Un estudiante consigue su objetivo si, y sólo si, los demás también consiguen su objetivo. (Interdependencia de finalidades positiva)
AUTORIDAD	La gestión del currículum y del proceso de enseñanza-aprendizaje esta en manos del profesorado, el cual no busca la interacción entre los estudiantes.	La gestión del currículum y del proceso de enseñanza-aprendizaje esta en manos del profesorado, el cual puede fomentar, o no, la competitividad entre los estudiantes.	El profesorado comparte con los estudiantes la gestión del currículum y del proceso de enseñanza-aprendizaje, y fomenta la interacción entre los estudiantes.

Cuadro 1 – Diferentes estructuras de Aprendizaje (Pujolas et al., 2005)

- 4.Desarrollo de habilidades de trabajo en equipo. Los estudiantes deben aprender contenidos curriculares (trabajo por tareas), y también aprender las habilidades de trabajo en grupo para poder desenvolverse bien en un grupo (trabajo en equipo). Las habilidades para trabajar en equipo deben enseñarse de forma explícita, como cualquier otro contenido académico.
- 5.Reflexión y evaluación grupal. Los estudiantes deberían aprender a evaluar la productividad del grupo. Es importante que describan qué acciones son útiles y cuáles poco útiles, y tomar decisiones sobre qué continuar o cambiar, para mejorar como como grupo y como equipo.

Pujolás *et al.* (2005) añaden a estas características de un equipo de aprendizaje cooperativo la heterogeneidad como criterio y la diversidad como valor.

Estamos de acuerdo con Pujolás (2002, 2005) en que el aprendizaje cooperativo constituye una *estructura de aprendizaje*, distinta a la *estructura individualista* y *competitiva*. A estas formas de aprendizaje hacen referencia Jonhson, Jonhson & Holubec (1993) al abordar el aprendizaje cooperativo. En el cuadro 1 se resumen las características de cada una de estas estructuras de aprendizaje.

En definitiva, puede decirse que la metodología o *estructura* de aprendizaje cooperativa / colaborativa contribuye notablemente a la mejora de los aprendizajes. Como afirman Barkley, Cross y Major (2004), se implica activamente a los estudiantes, poniendo así en práctica los resultados de medio siglo de investigación sobre el desarrollo cognitivo. Adquieren habilidades de trabajo en equipo que les serán útiles en el futuro. Les ayuda a valorar múltiples perspectivas sobre un tema y a desarrollar habilidades para enfrentarse a diversas situaciones y problemas de forma colaborativa, y tiene en cuenta las aportaciones y perspectivas de todos los estudiantes, contribuyendo así a implicarles y hacerles partícipes activos de su proceso educativo.

Son diversas las razones que aconsejan el aprendizaje colaborativo. Santamaría (n.d., p. 4-5), señala las siguientes ventajas del aprendizaje cooperativo:

RESPONDE A LAS NECESIDADES DE UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL
Convierte la divesidad en un poderoso recurso educativo.

CONTIBUYE AL DESARROLLO COGNITIVO
Consigue aumentar la variedad y la riqueza de experiencias que la escuela proporciona, ayudando a desarrollar mayores habilidades intelectuales y a mejorar la capacidad de expresión y comprensión verbal.

REDUCE LA ANSIEDAD
El aprendizaje cooperativo fomenta la autoestima de los alumnos y la confianza en sí mismos, ya que les permite que se relajen y trabajen en un entorno tranquilo en el que encuentran el tiempo suficiente para pensar, las oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y, sobre todo, mayores probabilidades de éxito, derivadas tanto del apoyo o ayuda de sus compañeros, como de la adecuación de la intervención educativa a sus peculiaridades.

FOMENTA LA INTERACCIÓN
La interacción profesor-alumno es muy limidada, porque la ratio actual de nuestras aluas es muy elevada. El aprendizaje cooperativo ayuda a maximizar los recursos con los que cuentan los centros educativos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

FOMENTA LA AUTONOMIA E INDEPENDENCIA

Dietro de una dinamica cooperativa se reduce considerablemente la dependencia de los alumnos con respecto al profesor, ya que los compañeros pueden proporcionar el tipo de apoyo que antes corría a cargo sólo del docente.

PERMITE LA ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS AL NIVEL DE LOS ALUMNOS

La interacción en grupo facilita la comprensión por parte del los alumnos de los contenidos curriculares. El trabajo conjunto dentro del equipo heterogéneo permite la modificación de dichos contenidos hasta adecuarlos al nivel de comprensión de cada uno de los educandos. Esto se produce a través de la solicitud de clarificación de los puntos dudosos, de la utilización de un vocabulario adecuado, de la explicación más detenida de un concepto clave, etc.

PROMUEVE EL DESARROLLO DE DESTREZAS COMPLEJAS DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Cuando los alumnos trabajan en contextos cooperativos, se ponen en juego toda una serie de destrezas metacognitivas relacionadas con la propia interacción cooperativa: planificación y organización de la tarea, toma de decisiones, argumentación y defensa de posturas, negociación de puntos de vista, resolución de problemas...

FAVORECE EL DESARROLLO SOCIO AFECTIVO.

La interacción constante se traduce en una mayor cohesión dentro del grupo-clase, potenciada por el desarrollo de actitud de apertura, amistad y confianza, que derivan en el acercamiento e integración entre compañeros. De este modo, se generaliza dentro del grupo-clase una valoración positiva de los demás, que incide en un mayor entendimiento entre iguales, la ayuda mutua y la aceptación de ideas.

AUMENTA LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE ESCOLAR.

Entendiendo motivación hacia el aprendizaje como el grado en que los estudiantes se esfuerzan para alcanzar la metas académicas que perciben como importantes y valiosas. El aprendizaje cooperativo fomenta:

- La probabilidad subjetiva de éxito y atribución causal*
- La curiosidad por lo que se aprende y motivación continuada*

- El compromiso con el aprendizaje*
- La persistencia en la tarea*
- Las expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración*

MEJORA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Algunos de los factores que determinan que el aprendizaje cooperativo provoque un mayor rendimiento académico son:

- Calidad de la estrategia de aprendizaje*
- Busqueda de la controversia*
- Procesamiento cognitivo*
- Apoyo de los compañeros*
- Implicación activa mutua en el aprendizaje*
- Cohesión grupal*
- Pensamiento crítico*

CONTRIBUYE A REDUCIR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA.

El aprendizaje cooperativo constituye una herramienta eficaz para reducir algunos de los factores más decisivos en la aparición de comportamientos violentos como pueden ser:

- El fracaso escolar*
- La falta de vínculos con los compañeros*
- Promueve la salud psicológica: la autoestima, las habilidades sociales, etc.*

Cuadro 2 : Ventajas del Aprendizaje Cooperativo (Santamaría, n.d.)

Obviamente, el trabajo cooperativo no es la panacea para conseguir cualquier tipo de aprendizaje, si bien contribuye al logro de muchos aprendizajes que no se logran utilizando otras metodologías. Puede aplicarse en muchas más situaciones de las que se suele utilizar ya que tiene efectos muy positivos para los aprendices, como se deduce del cuadro anterior y según defienden algunas de las principales teorías del aprendizaje, que veremos en el próximo apartado, en consonancia con un enfoque intercultural en educación. No obstante, también hay que tener en cuenta el estilo de aprendizaje de los estudiantes, no a todos les gusta trabajar en equipo, y normalmente no saben hacerlo, por lo que es preciso enseñar de forma explícita las habilidades de trabajo co-



operativo, como se verá más adelante, ya que ciertos aprendizajes sólo se consiguen trabajando en interacción con otros. En cualquier caso, puede combinarse con otras metodologías o estrategias de enseñanza-aprendizaje dependiendo de la naturaleza de la tarea, de los objetivos previstos, de las competencias a desarrollar y de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En el siguiente apartado veremos algunas de las principales teorías sobre las que se sustenta el aprendizaje cooperativo.

BASES PSICOPEDAGÓGICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO/ COLABORATIVO

En este apartado vamos a exponer, de forma necesariamente breve y esquemática debido a la naturaleza de este capítulo, las teorías conceptuales que suponen las bases psicopedagógicas del aprendizaje cooperativo, en concreto las teorías constructivistas que defendieron Piaget y Vygotski, y la escuela democrática de J. Dewey.

Podemos afirmar, siguiendo a Panitz (1997), y a otros estudiosos del tema, que tanto el aprendizaje colaborativo como el cooperativo se basan en el enfoque *constructivista*. El conocimiento es descubierto por los propios estudiantes, y transformado en conceptos con los que pueden hallar alguna relación. Después se reconstruye y se extiende a través de nuevas experiencias de aprendizaje. El aprendizaje se realiza gracias a la participación activa del estudiante, en contraposición a la aceptación pasiva de información presentada por un experto, y se produce a través de las interacciones y el diálogo entre estudiantes, y entre profesorado y estudiantes en un entorno social. Los estudiantes aprenden a comprender y apreciar diferentes perspectivas a través del diálogo con sus compañeros.

En su epistemología genética, Piaget considera que el conocimiento se construye en base a un proceso de equilibrio-desequilibrio-reequilibrio que hace que los esquemas de conocimiento se vuelvan cada vez más complejos y adaptados al medio en que vivimos. Según su teoría las personas aplicamos los esquemas de conocimiento que hemos desarrollado a las diferentes situaciones de aprendizaje -formal o no- a las que nos enfrentamos. Cuando los esquemas que tenemos no nos permiten asimilar las nuevas situaciones (de forma simple podríamos decir que asimilar supone interpretar y aprehender), se produce un conflicto cognitivo que se resuelve con la acomodación de los esquemas, es decir, la ampliación, adaptación o cambio de esquemas cogniti-

vos. Siguiendo la estela de Piaget, los representantes de la escuela de Ginebra amplían el concepto de conflicto cognitivo al considerar que las situaciones de aprendizaje no se producen en el vacío: el aprendiz no está solo ante las situaciones de aprendizaje, sino que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se produce en la interacción social, necesitando la interacción de dos o más personas. De esta forma, el conflicto cognitivo se transforma en conflicto sociocognitivo. Para que se dé el conflicto sociocognitivo deben confrontarse puntos de vista sobre un mismo tema o tarea que difieran de forma moderada; es decir no producirán conflicto sociocognitivo la discusión de un tema en el que los diferentes participantes de la confrontación tienen las mismas ideas y puntos de vista, ni cuando los puntos de vista son tan divergentes que no llegan a tener ningún punto de encuentro. Cuando dos o más acercamientos a un mismo tema o tarea son moderadamente divergentes puede aparecer el conflicto o desequilibrio de esquemas, que se resolverá mediante la reequilibración de esquemas o adaptación de los mismos que supone el avance en el desarrollo intelectual de la persona.

De las diferentes aportaciones de la teoría de Vygotski (1985), quizás sea el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) el que ha dado más frutos en la aplicación práctica de la enseñanza. La ZDP es la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real de un aprendiz, determinado por aquellas situaciones-problemas que es capaz de resolver por sí solo, sin ayuda de otros y el nivel de desarrollo potencial, o aquellas cuestiones que la persona es capaz de resolver con ayuda de otro más experto en el tema. De esta forma, las personas nos vamos apropiando de la cultura en la que vivimos, mediante el proceso de internalización según el cual, todas las funciones mentales que están en el plano interpsicológico pasan a formar parte del plano intrapsicológico. Es decir, según la teoría socio-cultural la interacción social es completamente necesaria para que se produzca aprendizaje: gracias a la interacción con otros (plano interpsicológico) más expertos que se sitúan en la ZDP del aprendiz, éste logra interiorizar los saberes de una cultura determinada para incorporarlos al nivel intrapsicológico (individual) y desarrollar sus Funciones Mentales Superiores, dicho de forma somera: aprender.

Aunque partiendo de presupuestos diferentes y a través de mecanismos distintos, la teoría de Piaget y la escuela de Ginebra por un lado, y Vygotski y la escuela socio-histórica por otro tienen algunos puntos en común que nos ayudan a entender la relevancia del aprendizaje colaborativo en los centros escolares:



- La importancia de la interacción social para el correcto desarrollo de la persona y del aprendizaje.
- La necesidad de que el docente/alumno experto parta de los conocimientos y nivel de desarrollo del aprendiz para crear un desequilibrio óptimo de los esquemas (escuela de Ginebra) o situarse en la Zona de Desarrollo Próximo (escuela Socio-histórica)
- La importancia del contacto entre iguales que, de forma natural y sin necesidad de grandes esfuerzos, se sitúan en la ZDP de sus compañeros o crean los desequilibrios óptimos.

Estos tres puntos en común lo son también en el caso de alumnos y alumnas de diferente etnia, religión o cultura en general. De esta forma, la interacción social permite el desarrollo cognitivo de **todos** los alumnos y, al mismo tiempo, el desarrollo de esquemas de conocimiento sociales que incluyen el hecho de que todos los estudiantes tienen las mismas capacidades/habilidades, o la interiorización hasta llegar al nivel intrapsicológico de que el trabajo compartido con personas diferentes llega a ser tan fructífero o incluso más que el trabajo compartido con personas semejantes. No olvidemos que los conceptos aquí esbozados: conflicto cognitivo y sociocognitivo, ZDP o interiorización no sólo son útiles para explicar el aprendizaje de conceptos científicos, sino para el aprendizaje en general y, en consecuencia para comprender el desarrollo global de la persona en tanto tal.

La escuela activa promovida por John Dewey (1859-1952) a principios del siglo XX, también enfatiza la necesidad de la interacción entre los alumnos, y como parte de ella la ayuda mutua y la colaboración. Dewey consideraba a la escuela como un microcosmos que reproduce el cosmos de la sociedad. Desde este punto de vista la educación debe ser una versión controlada del proceso de crecimiento en sociedad. Se aprende (se crece como personas) cuando al interactuar con el ambiente constatamos que aparece un obstáculo o necesitamos resolver un problema y para ello probamos diferentes soluciones y aprendemos de los resultados de estos intentos. En este proceso de investigación activa no actuamos de forma aislada, sino insertos en la comunidad de la que formamos parte como seres humanos. Esto implica que nuestras acciones afectan a los demás y las acciones de los demás nos afectan a nosotros.

La principal responsabilidad de la escuela, según este modelo, es incentivar la curiosidad natural de los niños y dirigirlos hacia la investigación (resolución

de problemas) dentro de un contexto social y a través de experiencias compartidas, en una comunidad escolar en la que los niños reciben el estímulo para desarrollarse cognitivamente, social y moralmente. El progreso del alumno no se evalúa por su capacidad de recibir y devolver información (que implica la reproducción de los conocimientos, valores y actitudes de la sociedad actual), sino a través de la habilidad que desarrolla para resolver las situaciones novedosas de forma inteligente, sabiendo expresar y compartir sus experiencias con los otros (que implica la capacidad de cambio de la sociedad).

El desafío de la escuela consiste en llegar a convertirse en una comunidad cooperativa al tiempo que estimula en los estudiantes el desarrollo de sus propias capacidades y la habilidad para responder a sus propias necesidades. Si los maestros consiguen crear esta escuela, se desarrollará en los estudiantes un espíritu innovador que permitirá generar los cambios sociales que sean necesarios, siempre dentro de una sociedad democrática donde todos los alumnos/ciudadanos, sean del origen, raza, religión que sean, podrán y deberán aportar al cambio y al crecimiento democrático. El trabajo cooperativo es, finalmente, la expresión de las ideas democráticas en la educación Dewey (1916).

ALGUNAS DE LAS TÉCNICAS MÁS FRECUENTES

El aprendizaje cooperativo consiste en un continuo de métodos que incluye, desde lo más directo (las técnicas) hasta lo más conceptual (modelos de enseñanza o macroestrategias) (Johnson, Johnson y Stanne, 2001). Tras haber dejado constancia de los fundamentos psicoeducativos del aprendizaje colaborativo, pasamos a exponer las técnicas que suponen la estructura intencional que requiere el uso del aprendizaje colaborativo en el aula. Estas técnicas suelen tener una serie de pasos comunes independientemente de cuál de ellas se utilice (Díaz-Aguado, 2003): organización en grupos heterogéneos, ánimo explícito a los miembros de los grupos para que cooperen entre ellos y recompensa por el rendimiento grupal. Sin embargo, las distintas técnicas van a diferir en otras cuestiones, principalmente en la evaluación final, el tipo de recompensa (individual o grupal) o el proceso de realización de las actividades. En este apartado escribiremos brevemente acerca de las distintas técnicas que se han desarrollado para provocar un aprendizaje cooperativo, haciendo especial hincapié en la evaluación y las recompensas.



1. APRENDIENDO JUNTOS (LEARNING TOGETHER) | JOHNSON Y JOHNSON (1975)

Es el modelo más general de cuantos vamos a presentar en este capítulo y se basa en las características generales del aprendizaje cooperativo descritas en el primer apartado. Consiste en la formación de grupos de estudiantes de entre 2 y 6 miembros que deben trabajar el mismo material y procurar el éxito tanto del grupo como de cada uno de los estudiantes que lo componen. La actividad para trabajar en el grupo debe implicar, preferentemente, solución de problemas, aprendizaje conceptual significativo o pensamiento divergente y creatividad. Finalmente, la actividad del docente consiste en la selección de la tarea a realizar, la selección de los grupos y su tamaño y la supervisión del trabajo de los estudiantes en los grupos.

2. GRUPOS DE INVESTIGACIÓN (GROUP INVESTIGATION) O TRABAJO POR PROYECTOS

Quizás la principal característica de esta técnica (Sharan y Sharan 1976) es la autonomía y responsabilidad que los alumnos adoptan en su desarrollo. Los grupos (con un tamaño de entre 3 y 5 miembros), están formados por los propios alumnos que escogen compañeros en función de sus intereses y preferencias. Igualmente serán los estudiantes quienes elegirán el tema a desarrollar y la distribución de subtemas dentro del equipo. Una vez formados los grupos y escogidos los temas, el equipo deberá desarrollar un plan de trabajo en el que queden claros los objetivos propuestos, los procedimientos a seguir y el reparto de actividades entre los miembros del grupo. Posteriormente cada miembro realiza las actividades encomendadas en el plan. Tanto en la fase de elaboración como en la de realización de actividades del plan de trabajo es necesaria la participación activa del docente que deberá ayudar y supervisar en el desarrollo del plan de trabajo, aportando materiales, sugiriendo actividades, discutiendo contenidos y supervisando la realización de las actividades. Finalmente los estudiantes realizarán un análisis y una síntesis de la información obtenida que expondrán al grupo clase. El grupo-clase realizará preguntas al equipo de trabajo que deberá elaborar las respuestas adecuadas.

Una ventaja de esta técnica es que cada miembro del grupo participa desarrollando aquella parte de la materia que más le motiva o para la que está mejor preparado.

Evaluación: la evaluación se realiza tanto por parte del profesor como por parte de los estudiantes que han formado parte del equipo de trabajo.

3. ROMPECABEZAS (JIGSAW) | ARONSON (1978)

El docente dividirá a los alumnos en grupos heterogéneos de 4 o 5 miembros, y habrá realizado tantas particiones del tema a trabajar como estudiantes haya en cada grupo. Cada componente del equipo de trabajo recibirá uno de los subtemas o particiones propuesto por el profesor, pero no conocerá la información que tienen el resto de los componentes del grupo. Cada miembro del equipo deberá preparar su parte de la material, bien con la información que el profesor aporta, bien buscando por sus propios medios contenidos relacionados con los contenidos que le ha tocado preparar.

Una vez que todos los estudiantes del aula han preparado su parte del tema se reúnen en grupos de expertos, es decir, todos los alumnos que han estudiado un subtema se reúnen entre ellos para profundizar en esa parte del tema. En esta reunión de expertos se elaborarán resúmenes, se profundizará en los conceptos clave, se clarificarán las dudas que tuviera cada uno, se harán mapas conceptuales, o cualquier otra técnica que ayude a manejar con total soltura los contenidos que se han trabajado. Tras esta reunión de expertos en la que se puede haber elaborado un informe sobre la parte que se ha trabajado, los estudiantes vuelven a su grupo de origen, aportan el informe al grupo y explican su parte de la materia al resto de componentes del equipo de trabajo. La única forma de aprender las secciones de los demás es a través de la información que aportan los expertos, confiando en la responsabilidad individual y grupal. Esta técnica es útil en cuanto la materia a trabajar sea susceptible de ser dividida en diferentes secciones (ej. Historia o literatura). En ella cada estudiante conoce su parte de la materia y necesita del resto de compañeros para tener el rompecabezas completo.

Evaluación: Todos los estudiantes del aula son evaluados y calificados de forma individual. Existe una variante de esta técnica que consiste en sumar las evaluaciones de los miembros del grupo para dar una puntuación global al equipo (Slavin, 1980). En esta variante, además, no es necesario preparar material específico para cada miembro del grupo, sino que todos los estudiantes disponen de la información del tema completo, pudiéndose utilizar el material de estudio ordinario, por ejemplo, el libro de texto.



4. EQUIPOS COOPERATIVOS Y DIVISIONES DE RENDIMIENTO (STUDENT TEAMS ACHIEVEMENT DIVISION) | SLAVIN (1978)

Se forman grupos heterogéneos de trabajo de 5 o 6 miembros. El profesor explica el temario a toda la clase y los estudiantes se preparan la materia en su grupo, asegurando que todos los miembros del mismo comprenden bien el temario. Para ello pueden realizar mapas conceptuales, hacer resúmenes o esquemas, realizar preguntas y respuestas entre ellos, memorizar los conceptos clave o más relevantes, buscar más información, etc.

Evaluación: la evaluación se hará de forma individual, pero el profesor no utilizará a todo el grupo-clase como punto de comparación, sino que evaluará el rendimiento de cada alumno respecto a un grupo de referencia homogéneo en cuanto a rendimiento. Una posibilidad en este sentido es utilizar el rendimiento en un tema para formar los grupos homogéneos de evaluación en el siguiente. De esta forma, si los grupos están formados por 6 miembros, los 6 alumnos que obtienen la mejor puntuación en un tema forman la división 1, los siguientes 6 estudiantes con mejor calificación serán la división 2 y así sucesivamente. Dentro de cada división, el alumno con mejor calificación aporta 6 puntos a su grupo, el siguiente 5 puntos y así sucesivamente. Esta técnica asegura que un alumno con peor rendimiento pero de una división inferior puede aportar más puntos a su grupo que otro con mejor rendimiento que está en una división superior.

5. EQUIPOS COOPERATIVOS Y JUEGOS DE TORNEO (TEAMS-GAMES-TOURNAMENT) | DEVRIES Y EDWARDS (1974)

Esta técnica es similar a la anterior, pero en lugar de exámenes se realizan torneos o competiciones de preguntas y respuestas. Se divide la clase en grupos de 5 o 6 miembros cada uno que deberán preparar juntos el material hasta asegurar que todos los integrantes del equipo están preparados para el torneo. Posteriormente, se realiza el torneo, en el que cada estudiante compite con otros dos de su mismo nivel o rendimiento (se puede utilizar el rendimiento de la prueba anterior para formar las divisiones o trío de competición). El torneo puede realizarse mediante fichas y hojas de respuestas elaboradas por el profesor. El alumno coge una ficha que incluye una pregunta y aporta la respuesta. Si dicha respuesta es correcta se queda la ficha, si es incorrecta debe dejarla al final del montón. Sus dos compañeros pueden

refutar la respuesta con argumentos, de tal forma que si aciertan se quedan con la ficha y, si se equivocan deben entregar una de las fichas que ya habían ganado al compañero que cogió en primer lugar la ficha. El torneo finaliza cuando se acaban las fichas.

Evaluación: El jugador que gana el torneo aporta 6 puntos al equipo que le entrenó, el segundo 4 puntos y el tercero 2 puntos. Cuando hay empate aportan 4 puntos a los diferentes equipos. La puntuación de cada equipo está formada por la media de las puntuaciones de todos sus miembros.

6. EQUIPOS COOPERATIVOS E INDIVIDUALIZACIÓN ASISTIDA (TEAM ASSISTED INDIVIDUALIZATION) | SLAVIN, LEAVEY Y MADDEN (1982)

En esta técnica se trabaja en grupos heterogéneos de 5 o 6 miembros, sin embargo, la originalidad estriba en que aprendizaje individual y cooperativo se combinan para lograr los objetivos del aprendizaje. Aunque todos los miembros del equipo están realizando el mismo trabajo, cada uno de ellos lo hará siguiendo un plan de trabajo que el profesor ha adaptado a su rendimiento. Dentro de cada equipo se trabaja por parejas de libre elección intercambiando hojas de respuesta y corrigiéndose mutuamente las actividades.

Evaluación: Cuando los miembros del grupo están preparados pasan a la evaluación de la materia, que será realizada por otro alumno-monitor. La puntuación de cada equipo se obtiene con la media de las puntuaciones de todos los miembros.

Las cuatro últimas técnicas descritas desarrolladas por Slavin y sus colaboradores pueden encontrarse en otros textos englobadas dentro del nombre genérico de aprendizaje en equipos de estudiantes (*Student Team Learning*). La siguiente cita resume la idea en la que se basan:

La idea que está en la base de las técnicas de aprendizaje en equipos de estudiantes es que cuando los alumnos aprenden en grupos pequeños y cuidadosamente estructurados, y las recompensas se basan en el progreso realizado por parte de todos los estudiantes del equipo, unos y otros se ayudan a estudiar, ganando no sólo en logros escolares sino también en autoestima, aumentando la valoración positiva y respeto por el resto de sus compañeros, lo cual beneficia a todos los alumnos (Success for All Foundation, <http://www.successforall.net/curriculum/stlearn.htm>)

FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO COOPERATIVO

Tal y como recogen Pujolàs et al., (2005), siguiendo a Johnson, Johnson y Holubec (1999), no es fácil conseguir que los miembros de los grupos de trabajo colaboren en pro del beneficio del grupo y asuman los roles que tienen asignados en cada uno de los temas de estudio. Las técnicas del aprendizaje colaborativo requieren del seguimiento cuidadoso por parte del docente. Los alumnos y alumnas suelen pasar por una serie de fases en la interiorización de esta forma de actuar que vamos a esbozar brevemente en este apartado: al principio los estudiantes ejecutan los roles que tienen asignados (responsable, secretario, responsable de material...) de forma consciente y torpe. Posteriormente actúan de forma menos torpe pero con sensación de falsedad. Es importante que el profesor aliente a los estudiantes en estos momentos para que continúen ejercitando los roles. Tras esta fase comienzan a emplear mecánicamente los papeles y ya de forma correcta, para finalmente, utilizar los roles de forma automática y rutinaria, habiendo interiorizado la forma de trabajo cooperativo.

En cualquier caso, como afirma Pujolàs (2002) un equipo no puede improvisarse, los alumnos no adquieren espontáneamente las habilidades sociales necesarias para trabajar en equipo. Tal como se ha comentado anteriormente, es necesario enseñarlas de forma explícita (este autor ha desarrollado un programa de Aprendizaje Cooperativo dirigido a estudiantes de Educación Secundaria para formarles en habilidades de trabajo en equipo)⁵⁰. Cuando se consigue que un equipo de trabajo –denominado *equipo de base*– funcione, no conviene modificar su composición. Los *equipos de base* son permanentes y estables, y siempre de composición heterogénea. Generalmente los equipos de base están formados por 4 alumnos, en función de su experiencia a la hora de trabajar de forma cooperativa y nunca deben tener más de 6 componentes.

Una característica imprescindible es que la composición de los equipos sea heterogénea (en género, procedencia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento...). En cierto modo, y en palabras de Pujolàs (2002), cada equipo debe reproducir las características del grupo clase. Sólo de forma esporádica, y para una finalidad muy concreta, puede ser interesante agrupar a los alumnos de forma más homogénea, pero en general, una prioridad a la hora de formar los grupos debe ser la heterogeneidad.

⁵⁰ Disponible en Internet, en: <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/jet.html> Última consulta: 15 de marzo de 2009

Lo ideal es que, una vez consolidados, se puedan mantener durante todo el ciclo formativo. Ahora bien, también es conveniente que todos los miembros de un grupo clase se relacionen entre sí, y tengan la oportunidad de trabajar juntos alguna vez, no es conveniente que siempre trabajen en un mismo equipo los mismos alumnos. Esto puede conseguirse si, además de los equipos de base, se utilizan otros tipos de equipos, combinando los distintos agrupamientos a lo largo del ciclo formativo. Estos otros equipos son los denominados *equipos esporádicos* que como su nombre indica se forman de manera esporádica, para resolver una cuestión concreta o para actividades muy específicas y *equipos de expertos*.

Los *equipos esporádicos* se forman durante una sesión de clase, pero también pueden durar menos tiempo, en función del problema a resolver o para llevar a cabo alguna pequeña actividad. La *Tutoría entre iguales* sería una formación de este tipo: durante una sesión de clase dos o tres alumnos podrían trabajar juntos para que uno de ellos explique al otro o a los demás algo que no saben, o bien pueden trabajar juntos los que ya dominan la técnica o el procedimiento que el profesor les está enseñando, mientras éste se reúne con los que aún no la dominan para explicársela de nuevo y ayudarles a superar las dificultades.

En cuanto a los *equipos de expertos*, los *equipos de base* pueden redistribuirse de vez en cuando en equipos de expertos, en los cuales un miembro de cada equipo se “especializa” en un conocimiento o habilidad hasta hacerse “experto” en ello, para que más tarde comparta sus conocimientos con sus compañeros del equipo de base - de forma similar a cómo se realiza en la técnica del *Rompecabezas (Jigsaw)*–, descrita en el apartado anterior. También pueden organizarse sesiones de clase en las que un alumno que destaque en un área “dirija” a los demás en el ejercicio de la correspondiente técnica, y después se va rotando en función de las distintas habilidades de los alumnos, de forma que todos puedan actuar como “expertos” en un equipo u otro. Para una mayor descripción de la formación de equipos, de su funcionamiento y de otras cuestiones prácticas y metodológicas relativas al aprendizaje cooperativo en el aula, pueden consultarse los documentos de trabajo de Pujolàs (2002, 2003) y Pujolàs et al. (2005), incluidos en el apartado de bibliografía.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo hemos expuesto qué es el aprendizaje cooperativo, qué ventajas aporta, en qué teorías se fundamenta, y algunas de las técnicas más frecuentes,

así como el tipo de agrupamientos. A lo largo del mismo, hemos ido abordando su relación con la interculturalidad, que es el tema central que aglutina los diferentes capítulos de este trabajo. En este sentido, hemos aclarado que este tipo de aprendizaje, por definición, responde a las necesidades de una sociedad multicultural como la que disfrutamos en estos momentos, llegando a ser la base de una sociedad democrática que entiende que todos los ciudadanos deberíamos gozar de los mismos privilegios, derechos y deberes.

Los estudiantes no están aprendiendo sólo los contenidos curriculares sino también una forma de trabajo que les acompañará el resto de sus trayectorias de aprendizaje y laboral, y que ayuda a que la interculturalidad en el aula, y la diversidad en general, sea tratada y asumida como una fuente de riqueza. El aprendizaje cooperativo / colaborativo contribuye a la construcción conjunta del conocimiento y al diálogo de saberes, propios de un enfoque intercultural en educación.

Hemos descrito algunas de las técnicas más conocidas y utilizadas desde hace años de aprendizaje cooperativo, de forma que el lector de este capítulo encuentre, no sólo las bases conceptuales que rigen el aprendizaje colaborativo y su relación con la interculturalidad, sino también una herramienta útil que le permita un primer acercamiento al uso de estas técnicas en su quehacer cotidiano, advirtiéndole de algunas de las dificultades que se encontrará en su aplicación.

Aunque en este capítulo no hemos podido abordar el aprendizaje colaborativo en línea debido a cuestiones evidentes de espacio, el lector interesado podrá, sin duda, entretener el paño que une este capítulo con el capítulo “*Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Intercultural*” de las autoras Angélica Rísquez, M^a Jose Rubio, y Germania Rodríguez, pudiendo aplicar las diferentes técnicas descritas en este capítulo utilizando las herramientas conceptuales y metodológicas expuestas en dicho capítulo.

Por último, nos gustaría llamar la atención del lector sobre la versatilidad de las diferentes técnicas expuestas. Conociendo las bases y principios que rigen el aprendizaje cooperativo, el docente que utilice en sus sesiones este tipo de aprendizaje, podrá mezclar las diferentes técnicas, haciendo combinaciones de tipos de evaluación y procesos de aprendizaje que le permita ajustar el contenido de su materia a los estudiantes que acudan al aula y a los tiempos necesarios para el aprendizaje, pudiendo incluso crear alguna técnica nueva que se parezca a alguna de las existentes pero que aporte su propia idiosincrasia en beneficio del aprendizaje y desarrollo de todos los alumnos y alumnas del grupo clase.

BIBLIOGRAFÍA

- ARONSON, E. 1978. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- BARKLEY, E.F., K.P. CROSS, y C.H. MAJOR. 2004. *Collaborative Learning Techniques*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- DEWEY, J. 1916. *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- DEVRIES, D. L. y EDWARDS. 1974. Student teams and learning games: Their effects on cross-race and cross-sex interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66, 741-749.
- DEVRIES, D.L. y R.E. SLAVIN, 1978. Teams-Games-Tournament: A research review. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.
- DÍAZ-AGUADO, M. T. 2003. *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- ECHEITA, G. 1995. El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En HERNANDEZ BERROCAL y MELERO, (eds.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- JOHNSON, D.W. y R.T. JOHNSON. 1975. *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- JOHNSON, D.W. y R.T. JOHNSON. 1993. *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company, 6^a Edición.
- JOHNSON, D.W., R.T. JOHNSON y K.A. SMITH, 1998. *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. 1999. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON, David W., Roger T. JOHNSON, y Mary Beth STANNE 2000. *Cooperative Learning methods: A Meta-Analysis*. Minneapolis. Disponible en <http://www.clrc.com/pages/cl-methods.html>.
- JOHNSON, R.T. 1985. “Student-Student Interaction Ignored but Powerful”. *Journal of Teacher Education*, July-August, 22-26.
- JOHNSON, H., y P. JOHNSON. 1991. Task knowledge structures: Psychological basis and integration into system design. *Acta Psychologica*, 78, 3-26.
- PANITZ, T. (1997?). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. En T. Panitz (1997?). *Ted's Cooperative Learning e-book*. Última consulta el 8 de marzo de 2009. <http://www.capecod.net/~tpanitz/>
- PUJOLÀS MASET, P. 2002. El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. *Documento de Trabajo. Laboratorio de Psicopedagogía*. Universidad de Vic.

PUJOLÀS MASET, P. 2003. El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas. *Documento de Trabajo. Universidad de Vic.*

PUJOLÀS, P. (ed.); , G. RIERA; O. PEDRAGOSA, y J. SOLDEVILA. 2005. Aprender juntos alumnos diferentes (I): El “qué” y el “cómo” del aprendizaje cooperativo en el aula. *Documento de Trabajo. Laboratorio Psicopedagogía. Universidad de Vic.* Disponible en: <http://www.maestrosdeprimaria.com/Sección Artículos y Documentos / Aprendizaje Cooperativo>. Última consulta el 15 de marzo de 2009.

SANTAMARÍA, J. (n.d.). Aprendizaje Cooperativo. El Aprendizaje Cooperativo desarrolla las capacidades individuales y sociales. *Documento inédito, disponible en Internet:*

SHARAN, S. y Y. SHARAN. 1976. *Small-group Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Thecnology Publication.

SLAVIN, R. 1978. *Using Student Team Learning*. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools. The Johns Hopkins University.

SLAVIN, R. 1980. Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.

SLAVIN, R. 1985. *La enseñanza y el método cooperativo*. México: Edamex.

SLAVIN, R., M. LEAVEY, y N. MADDEN, 1982. Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students. *Elementary School Journal*, 84, 409-422.

VYGOTSKI, L. S. 1985. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

ALGUNOS RECURSOS EN INTERNET

home.capecod.net/~tpanitz/

Página web sobre Aprendizaje Colaborativo, elaborada por T. Panitz

www.iasce.net

International Association for the Study of Cooperation in Education

http://www.cprcaspe.es/doc_noticia/bibliografia_.pdf

Referencias bibliográficas y documentales sobre Aprendizaje Colaborativo del Centro de Profesores y Recursos de Caspe Gobierno de Aragón (Educación Primaria)

www.maestrosdeprimaria.com

CONSTRUCCIÓN CURRICULAR PARA ESPACIOS DE DIÁLOGO INTERCULTURAL

MIRTHA FEBE PEÑA

YOLANDA JIMÉNEZ NARANJO

INTRODUCCIÓN

Para hablar de la posibilidad de generar espacios de diálogo intercultural consideramos como punto de partida imprescindible, poner en el tablero de la discusión conceptos claves como cultura e identidad y su inserción en los procesos de construcción curricular alimentados desde la perspectiva de la educación intercultural. Ello implicaría revisar las propuestas curriculares como proyectos de Estado, desde la perspectiva de un análisis en donde el sujeto no consuma literalmente los elementos que rigen su práctica; sino que los lleve a un proceso reflexivo y de contraste con su propio quehacer docente y personal. A la luz de estas ideas, también incorporaremos la noción de un sujeto docente ávido de procesos de cambio, pero que podría verse constreñido por condiciones de operación curricular determinadas por usos y costumbres o propósitos institucionales que pudieran frenar el diálogo de saberes.



La posibilidad de generar espacios de diálogo intercultural en una currícula escolar – entendido tanto por la capacidad de sus actores de interactuar y convivir en espacios de diversidad y de alteridad como por la capacidad institucional para participar en espacios de construcción y legitimación de conocimientos plurales – plantea la necesidad de discutir, inicialmente, conceptos claves y reiteradamente utilizados en este tipo de experiencias, como los son cultura e identidad.

La frecuencia con el que ambos términos son utilizados, dentro y fuera del debate en torno a la escuela intercultural, prueba que “los estudios interculturales” y los movimientos multiculturalistas han alcanzado gran éxito en su “estrategia de visualizar y tematizar la diversidad cultural en cualquier ámbito de las sociedades contemporáneas” (Radtke 1996 citado en Dietz 2003:69) e implica para el quehacer antropológico “su definitiva pérdida del monopolio sobre el concepto de cultura” (Dietz 2003:69). Pero si tan rica y plural usanza nos indica el éxito conseguido en advertir la presencia y la importancia de los procesos culturales en prácticamente todos los ámbitos de la vida y su relación con los aspectos de alteridad y diversidad en los que derivan, debemos considerar que esta misma recurrencia ha caminado paralela a la indeterminación con la cual son nombrados.

Esta indeterminación es particularmente significativa en la construcción de una currícula intercultural, dado que el significado que adoptan ambos conceptos perfila el mismo carácter que pretendemos impulsar a la currícula. El peligro radica en darlos “por dados”, “por entendidos” y evitar un profundo análisis que incluya tanto lo que entendemos por estos conceptos como el concepto latente e implícito que de ellos emerge en nuestras prácticas escolares y curriculares cotidianas.

No es extraño al interior de las prácticas educativas interculturales encontrar modelos pedagógicos que a través de sus currículas refuercen estigmatizaciones y esencializaciones aún más notorias que las que pretenden evitar; o colaboren, tanto explícita como implícitamente en el fortalecimiento de una mirada “compensatoria” hacia las prácticas culturales de referencia; o se señalen procesos discursivos que nada tienen que ver con la reproducción cotidiana de los procesos culturales; o que dibujen un concepto de cultura tan arraigado hacia lo que “ya fue” que impide analizar la complejidad y heterogeneidad de los procesos culturales actuales.

Por esta razón, de forma muy breve en este artículo, quisiéramos entrar inicialmente en el debate teórico-conceptual de los conceptos de cultura e identidad al interior de la teoría antropológica, y examinar las influencias de esta mirada conceptual-disciplinaria en la construcción curricular intercultural.

UNA MIRADA SOBRE LOS CONCEPTOS DE CULTURA E IDENTIDAD

La antropología de finales del siglo XX muestra una tendencia hacia una concepción anti-sustancialista⁵¹, anti-primordialista y anti-objetivista de la cultura (Dietz 2003:35). Sin embargo, es muy frecuente aún en los escritos de origen antropológico y más aún en los imaginarios de los actores que pretenden impulsar actividades de innovación curricular intercultural (Jiménez Naranjo 2009) reproducir un concepto de cultura muy cercano al esencialismo, al primordialismo y al objetivismo. Esta tendencia, corresponde con bastante precisión al concepto de cultura que había desarrollado la antropología en el llamado periodo clásico, que tiene lugar – según Rosaldo (1991:51) – desde 1921 hasta 1971.

En el periodo clásico, las culturas eran interpretadas como entidades discretas en las que se podían dibujar visiblemente sus zonas fronterizas – es decir, como espacios atomizados, plenamente especificados, inmutables, cerrados y aislados (Teodoro 1996:32). Asimismo, no era frecuente considerar el carácter inter-cultural de la cultura tanto en su relación con otras culturas como en sus propias “dinámicas intraculturales”, las cuales eran también consideradas como entidades discretas y no como inter-culturales a su interior (Dietz 2003:70).

El contexto socio-cultural de los años setenta y ochenta motivó y alimentó estos cambios. Un concepto cultural homogéneo, estático, discreto y “ajeno” a las prácticas culturales euro-norteamericanas (a través del cual poder establecer lo propio y lo ajeno como espacios excluyentes y delimitables) perdió toda capacidad explicativa de los nuevos fenómenos a los que hacía frente el análisis social en estos años.

51 El concepto cultural anti-sustancialista o anti-esencialista reúne un conjunto de críticas hacia el enfoque tradicional antropológico en el cual el concepto era interpretado de forma estática y homogénea. Pero la esencialización hace especialmente referencia a la categorización y estereotipización de los individuos a partir de sus características culturales “como si estuvieran ‘esencialmente’ definidos”, de tal forma que en estas interpretaciones “la cultura juega el papel que la raza y el sexo juegan en otros discursos” (Grillo 1998:196 citado en Dietz 2003:34).





En lugar de culturas discretas, el nuevo análisis social concibe una “pluralidad de comunidades parcialmente disyuntivas y traslapadas” (Rosaldo 1991:169), en las que la organización social y no el objeto cultural es la que aporta el significado a los procesos culturales. Es decir, el cambio conceptual de cultura señala un concepto procesal, cercano, diverso, dinámico, poroso y fronterizo, que evita la jerarquización cultural a través de la cual justificar una “verdadera cultura” sobre las demás, superando de esta forma la tendencia del positivismo y del evolucionismo social al reconocer que cada cultura particular representa una cultura universal (Teodoro 1996:33).

Además de estos cambios, el contexto postcolonial acentuó el interés en las relaciones de desigualdad, poder y dominación (Rosaldo 1991:198) de los procesos culturales. La “evidencia de la manipulación política de los símbolos culturales” (Lomnitz-Adler 1995:15) traslució la falta de credibilidad de los grandes relatos discursivos y cobró conciencia la construcción social y política de la realidad, y, en consecuencia, del papel antropológico en ella. Reconocer estas características para el contexto urbano postindustrial estimuló a reflexionar y a desplazar estas particularidades culturales también a contextos con características económicas y sociales tradicionales (García Castaño, Pulido y Montes 1997:238).

En este sentido, como Anderson (1997) lo analizara para las diferentes naciones, en relación a las culturas no existe un “orden objetivo precultural que supuestamente las valida y fundamenta como verdaderas”, o las hace ser “legítimas a priori” (Teodoro 1996:35). Alejándose del concepto esencialista de la cultura, la tendencia en el desarrollo conceptual antropológico lo señala no como un proceso objetivo independiente de los sujetos y menos aún de herencia genética, sino como resultado de un proceso concreto de realización. Por lo tanto, se entiende que la cultura manifiesta una dimensión vital y práctica, difícilmente separable de “las formas de su realización concreta” (Teodoro 1996:24).

Su materialización se expresa tanto de manera “objetivada’ en forma de instituciones y significados socialmente codificados”, como “subjetivada’ en forma de hábitos interiorizados” (Giménez 1994) que llegan a ser “rutinizados” a través de la reproducción continuada de las actividades cotidianas en las instituciones de la sociedad que son a su vez producto de la “rutinización” (Giddens 1995:94s.). Así tenemos que la importancia del concepto de “rutinización” ofrecido por Giddens, como nos indica Dietz (2003:104), radica en

que logra plasmar tanto la “objetivación institucional” como la “subjetivación individual”. O dicho de otro modo, el concepto de “rutinización” nos permite integrar en el análisis cultural tanto las estructuras como los actores, ya que resultaría insuficiente “concebir a las estructuras sociales de forma independiente de los actores sociales y viceversa” (Dietz 2003:143).

Por tanto, el individuo es tanto “creador de cultura” a través de las relaciones intersubjetivas que dan “valor, sentido y realidad a su acción” (Teodoro 1996:25) como es re-creado por ella. Si los individuos se desarrollan dentro de estructuras sociales preexistentes, éstas son “activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes” (Dietz 2003:143).

Resumiendo, a raíz de la crítica que inicia – y que aún no cesa – en la antropología de los años setenta, los procesos culturales son interpretados bajo una nueva luz que los dota de dinamismo, heterogeneidad, flujo e hibridez y acepta que los procesos culturales son fenómenos concretos, prácticos, subjetivos y sociales. Es decir, las danzas, la medicina tradicional, la lengua o la gastronomía, son procesos culturales como lo son los usos del espacio y del tiempo, los comportamientos de los niños y niñas en el salón de clase, la atención que las mamás ofrecen a los niños en sus primeros años de socialización, las formas de socialización familiar a través del trabajo, los problemas burocráticos que encuentran los docentes en sus trabajos, la función social que despliega la escuela en la comunidad, y un largísimo etcétera.

Vale decir que no sólo estos hechos son procesos culturales sino que también lo son el punto de vista heterogéneo y las manifestaciones divergentes, conflictivas, contemporáneas y cotidianas de estos mismos procesos. Es importante anotar que son prácticas socialmente ubicadas, que van más allá de aquellas relacionadas con los procesos identitarios, que no pertenecen únicamente al mundo “verbalizable-cognitivo” de la cultura, y que, finalmente, son procesos inter-culturales no discretos⁵², que los actores tanto reproducen como modifican.

El debate en torno al concepto de cultura que hemos comentado en el anterior apartado tiene lugar de forma paralela al debate surgido en torno al concepto de identidad. En este debate “las concepciones ontológico-fundamentalistas de la identidad” sufren una grave crisis (García Canclini 1995:167) al manifestarse

⁵² Es decir, a los cuales no es fácil adjudicar fronteras nítidas, con bordes claramente delimitados.



el interés en pasar de un concepto esencializado a un concepto constructivista de la identidad, y paralelamente, pierde credibilidad el “modo de legitimar las identidades” (García Canclini 1995:168).

Al igual que hemos mencionado para los procesos culturales, los procesos de esencialización identitaria son definidos por “un conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo” (Giménez 2002:58s.). La identidad planteada desde un enfoque constructivista incide en el proceso “socialmente estructurado” a través del cual los individuos delimitan sus fronteras con otros grupos o individuos con la intencionalidad explícita de producir una diferenciación respecto a algunos grupos con los cuales interaccionan (Giménez 2002: 60). Este proceso indica que la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional, es decir, de interacción y comunicación social, que orienta sus representaciones y acciones (Giménez 2002: 60).

La delimitación frente a otro conjunto de actores requiere de una comparación y selección – realizada de forma consciente – de determinadas prácticas y representaciones culturales como “emblemas de contraste” (Giménez 1994:172). Dichos “emblemas de contraste” tienen que ser reconocidos por los actores, tanto por los del propio grupo como por los del resto. Es lo que este autor menciona como “‘auto-identidad’ y ‘exo-identidad’”, es decir, de autoafirmación y de asignación, que tienen lugar dentro de dinámicas socio-políticas determinadas en la lucha por la “clasificación legítima” (Giménez 2002: 61).

Por lo tanto, concebimos la identidad no como un “dato objetivo” sino como una construcción social bajo una “concepción relacional y situacional” que la aleja del enfoque substancialista (Giménez 2002: 63). Sin embargo, estas características no indican que la identidad sea un proceso arbitrario y subjetivo (Giménez 2002: 63). Las características culturales que se consideran como propias o particulares definen y diferencian a un grupo con respecto a otro, por lo que remiten a prácticas culturales concretas. El carácter construido no alude a la falsedad o veracidad de determinada identidad, sino al estilo “con el que son imaginadas” (Anderson 1997:24).

Los procesos culturales e identitarios, aun cuando no existe una paridad exacta entre ellos, interaccionan profundamente entre sí. Sin embargo, tal

y como hemos indicado, no son procesos equivalentes, en particular porque los rasgos culturales que son tomados en cuenta son solamente aquellos que los mismos actores consideran significativos (Barth 1976:15), simbolizados a través de los mencionados “emblemas de contraste” (Giménez 1994:172). Tampoco la existencia de determinada práctica cultural genera por sí sola identidad, ya que “requiere todavía de parte de los actores sociales la voluntad de distinguirse socialmente por medio de una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos” (Giménez 2002: 60). Esto explica por qué, en ocasiones, los cambios en los procesos culturales no equivalen a cambios en las identidades, ni siquiera en los “emblemas de contraste” (Giménez 2002: 65).

Así, cultura e identidad, aunque están estrechamente vinculados, son procesos con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados. En los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaban siendo internalizados (Dietz 2003:104).

Esta aclaración conceptual plantea importantes retos a la construcción de una currícula intercultural, ya que debe tener presente varios tópicos:

- a) Esta vinculación entre cultura y prácticas ancestrales – las cuales son parte también de la cultura de la comunidad – presenta el peligro de no visualizar importantes procesos culturales contemporáneos e híbridos que tienen lugar en contextos comunitarios y, por tanto, de no ser merecedores de una atención en el establecimiento de una currícula intercultural.
- b) Se confunden constantemente los conceptos de cultura e identidad, sin que esto provoque reflexión sobre los yuxtapuestos, pero finalmente diferenciados procesos que implican la reproducción y la producción cultural e identitaria.
- c) Las prácticas culturales están socialmente “situadas” en las actividades cotidianas de los habitantes de las comunidades (Gasché 2002:137), por lo tanto no es tan fácil ni factible considerar que la cultura se puede “buscar”, “descubrir” y “transportar” al aula para ser adquirida por los estudiantes.



d) No atender estas características de la cultura fortalece el establecimiento de “un currículum levemente folclorizado” (Dietz 2003:168) que incluye aproximaciones “complementarias y episódicas” a partir de la adquisición de ciertas competencias cognitivas, considerándolas como “un contenido temático más” y como actividades puntuales en el desarrollo de estas áreas y contenidos⁵³ (Franzé 1998:52). Olvidando de nuevo el carácter social y relacional de los procesos culturales.

En este sentido, en el establecimiento de una currícula intercultural es importante entender que los procesos culturales son procesos socialmente ubicados y que difícilmente se pueden convertir en procesos discretos, independientes de sus lazos sociales, aprehendibles únicamente a través de prácticas cognitivas y por tanto, difícilmente “transportables” al aula sin sufrir modificaciones.

Hasta aquí hemos expuesto las consideraciones que queríamos resaltar en relación a los conceptos de cultura e identidad en torno a la reflexión que anima la construcción curricular. Pero esta reflexión no concluye acá. Consideramos otros tres ejes más de singular importancia en esta temática: las propuestas curriculares como proyectos de Estado, la importancia del sujeto docente y su transformación pedagógica y finalmente, la dimensión institucional de la construcción curricular, que puede contribuir a determinar los alcances y límites de las propuesta curriculares interculturales.

LAS PROPUESTAS CURRICULARES COMO PROYECTOS DE ESTADO

Luego de tener presente – como ya señalábamos en la primera parte de este artículo – el concepto dinámico y cambiante de cultura, podríamos decir que de acuerdo con las necesidades e intenciones que el Estado⁵⁴ privilegia, es a través del proyecto educativo que pueden seleccionarse rasgos culturales particulares y específicos que convienen y son pertinentes a un determinado proyecto.

El proyecto educativo de Estado no siempre será explícito en la medida en que éste pretende conseguir la *aquiescencia* con el orden prevaleciente de di-

53 Reconocemos la necesidad de que estos contenidos sean parte también de un proyecto educativo intercultural, pero, como indica Franzé (1998:52), el problema se agudiza cuando estas acciones parecen “agotar, en muchos casos, la ‘intervención’ intercultural”.

54 Dewey sostenía que los problemas de la formación y la re-forma de la vida pública deberían entenderse relacionamente destacando los vínculos entre la economía, la política y la escolarización. (Apple 1996:9)

versos grupos cuyo propio proyecto no concuerda con otros, y que sin embargo, el Estado pretende ofrecer un compromiso – fuertemente sostenido por la retórica – que dé cabida a la recuperación de sus proyectos sin sacrificar los liderazgos e intereses respectivos. (Apple 1996:39)

Una práctica recurrente en la formación de identidades a través del proyecto cultural del Estado, es considerar la posibilidad de un *currículum nacional* cuyo propósito no es otro que reducir – por lo menos discursivamente – la diversidad de condiciones en las que se implementa este currículum en el espacio escolar, olvidándose de las condiciones de las escuelas, tratando de construir las como ‘iguales’. Esta práctica ilusoria no oculta un sesgo que admite que se tiene algo en común y que no obstante, trata de eludir las diferencias que existen entre las escuelas y las comunidades. Lo anterior puede generar fracasos y caos y atribuyendo el mismo a otros factores – con frecuencia los malos resultados, se declara, se deben a la deficiente preparación de los maestros. A la postre el Estado suele asumir un papel de visión progresista y ‘salvadora’ a través del establecimiento de ‘innovadores’ proyectos culturales.

Podría pensarse en lo factible que sería identificar y reconocer la intencionalidad del Estado – a través de prácticas de análisis del discurso –, no obstante, los rasgos que en un determinado momento se proponen para la formación de los sujetos, tienden a ser ‘naturalizados’ a través de ciertas estrategias con la intención de legitimar *el* proyecto⁵⁵.

Dicha naturalización no sólo se identifica en el proyecto educativo y de forma más específica en la propuesta curricular, sino que a través de las múltiples estrategias para su implementación, tiende a ser separada en etapas o fases. Podríamos destacar que se implementa con un sentido inverso de participación que conduce en estas primeras fases, a ser acompañada de documentos amplios con la participación de unos cuantos a los que se les da a conocer, tendiendo a ser desprovista o ‘simplificada’ en la medida en la que ‘baja’ hasta el numeroso profesorado responsable de operar en la práctica dicho proyecto. O como suele pasar en los últimos tiempos, darla a conocer en forma administrada y gradual, por etapas que suelen ser mediadas por el desconocimiento de la propuesta completa, por lo menos en términos declarativos. Así, no es difícil identificar el papel que el Estado otorga a los profesores, reconociéndoles un papel poco

55 Apple destaca los intentos de crear ‘una gran narración’ basándose en una causa unitaria, la del Estado y que no es fácil de advertir porque estamos siendo partícipes de la misma (Apple 1996:14).



significativo en el entramado del currículum, pasando por alto el desempeño relacional y significativo que éstos juegan en la construcción y re-construcción del currículum y con ello de la identidad de los alumnos a su cargo.

Con estas consideraciones, no debemos dejar atrás las diferentes estrategias que van excluyendo sistemática y paulatinamente a los agentes curriculares: directivos, docentes, alumnos, padres y comunidades, dejándoles el papel de gestores y consumidores del currículum. La visión del entramado burocrático de las instituciones escolares, con frecuencia separa el trabajo de apoyo técnico con el de los docentes o bien, con el de los directivos y docentes, confinando la tarea de educar y con ello la consecuente responsabilidad a los docentes; consiguiendo un efecto perverso: aislar⁵⁶ al docente en su tarea.

SUJETO DOCENTE Y TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

De ahí que en este texto, insistamos en la importancia del sujeto docente y su capacidad para generar acciones dirigidas a lograr la transformación pedagógica. No obstante el papel que conferimos al docente, tampoco dejamos de advertir que los retos y demandas a los que se enfrentan cotidianamente los docentes, así como la rapidez con la que se requiere su respuesta han variado, y que no obstante las condiciones de su entorno, suelen conferírsele mayores atribuciones⁵⁷ de las que usualmente pueden dar cuenta de manera individual y por añadidura, aislada.

Por si lo anterior fuera poco, a esta condición intensificada del trabajo escolar, se suma el manejo y administración del tiempo⁵⁸, propuesto en forma externa a la toma de decisiones que un docente podría establecer en función de criterios específicamente educativos: como pudiera ser la recuperación de experiencias previas, la identificación de los estilos de enseñanza y la reconstrucción de las competencias en atención a la diversidad de los alumnos, del grupo y de la comunidad. Más adelante hablaremos de las 'trampas' discursivas que suelen presentársele al maestro a través de declaraciones o pronunciamiento por la mejora.

56 Hargreaves destaca que en los procesos de 'balcanización' del trabajo docente, surge una relación que tiende a separar a "los del poder" (respecto a la toma de decisiones) frente a aquéllos que no lo tienen. (Hargreaves 2005:254)

57 Se presume como un proceso de intensificación a la carga adicional de tareas de gestión y administrativas que los docentes tienen que asumir, restándole tiempo a las tareas educativas propiamente dichas. (Hargreaves 2005:15)

58 En el caso de México, el nuevo currículum para la Educación Básica establece formalmente los tiempos para cada asignatura.

A la intensificación del trabajo educativo, la administración externa del tiempo y la insular labor docente, suelen sumarse llamadas de atención para que el profesorado sea protagónico en los cambios educativos, y particularmente en la apuesta para que las transformaciones sociales surjan de su práctica. Desde nuestro punto de vista, ello puede generar un proceso de insatisfacción o malestar, o bien de imposibilidad si se quiere asumir la tarea desde ángulos que pasan por el desconocimiento de la perspectiva propuesta desde la interculturalidad, que como ya se ha advertido, pasa por des-esencializar la cultura, reconociendo e insistiendo en su resignificación como un proceso de construcción social del cual el docente no es ajeno.

En este orden de ideas, el maestro en forma aislada no puede hacerse cargo de la construcción de nuevos escenarios aislándose de características relacionales y situacionales – particularmente de su espacio de práctica – para construir colectivamente la significación de su trabajo formativo. El docente ha de advertir, entre otras cosas, que sus coprotagonistas de la puesta en escena curricular son diversos⁵⁹, no diferentes, y que la pretensión de sujetarlos a un desarrollo curricular 'nacional' a través de un proyecto educativo, puede generar, contrario a lo que se dice pretender, diferencias, jerarquías y procesos de exclusión.

El manejo de su tiempo tendría que ser reconceptualizado, no sólo dentro del aula y su práctica docente, pensando desde marcos temporales policrónicos⁶⁰ que le permitieran ser sensibles al contexto, orientar su tarea hacia las personas y las relaciones entre éstas, dar cabida a la 'esfera no oficial' de la vida informal y doméstica, efectuar transacciones (de contenidos educativos, de tareas, de materiales), y reconocer su capacidad para realizar varias cosas a la vez. También en lo relativo a sus tiempos de formación⁶¹, aquéllos dedicados a la reflexión y a la búsqueda de alternativas de desempeño pedagógico, aunándose a los tiempos personales y a los que podría compartir con sus colegas.

A esta necesidad de repensar la tarea docente, habríamos de sumar la dimensión institucional de la construcción curricular, que si bien puede contribuir

59 Aguado y otros autores nos advierten sobre la necesidad de evitar los marcos conceptuales que asimilan diferencias con deficiencias. Sí, "las diferencias culturales deberían conceptualizarse y tratarse como relaciones neutrales entre el definidor y el definido, no como características del definido" (Aguado 2003:4).

60 Edward Hall establece una contrastación entre las concepciones monocrónicas y policrónicas del tiempo, dejando para la primera un uso recurrente de las organizaciones burocráticas, occidentales – no mediterráneas – y con uso generalizado entre varones, muy cercano a la visión técnica-racional del tiempo. (Hargreaves 2005:127)

61 El sólo hecho de romper con la barrera en los tiempos de formación con la idea de un continuo formativo que no implicara un 'antes' y 'después'. (Hargreaves 2005:119)





a determinar los alcances de las propuesta curriculares interculturales, también puede fijar límites. Para ello es necesario apuntar hacia el reconocimiento de las culturas de trabajo⁶² en las instituciones; en este sentido se advierte la intención del Estado para ejercer el poder, no sólo a través de la represión, sino que para que éste sea aceptado, atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos (Foucault 1992:82).

Uno de estos discursos es la recurrente apuesta del currículum propuesto por el Estado para que el docente trabaje en colectivo, para que el tramo correspondiente a la reflexión y actualización de su práctica no la desarrolle en solitario. Lo criticable de esta presunción respecto a la fortaleza que podría recuperarse de un trabajo intrainstitucional con los pares no estriba en las múltiples posibilidades que hacerlo conllevaría, sino en la imposibilidad – en términos de prácticas reales – para que esto ocurra en instituciones que difícilmente tienen espacio para las aulas, en horarios que los docentes tienen que acotar por su incorporación a otras tareas, por el escaso o nulo soporte bibliográfico a las discusiones que eventualmente pudieran generarse, por el escaso liderazgo académico de muchos directivos o por los recurrentes usos y costumbres para tratar aspectos de vida escolar o de la administración. El placer del trabajo colectivo puede verse amenazado por éstas y otras condiciones institucionales.

Las consideraciones establecidas en este artículo podrían pensarse como espacios propicios para reflexionar no sólo en el proyecto educativo como proyecto de Estado, sino como una posibilidad de identificar las fisuras discursivas de dicho proyecto, para que a través de la de-construcción curricular, los sujetos se re-piensen como Sujetos⁶³ capaces de analizar una propuesta educativa bajo términos de provisionalidad en tanto que reconocen una cultura no fija, dinámica que es capaz de hacer visible la diversidad, al mismo tiempo que da cuenta del sujeto como parte de la misma. Ésta como en otros objetos sociales, es parte de la complejidad que acecha a los ingenuos, de ahí

62 Es importante destacar el plural, ya que en contra de una visión reduccionista con fines de control, en donde lo que se intenta significar 'idealmente' es 'la escuela' 'el maestro' 'la comunidad'; éstas imágenes tendrán que admitir más de un significado y más de una manera posible de hacer las cosas. Hargreaves en este sentido apunta a un reconocimiento de lo que pasa en el interior de las instituciones, si se quiere trabajar con una comprensión 'real' del fenómeno educativo.

63 Colocamos aquí Sujetos con mayúscula para enfatizar la condición electiva y el papel no sólo de contemplación y consumo, sino un papel dinámico, que cuestiona, construye y re-construye socialmente un proceso. Precisamente hablaríamos aquí del papel del sujeto como agente curricular crítico que abre la posibilidad de ser participe en la transformación del proceso educativo del cual forma parte.

la invitación a revisar no sólo las propuestas de atención a la diversidad desde los proyectos de Estado, sin antes haber pasado por un proceso de reconocimiento del sí para poder advertir los retos que esperan al estudioso de este campo.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 2001. *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books

AGUADO, T. 2003. *Pedagogía Intercultural*. España: McGraw&Hill

ANDERSON, B. 1997. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE

APPLE, M.W. 1996. *Política cultural y educación*. Madrid: Morata

BARTH, F. 1976. "Introducción". En: *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. F. Barth (ed.): 9-49. México: FCE.

DIETZ, G. 1999. *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

DIETZ, G. 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada-CIESAS.

FOUCAULT, M. 1992. *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta

FRANZÉ, A. 1998. "Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica". *OFRIM Suplementos* junio 1998: 44-62.

GARCÍA CANCLINI, N. 1995. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. et al. 1997. La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación. Educación bilingüe intercultural*. 13: 223-256. Madrid: OEI.

GASCHÉ, J. 2002. "El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos". En: *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, E. Alcaman et al.: 119-158. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

GIDDENS, A. 1995. *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

GIMÉNEZ, G. 1994. "Comunidades primordiales y modernización en México". En: *Modernización e identidades sociales*. Giménez y R. Pozas H. (eds.): 151-183. México: UNAM

GIMÉNEZ, G. 2002. "Identidades sociales, identidades étnicas". En: *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*. E. Alcaman et al.: 31-55. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

GIMÉNEZ, G. y R. Pozas H. (eds). 1994. *Modernización e identidades sociales*. México: UNAM.

GIMENO, J.G. 1999. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata

HARGREAVES, A. 2005. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata

JIMÉNEZ NARANJO, Y. 2009. *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: CGEIB-SEP.

LOMNITZ-ADLER, C. 1995. *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Editorial Joaquín Mortiz-Planeta.

PEÑA, M. F. 2005. *Estado, educación y nuevos maestros*. Tesis Doctoral Universidad de Granada.

ROSALDO, R. 1991. *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Editorial Grijalbo.

TEODORO, M. 1996. "Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural". En: *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. U. Klesing-Rempel y A. Knoop (eds.): 19-47. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.



EVALUACIÓN DE PROYECTOS

QUÉ ES Y POR QUÉ LO HACEMOS

BERND BAUMGARTL | Navreme Wissensentwicklung GmbH, Viena

LUISA LOBO | Navreme Wissensentwicklung GmbH, Viena

13

INTRODUCCIÓN

Las opiniones expresadas en este artículo se produjeron y fueron proporcionadas por el grupo Europeo de Evaluación CERN (Capitalisation and Evaluation Research Network⁶⁴). En principio, una versión anrior de este texto fue publicado en el manual “Project Managers – Guide to Evaluation”, el volume 1 de la serie de publicaciones “research for practice”⁶⁵ de “Navreme Knowled-

64 The Capitalisation + Evaluation Research Network (CERN) y su electronic environment E-VAL (<http://www.evaluate-europe.net/>) se han establecido bajo el programa Leonardo de la UE en 2001. Varios expertos se han reunido en la teoría y la práctica de la evaluación en 14 países en toda Europa. El CERN analiza la intención, efectividad y el impacto de una actividad, con el propósito de recomendar las acciones futuras para estimular el aprendizaje colectivo. E-VAL desarrolla un entorno virtual de apoyo a las personas involucradas en los procesos de evaluación.

65 <http://www.navreme.net/publications/publications.html>

ge Development,”⁶⁶ y es una recopilación de los capítulos uno y dos de la guía.

Todas las citas presentes en este texto han sido tomadas del manual “Project Managers – Guide to Evaluation”. Como el manual ha sido escrito principalmente para administradores y otros los profesionales responsables del desarrollo y ejecución de proyectos financiados por la Comisión Europea (CE), las referencias de cuestiones específicas de la CE fueron excluidas, para que el texto fuera más accesible y relevante para los gerentes de proyectos en general. El artículo presenta algunas de las ideas básicas y de las hipótesis fundamentales en la evaluación de proyectos - lo que significa y por qué lo hacemos.

La Evaluación de Proyectos es también uno de los temas del módulo INTER-Alfa MA “Project Design, Management and Evaluation”. El curso tiene como objetivo recolectar experiencias previas de los estudiantes, y traerlas para ser discutidas respecto a los métodos estándar requeridos por los contribuyentes tanto a nivel internacional como local.

Las condiciones del esquema, los procedimientos, métodos e instrumentos del Diseño y la Gestión de proyectos se discutirán, cuando sea necesario y se aplicaran a los proyectos de los estudiantes - con un enfoque intercultural.

Esta breve introducción al tema de evaluación de proyectos puede considerarse como una invitación a aumentar la curiosidad y a crear debate sobre este importante componente en el proceso de diseño de un proyecto.

La Evaluación se está convirtiendo en una actividad cada vez más importante en la gestión de proyectos. El énfasis puesto en la evaluación por los encargados de formular políticas, los organismos de financiación, los estrategas y los profesionales se encuentra en un nivel muy alto.

El ciclo de innovación, experimentación, evaluación y refinamiento junto con la difusión del proceso y sus resultados es un modelo de desarrollo ampliamente aceptado. Sin embargo, muchos gerentes de proyectos no tienen muy claro el significado de “evaluación” y, más importante aún, como llevarla a la práctica. (*Project Managers – Guía para la evaluación*, la p. 5)

66 Navreme es una Red de Expertos en Consultoría, Investigación, Evaluación y Capacitación en proyectos de la Unión Europea. Navreme también fue responsable de la evaluación de acompañamiento del proyecto INTER-Alfa.

EVALUACIÓN: LO QUE ES Y LO QUE NO ES

Probablemente hay tantas definiciones de evaluación como libros escritos sobre el tema. He aquí algunas de ellas.

“La evaluación es el proceso de hacer comparaciones con el propósito de mejorar las decisiones.” C. L. Taylor (1999)

“La evaluación consiste en hacer juicios acerca de los programas sobre la base de criterios establecidos.” Boone (1955)

“La Evaluación utiliza un método sistemático para reunir, analizar y utilizar la información para responder preguntas básicas acerca de un programa - y asegurar que las respuestas estén sustentadas por evidencia.” Manual ACF (1997)

“La evaluación compara lo que se ha logrado (evidencia), con lo que se debería haber logrado (criterios) y, a continuación, hace un juicio acerca de lo bien que se ha hecho.” C. L. Taylor (1998)

“La evaluación es la recopilación sistemática de información acerca de las actividades, características y resultados de programas para que sean usadas por personas específicas con el objetivo de reducir incertidumbres, mejorar la eficiencia y tomar decisiones respecto a lo que estos programas están haciendo.” Patton (1986)

“El término evaluación se refiere a la actividad sistemática de recolectar, analizar y divulgar información que se puede utilizar para cambiar actitudes, y mejorar el funcionamiento de un proyecto o programa.” Allum (1990)

“La evaluación no pretende sustituir la experiencia y el juicio de quienes toman las decisiones, sino ofrecer evidencia sistemática que revele información sobre la experiencia y el juicio.” Weiss (1999)

“Sintetizando las definiciones de los principales diccionarios, podemos decir que la evaluación es el proceso de determinar el mérito, el valor o la importancia de algo. Las Evaluaciones son los productos de este proceso.” Michael Scrivens (1998)

“La investigación determina qué se puede hacer, la evaluación de las necesidades determina lo que se debe hacer, y la evaluación determina lo bien que algo ha sido hecho.” Mendenhall (1973)



“La evaluación es el proceso de determinar el valor y la efectividad de un programa de [aprendizaje]. Utiliza herramientas de evaluación y validación para proporcionar datos para la evaluación [donde] la evaluación es la medida de los resultados prácticos de la formación en el entorno de trabajo [y] la validación determina si los objetivos de la formación se cumplen. “ Donald Clarke (1997)

No proponemos darle otra definición porque hemos descubierto que todas estas son apropiadas en diferentes circunstancias. Usted puede elegir las que encuentre más útiles para su proyecto. Sin embargo, las ideas más importantes que podemos sintetizar son las siguientes:

- La evaluación es útil, es un medio para un fin no es un fin en sí mismo.
- La evaluación de experiencias ayuda a las personas a tomar decisiones sobre el futuro.
- La evaluación se basa en hacer preguntas específicas acerca de un proyecto y encontrar las respuestas. Se trata de un proceso de investigación.
- La evaluación es sistemática y científica. Ello implica recolectar pruebas, hacer comparaciones, y hacer mediciones frente a los criterios.
- Evaluación significa, que al final, alguien tiene que hacer juicios sobre el valor de algo, de tal forma que sus resultados deban ser interpretativos no simplemente descriptivos.

La última definición nos lleva de forma útil a otros términos relacionados, (como ‘evaluación’, ‘validación’ y así sucesivamente), con los que tenemos que estar familiarizados con el fin de entender cómo y dónde encaja la evaluación.

LO QUE NO ES EVALUACIÓN

Entender lo que no es evaluación, es un buen punto de partida para comprender lo que si es!

MONITORACIÓN

Se trata de comprobar, - verificar si los aportes coinciden con los resultados, si los Estados de cuentas de la actividad actual coinciden con los de la actividad planeada. También tiene que ver con registrar las brechas o dife-

rencias que existan entre ellos. La evaluación es explicar por qué existen las diferencias. (Y recuerden, las “diferencias o brechas” pueden mostrar el buen rendimiento así como los déficit o deficiencias y es importante registrarlos ya que el proceso de evaluación estará interesado en descubrir porqué sucedió esto y si existen factores que deberían influir en la futura planificación.) El Monitoreo no es lo mismo que la evaluación ya que este es descriptivo y no interpretativo y no está intrínsecamente orientado hacia el aprendizaje, pero a menudo hay una confusión entre los dos. Sin embargo, la evaluación es casi imposible si no hay un sistema de monitoreo presente.

CAPITALIZACIÓN

La Capitalización se ha deslizado dentro del vocabulario relacionado con evaluación en los últimos años y significa simplemente construir sobre la base de los logros de un proyecto (o programa) y usar los resultados en actividades futuras. Así, la evaluación de proyectos es un buen punto de partida para iniciar el proceso de capitalización.

VALORIZACIÓN

La Valorización se enfoca en las lecciones que pueden aprenderse de un proyecto y cómo estas pueden traducirse en un contexto mas amplio o a una nueva situación. La Valorización está estrechamente relacionada con el análisis del impacto y por lo general tiene que ver con la sostenibilidad a largo plazo de una política o estrategia en lugar de una aplicación en particular. A menudo se usa de una forma intercambiable con “capitalización”, pero es un término aplicado más comúnmente a la captación de aprendizaje colectivo de un grupo de proyectos similares o un programa completo, en vez de un proyecto individual.

AUDITORÍA

Auditoría significa simplemente “hacer un balance de” y se utiliza en este sentido en expresiones tales como «competencias» o “auditoría ambiental” o “auditoría de las necesidades de formación». Sin embargo, para un gerente de proyectos por lo general implica un inspección del proyecto para determinar si los controles financieros están en su lugar (sistemas de auditoría) y si estos se están cumpliendo (auditoría de cumplimiento).



EVALUACIÓN

La diferencia entre valoración y evaluación causa más confusión que casi cualquier otra distinción que hemos hecho. Es en gran parte una cuestión de lenguaje y cultura, y se vuelve especialmente problemático en los proyectos transnacionales. En Inglés Británico de uso común, los términos son prácticamente intercambiables, aunque “valoración” tiende a ser utilizado más en el sentido de “considerar” o elegir entre opciones y no en el sentido de hacer juicios científicos sobre su valor o utilidad. Sin embargo, en sentido técnico, especialmente en educación, formación y Campos de desarrollo de recursos humanos, casi siempre se utiliza para referirse al proceso de medición de los resultados de cada uno; ya sean funcionarios o estudiantes. (Esto podría ser, por ejemplo, oficialmente, como resultado de los exámenes de los estudiantes o de entrevistas de evaluación al personal o informalmente en el lugar de trabajo.) Esto se complica aún más ya que en Inglés Americano, “valoración” se conoce también como “Evaluación de desempeño” y se reconoce como una subcategoría distinta de la disciplina de evaluación.

Así, en el contexto de un proyecto de formación, por ejemplo, la “valoración” debe establecer que tipo de aprendizaje se llevó a cabo, considerando que la evaluación consiste en hacer preguntas acerca de por qué pasó eso.

¿POR QUÉ EVALUAMOS PROYECTOS?

Creemos que la evaluación tiene dos objetivos principales y los hemos llamado enfoques de “antorcha” y “vara”. En primer lugar, evaluación puede ser acerca de la rendición de cuentas. Se trata de una «vara» de medición que puede utilizarse, en primer lugar para justificar la existencia del proyecto, su trabajo y su continuación. La ética es en gran medida inspectorial y crítica y el razonamiento subyacente tiene que ver con el valor del dinero y los estándares de calidad y es, efectivamente, una «licencia para practicar» para los patrocinadores de proyectos. En segundo lugar, la evaluación puede ser para mejorar los proyectos. En este caso puede ser vista como un proceso de desarrollo - una “antorcha” que ayuda a iluminar los problemas y reconocer las buenas prácticas. La ética es diagnóstica e interpretativa y la lógica subyacente es sobre el aprendizaje colectivo. Es un proceso que reduce la probabilidad de repetir errores y usar los errores, cuando estos ocurran, como incidentes críticos de aprendizaje.

Respecto al enfoque la evaluación puede ser inspectorial o de desarrollo. Ambas son igualmente válidas, dependiendo del contexto y finalidad de la evaluación. El enfoque de desarrollo se está convirtiendo en el más popular de los dos y muchos los directores de proyectos están descontentos con el modelo de rendición de cuentas. Sin embargo, la evaluación rigurosa es esencial especialmente si el proyecto involucra organismos de financiación y si los intereses públicos deben ser protegidos. No sorprende que muchos organismos de financiación estén más interesados en este tipo de evaluación, aunque cada vez son más conscientes de que si bien es un proceso eficaz para justificar los gastos existentes, es menos eficaz para la planificación de inversiones a largo plazo.

Hay también razones para argumentar que la línea divisoria entre los dos es artificial y que toda evaluación debería incluir elementos de ambos. Esto puede ser verdadero o no. Sin embargo, de acuerdo a nuestra experiencia, no es tanto que las metodologías sean diferentes, sino que el espíritu en el que se llevan a cabo las evaluaciones sea diferente. Cuando les preguntamos a los clientes - por lo general a los directores de proyectos - la pregunta fundamental “¿Por qué quiere evaluar su proyecto? ¿Es para justificarlo o para mejorarlo?”. La respuesta es normalmente “un poco de ambos”.

ALGUNOS FUNDAMENTOS

TENIENDO EN CUENTA LOS BENEFICIOS

No se trata de “vender” la evaluación como una idea, pero a menos que usted personalmente crea que es un proceso útil para usted y el personal del proyecto, es poco probable que su proceso de evaluación sea como otro obstáculo a saltar, o simplemente un procedimiento administrativo. Aquí hay algunos beneficios directos para los directores de proyectos que pueden considerar.

La Evaluación puede ayudarle a:

Averiguar lo que funciona y lo que no funciona en su proyecto antes de que otras personas lo hagan.

Mostrar a sus organismos de financiación, a los gerentes de línea y a la comunidad en general de que se trata su proyecto y de que manera los beneficia.





Recaudar dinero adicional para su proyecto al aportar pruebas de su efectividad.

Mejorar el trabajo de su personal al identificar debilidades y fortalezas que puedan contribuir al proceso de desarrollo del personal.

Mejorar su credibilidad personal y su reputación añadiendo conocimiento adicional en el ámbito en el que está trabajando (por ejemplo, en términos de lo que funciona y no funciona en su tipo de proyecto y quienes participan en el, así como en términos de resultados).

¿CUÁLES SON LAS PREGUNTAS BÁSICAS QUE UNA EVALUACIÓN PUEDE RESPONDER?

Hay diferentes tipos de evaluación de proyectos, muchos términos para describirla y muchas preguntas que pueden responder. Es posible que hayan oído los términos evaluación formativa, evaluación sumativa, evaluación de procesos, evaluación de resultados, evaluación de rentabilidad, evaluación costo-beneficio y análisis de impacto.

Es posible que también hayan escuchado los términos “cualitativos” y “cuantitativos” utilizados para describir una evaluación. Sin embargo, estos términos, que también se definen en el glosario, se refieren a los tipos de información o datos que son recogidos durante la evaluación y no a los tipos de evaluación en sí mismos. Por ejemplo, una evaluación de resultados podría involucrar la recolección de información cuantitativa y cualitativa así como información acerca de los resultados de los participantes.

Nuestra intención es evitar la confusión que a menudo resulta de la utilización de muchos términos para describir una evaluación. En lugar de ello, todos los términos utilizados aquí están directamente relacionados con responder las preguntas de la evaluación derivadas de los objetivos del proyecto. Hay dos tipos de objetivos del proyecto:

OBJETIVOS DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

Los objetivos de implementación del proyecto se refieren a todas las cosas que se planean para llevar a cabo el proyecto. Estos objetivos abarcan la forma como va a hacerse, lo que se desea alcanzar, los tipos de actividades que inclu-

yen, los servicios, la formación que se desea proporcionar o la investigación y desarrollo de trabajo que se desea realizar. También deben referirse a las características de la población participante, el número de personas a las que esta dirigido, y el calendario. También puede ser necesario especificar otros procesos en la etapa de planificación, por ejemplo, la dotación de personal y el entrenamiento, las estrategias para la contratación de participantes, número y tipo de reuniones, sistemas de coordinación, manejo de publicidad y así sucesivamente. Esta información es necesaria para calcular el presupuesto y, por lo tanto, tiene que ser construida desde el principio. La evaluación de los objetivos de implementación del proyecto se refiere a menudo como evaluación del proceso. Sin embargo, dado que hay muchos tipos evaluaciones de proceso, vamos a utilizar el término evaluación de implementación.

OBJETIVOS DE LOS RESULTADOS DEL PARTICIPANTE

Describen lo que usted espera que suceda con los participantes o beneficiarios o grupos objetivos, como resultado de su proyecto, el término “participantes” se refiere a los organismos, las comunidades, redes y organizaciones así como a los particulares. Sus expectativas acerca de cómo su proyecto va a cambiar los conocimientos, habilidades, actitudes o percepción de los participantes, en sus resultados objetivos. La evaluación del éxito del proyecto al lograr las expectativas de los participantes a menudo se llama *evaluación de resultados*.

Una evaluación puede ser utilizada para determinar si ha tenido éxito en el logro de ambos tipos de objetivos, al responder a los siguientes tipos de preguntas:

¿El proyecto ha tenido éxito al lograr la implementación de los objetivos? ¿Esta usted implementando los servicios o el entrenamiento que se había previsto inicialmente? ¿Está usted llegando al público objetivo previsto? ¿Está alcanzando el número de participantes que se propuso? ¿Está desarrollando las relaciones de colaboración como lo había planeado?, etc.)

¿El proyecto ha tenido éxito al lograr los resultados que los participantes se habían propuesto? ¿Están los usuarios finales mostrando los cambios previstos en conocimientos, habilidades, actitudes, comportamientos o percepción?)



Una evaluación completa debe responder ambas preguntas claves. Usted puede tener éxito al lograr sus objetivos de implementación, pero si usted no tiene información acerca de los resultados de los participantes, usted no sabrá si su proyecto vale la pena. Del mismo modo, usted puede tener éxito al cambiar los conocimientos, habilidades y actitudes de los participantes, pero si no dispone de información acerca de la implementación del proyecto, no podrá identificar las partes de su proyecto que contribuyeron a dichos cambios.

Estos son los tipos de preguntas que los directores de proyecto y el personal se preguntan y responden de forma rutinaria, totalmente informal.

Los participantes se benefician del proyecto? Están funcionando las estrategias para la contratación de personal? Están los participantes satisfechos con los servicios o el entrenamiento? Tiene el personal el conocimiento necesario para prestar los servicios? ¿Estamos al mismo ritmo respecto al desarrollo? Está el equipo directivo trabajando bien? ¿Cómo está avanzando la investigación?

La evaluación se ocupa de estas mismas cuestiones, pero utiliza un método sistemático para reunir, analizar, y usar información para responder preguntas básicas acerca de un proyecto -- y asegurarse de que esas respuestas estén respaldadas por evidencia. Esto no significa que llevar a cabo una evaluación no requiera ningún conocimiento técnico o experiencia y tampoco significa que la evaluación está más allá de la comprensión de los directores de proyectos y del personal.

¿CUÁNDO COMENZAR?

Uno de los objetivos de la evaluación es arreglar problemas y mejorar el sistema, no para establecer la culpa - por lo que estas preguntas de la evaluación deben ser contestadas en la medida de lo posible, mientras que un proyecto se encuentre en funcionamiento, no después de que el proyecto ha terminado. Esto le permitirá a usted y a su personal identificar los problemas y hacer los cambios necesarios mientras que el proyecto sigue funcionando. Asimismo, asegurara que los participantes del proyecto y sus asociados estén disponibles para proporcionar información para la evaluación. Esto se conoce como *evaluación formativa*, opuesto a la *evaluación sumativa* -- que es el tipo de revisión final de la evaluación realizada al final de un proyecto.

(Personalmente, no encontramos esta distinción útil si la evaluación es sobre el desarrollo de proyectos en lugar de la justificación del proyecto. Si la

evaluación es esencialmente acerca de la rendición de cuentas, hay un caso de un informe sumativo que “da por concluido” el proyecto. Sin embargo, si el proyecto es sobre el aprendizaje, el informe final debería ser construido de una manera formativa basada en las mejoras futuras – un punto de partida para nuevos trabajos.)

Idealmente, el proceso de evaluación debe comenzar cuando el proyecto está aún en la fase de diseño. El diseño de la evaluación es un componente integral del diseño general del proyecto y debe ser construido en las etapas de planificación.

Una vez que el proyecto sea aprobado y esté en curso, la evaluación del proceso debe desarrollarse paralela a su implementación, desde el primer día. Lo ideal sería que no fuera “cerrado” a las demás actividades, sino que esté integrado dentro de los procesos de los proyectos. Una vez más, idealmente, la evaluación debería continuar después de que las principales actividades del proyecto se han completado con el fin de que el “análisis del impacto” pueda llevarse a cabo - es decir, un punto de vista de las consecuencias a largo plazo del proyecto y su sostenibilidad en lugar de sus resultados inmediatos.

CONSIDERACIONES FINALES

El grupo CERN y el manual “Guía de evaluación” tienen que ver fundamentalmente con la evaluación como un ejercicio que pretende principalmente, proporcionar recomendaciones para la continuación futura o la “repetición” de determinadas actividades o programas. En resumen, la evaluación se describe como un proceso continuo y en curso, que tiene como objetivo principal mejorar los proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

HUGHES, J., and B. BAUMGARTL (eds.) 2005. *A Project Manager's Guide to Evaluation*. Vienna: navreme.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

ANGÉLICA RISQUEZ | Universidad de Limerick

MARIA JOSÉ RUBIO | Universidad Técnica Particular de Loja

GERMANIA RODRÍGUEZ | Universidad Técnica Particular de Loja

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han convertido en una herramienta imprescindible para la construcción de redes y comunidades de práctica, el acceso y gestión del conocimiento, y la difusión de buenas prácticas en educación intercultural. Marcadores sociales, Flickr, YouTube, Slideshare, RSS, Google, blogs, y wikis son algunas de las herramientas de la revolución de la llamada Web 2.0, que se caracteriza por su énfasis en la dimensión social del uso de las nuevas tecnologías. La proliferación de servicios y herramientas, muchos de ellos de acceso gratuito y basado en los principios del software libre, esta democratizando el acceso a la información y acercando a grupos de personas en distintos puntos del planeta. De la misma forma, las licencias Creative Commons y el software libre están liberando el conocimiento para que la expresión creativa no quede reducida

a la consulta o intercambio de un grupo de personas sino que pueda estar al alcance de todos. Este capítulo plantea una vista panorámica del estado de la cuestión, y una reflexión de la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación intercultural.

La evolución de la humanidad ha ido desde la era agrícola, pasando por la era industrial hasta la era de “la información” y o “del conocimiento” donde el principal recurso productor de riqueza es el conocimiento o capital intelectual.

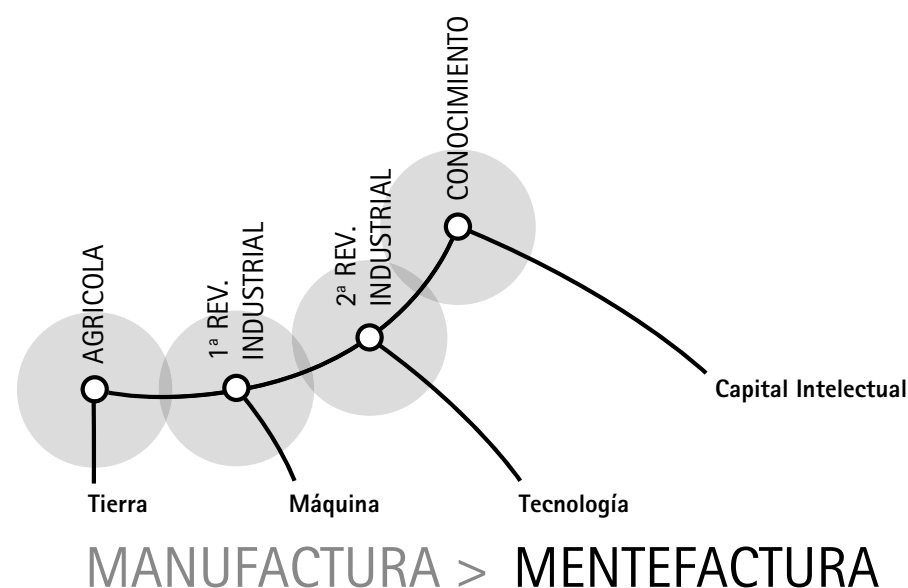


Figura 1 Evolución humana (Villareal, (s.f.))

En éste énfasis en compartir información y recursos ha sido fundamental el avance tecnológico, el cual ha tenido un ritmo acelerado en las últimas dos décadas. Pero la evolución crucial ha tenido lugar en el cambio de la naturaleza de Internet, desde su aparición y evolución como una red orientada inicialmente a conectar información, pasando por una segunda fase centrada en conectar personas - “la web social”-, hasta su actual papel central en conectar conocimiento - “web semántica”- con proyección a conectar inteligencias - “web ubicua”- (Davis, 2008).

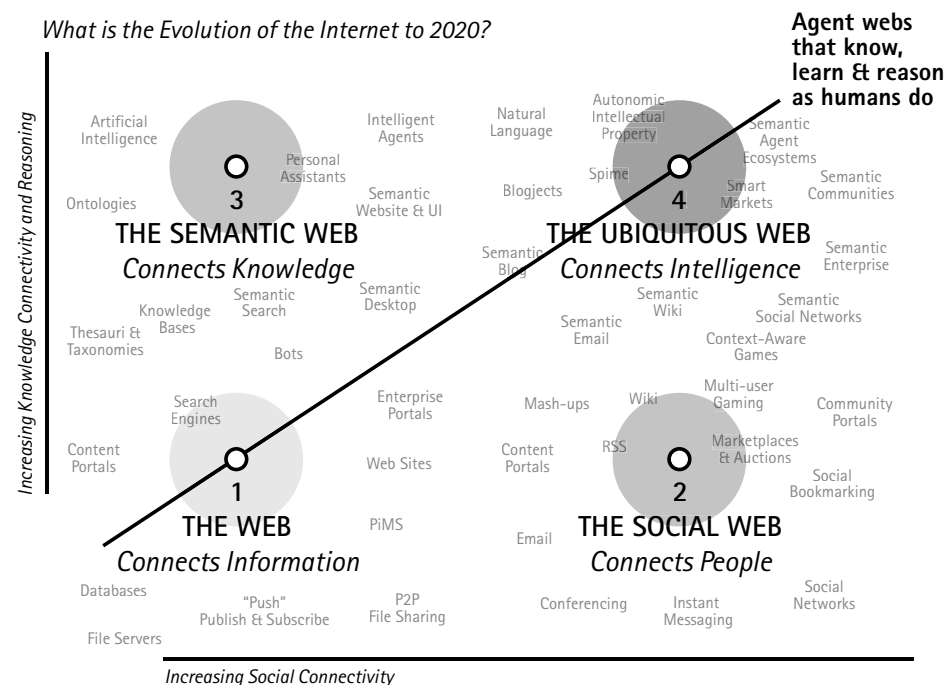


Figura 2 Evolución de Internet (Davis, 2008)

Podemos observar que tecnología y sociedad “coevolucionan” a ritmos propios pero orientados hacia propósitos comunes, la llamada “Era del Conocimiento” en la cual, las personas, empresas, comunidades y sociedades deben preocuparse de tener acceso a él, compartirlo, potenciarlo y recrearlo (Freire, 2008).

El abordar el uso de las TIC en el contexto de la educación intercultural tiene sentido al considerar no sólo su función en la difusión de contenidos, si no – fundamentalmente- su gran potencial para conectar a las personas y general desarrollo. La nueva revolución tecnológica – a la que muchos se refieren como Web 2.0- pone su énfasis en las TIC como una herramienta de construcción de redes y comunidades de práctica, acceso y gestión del conocimiento, difusión de buenas prácticas y aplicación de idiomas a la colaboración entre personas a través de las tecnologías.

Es decir, la evolución del uso de las TIC esta democratizando el acceso a la información, y lo que es más importante, la creación de dicha información. En el centro de este proceso, lo intercultural no es solo un producto, sino un



elemento fundamental que determina las interacciones mediadas a través de la tecnología. Esto nos lleva a dos reflexiones centrales:

Primero, no solo los expertos en educación intercultural necesitan desarrollar los conocimientos y habilidades necesarias para manejarse con soltura en un mundo interconectado, sino que cualquier ciudadano necesita competencias en interculturalidad para estudiar, trabajar, socializarse y reflexionar a través de las nuevas tecnologías.

En segundo lugar, es importante recordar que no todos los habitantes del planeta tienen acceso a la tecnología o las competencias necesarias para utilizarla, lo que abre un profundo abismo de desventajas con el resto de la sociedad “digitalizada” – es lo que se ha dado en llamar *digital divide* o “brecha digital”. Denuncia Ortega (2004) que “la brecha digital es acaso el más importante peligro que amenaza la extensión igualitaria y solidaria de la sociedad informacional (...) la primera década de desarrollo generalizado de Internet sólo ha beneficiado a la ciudadanía de los países de economías avanzadas agravando “la factura digital” con los países pobres o en vías de desarrollo”, y recuerda que en el 2004 el 19% de los habitantes de la tierra representaba el 91% de los usuarios de Internet. Para afrontar desigualdades digitales, Moreno y Urrecha (2007) comentan que las políticas y metodologías para integrar las TIC en la comunidad “deben tener un énfasis especial en los entornos educativos formales, no formales e informales, ya que es allí donde tienen lugar la mayor parte de los procesos de aprendizaje” (p. 3). Los autores tienen en cuenta la discusión a escala mundial que ha recogido la preocupación sobre las TIC como elementos de desarrollo, incluyendo el informe de las Naciones Unidas en su Programa para el Desarrollo (TFSTI, 2005) y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI, 2005).

APLICACIONES PARA COMPARTIR RECURSOS

La llamada “Web 2.0” se define en base a sus características o principios filosóficos y prácticos: el ofrecer la posibilidad de compartir recursos, información y conocimiento; y la orientación al usuario, el trabajo colaborativo, la creación de redes sociales, la intercreatividad e inteligencia colectiva, la “arquitectura de participación”, y “multitudes inteligentes”. La Web 2.0 “es una revolución social más que tecnológica, que da un énfasis especial al intercambio abierto de conocimiento” (Cobo, 2007).

La importancia de esta nueva filosofía radica en la posibilidad que tenemos todos para compartir nuestra cultura y buenas prácticas con muchas otras personas (1.100 millones de usuarios conectados a Internet) con el objeto de formar redes de intereses y comunidades de práctica en diferentes tópicos en el contexto de la interculturalidad. Levy (en Pardo, 2007) afirma que “la suma de inteligencias no se somete ni se limita a las inteligencias individuales; sino por el contrario, las exalta, las hace fructificar y les abre nuevas potencialidades, creando una especie de cerebro compartido”.

A continuación pretendemos transmitir los principios de la filosofía Web 2.0 a través de la presentación de algunas de las herramientas que permitan poner en práctica sus principales características: facilidad de uso, centradas en el usuario, posibilidad de compartir recursos, gratuitas, en línea y orientadas a la gestión del conocimiento. Es importante mencionar que la evolución tecnológica es muy dinámica por lo que familiarizarnos con la utilidad de algunas de las herramientas nos permitirá utilizar cualquier otra que tenga el mismo propósito.

La selección de las herramientas que aquí presentamos se realizó orientada a la aplicación de éstas en la difusión de buenas prácticas y colaboración entre personas a través de las tecnologías. Las herramientas 2.0 más utilizadas, algunas sin que el usuario perciba que está siendo parte de la filosofía 2.0 son:

- Web mail 2.0: por ejemplo Gmail⁶⁷, que además de ser un espacio de almacenamiento, introduce al usuario en los conceptos de *tagging* y categorización que son básicos para entender otros más complejos como ontologías, *folksonomías*, taxonomías, web semántica.
- Redes sociales o *software* social, basados en los principios de inteligencia colectiva y arquitectura de participación como Hi5⁶⁸, Facebook⁶⁹, MySpace⁷⁰, Orkut⁷¹, LinkedIn⁷² que permiten a sus usuarios almacenar, organizar y compartir información como fotos, videos, etc.; además de crear comunidades entorno a intereses comunes.
- Herramientas para compartir recursos (fotografías, videos, presenta-

67 <http://www.gmail.com>

68 <http://www.hi5.com>

69 <http://www.facebook.com>

70 <http://www.myspace.com>

71 <http://www.orkut.com>

72 <http://www.linkedin.com>



ciones, pdf., etc.) tales como Flickr⁷³, Youtube⁷⁴, Slideshare⁷⁵, Issuu⁷⁶, Google Docs & Spreadsheets⁷⁷ entre otras que son utilizadas como una forma de explicitar conocimiento, difundir cultura y aportar a la sociedad del conocimiento.

- *Bookmarking* o marcadores sociales, permiten almacenar enlaces a sitios web de interés, utilizar tags (etiquetas) para clasificar, categorizar, compartir enlaces y formar redes; ejemplos de este tipo de herramientas son Del.icio.us⁷⁸ y Bibsonomy⁷⁹.
- *Blogs*, o “cuadernos de bitácora” una de las herramientas más utilizadas de la filosofía 2.0 ya que evidencia muchas de sus características etiquetas, categorías, suscripciones, y permite compartir todo tipo de recursos.
- *Wikis*: sitios web colaborativos, la aplicación emblemática Wikipedia⁸⁰, enciclopedia libre que en la actualidad contiene más de 7,5 millones de artículos en 10 idiomas utilizada como fuente de consulta de un buen número de usuarios, induce al usuario a crear, editar, compartir y enlazar información (materia prima del conocimiento).
- RSS (*Really Simple Syndication*) o “Sindicación Realmente Simple”, permite obtener la información actualizada de sitios o servicios web previamente seleccionados a través de suscripciones, muy útil para filtrar la información de interés en el volumen cada vez mayor de información en la red. Google Reader⁸¹ es un ejemplo de lector de RSS en línea.
- Podcast *catchers* como iTunes⁸², para agrupar y compartir recursos normalmente de audio o video de fácil creación, distribución y reproducción orientados a dispositivos móviles.
- *Mashups*: aplicaciones web híbridadas de recursos disponibles, que permite la conexión entre aplicaciones web diferentes para obtener los

73 <http://www.flickr.com>

74 <http://www.youtube.com>

75 <http://www.slideshare.net>

76 <http://www.issuu.com>

77 <http://docs.google.com/>

78 <http://www.wikipedia.org>

79 <http://del.icio.us>

80 <http://www.bibsonomy.com>

81 <http://www.google.com/reader>

82 <https://www.apple.com/itunes/>

temas de interés de cada una. Google ig⁸³, Yahoo Pipes⁸⁴, Netvibes⁸⁵, Google maps⁸⁶ son una muestra de mezcla y reutilización de aplicaciones y datos en línea.

Un ejemplo de la aplicación de algunas de estas herramientas a la educación intercultural es el programa de informática educativa P3, que busca llegar a través de las TIC a casi 3.000 puntos educativos y comunidades, 25.000 educadores y más de 1.200.000 estudiantes en 16 países de América Latina y España (Moreno y Urrecha, 2007, p. 11). Los autores aportan la interesante reflexión de que “la creación de conocimiento y la construcción colectiva pueden llegar a ser comparable en eficiencia y rendimiento a las estructuras tradicionales a las que estamos acostumbrados (véase el fenómeno de los blogs como canal de comunicación o la Wikipedia como fuente de información), y además aportan el valor añadido de basarse en unos principios y valores que se alinean con la búsqueda de un desarrollo sostenible y de sociedades cada vez más inclusivas”.

Pero más interesante aún es la generación de conocimiento que tiene lugar entre ciudadanos fuera del contexto de programas estructurados y bien financiados, a menudo desafiando directrices estatales y culturales, o las tendencias de los medios de comunicación mayoritarios. Y en casos, parece que cuanto menor es la libertad de expresión en el entorno local y más duras las condiciones de vida, mayor es la energía con la que muchos ciudadanos usan el potencial comunicador de la tecnología para leer a otros, compartir, opinar, quejarse, desafiar y planear cambios. Un caso ilustre es el del famoso *blog Baghdad Burning* (“Arde Bagdad”), <http://riverbendblog.blogspot.com/>, cuyo caso presentamos a continuación:

En el contexto de la educación, lo que ha ocurrido con los *weblogs* es el mejor ejemplo de que las herramientas más exitosas no tienen por que ser las más tecnológicamente avanzadas, sino las que nos facilitan la vida a los ciudadanos de a pie. El uso educativo actual y potencial de los *weblogs* es amplio y fructífero: por primera vez tenemos la oportunidad de romper expectativas y convencionalismos y pensar fuera de los límites tradicionales de la clase, para empezar a percibir el aprendizaje y el desarrollo personal como parte de un todo, en un

83 <https://www.google.com/ig>

84 <http://pipes.yahoo.com/pipes/>

85 <http://www.netvibes.com/>

86 <http://maps.google.es/>

Bagdad Burning | *Girl Blog from Iraq*



es un popular blog cuya autora, apodada "Riverbend", es una mujer iraquí que vive en Bagdad. Bagdad Burning - Girl Blog from Iraq se ha convertido en una de las fuentes más intrigantes y profundas de Iraq. En cada una de sus entradas, Riverbend comparte reflexiones sobre los sentimientos y actitudes de los iraquíes de a pie bajo baso la ocupación, proporcionando el contexto histórico y cultural del que a menudo carecen los medios de comunicación corporativos. Mientras que los medios se enfocan casi exclusivamente en violencia y muerte en Iraq, Riverbend cuenta la historia de la vida bajo la ocupación. (...) A través de sus escritos, Riverbend nunca asegura hablar por todos los iraquíes, aunque su postura es bastante típica de muchos

iraquíes, que después de años de disrupción en sus vidas bajo las sanciones impuesta por las Naciones Unidas a instancias de los EEUU, simplemente quieren continuar con sus vidas. Además, Riverbend revela las actitudes de su familia, amigos y vecinos, los cuales quieren que acabe la ocupación.

Fuente: Traducción parcial de MediaMouse.org (2005), una web de opinión independiente, comentando el libro Bagdad Burning (Soueif, 2005)

proceso de homeostasis, de interrelación íntima con un contexto social y cultural cambiante y complejo (Downes, 2004).

Es una realidad muy rápidamente cambiante, ya que hoy la discusión se centra cada vez más en el potencial pedagógico de los *mashups* y las redes de contactos, muy relacionado con el concepto de "comunidades de práctica", grupos de personas que aprenden juntas por acuerdo mutuo, y colaboran directamente (Ortega, 2004). Los supuestos básicos sobre los que se crean estas comunidades de práctica, según Peña (2001), son (citado en Ortega, 2004, p. 32):

PROPIEDAD INTELECTUAL

Con el afán de aprovechar las ventajas que hoy en día nos proporcionan las nuevas tecnologías, se han presentado algunas sugerencias sobre la facilidad que dan las mismas para acceder al conocimiento sin restricciones. La propia modalidad de educación a distancia, se considera una alternativa viable y salvadora en diferentes ámbitos y circunstancias, haciendo mucho más accesible

la educación a los que de otra forma no podían tener acceso a ella. Las tecnologías cambiantes han tenido mucho que ver en el avance de esta modalidad de educación. Hoy en día, nos encontramos en una nueva encrucijada que a través de la liberación de contenidos en la red se avizora sumamente prometedora para el futuro de la educación en general y especialmente para la educación a distancia desde la cual desaparecen las fronteras físicas y mentales.

Un ejemplo de este acceso al conocimiento es tener al alcance de todos buenos textos de consulta y otros materiales que responsablemente podamos consultar, con la confiabilidad de autores y editoriales de renombre. Esto es aplicable tanto al lector habitual quien se afana por adquirir conocimientos particularmente, pero aún más a la formación reglada, que necesita tener a su disposición materiales de consulta fiables y actualizados. El hecho de poder tener a disposición de todos, diversidad de materiales especializados, sin duda cambiará la historia de la educación.

Sin embargo, si en el transcurso de los últimos años se han incrementado considerablemente los materiales formativos que están a disposición del pú-

Supuestos básicos

Características

La concepción del aprendizaje como un fenómeno social	Tener una iniciativa común para el aprendizaje, continuamente revisada por sus miembros
El conocimiento se ha de integrar en la vida de las comunidades que comparten valores, creencias, lenguajes y formas para hacer cosas	Funcionan mediante un compromiso mutuo y la colaboración directa de sus miembros
El conocimiento es inseparable de la práctica	No están definidas mediante un mandato organizativo sino más bien por la forma de trabajo conjunto
Las circunstancias en las que nos vemos envueltos en la vida real que hayan tenido consecuencias, tanto para nosotros como para nuestra comunidad, crean los ambientes de aprendizaje mas poderosos	Experimentan un continuo flujo de miembros
La autoridad - influencia sobre los miembros - dimana de la habilidad para contribuir y crear el potencial de aprendizaje basado en la confianza y el aprecio	Tienen una historia del aprendizaje hecho en el transcurso del tiempo y un repertorio compartido de recursos comunales
	Son responsables de sí mismas, nadie las controla realmente



blico en general en la red, a la vez han surgido serios temores en relación a los derechos de autor y a otras preocupaciones. En este contexto se ha tratado de responder con algunos tipos de licencia acordes con los medios tecnológicos y que de hecho están permitiendo dar respuesta a los interrogantes mencionados.

El tradicional concepto del *Copyright* (todos los derechos reservados); se contrapone al de *Copyleft*, que en contraste viene a significar “autorizar”, “ofrecer”, o “dejar”. Estamos de acuerdo con Álvarez Navarrete (Álvarez Navarrete, 2005) en que detrás de estos dos conceptos hay posiciones encontradas en orden a la cultura, la información y el conocimiento, oscilando entre el valor económico y el valor social en general. Este mismo autor nos habla del “*software* libre” acuñado por Richard Stallman, como el primer intento, respecto a los programas protegidos, que deja en libertad el poder copiarlos, modificarlos y compartirlos con otras personas, e incluso mejorarlos (lo único que no permite es apropiarse del software o prohibir su libre circulación). En base a estos principios se utiliza la licencia denominada “Licencia General Pública” (GNU).

En realidad se trata de desarrollar ámbitos jurídicos que permitan la cooperación y el aprovechamiento del conocimiento por infinidad de actores o usuarios; de aquí, que se vean otros tipos de licencia que sustituyan el concepto “Todos los derechos reservados” del *Copyright*, por “Algunos derechos reservados” o “Ningún derecho reservado”, donde el autor pueda decidir sobre los derechos que se reserva, o la libertad que permite para la utilización de su obra.

Entre otros tipos de licencia, podemos hablar de la “Licencia de Documentación Libre” (GFDL) específicamente para manuales y documentación de software. La “Licencia de Contenidos Libres” (LCL), cubre el derecho a reutilizar fotografías, gráficos, imágenes, textos, iconos, links y demás contenidos audiovisuales o sonoros, así como su diseño gráfico y códigos fuente. La “Licencia Arte Libre” (LAL) promueve y protege las prácticas artísticas de obras musicales, videos, películas, literarias, sitios web, etc. En varias de estas licencias, la filosofía básica es que la creación funciona por ósmosis, mezcla, contagio, reescritura, apropiación y transformación, ámbitos contrarios al copyright. Hay, asimismo, otros conceptos de licencia que buscan defender los derechos económicos y morales del autor sin intermediarios, aprovechando las posibilidades de las tecnologías.

Por el tema que nos ocupa, nos vamos a detener en el caso de las licencias *Creative Commons*, como alternativa legal que facilita la distribución y uso de contenidos en la web, lo cual ha sido una solución a los problemas planteados por las restricciones de otros tipos de licencias, e incluso, creemos está contribuyendo a la difusión del conocimiento de manera ordenada y protegiendo los derechos de quien utiliza este tipo de licencia. De esta forma, con las licencias *Creative Commons* se están liberando contenidos para que la expresión creativa no quede reducida a la consulta o intercambio de un grupo de personas sino que pueda estar al alcance de todos. Creemos que es uno de los tipos de licencia promovido en los últimos años que más se está utilizando en los ámbitos educativos.

Las licencias *Creative Commons* (CC) (que literalmente significa “bienes comunes creativos”), define las autorizaciones que da el autor de una obra, o quien tenga el derecho sobre la misma; para que sea utilizada por otros, siempre que se respeten los derechos o condiciones establecidas (Lanzamiento Licencias, 2008). *Creative Commons* fue constituida en el 2001 como una organización no gubernamental sin ánimo de lucro que pretende reducir las barreras legales de la creatividad a través de la aplicación de una serie de licencias disponibles digitalmente. El fundador de esta organización es un profesor de Derecho de la Universidad de Stanford llamado Lawrence Lessing, conjuntamente con un grupo de especialistas en ciberderecho.

El proyecto *Creative Commons International* es un apéndice del proyecto mayor de *Creative Commons*. Tiene por objetivo traducir las licencias Creative Commons a los diferentes idiomas, así como adaptarlas a las diferentes legislaciones y sistemas de derechos de autor alrededor del mundo⁸⁷. De esta forma se han ido estableciendo las licencias CC en los diferentes países, pues si bien, el derecho de autor es uno de los ámbitos jurídicos más estandarizados a nivel internacional; las diferencias entre sistemas y regulaciones siguen existiendo, por lo que la idea es mantener un modelo común de licencia pero ajustado a la legislación de cada país y utilizando la terminología propia para facilitar su comprensión. De todas formas, el usuario tiene la libertad de elegir la jurisdicción de su licencia.

Las diferentes licencias *Creative Commons* y sus posibles combinaciones se basan en las siguientes propiedades:

⁸⁷ Para mas información, ver http://es.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons



- Atribución (*Atribution*) BY: Obliga a citar las fuentes de esos contenidos. El autor debe figurar en los créditos.
- No Comercial (*NonComercial*) NC: Obliga a que el uso de los contenidos no pueda tener ganancia económica alguna para quien haga uso de esa licencia.
- Sin Obras Derivadas (*No Derivative Works*) ND: Obliga a que esa obra sea distribuida sin alteraciones.
- Compartir Igual (*ShareAlike*) SA: Obliga a que todas las obras derivadas se distribuyan siempre bajo la misma licencia del trabajo original.

Así, las diferentes licencias pueden combinar estas características eligiendo entre las siguientes combinaciones: Atribución – Compartir Igual (BY - SA); Atribución – Sin Obras Derivadas (BY – ND); Atribución – No Comercial (BY – NC); Atribución – No Comercial – Compartir Igual (BY - NC – SA); o Atribución – No Comercial – Sin Obras Derivadas (BY – NC – ND).

Entre las condiciones de esta licencia está la de que el licenciante otorga al licenciataria una licencia mundial, sin cobro de regalías. Por otro lado *Creative Commons* no es parte interesada de la licencia y no presenta ninguna garantía en relación con la obra, es decir, no es responsable ni ante el licenciataria ni ante terceros de ningún daño que pudiera darse.

Por otro lado CC, podríamos decir, es un punto intermedio entre el dominio público, donde ya no es posible proteger los derechos patrimoniales y la leyenda que observamos en muchos textos “Todos los derechos reservados”, que resulta complicada en la era digital y del ciberespacio. CC no impone una restricción total, y a la vez protege los derechos de los interesados ya que liberan estos derechos en el abanico de las seis posibilidades señaladas.

Es indudable que entre las múltiples ventajas de CC, está el sentido de libertad en la utilización de los contenidos, la promoción de la cultura que se deriva de este mismo hecho y los campos de colaboración que se abren para la innovación educativa. *Creative Commons* puede ser un gran aporte para el desarrollo de los Recursos Educativos Abiertos, y un gran instrumento para la colaboración y la creación de nuevos conocimientos y nuevos recursos educativos. Los ámbitos de desarrollo participativos entre profesores y estudiantes, o cualesquiera otros actores, quedan potenciados para una construc-

ción pedagógica inimaginable, si somos capaces de incorporar y compartir las mejores prácticas.

Unido a este tipo de licencias se potencia el tema de los repositorios de objetos de aprendizaje, los *open courses*, *open access* y en definitiva las iniciativas que puedan surgir para compartir, usar y reutilizar los contenidos sin restricciones o con muy pocas, y a la vez, tener la seguridad del respeto a las condiciones que los autores hayan establecido.

Indudablemente el camino para la buena utilización de los recursos tiene aún una intensa discusión, necesaria para el acceso y distribución del conocimiento, pero que ya ha recorrido un interesante camino que nos hace pensar en la mejor opción para todos los actores y que tiene mucho que ver con el empleo de herramientas de la web 2.0, que potencian una cultura de trabajo social y colaborativo, el bien común y el derecho universal al conocimiento y a la educación.

REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

Coincidiendo con Moreno y Urrecha (2007, p. 4), consideramos las “TIC como herramientas de aplicación a todos los ámbitos de la cooperación al desarrollo (desde los proyectos a la sensibilización), que pueden facilitarnos el apoyo a la construcción de una sociedad multicultural que amplíe las oportunidades de desarrollo y justicia global”. Para ello, los autores proponen dos objetivos prioritarios de trabajo (en el contexto del programa “Entreculturas”): (1) evitar que las mayorías queden al margen de las transformaciones tecnológicas, especialmente en el ámbito de la educación, y que eso continúe consolidando y profundizando las injusticias; y (2) potenciar a través de las TIC las vías de participación, colaboración y movilización ciudadana.

Sin embargo, una nota de cautela es necesaria: es importante no situar el uso de las TIC fuera de su contexto, poniendo, por expresarlo de modo coloquial, “el carro delante del caballo”. Como recuerdan Moreno y Urrecha (2007, p. 3), las TIC “por sí solas no solucionan los problemas de exclusión e injusticia que se dan en los entornos locales y globales: integrar la tecnología requiere aplicar políticas de implantación e integración y esto se pone de manifiesto especialmente en el ámbito de la educación”.

El cambio tecnológico tan sólo puede ser comprendido en el contexto de la estructura social dentro de la cual ocurre, ya que la sociedad actúa como pro-



pulsor decisivo no solo de la innovación sino de la difusión y generalización de la tecnología. Así, Adell ponía hace ya más de una década un contrapunto positivo al absolutismo de los tecnócratas: “de todos estos desarrollos pueden obtenerse otros beneficios, del mismo modo que una red informática descentralizada, creada para soportar un ataque nuclear, se ha mostrado sumamente resistente a los intentos de censura y control ideológico de los gobiernos cuando ha pasado a las manos de los ciudadanos” (Adell, 1997).

Por otro lado, queda mucho por aprender respecto a buenas prácticas y técnicas concretas para que el potencial de las TIC pueda realizarse. Por ejemplo O'Dowd (2003) nos recuerda que aunque se asume normalmente que el aprendizaje intercultural es un beneficio automático de la interacción entre personas de diferentes países, existe muy poca investigación para corroborar que esto sucede de hecho.

En este estado de cosas, es necesario mantener muy presente la necesidad de ayudar a ciudadanos en general, y estudiantes en particular, a desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para seleccionar y procesar la información de una forma útil y crítica, sin dejarles caer en el “déficit de atención”. No tiene sentido defender que la aplicación de las sociotecnologías de publicación colaborativa proporcionarán necesariamente un entorno de aprendizaje mejor, sino que éstas deben ser parte de un cambio pedagógico enfocado en el diálogo y la participación. Por ejemplo, Piscitelly (2002) admitía que en el uso de los *weblogs* en educación el aspecto de la producción y publicación (filtrando información, “postear” datos e interpretaciones, complementar material, poner las preguntas en línea, etc.) ha sido más exitoso que el de la recepción, y que en los *weblogs* como mecanismo de creación de públicos todo está aún por inventar. Como siempre, como recordaba Adell (1997), en los ambientes tecnológicos lo decisivo es el factor humano.

Es conclusión, las tecnologías no son un fin en sí mismas, sino solo un medio para lograr un fin (la generación de conocimiento y la construcción de una ciudadanía global), y todo proyecto que trate de fomentar una sociedad de la información inclusiva, debe incorporar el contexto particular donde tiene lugar y plantearse desde las personas, para las personas.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. 1997. “Tendencias de la educación en la sociedad de las tecnologías de la información”. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*: 7.

ÁLVAREZ NAVARRETE, L. (2005). “Right or Left?” [Versión Electrónica]. *Rebelión*. Consultado Dic, 2008 de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=16983>.

CMSI. 2005. “Programa de Accciones de Túnez para la Sociedad de la Información”. *XSIS*: 2:6:1.

COBO, C. 2007. *Web 2.0*. México.

DAVIS, M. 2008. “Semantic Wave 2008 Report: Industry Roadmap to Web 3.0 & Multibillion Dollar Market Opportunities: Project10X's”.

DOWNES. 2004: The Turning Point. *Ubiquity*: 4: 46.

FREIRE, J. 2008. “Conocimiento y usuarios en la Cultura Digital”. *Ideas*: 53: 54-57.

GNUPedia (sin fecha) *Enciclopedia Universal y Recursos de Enseñanza Libres* <http://www.gnu.org/encyclopedia/announcement.es.html> (Consultado diciembre 2008)

CREATIVE COMMONS (sin fecha): Página web oficial. [Versión Electrónica] (Consultado diciembre 2008 en <http://creativecommons.org/worldwide>)

“Creative Commons” (sin fecha): Artículo en Wikipedia. [Versión Electrónica] (Consultado diciembre 2008 en http://es.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons).

LANZAMIENTO LICENCIAS, C. C. 2008. *Licencias 3.0 Creative Commons* [Versión Electrónica]. Consultado Dic 08 de <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>.

MediaMouse.org. (2005). “Baghdad Burning” [Versión Electrónica]. Consultado Dic 2008 de <http://www.mediamouse.org/reviews/090405baghd.php>.

MORENO ASENJO, C., y URRECHA CASTILLO, J. 2007. “Redes globales y participación social”. *Estrategias de integración de las TIC en Entreculturas* [Versión Electrónica]. Consultado Diciembre 2007 de <http://encuentro.1arroba1euro.org/estrategiaticentreculturasfinalcarolinamoreno.pdf>

MORENO, C., y URRECHA, J. 2007. “Redes globales y participación social”. *Estrategias de integración de las TIC en Entreculturas* [Versión Electrónica]. Consultado Diciembre 2007 de <http://encuentro.1arroba1euro.org/estrategiaticentreculturasfinalcarolinamoreno.pdf>

O'DOWD, R. 2003. “Understanding the “other side”: intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange”. *Language Learning and Technology*, 7:2:118-144.

ORTEGA, J. A. (2004, 13-16 Septiembre). *Redes de aprendizaje y currículum intercultural*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia.



PARDO, C. C. 2007. *Planeta Web 2.0.* . Barcelona / Mexico DF: Web.

PISCITELLY, A. (2002). Psicología de los weblogs. Interlink Headline News, 2650.

SCIENCE COMMONS, proyecto que tiene como objetivo introducir las filosofías y actividades de Creative Commons en el dominio de la ciencia. <http://science.creativecommons.org/worldwide> (Consulta diciembre 2008).

SOUEIF, A. 2005. *Baghdad Burning: Girl Blog from Iraq*. New York: Feminist Press.

TFSTI. (2005). Innovation: Applying science in Technology: United Nations Millenium Project

VERCELLI, A. 2004. "La conquista silenciosa del ciberespacio . Creative Commons y el diseño de entornos digitales como nuevo arte regulativo en Internet". Buenos Aires – Argentina <http://www.ariolvercelli.org/lcsdc.pdf> (Consulta diciembre 2008).

VILLAREAL, R. (s.f.). Competitividad en la Era del Conocimiento: El ambiente de negocios, la educación y la capacitación laboral, y la alianza pública-privada. Una perspectiva global. [Versión Electrónica]. Consultado Diciembre 2008 de <http://www.slideshare.net/jcfdezmx2/competividad-en-la-era-del-conocimiento>.

LOS DEMONIOS SE OLVIDARON DE MÍ

DE RACISMO Y EXPERIENCIAS EN EL PROCESO DE CAMBIO CONSTITUCIONAL EN BOLIVIA

CARMEN OSUNA NEVADO

El racismo es un fenómeno muy complejo y sutil. Tanto, que a veces te hace creer que nada tienes que ver con él. Y de pronto un día, tomando café tranquilamente, un pensamiento asalta tu mente: ¿realmente *los demonios se olvidaron de mí*, o fue sólo una ilusión?... Ser extranjera⁸⁸ en un país polarizado, en una situación política delicada, y que todo el mundo confíe en ti, quizá signifique que te están estereotipando: persona ajena, que nada tiene que ver con esta situación, que no entiende nada, que se *solidariza*, que es periodista, etc. Y no es que este encasillamiento me hiciera víctima explícita de racismo; pero la sutileza del mecanismo de pronto me alcanzó. Lo que no saben los demonios es que, esta vez, jugué con ventaja y que esta asimilación al abstracto grupo de “extranjeros” me fue muy útil. ¿Quién dice que los estereotipos son únicamente negativos?

⁸⁸ Actualmente me encuentro en Bolivia haciendo trabajo de campo por la investigación para mi Tesis Doctoral.



Y lo más *gracioso* del asunto es que hasta parte de mi círculo de amigos me ha estereotipado. Con todo cariño me dicen: *vos no vives aquí, no entiendes pués, no ves lo que pasa*. O... *¡ay! esta Carmen que está loca, se anda siempre metiendo en todos los problemas y se cree que todo el mundo la quiere*. Cría fama y échate a dormir –refrán muy cierto y cuya variable en Bolivia sería: hazte de fama y échate en cama-. Y es que los amigos intentan cuidarte:

A: Cuidado Carmen, quería avisarte que al marido de mi compañera de la oficina le han asaltado en el taxi...

Carmen: Ayyy no, ¡pobrecillo! Pero... ¿de qué me tengo que cuidar? ¡Eso te toca y te toca!

A: No pués, pero es que tú andas como loquita sin cuidado, y además, de quién va a ser que te cuides, de esa gente, que la cosa se ha puesto muy fea Carmen, es que tú todavía no entiendes lo que está pasando

Carmen: ¿Pero de quién? ¿Qué no entiendo qué cosa?

A: Pues ayyy Carmen pues, pues... pues de los de El Alto⁸⁹ y eso, de los que parezcan de ahí... de este tipo de gente que son los peligrosos, ¿no ves lo que está pasando? Ya te atacan por ser quién eres nomás.

Carmen: Ahhh no, eso sí que no. No pienso crearme una paranoia a partir de una apariencia física, es racista y cruel, y tú tampoco deberías hacerlo

A: Bueno, yo sólo quería avistarte porque eres loquita ¿no ve?

Ser loquita –por si quedaran dudas- significa relacionarse con todo tipo de personas y pensar que nadie es mala persona o delincuente, porque socialmente se considere que pertenece a un grupo u otro. Si en situaciones cotidianas –en las que tienes que evitar, ¡a saber cómo!-, cruzarte con *ese tipo de personas* me ponen en alerta, se pueden imaginar qué no fue el día en que, ni corta ni perezosa, me lancé a la “aventura de la marcha por el Referéndum Revocatorio”: *¡ayyyyy, no! Vos como extranjera debés tener cuidado... por ahí te pueden pegar o algo...; ¡lo sabía!... yo encerrada en mi casa con miedo a la indiada y Carmen con ellos en plena plaza, ayyy no, mira que es loca esta chiquita!*

Pero no, no todas las personas categorizadas como “clase media-alta”⁹⁰ pien-

⁸⁹ Ciudad vecina a La Paz que se caracteriza por ser de reciente creación a partir de la migración de población aymara del campo a la ciudad.

⁹⁰ Hay que tener en cuenta, además, que la clase “media y alta” es igualmente diversa, habiendo indígenas en pertenecientes a este estrato social.

san así. Y, las que piensan así, también *hacen excepciones* según las situaciones y “salvan gente” según acercamientos personales. Quizá hablar de polarización sea un tanto reduccionista, puesto que la sociedad siempre es mucho más compleja que una posición dicotómica. El panorama es muy complicado; no obstante, intentaré desgranar poco a poco, algunas de las sutilezas y vilezas del racismo. Me serviré esta vez, de un acontecimiento tan específico como la permanencia en la Plaza Murillo de La Paz de los *marchistas* que, durante cuatro días, caminaron hacia la Sede de Gobierno para exigir la aprobación del Referéndum Aprobatorio para la Nueva Constitución Política del Estado en Bolivia. Y me serviré, también, de mi propia circunstancia: extranjera “inocente”, con la que todos se prestan a hablar... y no a la que quieren pegar, como profetizaba una de mis amigas.

EL CAMINO HACIA LA ASAMBLEA CONSTITUYENTE Y EL REFERÉNDUM APROBATORIO

El 20 de octubre de 2008, será recordado en Bolivia como el día en que –literalmente asediado por movimientos indígenas y sociales- el Congreso aprobó la realización del Referéndum para la Nueva Constitución Política del Estado⁹¹. Pero estos recuerdos no serán homogéneos. Mientras que para unos (los que *sitieron* el Congreso y sus partidarios) es una batalla ganada después de casi veinte años de lucha, para otros (los que se sintieron *sitiados* directamente o simbólicamente desde sus casas) fue un acto de represión. Las lecturas políticas de este acontecimiento son muy variadas y complejas y, finalmente, aunque no forman parte del cuerpo de este artículo, sí me atrevo a decir que esta vez –y en este acontecimiento en particular- no cupieron las medias tintas: a favor, o en contra; sin más. El proceso hacia la Asamblea Constituyente ha sido muy largo y difícil. Efectivamente, la lucha por introducir cambios profundos en la Constitución comenzó –por parte de los pueblos indígenas principalmente- hace casi veinte años.

En septiembre de 1990, tuvo lugar la *Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad*, encabezada por los pueblos indígenas del Norte Amazónico de Bolivia y secundada por todos los pueblos indígenas del país. Esta marcha

⁹¹ La fecha acordada para su realización ha sido el 25 de enero de 2009.



marcó un punto de inflexión sobre la participación de los pueblos indígenas en el panorama político, consiguiendo que el entonces presidente Paz Zamora (1989-1993) les cediese derechos territoriales de carácter colectivo.⁹² Así, los actores políticos indígenas debieron ser reconocidos con Decretos Supremos, leyes como la de ratificación del Convenio 169 de la OIT, la reforma electoral, Reforma Educativa, Participación Popular... Este proceso culminó con la introducción de cambios en la Constitución Política de Estado que, en 1994, reconoce a Bolivia como país multiétnico y pluricultural (Sichra, Guzmán, Terán y García, 2007). Una de sus demandas era, además, la elaboración de una *Nueva Constitución Política del Estado*.

Este acontecimiento ha quedado en el imaginario como el punto de partida de la visibilización, participación y lucha por parte de los pueblos indígenas. Así, Álvaro García Linera, vicepresidente de Bolivia, poco después de anunciar que se había aprobado el Referéndum aprobatorio para la nueva CPE, felicitó a los congregados con las siguientes palabras:

Los continuadores, valientes, han cumplido y han conseguido lo que hace dieciocho años empezaron...

Antes de seguir hablando sobre la “lucha” por la Nueva Constitución Política del Estado, me gustaría parar un momento a reflexionar sobre estas declaraciones y el impacto que pudieron tener sobre la población boliviana que en nada se considera representada, ni siente empatía con esta nueva constitución, ni con el movimiento que pueda haber detrás de ella. Debido a que desde el 2003 –como explicaré en breve– el proceso de la Asamblea Constituyente ha estado repleto de problemas y enfrentamientos polarizados, escuchar al Vicepresidente de la República tales declaraciones produjo –en muchas personas no simpatizantes con el proceso– una sensación de exclusión y discriminación, como si su opinión y/o sus derechos no contaran en este nuevo proceso. Es interesante señalar en este momento, que uno de los peligros del racismo es confundir derecho con privilegio por un lado y, por otro, defender tales privilegios con la naturalidad y ahínco de quién los hubiera ganado por

92 Se reconocieron, inicialmente, cuatro territorios: Territorio Indígena Siriono; Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro-Sécure; el Territorio Indígena Tsimane' y el Territorio Indígena Multiétnico. Posteriormente, aún con Paz-Zamora se reconocieron cuatro más: el Territorio Indígena Yuki; el Territorio Indígena Araona; Territorio Indígena y Reserva de la Biosfera Pilón-Lajas; y el Territorio Indígena Weenhayek (López, 2005: 51) Para más información al respecto recomiendo: http://www.constituyentesoberana.org/3/docsanal/descindig/290606_1.html ; Orozco, García Linera y Stefanoni (2006), Molina (2004)

pleno derecho de nacimiento⁹³. Es decir... cuando vemos peligrar nuestros derechos/privilegios y el orden de cosas y de poderes comienza a cambiar (*des-equilibrándose la balanza*) es cuando la luz roja de alerta se enciende. El proceso en Bolivia es, en este sentido, sumamente interesante, puesto que esta luz roja hace que se active otro de los mecanismos más comunes del racismo: culpar al *otro*. Quisiera poner un par de ejemplos ilustrativos:

1) El 19 de Octubre, la Plaza Murillo de la ciudad de La Paz está repleta de personas que han ido llegando después de cuatro días de marcha. La consigna: no moverse hasta que el Referéndum haya sido aprobado. A la misma hora, en la Plaza 24 de Septiembre de Santa Cruz de la Sierra, cientos (¿miles?) de personas también se han reunido en vigilia, pero con un objetivo diferente: protestar contra la posible aprobación del Referéndum que significaría un atentado contra sus derechos. Viendo las noticias, oigo declaraciones de una mujer que no sólo tildaba a los asistentes de la Plaza Murillo de “criminales” sino que, además, les retaba a ir a Santa Cruz, donde les esperaba un enfrentamiento, puesto que ellos no iban a “levantar el cerco”; tales *finuras* iban acompañadas del desafío: mientras la Plaza Murillo estuviera tomada, ellos no se moverían de sus puestos en la Plaza 24 de Septiembre (en un claro enfrentamiento y juego de poderes). Como vemos, aquellos que se sienten amenazados se atrincheran para defender “lo suyo”.

2) Mientras tanto, recibo nuevas advertencias de algunos amigos (véase quién tiene la culpa de los conflictos):

A: Cuidado no vayas a salir... ay no, está grave el racismo acá, son unos racistas pues, ya no se puede salir a la calle...

Carmen: Sí... pero, bueno... no sólo ellos son racistas, ¿no?

A: No claro, pero por su culpa que se ha puesto esto tan grave, antes no era así, antes no había racismo, son unos alzados pues...

El gobierno que ocupa actualmente el poder es, para muchos, el “atizador” de tales comportamientos alzados y racistas: la “lucha” por el cambio ha sido encabezada por el Movimiento Al Socialismo (MAS) desde que Evo Morales asumiera la Presidencia en enero de 2006 (tras ganar las elecciones presidenciales en enero de 2005). Esto, como ya he indicado, no significa que la búsqueda del cambio constitucional comenzara entonces y, tampoco significa,

93 Ver Grupo Inter (2007: 22-23)



que no hubiera discrepancias entre el Gobierno y diferentes organizaciones indígenas, por no ver éstas, incluidas, alguna de sus más importantes demandas en el proyecto de Constitución⁹⁴.

Como ya hemos visto, la Marcha Indígena de 1990 se plantea como un punto de inflexión. El segundo gran hito tendrá lugar en 2003, en el acontecimiento conocido como el “Octubre Negro” y la declaración de la llamada “Agenda de Octubre”. Tras duros enfrentamientos en la comunidad de Warisata y la ciudad de El Alto, se derrocó al Gobierno de Sánchez de Lozada bajo la insignia de “*el gas no se vende*”⁹⁵. A raíz de este suceso, se declararía la ya citada Agenda, en la que la conformación de una Asamblea Constituyente sería uno de los puntos principales. Tal y como explica René Orellana, el levantamiento de octubre de 2003 marcó un punto de inflexión, inaugurando un nuevo periodo marcado por la *inminente apertura de un foro social que genere un debate sobre un proyecto del país y diseñe los cambios estructurales que lo perfilen. Este foro (...) ha sido denominado Asamblea Constituyente* (Orellana 2005: 53).

¿Pero hubo apertura de tal foro social? Tampoco es la intención de este artículo analizar todo el proceso de la Constituyente ni las implicaciones políticas que éste tuvo. No obstante, es interesante recalcar dos acontecimientos que pueden darnos pistas sobre la dificultad de tal proceso y que pueden ejemplificar actitudes racistas:

- 1) Por un lado, se debe señalar que los *asambleístas* de origen indígena fueron constantemente maltratados (verbal y físicamente) en la ciudad de Sucre⁹⁶, impidiendo el normal desenvolvimiento de las sesiones y poniendo de manifiesto el profundo desprecio de algunos sectores poblacionales hacia los indígenas y hacia el partido al que (en su mayoría) estaban representando: el MAS⁹⁷. Estas muestras explícitas de racismo⁹⁸ esconden mecanismos implícitos y mucho más complejos que el

94 En agosto de 2006 los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas protagonizaron una marcha por la inclusión, en el texto, de las Autonomías Indígenas.

95 Más información al respecto en: Patzi (2005); Choque (2006); Mamani (2006)

96 Ciudad sede de la Asamblea Constituyente.

97 Hubo numerosas notas de prensa que denunciaban lo ocurrido, como referencia señalo las siguientes: www.bolpress.com/temas.php?Cod=2007082410&PHPSESSID=da1d0df57b-26k – www.bolpress.com/temas.php?Cod=2007082212&PHPSESSID=da1d0df57b-31k –

98 Fidel Surco, Presidente de la Coordinadora Nacional para el Cambio (CONALCAM) diría el día 20 de Octubre en la Plaza Murillo: Silvia Lazarte, presente, Presidenta de la Asamblea Constituyente, discriminada, escupida... ¡hoy se cumplió la misión!

“simple” hecho de la agresión visible. Las actitudes racistas expresadas por personas de la oposición política manifestaron su repudio en una doble vertiente: procedencia social y/o étnica por un lado e ideas políticas por otro:

- Procedencia social y/o étnica: todas y cada una de las personas autoidentificadas (en el mejor de los casos, en otros fueron relacionadas con una categoría establecida) como indígenas, fueron asimiladas a un grupo social homogéneo con unidad de pensamiento y negándoles la individualidad. En esta categoría también incluiría la apariencia física –indígena– que, en Bolivia, se convierte en un fuerte factor de discriminación.
 - Ideas políticas: negándoles la diversificación crítica y de pensamiento, como si sus opiniones, pensamientos, actitudes, creencias y credos políticos conformaran un bloque monolítico y sin fisuras. A esto se une el hecho de que, entre los *asambleístas*, se encontraban personas analfabetas que aportaban con conocimientos adquiridos a través de la vida y no a través de los libros algo que, para muchos, se trataba de una participación inaceptable –demostrando así su desprecio por el conocimiento empírico de personas consideradas *inferiores*. Este “bloque” (indígenas) estaría además, actuando por encima de sus “atribuciones naturales” como grupo social y, por lo tanto, no tendrían ningún tipo de derecho para intervenir como iguales y compartir sus criterios (mucho menos imponerlos como dicen algunas personas) en una Asamblea que -para poner la guinda al pastel- muchos detractores no consideraban legítima. Prejuicios y estereotipos aprehendidos desde la infancia (los indios son inferiores, sucios, maleducados, ignorantes, flojos, etc.) actuaron como acicate de unas actitudes que se pusieron de manifiesto al sentirse, cierto sector poblacional, agraviado.
- 2) Por otro lado es interesante señalar que, como producto de estas agresiones, la Asamblea Constituyente suspendió sus funciones varias veces y, finalmente, el proyecto de Nueva Constitución Política del Estado fue aprobado en un Liceo Militar con la presencia únicamente de los *asambleístas* del MAS, ya que el resto –integrantes de otros partidos políticos– no pudieron o quisieron llegar. La aprobación fue retransmitida en directo por la televisión y hay que decir que el espectáculo fue dantesco. El texto fue aprobado sin leer en profundidad el contenido y



con el voto sesgado de un solo partido político⁹⁹. Uno de los problemas principales era, por supuesto, el contenido de dicho texto. Según algunas conversaciones informales que pude mantener en el momento: *es una Constitución racista pues, de indios para indios, no nos tienen en cuenta al resto, es una vergüenza, una dictadura...*

Ese sentimiento embargó a parte de la población, que veía como sus derechos como ciudadanos eran “pisados”, puesto que los partidos políticos por lo que ellos se sentían representados habían dejado de formar parte del proceso. Todavía hoy, cuando la Nueva Constitución está a punto de ser (o no) aprobada, el discurso de sectores de la población de clase media y alta es que *ahora hay mucho racismo, hay que ser indio nomás...* Y por supuesto que encontramos racismo “del otro lado”. Uno de los peligros que entraña el proceso de cambio que está viviendo Bolivia¹⁰⁰, es que siempre habrá gente que aproveche las circunstancias para promover discursos racistas (anti-k’aras¹⁰¹) y sembrar división y enfrentamientos entre la población civil. De este modo, está claro que las lecturas racistas no pueden hacerse de manera unilateral, sino bilateral o, incluso, multilateral. Como veremos más adelante, algunos de los discursos y actitudes manejadas por personas afines al cambio y a la convocatoria del Referéndum dejan ver, también explícitamente, comportamientos racistas.

Finalmente, el proyecto de Constitución fue puesto de nuevo en la mesa de negociación. Pasemos entonces al momento en el que, reunidos los congresistas bolivianos, negociaban –una vez más y artículo por artículo– el proyecto de Constitución que debía ser aprobado para llevar a Referéndum.

SE ABRIÓ LA CAJA DE PANDORA Y SALIERON TODOS LOS DEMONIOS

Ya había anochecido. Encendí el televisor y fue entonces cuando oí a la ya citada política cruceña hablar de criminales y de vigiliadas... ¡Ya han llegado! Pensé en ese momento. Cuando te repiten algo muchas veces, corres el riesgo

99 Según conversaciones informales con asambleístas del MAS, esta era la única manera de que el proyecto –en principio– saliera adelante dada la constante paralización del proceso por parte de asambleístas de otros partidos. Me instaban a recordar, además, que el texto ha sufrido muchas modificaciones posteriores. No obstante, y fuera y como fuera, la imagen que se ofreció, no invitaba a reflexiones más allá, mostrando –únicamente– un acto interpretado como racista y dictador por sectores de la población no afines al MAS ni a sus propuestas.

100 El Gobierno lo ha llamado “Revolución Democrática y Cultural”.

101 Vocablo aymara que significa “blanco”.

de llegar a creerlo (mentiras, mitos, prejuicios asumidos como verdades y por tanto, no cuestionables). En ese momento dudé de mis propios planteamientos y me dio reparo ir sola a la Plaza Murillo –donde estaban concentrados los *marchistas*– para asistir en directo a su concentración y sus demandas... *¿Y si es peligroso?, ¿y si me pegan?, ¿y si me meto en líos?, ¿y si están agresivos?...* pero ese “sujeto gramatical indeterminado” no terminaba de convencerme... *¿cómo voy a tener miedo de gente que lleva cuatro días caminando y luchando por lo que ellos consideran sus derechos?, ¿quiénes son “ellos” exactamente?...* “La indiada” hubieran respondido algunas personas. El dicho de “salvada por la campana” a veces es muy cierto y eso fue lo que me pasó a mí. Todavía estaba luchando contra mis propias ideas preconcebidas (prejuicios de índole racista: me verán diferente y pensarán que estoy provocando; me van a mirar como a una extraña; alguien se puede poner violento/a conmigo; no es mi lugar...) cuando un amigo me llamó y me preguntó si quería ir a la Plaza Murillo para ver el ambiente. No lo dudé ni un segundo.

Cuando llegamos a las inmediaciones de la Plaza casi no se podía pasar. Las calles rebosaban de gente; en su mayoría indígenas y campesinos con sus ponchos distintivos, sus bastones de mando, ch’ullos¹⁰², polleras... algunos sentados: comiendo, charlando, dormitando... otros de pie: agitando sus wiphallas¹⁰³, banderas nacionales, regionales... He de decir que nadie me prestó la menor atención; ¿criminales? Ese término descriptivo venía a mi mente una y otra vez. Cuando me hube acomodado en el centro de la plaza, la canción de una dirigente acompañó mis primeros momentos: *una canción contra los imperialistas* –dijo– *los colonizadores, los explotadores...* con estas palabras comenzó a cantar; lo hacía en quechua y, cosas de la vida (o del devenir histórico), *españoles* fue la única palabra que entendí. Una vez terminó de entonar la canción proclamó: *y esos pocos que están en contra, que se vuelvan de donde vienen*. Por supuesto que una frase así puede crear susceptibilidades y hacer que parte de la población sienta rechazo y se sienta víctima de un racismo creciente. ¿Pero quiénes son esos pocos que están en contra?; ¿a quién se está refiriendo esta dirigente? Entonces recordé la conversación que mantuve con una lideresa –hacía un par de años aproximadamente– y con la que hablaba acerca de la creación de su organización¹⁰⁴:

102 Gorro con orejeras tejido con lana de animal, principalmente de alpaca.

103 Bandera cuadrangular de siete colores utilizada como símbolo de los Pueblos Indígenas del Altiplano Andino.

104 Entrevista realizada en febrero de 2007.



Lideresa: Nos hemos creado para luchar contra los k'aras, contra los españoles, contra los imperialistas, para luchar (...)

Carmen: pero yo soy española...

Lideresa: ahhhh española pero no pues, pero no con toditos, con los que nos odian, con esos para luchar (...) algunos contra nosotros están, ¿no ve? (...) ahora en Bolivia tantos ricachos, pero nosotros pobres, no nos escuchan cuando pedimos algo...

¿Hablaban la dirigente de la Plaza Murillo en el mismo sentido? Creo que, en esta ocasión, podríamos afirmar que sí. “Los que están en contra” son aquellos que (a decir de sus palabras) acumulan riqueza. Pero cuidado, porque este tipo de discursos dirigidos contra un enemigo “simbólico” y “abstracto” (categorizado al fin y al cabo: imperialistas, españoles...) también puede generar actitudes racistas y de enfrentamientos, creando prejuicios y estereotipos viendo así, al “blanco”, como un ente perteneciente a un grupo homogéneo y carente de individualidades.

Los discursos políticos, los medios de comunicación, los contextos de la vida cotidiana (en los que nuestros pensamientos estancos cobran sentido a través de expresiones tales como: “me salió mi indio¹⁰⁵”) son caminos ideales para la reproducción del racismo. Así, noticias en directo en la televisión como la dirigente en Santa Cruz hablando de criminales o la lideresa campesina hablando del enemigo “imperialista” pueden sentar las bases para que otros hagan suyo este discurso y comiencen a reproducir actitudes de rechazo hacia aquellas personas que ellos consideren entran en esa descripción. Tal y como dice Albert Memmi:

Todos estamos tentados por el racismo. En todos nosotros, hay un campo de cultivo preparado para recibir y germinar su semilla en el preciso momento en el que bajamos la guardia (2000: 23)

La lideresa seguía entonando su canción en quechua. De pronto, mi amigo dijo: *se abrió la caja de Pandora y salieron todos los demonios... Evo Morales ha propiciado que los desposeídos vean su oportunidad y algunos, en vez de reaccionar de manera pacífica, están respondiendo con odio y racismo, al menos*

¹⁰⁵ Expresión que significa “me enfadé mucho”; “me puse agresiva” con un comportamiento de mala educación implícito.

discursivo y esto también tiene su impacto Es decir, aquellos que durante años habían sido los oprimidos, han levantado la voz y se enfrentarían definitivamente a los prejuicios e injusticias de una sociedad racista y clasista.

Y esta lucha puede implicar, como ya se ha visto, discursos sesgados o actitudes de reivindicación por parte de algunas personas; es decir: que la liberación producida por la sensación de que nadie tiene derecho a explotarte se manifieste explotando o maltratado al antes verdugo. Es un hecho que este tipo de actitudes se han producido (si bien de forma aislada). Y es ahí donde el racismo comienza a mover su sutil mecanismo. Si una persona con aspecto de indígena pega a una persona con aspecto de blanco, entonces y según la lógica racista, todos los indígenas pegan a los blancos. Otro ejemplo: si en un minibús, el conductor increpa a otra persona por cualquier tipo de razón (creyéndose esta otra persona superior y, por lo tanto, sintiéndose agraviada y vejada porque un “indio” se atreva a levantarle la voz) entonces te dirán... *está grave subirse a los minibuses porque son unos alzados y te faltan el respeto*. Y así sucesivamente, creando un ambiente de miedo a la “venganza india”, que hace que la polarización y la desconfianza entre la población vaya aumentando sin remedio.

Pero volvamos a la Plaza Murillo. Aquella noche volví a casa sin que nadie me hubiera mirado de manera extraña y sin haber sentido peligro o miedo. Estaba decidido, al día siguiente volvería para vivir en persona la jornada histórica de la aprobación (o no) del Referéndum.

Y amaneció un nuevo día. Son las once de la mañana del 20 de octubre y algunos presentes ya se están impacientando... suenan dinamitazos y los dirigentes, subidos en una tarima, piden paciencia. Dentro del Congreso sólo quedan cinco oradores para discutir los términos de la Constitución. Evo Morales está en la plaza, acompañando a los movimientos sociales e indígenas en la espera, en una clara representación simbólica de apoyo a estos sectores. Álvaro García Linera, como Vicepresidente de la República, está negociando en la sala. Siguen los dinamitazos y entonces, es el Presidente quién toma la palabra¹⁰⁶:

Ya se ha aprobado en el fondo, paciencia... un poco más de paciencia (...) ellos buscan provocación, nos quieren provocar, paciencia (...) Mientras, hagamos fiesta y no problemas como el poder oligárquico ¡Viva la Constitución! ¡Viva el proceso de cambio!

¹⁰⁶ Párrafo copiado literalmente de mi diario de campo.



¿Cómo se toman estas palabras los sectores poblacionales que no están a favor del Referéndum? Como una actitud separatista y creadora de confrontación y racismo por parte del Presidente del Gobierno: ¿quién representa el poder oligárquico?, ¿todo aquél que no se sienta representado por el MAS y por su propuesta de cambio?...

En todo caso, los ánimos se calman, pero los nervios quizá sean normales. Los *marchistas* han estado días caminando. Son miles y, a fila de cinco, se extendían cerca de siete kilómetros. La columna más numerosa salió desde Caracollo, en el Departamento de Oruro, y a ésta se le unieron tres columnas más: desde el Norte de La Paz, desde el Lago Titicaca y desde Río Abajo. El objetivo, a decir de Fidel Surco, presidente de la Coordinadora Nacional para el Cambio (CONALCAM) es: *conseguir un nuevo texto, una nueva constitución y la refundación del país*. Un país en el que, siguiendo las palabras del Vicepresidente:

Nunca más nadie se sienta discriminado, nunca más una Bolivia donde no participen (...) Nunca más discriminación por otro apellido, otro idioma, porque usa pollera, todos somos hijos de una misma patria, reconoce a personas que antes no eran tomadas en cuenta (...) El tercer núcleo de nuestra constitución, reconocimiento de pueblos, de naciones indígenas.

La Nueva Constitución Política del Estado se ve como una victoria de los movimientos sociales y pueblos indígenas y originarios en su lucha por el reconocimiento de la diversidad y relaciones simétricas. Luis Maldonado explicaba los términos de la lucha con las siguientes palabras en el marco de un Foro Internacional que tuvo lugar en La Paz Bolivia, para debatir la participación indígena en el poder:

Todos los pueblos han conocido relaciones interculturales, pero éstas han sido relaciones de opresión y explotación, relaciones asimétricas. Lo que debemos trabajar es cómo cambiar esta relación para que las interacciones futuras sean de respeto y equidad. Hay diversas opciones, una es la visión vertical, visión de asimilación. Otra opción es construir un nuevo tipo de cultura, una visión que lleve a construir nuevas relaciones para construir una nueva sociedad (Fondo Indígena, 2004: 42)

Esperando a que se aprobara el Referéndum, me dediqué a tomar notas sobre lo que observaba y a hacer fotografías, bien al panorama en general, bien pidiendo permiso cuando se trataba de retratar a gente. Ni una sólo persona me

cohibió o me hizo sentir extraña. Obviamente, en algo les debía sorprender mi presencia cuando varias de ellas se acercaron a hablar conmigo por propia iniciativa. A continuación reproduzco tres testimonios de lo que me dijeron en cuanto al sentido de su lucha y lo que habían conseguido con la Nueva Constitución (que, no les cabía duda, se iba a aprobar):

1. Tres o cuatro se oponen porque les están cortando las uñas, ya no pueden arañar pues, a los pobres les quieren quitar.
2. Ahora ha participado el pueblo, un representante de cada provincia había y ahora ya le han aprobado, así repartimos riqueza, tendremos más libertad. Al campesino ahí lo querían nomás, pobre, sin que molestara, ahora ya no, cuando subió Evo al poder nosotros ganamos, ahora Juancito Pinto¹⁰⁷ tenemos.
3. Ahora ya los que siempre han manejado van a tener que dejar la mamadera.

Y de nuevo una idea venía a mi mente: ¿esta es la indiada criminal que ha venido a pegar a personas? De sus discursos se extrae que, a lo que más importancia otorgan en su lucha, es a salir de la pobreza y conseguir una vida más digna, de hecho, una de las consignas que coreaban en la plaza era *¡Viva los pobres!* Creo que es momento de señalar que alguna de las personas con quienes he hablado –en conversaciones informales y diferentes contextos– del Bono Juancito Pinto reacciona diciendo: “a saber en qué se lo gastan, si no lo valoran”... es decir... la idea preconcebida de que estos sectores poblacionales no dan importancia a la educación, prefiriendo gastar el dinero en otras cosas, se impone ante cualquier tipo de consideración. ¿No es, acaso, una actitud racista el considerar que la educación de calidad es derecho/privilegio sólo de algunos? O lo que podría ser peor: como no valoran la educación no merece la pena que se les de ayuda: de nuevo culpando a la víctima.

Una idea que me parece muy interesante señalar, es que en la Plaza Murillo no sólo se encontraba “la indiada”, sino también el Movimiento Universitario, Movimientos de Juventud, Movimientos Sociales, mineros, sindicalistas... ¿acaso son invisibles estos grupos? Lamentablemente –para mucha

¹⁰⁷ El Bono Juancito Pinto, fue creado por el Decreto Supremo 28899 el 26 de octubre de 2006 y se pagaba a los padres o tutores de los niños que cursaban regularmente entre primero y quinto grado de primaria de escuelas fiscales y de convenio. A partir del Decreto Supremo 29652 aprobado el veintitrés de julio de 2008, se amplió el ámbito de los beneficiarios hasta “octavo curso de primaria, incluidos los alumnos (as) de Educación Especial y Educación Juvenil Alternativa”. Su finalidad: luchar contra el absentismo escolar. http://www.minedu.gov.bo/minedu/bonojp/DS29652_BJP.pdf



gente- sí. Es mucho más fácil simplificar la realidad social, que observar todos y cada uno de los componentes que la conforman. Toda esta variedad de movimientos sociales que apoyan el cambio, con sus ideas, propuestas, críticas (constructivas y destructivas) se simplifican en un solo término: “indiada”, mostrando además el lugar que esta categoría ocupa en la jerarquía de aquél que habla: lo más bajo y denigrante en la sociedad. Esta simplificación es negar, a su vez, lo complejo de las relaciones políticas y sociales entre las propias organizaciones indígenas y diversos movimientos sociales. En todo caso, tal y como dicen Escárzaga y Gutiérrez (2005: 45):

Es necesario abandonar cualquier pretensión homogeneizante en la comprensión de las luchas de los pueblos indígenas y conviene pensarlos como un mosaico de diversidades sociales dinámicas.

Quizá esta sentencia debería estar más presente también en los discursos políticos de las propias organizaciones e incluso del Gobierno que, muchas veces, se sitúan (o son situadas) en bloques homogéneos, para unificar sus demandas y mostrar unidad frente a fisuras internas.

Estando en la Plaza Murillo muchos pensamientos se agolpaban en mi cabeza: ¿cómo puede alguien pensar que mucha de esta gente viene días y días caminando con intenciones violentas?, ¿cómo alguien puede pensar que me van a pegar o mirar mal por el simple hecho de interesarme por sus historias? Y es que, si alguna diferencia he encontrado, es que mientras que unos hablan de la “indiada” en general, otros hablan de “los que tienen la mamadera”, “los que tienen el poder”, “los que están en contra nomás”.

¿Y yo... cómo me sentía? Mi experiencia entre los *marchistas* fue excepcional. Tuve conversaciones y trato con mujeres y hombres miembros de diferentes organizaciones y movimientos, así como con personas que habían acudido por motu propio. Debo decir que esa mañana hubo momentos en los que sí me sentí observada. Quizá el hecho de tomar notas y hacer fotografías llamaba la atención... eso pensé entonces. Pero ¿y si era yo la discordante? No es que fuera (por supuesto) la única extranjera o k'ara asistente a la concentración... aunque llegué a pensarlo, porque no vi en toda la mañana a personas que entraran en mi propia categoría de “iguales” (no *marchistas* o simpatizantes sino curiosos e interesados por el tema). Quizá mi vestimenta, mi actitud y mi propia fisonomía delataban que yo no era parte activa de la marcha (mis pies no mostraban cansancio y mis actitudes –quién sabe cuáles- y vestimenta,

muchas veces delatan mi procedencia no boliviana). Todas aquellas personas a las que me acerqué o que se acercaron a mí por iniciativa, me trataron con cariño e interés. Pensándolo ahora, es como si hasta les causara curiosidad que estuviera allí y ellos mismos quisieran contarme sus cosas para que yo pudiera llevar testimonio (como si de una periodista se tratara) a mi propio país: *para que España sepan pués...* me decían algunos.

FIN DE LA JORNADA: CONCLUYENDO

Ya son las dos de la tarde, la mañana avanza entre canciones, dinamitazos, charlas, noticias en la radio... De pronto anuncian que ha sido aprobado el Referéndum y toca el Himno Nacional. Todos los presentes se ponen de pie, se quitan los sombreros y comienzan a cantar solemnemente; las voces se alzan en clamor cuando cantan: *morir antes que esclavos vivir*, y gritan: *¡Viva la Constitución, Viva Bolivia!*¹⁰⁸!... Todas estas muestras de patriotismo me hacen pensar en las palabras de Degregori (1999: 158) cuando afirma que quizá son las élites las más empeñadas en marcar las diferencias con los pueblos indígenas mientras que estos pueden estar más interesados en romper las barreras de exclusión y no aparecer como pueblos replegados consigo mismos. Cuando enseñé las fotos a personas cercanas, algunas se sorprendieron de ver dichas muestras de “amor patrio”. La fiesta continuó entre risas, música y baile. Y llegó el momento de la dispersión.

Quisiera ahora hacer hincapié en una idea que considero importante y en la que hay que estar alerta en el proceso que vive Bolivia actualmente. Cualquier discurso en el que se simplifique la complejidad de los acontecimientos, es caldo de cultivo para que se reproduzcan actitudes racistas hacia los receptores de dicho discurso. Así, y dando lugar a los estereotipos, se atribuyen determinados comportamientos a un grupo específico, siendo estas características muy fáciles de transmitir y de aceptar y, a su vez, difíciles de cambiar. De este modo, se actúa o se habla como si el comportamiento de una persona fuera esperable de otra de su mismo grupo, obviando la identidad de cada una de las personas que ha de ser entendida a través de ideas complejas y como el conjunto de papeles desempeñados en la sociedad a lo largo de la vida (Grupo Inter, 2007: 26-28). Para el caso de Bolivia, este racismo discursivo, explícito y simplificador, está relacionado con la innegable exclusión y discriminación

¹⁰⁸ Párrafo copiado literalmente de mi diario de campo.



de los pueblos originario campesinos. A una clase media y alta, acostumbrada a ver a los indios como empleadas del hogar, porteadores, porteros, chóferes, etc., le resulta difícil digerir que el nuevo Gobierno esté dando espacios de poder en la esfera pública (véase el caso de Silvia Lazarte, presidenta de la Asamblea Constituyente y Casimira Rodríguez, lideresa de las empleadas del hogar que fue nombrada Ministra de Justicia) y se sienten amenazados por la pérdida de unos privilegios que se les dieron al nacer y de los que quizá, nunca habían sido conscientes hasta ahora, siendo difícil reconocer que algunos de ellos no se han ganado por esfuerzo, sino por la aleatoriedad de nacimiento y de entorno familiar y social. Por su parte, y como ya he indicado, el discurso simplista antiimperialista (que, como se ha visto, cuando se explica se concentra en *enemigos específicos*) también entraña peligros al ser visualizado e interpretado como una expresión de rechazo a todo aquel que no sea parte de ellos, y genera sentimientos de exclusión entre la población, aumentando el miedo, los estereotipos, prejuicios y desconfianza de los que se nutre el racismo.

El orden de las cosas está tendiendo a cambiar en Bolivia. La inversión del orden establecido amenaza como una espada de Damocles. Este “orden” es aquél en que las indígenas son empleadas y no ministras; en que el chofer calla y tú (no indígena) le increpas; en el que “indio de mierda” es una expresión asumida... “k’ara de mierda” es un insulto insalvable. Y entonces, llega uno de los inevitables pero más peligrosos ingredientes del racismo: “antes no éramos racistas, son ellos los que provocan el racismo”... Y es que en Bolivia se está pasando de un racismo aversivo¹⁰⁹ a, además, un racismo explícito y explicado –en muchos casos- como respuesta lógica al cambio que se está produciendo en el país: con discursos abiertos, aumento de la desconfianza, con enfrentamientos civiles donde personas (en su mayoría indígenas y campesinos) son agredidas físicamente e incluso asesinadas... y es por eso que ahora se está comenzando a hablar con más ahínco del tema: ahora que se ha sobrepasado la línea del racismo naturalmente aceptado e invisibilizado. Ahora que, según muchos sectores de la población, son los indígenas y los cholos¹¹⁰ los que están agravando el problema. Antes, e un país donde

109 También llamado “dualidad actitudinal”. Parte de la consideración social negativa del racismo, pero de una situación en la que las normas antiprejuicios o antirracismo no son claras, por lo que los sujetos tienen una mayor posibilidad de expresar, manifestar, sentimientos negativos hacia los otros grupos. Estas respuestas negativas presentan la característica de pasar inadvertidas para la persona que alberga el racismo. El reconocerlo supondría una amenaza para su propia auto-imagen. (Grupo Inter, 2007: 93)

110 Término que, específicamente, alude a indígenas que viven en áreas urbanas y han abandonado su vestimenta y costumbres. No obstante es se ha convertido en una palabra despectiva que se utiliza como insulto.

las normas antiprejuicios o antirracismo no estaban claras ni definidas, autodefinirse como racista podía ser una amenaza para la propia autoimagen y... ¿cómo definirse racista si hasta las propias actitudes pasaban (y siguen pasando) inadvertidas? Hay que poner cuidado en no descuidar –en nuestras denuncias contra el racismo- las actitudes sutiles que tan fácilmente siguen siendo aceptadas.

El racismo no se expresa únicamente con manifestaciones violentas, ya sean de índole física o verbal. Si así fuera, seguro que afrontarlo sería más sencillo. El racismo se combate desde la educación familiar y escolar, desmontando estereotipos y prejuicios, mostrando que tu empleada tiene tus mismos derechos y privilegios, que es persona y que se merece respeto; educando en la conciencia de lo arbitrario de la vida y de cómo, ésta, otorga privilegios y los quita como si de una rifa se tratara; mostrando que no por ser k’ara eres imperialista, y no por ser indígena tienes que ser pobre o ignorante... Se combate mirando a la cara a las personas y preguntándonos por su vida y sus circunstancias, por su individualidad, sus razones y sus *sinrazones*. Quizá esta sea la tarea más importante que este gobierno y los futuros gobiernos bolivianos tengan por delante.

BIBLIOGRAFÍA

BOLPRESS. 2007. *Asambleístas clandestinos por temor al racismo*.

< www.bolpress.com/temas.php?Cod=2007082410&PHPSESSID=da1dodf57b-26k > Consultada el 3 de noviembre de 2008.

--- 2007. Se suspenden indefinidamente las sesiones en la Constituyente.

< www.bolpress.com/temas.php?Cod=2007082212&PHPSESSID=da1dodf57b-31k >

CHOQUE, Roberto. 2006. “El movimiento indígena boliviano y el «Octubre Negro de 2003»” en Esteba Ticona (ed.) *El Pachakuti ha empezado* (Pachakutixa Qalltiwa). Bolivia: Yachaywasi.

ESCÁRZAGA, Fabiola y Raquel GUTIÉRREZ. 2005. *Movimiento indígena de América Latina: resistencia y proyecto alternativo*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

DEGREGORI, Carlos Iván. 1999. “Estado nacional e identidades étnicas en Perú y Bolivia” en Kees Koonings y Patricio Silva (eds.), *Construcciones étnicas y dinámica sociocultural en América Latina*: 157-183. Quito: Ediciones ABYA-YALA.

GRUPO INTER. 2007. *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. Madrid: Pearson Ed.

MALDONADO, Luis. 2004. “Interculturalidad y Asamblea Constituyente”, en MAIPO/Fondo Indígena (ed.), *Foro Internacional: Participación Indígena y formas de representación. Hacia la Asamblea Constituyente*: 42-43. La Paz: MAIPO/Fondo Indígena.

MAMANI, Pablo. 2006. “Declaración de Guerra civil indígena en Warisata: Región de Omasuyus” en Esteba Ticona (comp.) *El Pachakuti ha empezado* (Pachakutixa Qalltiwa). Bolivia: Yachaywasi.

MEMMI, Albert. 2001. *Racism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

MOLINA, Wilder. 2004. *Cultura política y nuevas formas de organización y liderazgo en los pueblos indígenas del Beni*. La Paz. < <http://www.amazonia.bo/bibli/movimiento-indigena.pdf> > Consultada el 2 de noviembre de 2008.

ORELLANA, René. 2005. “Asamblea Constituyente. Inventario de propuestas campesino-indígenas, sus características y procedimientos”, en *Participación Política, Democracia y Movimientos Indígenas en Los Andes*: 53-73. La Paz: Fundación PIEB/IFEA/Embajada de Francia.

OROZCO, Shirley; Álvaro GARCÍA LINERA; y Pablo STEFANONI, 2006. “No somos juguete de nadie...” *Análisis de la relación de los movimientos sociales, recursos naturales, Estado y descentralización*. La Paz: Plural Ed.

PATZI, Félix. 2005. “Las tendencias en el movimiento indígena de Bolivia” en Fabiola Escárzaga y Raquel Gutiérrez (eds.), *Movimiento indígena de América Latina: resistencia y proyecto alternativo*: 63-70. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE BOLIVIA. 2008. *Decreto Supremo 29652*. <http://www.minedu.gov.bo/minedu/bonojp/DS29652_BJP.pdf> Consultada el 14 de noviembre de 2008.

REGALSKY, Pablo. 2006. *Bolivia indígena y campesina. Una larga marcha para liberar sus territorios y un contexto para el gobierno de Evo Morales*. <http://www.constituyentesoberana.org/3/docsanal/descindig/290606_1.html> Consultada el 5 de noviembre de 2008.

SICHTA, Inge; Soledad GUZMÁN; Cristina TERÁN e Ida GARCÍA. 2007. *Logros y retos de la Educación Intercultural para Todos e Bolivia*. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.

PROEIB Andes. <http://programa.proeibandes.org/investigacion/otros/Logros_retos_EI_Bolivia.pdf> Consultada el 27 de octubre de 2008.



TRAYECTORIAS ESCOLARES "EXCEPCIONALES"

ANÁLISIS DISCURSIVO
DE ALGUNAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

PILAR CUCALÓN TIRADO | Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC

INTRODUCCIÓN

En este texto, analizaré las trayectorias de aquellas personas que han experimentado un proceso “exitoso” en su paso por la institución escolar, siendo capaces de llegar a estratos elevados en la estructura académica. La narración de sus historias se convierte en un elemento fundamental de reflexión, dado que permite complejizar las explicaciones sobre el éxito o el fracaso escolar.

El contacto con actores sociales que aún procediendo de un medio socioeconómico “desfavorecido”, lo que se supone “dificulta” su trayectoria dentro de la escuela, han alcanzado altos grados dentro de la misma, me ha llevado a conocer cómo ésta era vivida por aquellos que la *sufren*, la *resisten* y la *disfrutan* día a día, con la finalidad de que sus discursos me ayudaran no sólo comprender sino a reflexionar sobre los cambios a desarrollar en relación a ella.



Centraré parte del análisis en el estudio de la trayectoria escolar de una persona, con la finalidad de adentrarme en conceptos sobre los que seguir profundizando a la largo de mi trabajo de investigación, a día de hoy inconcluso. Lo desarrollaré dividiendo el texto en pequeños apartados, que representan las partes en las que he articulado mis reflexiones en torno a los aspectos planteados. Tras esta experiencia de fracción e interrelación elaboraré una serie de conclusiones.

Sólo por contextualizar “el caso” sobre la que voy a entretener estas páginas, me gustaría señalar que esta persona se llama Juan¹¹¹. En los momentos en que me brindó su narración tenía 40 años de edad, estaba casado y vivía en un departamento de la delegación de Tlalpan (México DF), cerca de la UNAM. Trabajaba como editor, escribía poesía y ensayo, se encontraba matriculado en un doctorado en Letras (UNAM) y se dedicaba a la crítica literaria.

Había nacido en el Distrito Federal, en la colonia Tacubaya, en el poniente de la ciudad... *“era una zona de asentamientos irregulares... toda esa zona habían sido minas de arena... cuando dejaron de ser minas de arena, la gente empezó a vivir allí. No eran cuevas naturales, pero vaya eran cuevas. Antes no había mucha gente pero ahora está plagado. Después se empezó a asentar la gente en las orillas de la barranca. Es una zona bien curiosa, porque del otro lado está Santa Fe, esa parte de la ciudad que no parece de la ciudad, que es así super moderna...”* (Extracto de entrevista a Juan). Vivió allí durante cinco años y después sus padres emigraron a un pueblo del Estado de México, a más de dos horas del centro de la ciudad en transporte público. Se trata de una zona semiurbana que hoy en día sigue atravesando fuertes dificultades socioeconómicas y de desatención gubernamental.

Sus padres, con los que mantiene una estrecha relación, poseían una escasa escolarización, no habían concluido la educación primaria. Sin embargo, tanto él como sus dos hermanas habían alcanzado como mínimo el grado de licenciados *“...soy hijo de Ángeles y de Pedro. Ángeles es actualmente empleada, pero durante mucho tiempo fue ama de casa. Pedro prácticamente toda su vida ha sido obrero, y sigue siendo obrero...”* (Extracto de entrevista realizada a Juan)

111 Entrevistas realizadas a Juan entre mayo y junio de 2008 (caso a analizar)

ANÁLISIS DE UN CASO: LAS PALABRAS DE JUAN Y OTRAS APORTACIONES

“...TODA UNA ACTIVIDAD MARGINAL, INTRASCENDENTE, PERO
TRASCENDENTE PARA LOS QUE ESTAMOS AHÍ...”¹¹²

En este apartado, voy a intentar reparar sobre la importancia de comprender la vida de las personas en el interior de las distintas articulaciones sociales en las que actúan. Entendiendo que los contactos establecidos con los otros, en los marcos espaciales sobre los que transitamos, condicionan nuestras trayectorias personales (y escolares) y nuestras identidades en relación a éstas.

... “donde se podía hacer algo conmigo era en la escuela... yo podía funcionar solo, sin amigos y compañeros... era rechazado por mis compañeros y sus padres, pero contaba con el lugar destacado en la escuela”... (Entrevista a Juan)

La escuela era un lugar donde Juan podía funcionar solo, sin amigos y compañeros, dado que el ambiente del pueblo era hostil para él. Le gustaba leer, escribir y el colegio en su caso era el lugar idóneo donde podía hacerlo, la casa y el barrio no daban las facilidades para ello. Su inadaptación en el lugar del que procedía le llevaba a sentirse más cercano a la escuela, dado que sus intereses se aproximaban a lo que ella legítima. Juan explica las fuertes discontinuidades que existen entre lo que esta institución aprueba y lo que “la calle” acepta, discontinuidades marcadas por los diferentes espacios de poder que ocupan uno y otro en las vidas de los sujetos. Siguiendo a Lahire considero que

“pensar sociológicamente a los niños y adolescentes implica comprender su lugar en el seno de las diferentes configuraciones de relaciones de interdependencia entre los actores que componen el universo familiar, el grupo de pares y la institución escolar, en vez de intentar definirlos exclusivamente a partir de las prácticas que procuran distinguirse de los adultos-padres y profesores especialmente”. (Lahire, 2007:23).

Comprender que el abanico de comportamientos y de gustos culturales de cada individuo sólo es inteligible si tomamos en cuenta la constricción combinada de las redes de interdependencia familiares, amicales y escolares, más o menos, armoniosas o contradictorias”. (Lahire, 2007:24).

112 Todos los subtítulos del apartado “Análisis de un caso: las palabras de Juan y otras aportaciones”, son extraídos de las conversaciones mantenidas con Juan



El caso de Juan, y el de otros entrevistados, ayuda a entender que las personas no “reproducen” simplemente los modos de actuar de su entorno, sino que van modelando sus formas de comportamiento en función de los diferentes configuraciones en las que se encuentran inmersas (Lahire, 2007).

El entrevistado reconoce que hubo un maestro en el CCH¹¹³ que marcó su vida, se trataba de un profesor de literatura que le hizo sentir que lo que a él le gustaba, como leer y escribir, eran válidos. El ambiente del CCH fue fundamental en su trayectoria, no sólo porque este educador les posibilitara el acercamiento a una serie de artes, sino porque a través de su estancia en esta institución estableció una serie de vínculos con sus compañeros, que le llevaron a vivir ese espacio de una forma diferente que en la primaria y la secundaria.

He desgornado algunos de los extractos de la entrevista para dar sentido a las anteriores explicaciones:

“En el CCH tuve un salto cualitativo, porque ahí conocí un profesor de... como se llamaba la clase... eh... cultura y redacción. Cuando le conocí era yo uno más del grupo, pero cuando acabó el curso me pidió que le ayudara a corregir trabajos junto con otros compañeros, a revisar trabajos, dije que sí y me gustó lo de revisar textos y darme cuenta cuando me estaban engañando, o sea... me gustó el asunto de leer y corregir cosas. Después con ese profesor hice mucha amistad, leí muchas cosas porque él las sugirió. Este hice teatro, teníamos un grupo de teatro que duró muchísimo, incluso hasta que llegué a la universidad estuve ahí haciendo teatro y bueno pues haber llegado hasta lo del teatro tiene que ver con yo tenía predisposición a la cuestión de la lectura, de entender cosas que estaban en los libros, por otro lado que podía estar solo ahí, sin necesidad de otras personas, no me sentía mal sino lo contrario, me sentía bien. Creo que también contó mi familia, para mis papás siempre fue importante que estudiara...” (Entrevista a Juan).

...“el CCH daba mucho chance como de socialización, como de estábamos con

113 ¿Qué es el CCH? Información obtenida de la página web: www.cch.unam.mx

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene dos bachilleratos, la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Estos subsistemas cuentan con programas de estudios diferentes, el primero responde a una programación anual y el segundo a una semestral, estos se cursan en tres años. El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971. Cada año ingresan 18 mil alumnos a sus aulas, y han pasado por las mismas cerca de 700 mil alumnos. El CCH es un bachillerato de cultura básica y tiene la característica de ser propedéutico, pero a su vez general, es una institución de enseñanza media superior; que ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica, esta última, en México, incluye la escuela secundaria.

otros compañeros, que al fin de cuentas, veníamos todos de estratos similares pero de lugares distintos... eso también fue bueno, fue padre, conocer gente, compañeros de otros lados... y con los maestros había maestros más amables, más humanos sí, había de todo, pero sí creo que era mejor, también eras más grande y creo que te importaba menos”...

“...me equivoqué a la hora de elegir carrera y creo que me equivoqué conscientemente, porque no quería yo imitar a este profesor que te digo, se llama [...] yo no lo quería imitar, yo no quería ser como él, aunque me gustaba todo lo que hacía yo no quería ser como él... con él te das cuenta de que leer no es perder el tiempo, él vivía de eso, era profesor... pero yo dije debo mantener mi individualidad, por eso elegí veterinaria...”

Otra entrevistada me decía que le gusta más el CCH porque

“es muy diferente a la secundaria, hay más libertad, porque ves muchas cosas que en cuanto a tu ambiente no lo veías antes, te socializas más y es muy buena escuela. Con los compañeros hemos aprendido a convivir... los profesores son injustos, se dejan llevar por el físico de algunas alumnas, pero también me han tocado muy buenos profesores, de todo tienes que aprender.”¹¹⁴

La importancia que las personas entrevistadas otorgan a los “saberes cultos”, o legitimados por la escuela, me permite aproximarme a los siguientes planteamientos:

“La cultura culta podría posiblemente entonces ser apropiada por los niños de las clases dominadas sin que esta apropiación les exigiese o implicase de ellos automáticamente una ruptura con la cultura de origen y una conversión a la cultura dominante” (Grignon 1993:134)

Es preciso tener cuidado con esa preocupación justificada por defender el ideal del respeto a la identidades locales, étnicas, populares... ya que puede emplearse como un modo de restringirlas del resto de la sociedad (Grignon, 1993).

En el mundo latinoamericano predominan las culturas híbridas, de tal forma que tanto las artes eruditas incluyen elementos de las culturas populares, como las expresiones de dichas culturas impregnan elementos de las primeras y

114 Entrevista realizada a una mujer de dieciséis años, vive con sus padres y una hermana más pequeña en Ciudad de México. En este momento estudiaba el Bachillerato (CCH Sur UNAM). Llegué tanto a ella como a su madre, porque esta última era la señora que limpiaba en la casa de una de las profesoras que conocí en la UNAM. Entrevista realizada en junio de 2008.



de la industria cultural transnacional (Carvalho, 2007). Said indica

"el orientalismo es un discurso occidental que construyó una imagen de Oriente como primitivo, retrasado, retrógrado, violento, emocional, pasivo, sucio y exótico. Y por la oposición de lo europeo a lo oriental, Occidente se creó una identidad ilustrada y de progreso. Lo "occidental" es la antítesis absoluta de lo "oriental": avanzado, ilustrado, racional, productivo, lindo y limpio" (Said en Nagar Ron, 2006: 1999).

Esto implica que tanto los llamados sujetos periféricos viven en una condición de hibridismo, como los que se encuentran en una condición de poder sobre los primeros, aunque siempre se haya intentado infundir lo contrario. Relacionando a Grignon con Carvalho quería aventurarme a inferir que los llamados "saberes escolares" carecen de esa pureza, racionalidad e ilustración como para considerarlos como algo tan alejado o discontinuo de los llamados "saberes populares".

"...ME ES DIFÍCIL ESTUDIAR SIN ESE MARCO ESCOLARIZADO, ME AYUDA..."

En esta parte, voy a reflexionar sobre el proceso de socialización como un recorrido que no es finito, que no concluye en una época determinada de la vida de las personas y que se desarrolla a lo largo de nuestras existencias. Dicho proceso, comporta adaptaciones a diferentes configuraciones sociales e instituciones, acomodaciones que no son pasivas.

Juan llega un momento en el que abandona la escuela, deja la universidad y se pone a trabajar:

"... necesitaba volver a estudiar. Si seguía sin ir a la universidad iba a terminar mal. No sé en qué sentido iba a terminar mal, siendo un ignorante... Me es difícil estudiar sin ese marco escolarizado me ayuda, no me coarta, a pesar de las cosas absurdas"... "me ayuda a terminar algo. La escuela me ayuda en la cuestión crítica – reflexiva y a escribir cosas que se puedan publicar. Saber que lo que escribo gusta, necesito otro impulso para llegar a la producción del texto..." (Entrevista a Juan).

La escuela le había posibilitado una serie de saberes que instrumentabilizaba en función de sus intereses, aunque reconocía que muchos de lo estudiado no le había servido para nada, lo consideraba una pérdida de tiempo y por ello había decidido abandonar la universidad, entre otras razones.

"La adaptación se impone con mayor violencia sobre los grupos minoritarios. Implica ajustes más rápidos y una selección necesaria en los modos de pertenencia... Estos puntos corresponden a un esfuerzo o una interiorización de lo específico bajo la influencia de estímulos o de presiones de la adaptación a un paisaje social diferente" (De Certau, 1995: 208).

Sin embargo, este autor, indica que no se trata de una adaptación sin más, sino que plantea la reutilización del orden impuesto por parte de estos actores sociales a través de sus propias tácticas, recalando la no pasividad en esa adaptación. Estos grupos minoritarios y minorizados se apropian, cambian, mejoran situaciones que les son impuestas.¹¹⁵

Los niños del aula de enlace (aulas para niños inmigrantes/extranjeros recién llegados a la Comunidad de Madrid, dedicadas al aprendizaje del castellano y/o formación para "subsana" el desfase curricular superior a dos años) en la que desarrollé mi trabajo de campo en el año 2006 no se adaptaban a esta clase de una forma pasiva. Una de las normas del aula era la prohibición de no hablar en español, sin embargo los niños en sus interacciones cotidianas no respetaban dicha norma dentro de la clase, no sólo porque hicieran uso de su lengua de origen aunque fuera para referirse a otros compañeros con hablas diferentes, sino que hacían un uso constante de la comunicación no verbal para poder entenderse entre ellos, la cual era incomprendida por el propio profesorado. Aunque, cuando se dirigían a la profesora aumentaban el esfuerzo por el entendimiento y la expresión en castellano¹¹⁶.

"...TE PROMETE COSAS QUE NO CUMPLE..."

En este epígrafe, analizaré las expectativas que la escuela proyecta sobre el alumnado y sus familias, y el condicionamiento de éstas en el desempeño del alumnado en las tareas de la escuela. Estas posibilidades discursivas y prácticas nos permiten complejizar las explicaciones del éxito y el fracaso escolar.

¹¹⁵ De Certau a estas prácticas puestas en marcha por los actores sociales las nombra lo "activo de la pertenencia".

¹¹⁶ Siguiendo a Labov y De Certau podríamos profundizar en este capítulo, si el espacio y tiempo nos lo permitiese, en la resignificación que los actores sociales hacen de la lengua en función del uso que hacen de la misma



Le pregunté a Juan que esperaba de la escuela, desde sus niveles iniciales hasta los más avanzados, su respuesta fue la siguiente:

..."uno tiene muchas expectativas cuando va a la escuela, yo cuando iba a la escuela creía realmente yo que iba a aprender a leer y a escribir, aprender música decía una parte ahí qué iba a aprender música, cosa que nunca se cumplió. Algo de lo que yo podría reclamar a la escuela, es eso, que nunca, nunca nos formó en música... si me hubieran enseñado música, mis posibilidades de pensamiento abstracto habrían sido mayores. Yo me siento, he llegado a un momento de formación académica satisfactorio ¿no?, pero siento que es precario a la larga... cuando uno piensa en la escuela, piensa en la literatura, un escritor mexicano decía que todas las facultades de letras deberían desaparecer... en cuanto la institución no cumple su función debería desaparecer, porque no cumple en los hechos con la tarea de educarnos a todos los que por ahí pasamos, nos entretienen un rato, incluso para mí que es tan necesaria, debería desaparecer, si fuéramos radicales, pero no podemos hacerlas desaparecer, así que cumplan un poco...te promete cosas que no cumple..."

Poniendo en relación las palabras de Juan con las de otra persona a la que entrevisté, añadiré un extracto de la entrevista que le realicé a esta última. Le pregunté: ¿qué esperas de la escuela, del CCH, de la universidad? Me responde:

"que me de una oportunidad de estar dentro, es muy buena. La gente que ha salido de ahí es muy reconocida, por su capacidad y espero que me sigan abriendo esas puertas, esas oportunidades para estar ahí dentro, así como hasta ahora que te brindan muchas cosas, como son libros, te brindan muchas cosas para que le sigas echando ganas a tu carrera. Eso es lo que le pido a la escuela, y que me ayude a ser una, un buen ser"¹¹⁷.

En la escuela se produce una manipulación de las aspiraciones, dado que no sólo se dedica a enseñar determinados saberes, sino que otorga una serie de títulos, y con ellos una serie de derechos, lo que lleva a infundar una serie de expectativas hacia las personas que se encuentran dentro de la misma. Esperanzas que no siempre se corresponden a las posibilidades reales que ofrecen dichas acreditaciones. Aumentan el número de personas que ostentan esos títulos, pero éstos pierden valor no sólo porque son más personas los que los

¹¹⁷ Entrevista realizada a una mujer de dieciséis años, vive con sus padres y una hermana más pequeña en Ciudad de México. En este momento estudiaba el Bachillerato (CCH Sur UNAM). Llegué tanto a ella como a su madre, porque esta última era la señora que limpiaba en la casa de una de las profesoras que conocí en la UNAM. Entrevista realizada en junio de 2008.

obtienen, sino porque aquellos que los disfrutaban no tienen la misma consideración social que aquéllos que antes los poseían. (Bourdieu, 2000).

"Me interesaría mucho seguir en la universidad porque es de lo mejor que hay en este país, y a parte porque quiero estudiar y ser algo, ser alguien en esta vida. Quiero seguir estudiando, porque me gustaría independizarme más que nada, saber mucho, eso es. Le preguntó porque considera importante saber mucho y me contesta: ¿por qué es importante saber mucho?... mmm... porque eso es lo que te da poder en esta vida"¹¹⁸.

La escuela se presenta en los casos estudiados como un lugar para no ser un vago, un borracho, un jugador... para no ser como los del barrio, como los chicos que están en la calle, que "callejean", que "no hacen nada"

"la escuela – y las instituciones subsidiarias se oponen a la calle física y simbólicamente, como las normas, los límites y los espacios sanos a la desestructuración familiar, social, personal y la falta de referente" la idea de la presencia o ausencia de un proyecto vital (escolarizado) es lo que lleva a establecer dicotomías entre los que no hacen nada y los que prosperan. (Franzé, 2002)

Juan me explicaba que sus padres a través de la escolarización le habían dado la opción de salir del barrio. Sus esfuerzos habían ido dirigidos a que tanto él como sus hermanas no fueran obreros, sino a que ascendieran socialmente, adquirieran el capital escolar suficiente para que el capital económico de sus hijos fuera diferente al suyo. Juan decía que era una forma de dar "herencia" por parte de los padres pertenecientes a la clase trabajadora, pero al mismo tiempo manifestaba su malestar a la hora de hablar de sus padres, explicaba que ellos deseaban que volviera al pueblo en el que ellos vivían pero en este momento él no deseaba volver allí, sino quedarse en el Distrito Federal y cerca de la universidad.

Decir que los mayores éxitos escolares en los alumnos es consecuencia del capital escolar poseído por sus padres no acaba siendo una explicación clarificadora, como nos muestra el caso de Juan, entre otros muchos. Si nos preguntamos a cerca de la posesión de dicho capital es preciso que los hagamos también sobre la pluralidad de condiciones concretas de transmisión de esas idoneidades culturales (Lahire, 2003).

¹¹⁸ Entrevista realizada a una mujer de dieciséis años, vive con sus padres y una hermana más pequeña en Ciudad de México. En este momento estudiaba el Bachillerato (CCH Sur UNAM). Llegué tanto a ella como a su madre, porque esta última era la señora que limpiaba en la casa de una de las profesoras que conocí en la UNAM. Entrevista realizada en junio de 2008.



"Según se ponga el énfasis en las modalidades de fracaso escolar o en las estructuras familiares dentro de las cuales los niños se socializan, pueden sacarse, por lo que se ve, conclusiones científicas y políticas muy diferentes... nos inclinamos a menudo a plantear – dentro de la lógica de búsqueda de culpables o fallos – el interrogante alusivo a la responsabilidad del fracaso escolar. ¿Dónde se encuentra el origen de estos fenómenos? ¿En la escuela? ¿En las familias? ¿En el Estado? ¿En el sistema económico? Las investigaciones sociológicas hacen posible plantearse de una manera más compleja esa cuestión básica de la <<responsabilidad>> o de las <<causas>> del <<fracaso escolar>>" (Lahire, 2003:71)

La cuestión de la discontinuidad respecto a la cultura escolar viene dada por factores que tienen que ver con diferentes características de los distintos actores sociales implicados, así como con la estructura y concepción de la escuela en sí, la cual es diseñada, percibida y definida desde determinadas posiciones sociales, económicas, culturales, nacionales, de edad y género. Se hace preciso superar la idea de resolver los problemas de desencuentros culturales más allá de la aceptación de ambientes culturales heterogéneos donde se adquieran incomparables habilidades, destrezas, códigos de comportamiento y acción (Franzé, 2002).

Según Ogbu (1993[1981]), el fracaso escolar de la población afroamericana en Estados Unidos no puede entenderse sin que se comprenda que la estructura de la escuela está íntimamente relacionada con los rasgos de la sociedad y con la estructura de oportunidades que ésta ofrece, lo cual acaba teniendo importantes repercusiones en aquello que sucede dentro de las aulas. Indica que es preciso que recurramos a los procesos históricos para entender los procesos de escolarización de estas minorías. Demuestra que existe una correlación entre educación y empleo en la comunidad afroamericana que es más débil que la existe entre la comunidad blanca en Stockton, lo cual tiene como causa el techo limitado de empleo para estos grupos.

Nuestro autor a través de sus entrevistas analizaba que los padres de los niños afroamericanos promueven para sus hijos la necesidad de mayor formación y la obligación de ir bien en la escuela, sin embargo sus posiciones se contradicen cuando al mismo tiempo les dicen que esto no va a significar una mejora en su nivel de vida y condiciones en la sociedad.

Si el trabajo dentro de la escuela no va acompañado de ningún tipo de recompensa a nivel del empleo, puede implicar desilusión, falta de esfuerzo con res-

pecto al trabajo escolar y la no puesta en marcha de estrategias que permitan adaptarse al aprendizaje.

"...TODOS PARA ELLOS ÉRAMOS TONTOS..."

En este apartado, a través de las palabras brindadas por Juan y de un cortometraje me centraré en la influencia del carácter de los educadores en las interacciones establecidas con el alumnado.

Juan expresaba en la entrevista algunos de los comentarios de sus maestros hacia él y sus compañeros, como: *"yo esperaba más de ti"*, *"todos para ellos éramos tontos"* *"en la secundaria, los profesores eran más distantes estaban menos dispuestos a estar contigo"*, *"lo que marcó un poco la secundaria es eso, como que había mucho, un trato feo, y la otra cosa de la secundaria es que había biblioteca pero siempre estaba cerrada, los libros estaban en vitrina"*, *"la institución está pensada para que al final te humillen, sea el profesor, sea el compañero"*.

Este tipo de enunciaciones permiten reflexionar sobre las expectativas que se están proyectando sobre la vida escolar y social de estos niños, lo cual acaba teniendo importantes repercusiones en sus trayectorias dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, conocer estas imágenes implica indagar sobre los factores que las explican.

Desde mi punto de vista, el cortometraje del que hablaba al comienzo de este epígrafe introduce una temática muy diferente a la planteada hasta ahora en el texto, ahonda en las relaciones entre profesorado y alumnado, pero introduce componentes "étnicos" y "genéricos" (y la puesta en relación de ambos) que no habían sido tratados, pero que considero primordiales para comprender las trayectorias en las instituciones escolares. Se trata de un cortometraje llamado *HIJAB*, cuyo guión, dirección y producción corresponde a Xavi Sala, y su duración es de poco más de siete minutos.

Está grabado en Madrid, las calles que aparecen al comienzo llevan a identificar esta ciudad en sus imágenes. El director sitúa la acción en un Instituto de Enseñanza Secundaria. Presenta la conversación que mantiene una mujer de unos cuarenta años y otra de unos catorce, en un escenario que simula los pasillos de un centro escolar. La mujer de cuarenta representa a una profesora y la de doce a una alumna que lleva hijab (pañuelo). La primera le indica



a la segunda que se quite el pañuelo, que ninguna de sus compañeras lo lleva puesto. La niña le dice que es musulmana y la respuesta de la maestra es: pero “¿eso qué tiene que ver?” Me pregunto, ¿por qué no se permite que sus alumnos lleven el pañuelo?, ¿de qué igualdad es de la que se está hablando en los contextos educativos?, ¿qué diferencias están permitidas?, ¿por qué la interculturalidad se considera un valor?, ¿por qué es un valor a desarrollar en la escuelas?, ¿por qué se fomenta dicho valor a través de fiestas o asignaturas concretas?, ¿hay diferencias entre las diferencias? La maestra del film dice “*ésta es una escuela laica, todos somos iguales, no queremos diferencias antes los alumnos*”

Más de una mujer musulmana lleva el pañuelo alegando que es una forma de demarcar su pertenencia étnica o simplemente una cuestión de carácter estético. Los papás-estado europeos deciden por estas mujeres a la hora de ponerlo o quitarlo, es éste el que se encarga de determinar qué ocurre en esos espacios sobre los que considera tiene el poder de ejercer poder sobre las personas. Nagar – Ron (2006) explica cómo la conciencia israelí orientalista crea una imagen de “la mujer oriental” donde sus características principales son la estupidez, la pasividad o la dependencia. En España existe una conciencia semejante al hablar de estas mujeres, donde la sumisión y la pasividad parecen ser sus rasgos fundamentales de carácter. Rescato las palabras del director de la escuela pública en la que realicé mi trabajo de campo a la hora de hablar de las madres musulmanas de sus alumnos:

...“con los marroquíes tenemos mayores problemas de comunicación que con los rumanos, otra población inmigrante muy mayoritaria en este colegio. No sólo es más fácil por la semejanza lingüística sino por que en el caso de los marroquíes son las madres las que pasan el mayor tiempo con los niños, sin embargo estas mujeres no conocen el castellano, la mayor parte no salen prácticamente de casa y sólo se relacionan con mujeres de su grupo étnico” (Observación 18 de noviembre de 2005. Escuela pública de la Comunidad de Madrid).

Poseemos imágenes estereotípicas sobre los *otros*, relacionándonos con ellos a partir de dichos estigmas. El mismo planteamiento le debemos a De Certau cuando indica que (ya en los años 70 cuando escribe este libro)¹¹⁹ los extranjeros sufren por parte de la sociedad francesa una fuerte estigmatización. Proceso elaborado como consecuencia de la falta de representaciones propias,

¹¹⁹ El libro que he manejado es una edición en castellano del año 1995

que llevan a construir al otro como la figura antinómica a través de la cual nos constituimos a nosotros mismos. Ante una mayor indiferenciación, el extranjero y/o el indígena y/o el obrero y/o el mal estudiante se constituyen como símbolo que permite generar su propia identidad al contexto escolar.

Las palabras de la maestra sobre la niña están cargadas de una importante contradicción, dado que para convencerla le dice que la libertad de religión se elimina “*si cada uno viene vestido de su religión*”. La ropa se convierte en una forma de comunicación, revela las identidades sexuales, culturales, sociales y de clase, así como inconformismo hacia la sociedad que las devalúa.

La no discriminación, se equipara a la igualdad, pero igualdad ¿en qué sentido? En el espacio público, según la profesora retratada en *Hiyab*, todos somos iguales siempre y cuando no llevemos este tipo de simbolizaciones a las cuales debemos de relegar únicamente al espacio privado. Además, se obliga a una asunción irremediable de las reglas impuestas cuando le dice “*las reglas son las reglas*”. El alumno por ser alumno debe asumir unas reglas ya fijadas, a las que no tiene derecho a cuestionar, porque son elaboradas por los docentes, que son los que consideran así mismo con capacidad para marcar dichas normas. ¿Por qué las capacidades de acción y/o reflexión de los niños son definidas, restringidas y posibilitadas por los discursos y prácticas pedagógicas, en lugar que por los niños?

La niña increpa a la maestra diciendo que viste el hijab porque ella así lo desea, dado que sus padres quieren que se lo quite. ¿Por qué los padres de Fátima, nombre de la niña protagonista de este cortometraje, no quieren que lleve el pañuelo?, ¿el pañuelo puede convertirse en un símbolo de exclusión en la escuela de “todos somos iguales”? El comportamiento de esta niña puede relacionarse directamente con las palabras De Certau (1995[1974]) al indicar que, los extranjeros rechazan una identidad que les es impuesta desde el exterior, reivindicando el derecho a ser ellos mismos y construir sus propias trayectorias dentro de la diversidad, pero ¿son escuchadas estas reivindicaciones?, ¿son llevadas a la práctica?

El chantaje emocional se encuentra en frases cargadas de violencia simbólica: “*pues estarías más guapa si te lo quitas*”, “*en cuanto te lo quites un rato ni te acuerdas*”, “*¿no querrás ser la rara de la clase?*” Tras pensarlo, después de las presiones ejercidas, con cara de resignación, dolor, angustia la niña se quita el pañuelo.





Al final del film la niña entra en la clase, es su primer día. La cámara entra, como si fueran los ojos de Fátima, se centra en un compañero de clase que lleva el pelo largo, una palestina y un pañuelo en la cabeza, otro compañero lleva un gorro de lana, otra varios piercings y el resto de ellos tienen diferentes cortes de pelo. Todas estas formas de vestirse, de ponerse uno u otro atuendo están cargadas de simbolizaciones, ¿por qué hay unos permitidos y otros no? Sorpresa, incompreensión, injusticia parecen mostrarse en los ojos de esta mujer.

CONCLUSIONES

Los derechos, las oportunidades, las libertades, ¿nos son reconocidas por el hecho de haber nacido en un determinado país, ciudad, pueblo o barrio?, ¿por nuestro género?, ¿por nuestra edad?, ¿por nuestra clase social?, ¿por nuestro grupo étnico?, ¿por nuestra religión?, ¿por nuestra sexualidad?...

Existen diferentes estrategias promovidas por los sujetos académicos, políticos y escolares en cuanto a la atención desde la escuela de esa diversidad cultural, social, económica, lingüística... Las diferentes instituciones públicas – entre ellas la escuela – se encargan de desarrollar políticas de integración de colectivos “desfavorecidos”, pero lo hacen ¿problematizando y estigmatizando a estos grupos?

Los programas escolares no salen adelante, porque explican el fracaso escolar centrándose en el medio social o en aspectos económicos. De Certeau (1995[1974]) plantea que se trata de un cúmulo de ambas opciones, y no la eliminación de una u otra, dado que las fronteras entre lo económico y lo cultural son permeables. Las políticas educativas, dicen “favorecer” a un colectivo frente a otro al otorgarle una serie de beneficios que permiten “igualar” la situación “desfavorecida” de la que parten. Desde estos organismos se define cuáles son estos colectivos, creando espacios de segmentación y segregación. El aparato estatal define los grupos, los posiciona en lugares diferenciados y después elabora formas de “igualación”. Todos los Estados – Nación establecen un “nacionalismo nacionalizante” de tal forma que imponen diferentes estrategias con el fin de homogeneizar, monoculturar a las diferentes grupos que llegan a sus fronteras.

Estudiar la presencia de los grupos subalternos en el contexto escolar, implica tener en cuenta conceptos inherentes a la propia estructura escolar,

como son los “niveles”, los “ritmos” y la importancia de “seguir las clases”. Cuando el alumnado no llega a estos parámetros marcados, se considera que existen problemas a subsanar en el alumnado en sí y no en la concepción de estas categorías. Determinados actores sociales, con posiciones concretas en la estructura organizativa escolar, “definen cómo deben ser las cosas”, de tal forma que quien no se adapta es considerado como problemático, necesitando ayuda para remediar esta situación. Las políticas educativas intentan manifestar los problemas de integración de los grupos minoritarios con explicaciones monoculturales como: “son inmigrantes”, “son indígenas”, “son gitanos”, “son desestructurados familiarmente...” sin hacer reflexión de otras variables que pueden estar incidiendo y que pueden encontrarse en la propia estructura escolar.

En el análisis del éxito o fracaso escolar de estos grupos considero que las explicaciones no tienen porque limitarse a la estructura de oportunidades que la sociedad ofrece, ni a las cuestiones históricas que ponen en relación a las minorías y mayorías, ni a la discontinuidad entre la cultura escolar y “el bagaje cultural” de cada uno de los individuos, ni a la discontinuidad en las formas de interacción empleados entre los chicos y sus profesores... Creo que es preciso buscar la interrelación de todos ellos para dar una respuesta más eficaz a estas cuestiones.

“ De forma más general, si el funcionamiento global del mundo social no es indiferente al hecho de que son los mismos individuos que actúan y piensan y sienten en contextos muy diferentes de la vida social, que viven las contradicciones de éstos pasando constantemente de un universo o de un sub – universo a otro, es por lo tanto importante que el sociólogo – sea cuál sea su ámbito predilecto original – salga del atolladero de la hiper – especialización para dirigir su mirada comparativa hacia un abanico más amplio de prácticas y de situaciones...” (Lahire: 2007:36)



BIBLIOGRAFÍA

BARAÑANO, A; J.L. GARCÍA; M. CÁTEDRA, y M.J. DEVILLARD. 2007. *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.

BOURDIEU, P. 2000. *Cuestiones de sociología*. Madrid. Istmo.

CERTAU de, M. 1995[1974]. *La toma de la Palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana.

DIETZ, G. 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada

FRANZÉ MUDANO, A. 2002. *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid

GIROUX, H A. 1990. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós – MEC.

GRIGNON, Claude. 1993. “Cultura dominante, cultura escolar y cultura popular”, *Educación y Sociedad*. 12.: 127 – 136. Madrid.

FILC, Judith. 2004. “Desafiliación, extranjería y relato biográfico en la novela de la postdictadura”. En: *Lazos de Familia: Herencia, cuerpos, ficciones*. Amado y Domínguez (ed.) México-Buenos Aires: Paidós.

LAHIRE, B. 2003. “Los orígenes de la desigualdad escolar”. En: *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Marchesi y Hernández (eds.) Madrid: Alianza Editorial.

LAHIRE, B. 2007. “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples” *Revista de Antropología Social* (volumen dedicado a la Antropología de la educación y la escuela): 16.

NAGAR-RON, S. 2006. “La historia tal como mi abuela me contó. La memoria personal frente a la memoria colectiva sionista”. *Acta Poética*. 27: 195–217. México.

OGBU, J. 1993[1981]. “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple”. En: *Lecturas de antropología para educadores*, Velasco; García Castañón y Díaz de Rada eds. Trotta. Madrid.

STRINBERG, R. y S. TALBURT. 2005.. *Pensando queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Grao.

WOODS, P. y M. HAMMERSLEY (eds). 1995. *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona: Paidós

Cortometraje: *Hijab*. Guión, dirección y producción: Xavier Sala. Actrices: Ana Wagener y Lorena Rosado. Duración: 7 minutos y 35 segundos.

CULTURA Y PRÁXIS JUVENIL: UNA DECODIFICACIÓN DE LAS CULTURAS JUVENILES POSPOLÍTICAS ACTUALES

SHANTAL MESSEGUER GALVÁN¹²⁰

JUAN PABLO ZEBADÚA¹²¹

LAS NUEVAS REALIDADES JUVENILES

Una aproximación a las sociedades contemporáneas requiere una reflexión sobre la transición, contradicción o convivencia entre paradigmas sociales, es decir entre los diversos y desiguales modos de pensar, organizar y vivir la vida en sociedad. Las *epistemes* que usábamos anteriormente y que explicaban las realidades bajo parámetros analíticos aparentemente sólidos y congruentes, ya no son útiles en estos tiempos. Cada vez más, las realidades actuales

120 Candidata a Doctora en Antropología y Bienestar Social por la Universidad de Granada, España. Actualmente trabaja en la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), donde es la Coordinadora de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Email: shantalm@gmail.com, teléfono (0052) 2288 183411.

121 Doctor en Antropología y Estudios Interculturales por la Universidad de Granada, España. Es Profesor Investigador de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), región Totonacapan, sede Espinal, donde es responsable de la Orientación de Comunicación y de la línea de investigación Globalización y procesos identitarios, enfocada a la juventud. Es autor del libro Rock y contracultura. La apropiación del rock por parte de la juventud contemporánea. Email: jpzebadua@gmail.com, teléfono (0052) 784 8812357.



rebasan a las maneras de pensarlas y explicitarlas, por tanto asistimos a una quiebra de dichos parámetros y a fracturas en nuestras formas de observar las sociedades. La reflexión, entonces, implica nuevas directrices que nos remitan a ese proceso de transición, contradicción o convivencia en la construcción del pensamiento social contemporáneo. Esto debe ir en la búsqueda de los discursos de los “sujetos emergentes” que aparecen como parte de la dinámica de estos escenarios imprecisos, como actores que moldean este entorno que nos toca vivir.

En este sentido, el análisis de las culturas juveniles como entidades importantes donde se gesta la imaginación social de la actualidad no puede reducirse a una visión funcionalista o determinista del ser joven, sino que se requiere de un enfoque capaz de percibir la contingencia y complejidad que caracteriza las configuraciones sociales del presente. Solo así podemos narrar la no linealidad de las culturas juveniles, así como aportar elementos al diálogo intercultural que exige el entendimiento de nuestras sociedades.

CULTURAS JUVENILES Y PROCESOS POLÍTICOS

Los jóvenes constituyen importantes productores de conocimiento social actual. Sus propias formas de comunicación, organización, simbolismo, lengua, vestimenta, consumo, etc., nos muestran un universo reflexivo a través del que es posible comprender y analizar críticamente múltiples procesos socio-culturales y políticos de la sociedad contemporánea, a la vez que dan pistas de lo que pueden llegar a ser futuras configuraciones sociales.

La aproximación a las culturas juveniles, desde una perspectiva desde la cultura, favorece el análisis de las voces emergentes que, en todo caso, tiene que ver con el siempre permanente silencio respecto a lo que es “ser joven” en diversos contextos actuales, considerando tanto la vida material, intelectual, espiritual y las expresiones simbólicas de los múltiples grupos juveniles.

Desde el campo de la política también debemos ponderar el sustento político e histórico por el que las culturas juveniles proponen sus alternativas sociales. Los grupos juveniles actuales cargan con la hipoteca política de los movimientos estudiantiles del 68, ello ha generado la circulación de algunos prejuicios sobre la manifestación de indiferencia ante el compromiso social, la prevalencia del interés individual sobre el comunitario y del goce sobre el

esfuerzo. Sin embargo, investigaciones sobre jóvenes como la de Ulrich Beck (2002) y Rossana Reguillo en México (2003) han demostrado que la mirada sobre los jóvenes actuales debe entenderse a partir de las redefiniciones contemporáneas sobre ciudadanía, familia, migración, identidad, cultura, estado, mercado, violencia, desigualdad, etc., y de la influencia de movimientos político/culturales como el feminismo, ecologismo, poscolonialismo, multiculturalismo, pospolíticos y posmodernidad.

Asimismo, los estudios sobre comunicación y consumo juvenil, han puesto de manifiesto nuevas formas y espacios (posfamiliares y posescolares) de socialización (Canclini, 2004) mucho menos estructurados, en que se construyen y reconstruyen sus procesos de identificación los sujetos contemporáneos. Por su parte, la desigualdad y la fragmentación social que sufren grandes áreas de países latinoamericanos y muchos otros en el mundo hace que la vida de los jóvenes resista, se adapte o sucumba ante fenómenos como la violencia, la ilegalidad de la migración, las organizaciones delictivas, las adicciones, las enfermedades, la marginación, etc.

Por tanto, entender los espacios políticos juveniles en la actualidad requiere de dimensionar en otra clave analítica los procesos de inclusión y exclusión de los sujetos jóvenes. Lo que está en juego es su capacidad de adaptación en los entornos excluyentes de la globalización a partir de la utilización de nuevos lenguajes culturales que hacen de los movimientos y las adscripciones identitarias una manera de inclusión que, a la postre, se convierten en discursos políticos, solo que producidos en coordenadas de participación alejadas de las visiones políticas de antaño.

CULTURA Y JUVENTUD

En los ámbitos de estudio de la cultura se discute la pertinencia de un concepto de “cultura” que sea un elemento flexible y transversal a todas las problemáticas de corte social que atañen el contexto mundial. De hecho, en la actualidad en cualquier espacio disciplinario de corte social y humanístico aparece el concepto de cultura como un horizonte de explicación de frente a los procesos de reedición identitaria en los colectivos emergentes en el mundo.

En lo que concierne a las reflexiones sobre lo que acontece en lo social, en la actualidad es evidente la presencia del concepto de cultura respecto al hori-





zonte con que se observan los procesos humanos. Nunca antes dicho concepto había estado tan actualizado en las ciencias sociales. Esta tendencia la coloca como punto rector y de análisis de lo que sucede en el entorno de nuestro tiempo, alcanzando a diversos campos de estudio, otrora de difícil acceso en el entendimiento de los procesos simbólicos como una práctica y perspectiva esencial para el accionar social, por ejemplo, en la economía y muchos estudios empresariales; de igual forma en los estudios agrarios y del campesinado; la psicología social, la filosofía y hasta en el derecho, entre otros espacios de conocimiento, que amplían los límites de sus unidades de análisis para dar cabida al “elemento cultural” como referente para la reflexión y la acción (Vargas 2007).

Cada vez más, la cultura se parece a un paradigma de conocimiento en el que se presenta un constante relacionar entre distintos enfoques y perspectivas que ahora llevan por nombre como “problemáticas culturales” y se centran en el vértice del debate académico a nivel internacional. Ello nos lleva a pensar en la dimensión que la cultura ha obtenido en los últimos años y la extensión de sus alcances epistémicos, cuando hace poco tiempo el concepto se relegaba exclusivamente al campo específico antropológico. Esto va de la mano de la emergencia de ciertos procesos de corte cultural que, si bien anteriormente habían estado presentes en la escena social, actualmente revisten protagonismos no tan manifiestos antaño.

Al entrar la cultura en los análisis de distintas disciplinas de conocimiento, el concepto se adopta no para demandar explicaciones con carácter “universal” sino también como parte de procesos de carácter “local”, como un *constructo* re-elaborado constantemente por las propias personas involucradas en tanto sujetos partícipes de su propia construcción social. Es decir, la cultura es concebida como una elaboración conjunta, grupal y comunitaria, de ahí que no la podemos percibir como un todo, ni como algo ya dado, de carácter esencial para los miembros del grupo. Por tanto, la localización de la cultura, como un *constructo* cotidiano, es una exigencia analítica porque el entendimiento de la realidad no puede reconocerse como una “totalidad”, ajeno a los factores “externos” que acometen sistemáticamente con la cotidianidad.

Por el contrario, esta noción de cultura como *constructo* nos remite a esa re-elaboración constante de la práctica simbólica como parte de la permanente dialéctica de las relaciones entabladas al interior del grupo social. De ello se nutre Thompson para proponer un concepto “estructural” de la cultura, como una noción de carácter simbólico fijada y situada en contextos sociales:

Es una concepción de la cultura que enfatiza tanto el carácter simbólico de los fenómenos culturales como el hecho de que tales fenómenos se inserten siempre en contextos sociales estructurados...se puede considerar como el estudio de la constitución significativa y la contextualización social de las formas simbólicas....El análisis de los fenómenos culturales implica elucidar estos contextos y procesos estructurados socialmente, así como interpretar las formas simbólicas...implica interpretar las formas simbólicas por medio del análisis de contextos y procesos estructurados (Thompson 1998: 203).

Por ello, una discusión amplia y convergente con respecto a la cultura puede ayudar a entender las problemáticas de inclusión y exclusión de los grupos en disputa por espacios que pueden entenderse, justamente, en clave cultural. Al mismo tiempo, en esta discusión se impone la construcción de una nueva noción de cultura que coadyuve a trasladar su debate al entendimiento de los procesos de identidad de diversos grupos sociales, lo cual requiere comprender también la construcción social de las diferencias, sus nuevas configuraciones y espacios de lucha.

En este sentido, las culturas juveniles surgen como espacios de identidad de un sector de la población que ya es protagonista de aquellos procesos sociales antes mencionados. Las culturas juveniles surgen también como una categoría de análisis para entender la enorme diversidad de la concepción de lo joven. Existen muchas juventudes y todas tienen por característica el hecho de ser, en sí y por sí mismas, espacios de construcción identitaria que, al mismo tiempo construyen discursos de inclusión en los ámbitos social, político y cultural.

La juventud como sujeto de estudio tiene por objeto promover el análisis y la atención de un sector social que es blanco de todos los procesos globalizadores. Es un colectivo que, actualmente, surge como protagonista en los ámbitos de las problemáticas culturales, que además delinea los contornos de la construcción identitaria actual y sus debates sobre su pertinencia.

DESIGUALDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS JUVENILES

Durante el siglo XX las transformaciones de los Estados-nación gestados en el siglo anterior se transformaron mayoritariamente dando un giro, casi global, hacia la democracia liberal cuyo principal objetivo es asegurar la libertad



política de los ciudadanos. De este modo las políticas se han ido orientando al entendimiento del ciudadano no como un modelo único sino en su diversidad, lo cual ha implicado el cambio de un Estado homogéneo a un Estado plural.

Como sabemos en esta transformación mucho tuvo que ver el movimiento estudiantil de los sesentas, que fue el gran articulador de la crítica político-cultural del Estado de bienestar. Sin embargo, tal apertura a la subjetividad de los ciudadanos ha generado varias paradojas identificadas por Villoro, una es que los nuevos sistemas democráticos “decididos a asegurar la libertad de todos, han provocado la exclusión de muchos” (Villoro 2007: 117) y otra, es que el Estado-nación ha quedado demasiado pequeño para hacer frente a problemas globales y demasiado grande para solucionar las reivindicaciones de la diversidad interna (Villoro 2007:175).

En este sentido, en la búsqueda de nuevas formas de ciudadanía ha quedado claro que el reconocimiento político e incluso cultural de las diferencias no es suficiente, si no se acompaña de un embate de las desigualdades sociales y económicas de los grupos sociales, lo cual parece estar cada vez más lejos de lograrse.

Tal situación ha generado tensiones al interior de las diversas entidades estatales, entre ellas el sistema educativo actual que enfrenta diversas crisis por la distancia entre sus funciones sociales tales como, el favorecimiento de la igualdad de oportunidades y la movilidad social, y las funciones económicas que buscan responder a las necesidades de mano de obra que requiere un mercado de trabajo flexible, volátil e imprevisible (Sousa, 2006: 231). La percepción actual de las instituciones educativas es que han perdido poder en su función reproductora que fue ampliamente cuestionada por Passeron y Bourdieu (1981) incluso en su capacidad de vigilar y castigar analizada por Foucault (1992) y han reducido su influencia, hasta tener un carácter más de trámite administrativo pues aunque parecen actualizarse, por un lado, a partir de la introducción de la tecnología para el aprendizaje, están muy lejos de aproximarse a una comprensión de los imaginarios y procesos socioculturales que experimentan las culturas juveniles actuales.

En este contexto, las relaciones del Estado con los distintos grupos de la sociedad se ven mediatizadas por la incertidumbre y la complejidad que su transformación y debilitamiento actual. En el caso de los jóvenes, las instituciones y el mercado han buscado interpelarlos a partir de la manipulación discursiva del concepto de juventud. Sin embargo, los elementos para tal efecto son aho-

ra cada vez más insuficientes para agrupar, en términos y categorías institucionales, a los diversos lenguajes juveniles que comenzaron a aparecer a partir de la segunda mitad del siglo XX y que en la actualidad aspiran a proveerse de una visión del mundo desde diversas y complejas maneras de entenderlo. Cabe decir que, en más de los casos, la subjetividades juveniles se manifiestan contrarias a los campos hegemónicos y de poder, porque éstos ya no responden a las expectativas generadas aun en el universo joven eternizadas en la idea -y metáfora- de entregar a los jóvenes un futuro de magnificencia lleno de promesas en el momento de su participación social, ya en fase de adultos.

En tanto se niega a la juventud el derecho de abrir su participación como jóvenes (o bien, vista como espacio social en “estado de moratoria”), éstos crean pautas de conducta y de una “manipulación” distinta de la realidad que, precisamente, choca con el imperativo social del *deber ser* promovidos para ellos. En este sentido, esta “contra-hegemonía” de la juventud proyecta una especie de catarsis en la moral ciudadana: el miedo a que de pronto se resquebrajen las estructuras de control por dar paso a otro discurso, el del cambio promovido por la juventud; de ahí que ese rango de “inmadurez” adscrito a la juventud la margina de la toma de decisiones.

En este orden de cosas, el Estado es una institución que, pese a su vocación estigmatizadora, quedó rebasada como espacio de interpelación juvenil. Los discursos emanados de aquel ya no tienen los grados de aceptación y, sobre todo, de sumisión en el sector juvenil. Sin embargo, peligrosamente, este papel de rectoría de un Estado debilitado por las dinámicas globalizadoras ha sido sistemáticamente suplantado por el mercado (como vértebra de los procesos de la globalización económica) y por los procesos de los medios de comunicación masiva que acuñan todo el deber ser de la condición juvenil contemporánea.

Por ejemplo, las políticas nacionales destinadas a los jóvenes generalmente se dirigen a los sectores urbanos a través de becas, apoyos a proyectos de ONG's que trabajan con jóvenes y acciones para la prevención de delitos y adicciones, y últimamente algún apoyo para la obtención del primer empleo, entre otras cosas. Esto deja fuera a jóvenes no estudiantes, no profesionistas, migrantes, indígenas, trabajadores, rurales, semiurbanos, padres de familia, campesinos, etc. que no cuentan con espacios ni apoyos para llevar una vida juvenil, por lo que son indistintamente considerados como “adultos”.



Estos dos “nuevos” elementos, el mercado y la influencia de los medios de comunicación, que actualmente rigen las pautas de selección en cuanto a la naturaleza de las juventudes (como consumidores, como nihilistas y apáticos políticos, etc.), se suman a las nuevas percepciones sociales con que debemos estudiar y analizar y, por ende, tratar de comprender a las culturas juveniles contemporáneas en relación a sus respuestas ante lo político y la globalización económica. De ahí que el cambio de paradigma *epistémico*

IDENTIDADES E IMAGINARIOS JUVENILES

El término “culturas juveniles” es una categoría de análisis que nos remite a la producción simbólica de las juventudes y su repercusión en los espacios de lo social. En los estudios de la juventud “desde la cultura”, empiezan ya a desarrollarse en la actualidad desde diversos enfoques y a través de distintas disciplinas sociales.

Las expresiones simbólicas de las prácticas culturales juveniles forman parte de esa diversidad que se observa en las formas de expresión cultural que ocurren en la globalización. Como “nuevos” sujetos emergentes, se visibilizan en identidades colectivas concretas o en espacios culturales elaborados con lenguajes alternativos, o ambas. Por ello, por ser este un discurso hecho por jóvenes, contraviene la idea homogeneizadora emanada desde esa misma globalización, cuando cobra un carácter contrapuesto a *lo que se dice* de los jóvenes y pasa a convertirse en un discurso surgido desde el interior de las acciones de los sujetos. A manera de ejemplo, Gilberto Giménez observa sobre la actualización del tema identitario:

Ha sido impuesto inicialmente a la atención de los estudiosos en ciencias sociales por la emergencia de los movimientos sociales que han tomado por pretexto la identidad de un grupo (étnico, regional, etc.) o de una categoría social (movimientos feministas, por ejemplo) para cuestionar una relación de dominación o reivindicar una autonomía (Giménez 2005:1).

Hoy día, en el discurso del intercambio cultural generado en la globalización, ha hecho evidente el grado de inserción que tienen las identidades culturales en las miradas y perspectivas construidas para entender el mundo contemporáneo. Es necesario analizar el problema de las identidades juveniles como una cuestión que genera una serie de abanicos analíticos; no hay una puesta

en escena donde el discurso –ya sea nacional, colectivo, regional, cultural- es unívoco. Las identidades juveniles se muevan y dinamizan; se cambian y modifican a una velocidad antes impensable.

De la mano del tema de “lo cultural”, los espacios de las identidades están siendo ampliamente discutidas para tratar de entender la conformación de las sociedades actuales. Son estas identidades procesos culturales que están definiendo las reflexiones en el análisis de la emergencia de estos, muy mencionados hoy día, “nuevos actores” y/o “nuevas identidades” paralelos a lo que algunos han denominado el “nuevo des-orden internacional” (García Canclini 2000).

En este sentido, la construcción de las identidades tiene ya una nueva dimensión con respecto a la dinámica de contextos anteriores. Este desorden sistémico al que asistimos da pie a la reflexión sobre los caminos y senderos por los que se manifiestan los recursos identitarios de los grupos como parte de su peculiar “construcción de sentido”:

Estas “nuevas” coordenadas están paralelas a una globalización en la que los espacios de lo *local* tienen trascendencia con respecto a lo *global*. También se visibilizan en contextos comunitarios en los que aparecen sistemáticamente las “multiplicaciones identitarias”, que a veces tienen su trasfondo en ciertas posiciones frontales entre lo llamado global-universal y los particularismos identitarios, pero de igual manera, en la apropiación y re-utilizamiento constante de patrones culturas indistintos:

En este escenario, la relativa difuminación de las fronteras tradicionales (entre estados, regiones, ideologías, pero también entre saberes y disciplinas), más allá de su efectiva validez política según los casos, ha favorecido el surgimiento y/o afianzamiento de las llamadas “minorías” que reivindican una identidad diferencial en un contexto dado. Más que ser entendida en términos numéricos, la idea de minoría o minoritario, en el sentido ya clásico de Deleuze, supone justamente la oposición a aquello instituido como patrón o canon a partir del cual se clasifica o discrimina (la posición masculina, etnocéntrica, heterosexual, por ejemplo). En este sentido, las nuevas identidades diferenciales y minoritarias, cuya visibilidad se acentúa en los distintos contextos culturales, son consideradas por algunos teóricos como positivas, no en sí mismas sino en tanto contribuyen a ampliar el espacio contemporáneo de las democracias (Arfuch 2000: 62).



Al mismo tiempo, la vida cotidiana es un espacio de aprehensión del “sentido” colectivo y, por tanto, tiene que representar espacios de análisis: es la cotidianidad como escaparate cultural donde se desarrollan los “estilos” juveniles y sobre todo el tránsito identitario que ello conlleva. Es desde lo simbólico –de la mano del concepto “flexible” de cultura- donde se dirimen las discursividades de las culturas juveniles en tanto sujetos que están inmersos en problemáticas de corte cultural.

De este modo, intentar una decodificación de las culturas juveniles actuales constituye un esfuerzo por aportar algunos elementos para la comprensión de cuáles y cómo son los actores que, consiente e inconscientemente, participan de significativas interrelaciones e interdependencias en las transformaciones sociales contemporáneas. Asimismo, al proponer una visión mas amplia e integrada de la idea de cultura, se busca señalar la importancia de los aspectos simbólicos, sociales y políticos de las prácticas juveniles en las nuevas configuraciones sociales del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

ARFUCH, Leonor. 2001. “Escenario urbano e identidad cultural”, *Boletín de la BCN, Identidad cultural, Argentina, BCN*, 120: 61-74

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON. 1981. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Buenos Aires: Laia.

BECK, Ulrich (ed.). 2002. *Hijos de la libertad*. México: FCE.

FOUCAULT, Michel. 1992. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. 2000. *La globalización imaginada*. México: Paidós.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Gedisa.

GIMÉNEZ, Gilberto. 2005. “Identidades en globalización”, *Espiral*. 7:19.

REGUILLO, Rossana. 2003. “Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo”. En: *Los Estudios Culturales en México*. , Valenzuela J.M. ed.: 354-379. México: FCE, pp..

SOUSA, Bonaventura. 2006. *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Colombia: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes,.

THOMPSON, John B. .1998. IDEOLOGÍA Y CULTURA MODERNA. TEORÍA CRÍTICA SOCIAL EN LA ERA DE LA COMUNICACIÓN DE MASAS. México: UAM

VARGAS HERNÁNDEZ, José Guadalupe. 2007. *La culturocracia organizacional en México* (en línea) (consulta: abril de 2005), <http://www.eumed.net/libros/2007/301.html>

VILLORO, Luis. 2007. *Los retos de la sociedad por venir*, FCE, México.



DIVERSIDAD CULTURAL Y LIBROS DE TEXTO

M^a ELENA ÁLVAREZ LÓPEZ | Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid

18

INTRODUCCIÓN

El tema de investigación: *diversidad cultural y libros de texto* tiene como marco de referencia la Educación Intercultural y el área de Ciencias Sociales en la ESO.

La interculturalidad se presenta como una de las competencias fundamentales a desarrollar en las personas. Esto lleva a reflexionar sobre las capacidades que habría que desarrollar en las personas para que puedan convivir en una sociedad multicultural, lo que se ha venido en llamar competencias interculturales. Es por ello que el punto de partida de este trabajo es un enfoque de educación intercultural que va más allá del desarrollo de competencias o capacidades individuales.

Se tratará en primer lugar la definición y los objetivos de este enfoque educativo, y su cabida y relevancia entre las perspectivas educativas que se requieren en el siglo XXI para responder a una sociedad con nuevas necesidades. El segun-



do aspecto que se va a tratar en esta investigación es si los libros de texto reflejan la diversidad presente en el aula, en el entorno, y qué tratamiento hacen de ésta. Por ello, las fuentes que se han analizado para la elaboración de este trabajo han sido principalmente de dos tipos: disposiciones legales y libros de texto.

El trabajo¹²² se ha realizado con las siguientes pautas:

Para descubrir la diversidad cultural presente en los libros, se han tenido en cuenta las referencias sobre diversidad encontradas en cada libro y se ha hecho la descripción de las mismas. Las descripciones se corresponden con una exposición de lo observado en los libros de texto, fijando la atención en las imágenes, las actividades, los mapas y planos, los textos de apoyo, los personajes, los conceptos, y el lenguaje.

Después, se han elaborado unas tablas para el análisis y evaluación del tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto, donde todas las descripciones han sido ordenadas en una base de datos clasificada a partir del contenido descrito en varios temas objeto de estudio. Las descripciones se han planteado a modo de afirmaciones respecto a las que se debe valorar el grado de certeza o falsedad.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El concepto de interculturalidad ha aparecido bajo formulaciones políticas, pedagógicas y prácticas muy distintas, que pueden inducir a la confusión o al desprestigio de esta perspectiva profundamente transformadora.

La causa inmediata del desarrollo de esta perspectiva educativa ha sido la percepción pública de la llegada de un número significativo de extranjeros procedentes de países pobres y sociedades alejadas de los referentes europeos tradicionales. Lo que no implica afirmar que la presencia de emigrantes sea la causa de la multiculturalidad de la sociedad; por el contrario, se debe concluir que la sociedad ha sido siempre plural desde el punto de vista cultural, y por lo tanto, la llegada de inmigrantes resalta los rasgos de las diversidades subyacentes en la sociedad desde tiempo inmemorial. En la sociedad, todos formamos parte de alguna minoría cultural, y en la escuela, como dice Besalú (2002):

¹²² Este artículo se apoya en la investigación realizada para superar la primera fase del doctorado (DEA), titulada "La enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva Intercultural. Tratamiento de la Diversidad Cultural en los libros de texto" (Universidad Complutense de Madrid, 2007).

La educación debería ser este espacio plural y diverso, porque es un lugar de encuentro, donde se aprende no tanto porque hay uno que enseña, sino porque hay muchos que construyen cultura confrontando sus propios conocimientos.

Con el término educación intercultural se alude a un modelo de intervención educativa capaz de dar cuenta de la diversidad humana y de favorecer el desarrollo de las personas en consonancia con sus identidades. La educación intercultural busca la articulación de procesos de enseñanza y aprendizaje donde estas identidades no sean eliminadas.

La elaboración de teorías sobre educación intercultural ha desarrollado una enorme ambigüedad en cuanto a terminología y planteamientos ideológicos. Interculturalidad, multiculturalismo, educación intercultural, educación multicultural, son conceptos cada vez más utilizados y no siempre con el mismo sentido; dando como resultado conclusiones contradictorias que hacen difícil la creación de prácticas educativas bien fundamentadas. Por ello, resulta necesario precisar cada término: multiculturalismo se refiere al hecho de que muchos individuos pertenecientes a diferentes culturas vivan juntos en la misma sociedad, mientras que el término intercultural se refiere al hecho de que los individuos se interrelacionan y se enriquecen, siendo conscientes de su interdependencia.

Desde el ámbito de la Educación existen numerosos trabajos con un enfoque similar pero que utilizan indistintamente los dos términos. Los estudios americanos prefieren hablar de educación multicultural, mientras que los europeos utilizan educación intercultural. En este trabajo se utiliza el término educación intercultural, tanto por ser el utilizado en nuestro entorno más próximo, como por resaltar el intercambio entre culturas. Se trata del reconocimiento de que la escuela y la sociedad son de hecho multiculturales y el enfoque educativo deseable es intercultural.

Ante la variedad terminológica indicada optamos por el término Educación Intercultural, entendido tal como lo hace el Grupo Inter (2006), recogiendo la definición de Aguado (2003):

La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspi-



ra a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/ resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de competencia intercultural en profesores y estudiantes.

Al analizar esta definición se entiende que la Educación Intercultural es una forma de concebir la educación que afecta a todas las dimensiones educativas, supone una educación para todos y percibe la diversidad como un valor.

Tras esta propuesta también se incluye la pretensión de reformar la escuela para conseguir una educación de calidad para todos. De acuerdo con la definición de educación intercultural, se presentan los objetivos que todo enfoque intercultural debe perseguir. Para ello se recogen ideas de varios autores¹²³. Los objetivos básicos de toda propuesta de Educación Intercultural deben ser:

- Incrementar la equidad educativa; lo que implica igualdad de oportunidades para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Como éstas son diversas, la equidad requiere un trato diferente para cada uno.
- Superar la discriminación; bien por razón étnica, de género, clase social o discapacidad. Se tratará de eliminar el racismo individual, cultural e institucional, y ayudar a todos los alumnos a desarrollar actitudes positivas hacia diferentes grupos culturales.
- Favorecer la comunicación; promover la interacción con los otros, para ayudar a desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para funcionar en la sociedad.

Por todo ello, la meta final de la Educación Intercultural debe ser transformar la sociedad en un medio más justo y democrático, favoreciendo la participación y ofreciendo la oportunidad a los estudiantes de ser miembros críticos y productivos de la sociedad.

Con estas referencias queda delimitado el concepto de Educación Intercultural tal como lo proponemos y utilizamos en este trabajo así como para hacer evidentes con ello los reduccionismos a los que se ve sometido este modelo educativo. Queda por comentar el papel fundamental que juega la atención a la diversidad cultural en la educación, en la medida en que la pluralidad cultural existente a nuestro alrededor se hace más notoria.

¹²³ Abdallah-Pretceille (2006), Aguado (2003), Besalú (2002), García y Granados (1998), Grant (1995), Jordán (2004) y Nieto (2002), entre otros.

LA DIVERSIDAD CULTURAL

Detrás de los discursos sobre educación intercultural existe una gran variedad de significados implícitos del concepto cultura. La no explicitación del concepto ha supuesto una barrera para el avance de la investigación sobre los fenómenos del multiculturalismo y la escuela. La reflexión sobre el concepto de cultura es esencial para construir una teoría y práctica sobre la educación. No existe un concepto unívoco de cultura pero las diversas teorías clásicas que la definen como un conjunto de productos que pueden adquirirse y acumularse, son muy criticadas por mostrar un concepto estático. Estudios recientes insisten en que estas explicaciones contribuyen a la confusión e inciden en el carácter cuantitativo y acumulativo.

Bullivant (1993) es uno de los autores que ha insistido en la necesidad de partir del tratamiento antropológico del concepto de cultura como base para el diseño de la Educación Intercultural. Así, la *cultura* se entiende como todo aquello que se aprende y transmite socialmente. Por ello, es necesario insistir en el concepto de cultura como algo inacabado y en constante movimiento. El antropólogo Camilleri (1985) la define como:

El conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medioambiente y de ellos mismos, induciendo, con respecto a estos estímulos, actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos.

Desde este enfoque se puede decir que con el término *cultura* se distingue la manera de ser de una determinada comunidad humana, sus creencias, valores, costumbres y comportamientos. Pero cada individuo tiene una versión particular de la cultura a la que pertenece, por lo que la cultura se comparte diferencialmente. Con esto se insiste en la dificultad de encontrar a un individuo que responda a todos y cada uno de los atributos con que se define la cultura en la que se inscribe como miembro de ese grupo, así como dar cuenta de la heterogeneidad interna del grupo.

La idea central de este enfoque es que no existen regularidades, cada cultura es particular y diversa, aunque ello no significa que sean independientes e indiferentes entre sí. Por ello, cabe hablar del relativismo cultural, la acepta-



ción de la diversidad cultural, y del interculturalismo, la búsqueda del diálogo y reciprocidad entre las diferentes culturas, no desde el paternalismo, ni el desprecio, sino desde la igualdad.

En este trabajo se apuesta por el enfoque de la Educación Inclusiva para incorporar la Educación Intercultural, que además de reconocer la diversidad cultural, promueve la inclusión; es decir, respeta las culturas minoritarias a la vez que promueve el contacto, diálogo, mestizaje y la igualdad de derechos y deberes. Siguiendo a Carbonell (1995):

(La inclusión) Es un proceso que las dos partes van realizando lentamente a partir de una voluntad activa e inequívoca de resolver los inevitables conflictos que provocarán la diversidad de valores y de costumbres, pero muy especialmente la desigualdad social y política...Se trata de crear un nuevo espacio, aún inexistente, regido por nuevas normas, nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta.

La diversidad cultural es indiscutible, pero esa diversidad depende del contexto en el que se señala; creando, a veces, contradicciones en las formas de vivir y asumir la propia existencia, porque lo que para unos es bueno, no lo es así para otros. La Antropología trata de describir, dar sentido y analizar este tipo de diferencias; de acuerdo a ella, Hernández y Del Olmo (2005) entienden por diversidad cultural la variedad de estrategias y comportamientos ideados por el hombre para sobrevivir y perpetuarse como grupo a través de sus descendientes, a lo largo del tiempo y del espacio. En este trabajo optamos, en coherencia con el significado de diversidad indicado, por la consideración de diversidad amplia y priorizar el trabajo en grupos heterogéneos, la optatividad y la autorregulación del aprendizaje.

El punto de partida consiste en aceptar a todos. La opción por la inclusión significa el final de las etiquetas, de la educación especial y de las aulas especiales, pero no el de los apoyos necesarios, ni de los servicios que debe proporcionarse en las aulas integradas. Los alumnos no pueden constituir una comunidad o un grupo, ni sentirse cómodos si creen que deben dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer al grupo.

El objetivo debe consistir en la explotación sincera de las diferencias, en la oportunidad de que los alumnos puedan experimentar y comprender la diversidad presente en una comunidad. De todo ello se puede resumir que el objetivo es crear desde la escuela una comunidad que acoja, utilice y respete las diferencias.

ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO EN FUNCIÓN DEL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

El libro de texto es un elemento fundamental en el proceso educativo, además de ser una muestra representativa de lo que la sociedad ratifica como valioso para ser transmitido a las generaciones jóvenes. Los libros de texto tienen pues, un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, diversos estudios¹²⁴ reclaman cambios en los textos escolares para educar de acuerdo a la diversidad cultural.

La reflexión sobre los libros de texto y su papel en la enseñanza no es nueva. Uno de los estudios precursores fue el de Calvo (1989). Entre sus conclusiones cabe señalar el etnocentrismo detectado en los libros de texto ante la diversidad cultural española. Las minorías culturales se recogen básicamente por su folklore y gastronomía, abundando los estereotipos y promoviendo valores de solidaridad y compasión ante éstas. Por ello, una parte importante del profesorado más innovador ha ido buscando alternativas a unos materiales educativos de los que se criticaba su inadecuación a los contextos sociales y culturales, su conservadurismo y sus pobres estrategias de aprendizaje.

Los trabajos de investigación llevados a cabo sobre los textos escolares son la mayoría relativos a la enseñanza primaria, y los autores están de acuerdo en que el libro de texto constituye el recurso didáctico que más condiciona el tipo de enseñanza en las aulas. Siguiendo las aportaciones de Galindo (2005), por lo general se utiliza el libro de texto de manera cerrada y prioritaria en la ESO, sometiéndose a la concepción específica que refleja la editorial, tanto en los contenidos, como en la manera de enseñarlos.

Ante esta situación en la que los libros de texto tienen un peso tan importante dentro del proceso educativo, resulta necesario cuidar lo que se transmite desde este recurso didáctico al alumnado. Cabe fijarse tanto en los contenidos que incluye como en los que omite. Todos tienen unos contenidos que han filtrado la ideología, creencias e intereses económicos, comerciales y políticos de los editores. Por ello, desde la Educación Intercultural se reclaman libros de texto en los que todo el alumnado se sienta representado y valorado.

¹²⁴ Como los de Aguado (2003), Besalú (2002), Calvo (1989), Colectivo Ioé (1996), Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) y Venezky (1992), entre otros.

Los estudios que analizan críticamente los contenidos de los libros de texto desde los parámetros de la diversidad cultural, algunos de tipo cuantitativo, otros más de orden cualitativo, insisten en que la mayor parte de los manuales son poco eficaces para una educación intercultural que afronte el reto de superar estereotipos negativos y prejuicios. Por ello, resulta conveniente fijar unos criterios e indicadores que faciliten la actividad evaluadora de los libros de texto con rigor y eficacia.

En este sentido, la propuesta que se hace en este trabajo es abierta y necesariamente modificable según el contexto. Para hacer el análisis se han elaborado unas tablas que se incorporan a continuación, con las que aplicadas a los libros analizados, se pretende ofrecer un material que posibilite un análisis suficientemente completo y riguroso.

Se trata de realizar un análisis significativo del tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto¹²⁵ existentes. En especial se ha tendido a señalar aquellos aspectos que se repiten con cierta frecuencia. Para ello se han definido unos enunciados o descriptores que se han aplicado en varios temas¹²⁶ de Geografía e Historia seleccionados del programa de contenidos de la ESO; y han servido para dar cuenta de si los libros de texto se adecuan a la perspectiva de la Educación Intercultural. Tales descriptores se han elaborado siguiendo las indicaciones del proyecto coordinado por Aguado (2006)¹²⁷.

Con todo ello, esta sección del trabajo se presenta en dos partes; en primer lugar se realiza un análisis descriptivo del libro y, en segundo lugar, un análisis del tratamiento de la diversidad cultural. Para abordarla se han observado las fotografías e ilustraciones, las actividades, los mapas y planos, los textos de apoyo, los personajes, conceptos y el lenguaje de los libros de texto.

125 Libros de texto analizados:

- VV.AA. (2002): Limes. Geografía. Ciencias Sociales. ESO, tercer curso. Barcelona: Vicens Vives.
- VV.AA. (2003): Historia. ESO, cuarto curso. Madrid: Anaya.
- VV.AA. (2002): Ciencias Sociales, Geografía e Historia. ESO, segundo curso. Madrid: Oxford Educación.
- VV.AA. (2003): Limes. Historia. Ciencias Sociales. ESO, cuarto curso. Barcelona: Vicens Vives.
- VV.AA. (2003): Limes. Ciencias Sociales. Geografía e Historia. ESO, segundo curso. Barcelona: Vicens Vives.
- VV.AA. (2001): Tiempo. Historia. Ciencias Sociales. ESO. Primer ciclo. Barcelona: Vicens Vives.
- VV.AA. (2002): Geografía, ESO, tercer curso. Barcelona: Edebé.
- VV.AA. (2002): Geografía e Historia. ESO. Primer ciclo. Madrid: Edítex.

126 La población mundial. La ciudad como espacio geográfico. La civilización romana: la unidad del mundo mediterráneo. La época del imperialismo.

127 AGUADO, T. (Coord.) (2006). Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective/ Education intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea. (Edición bilingüe). Madrid: Estudios de la UNED.

Ficha del libro

TÍTULO
AUTOR / AUTORES
EDITORIAL
AÑO
PÁGINAS

Organización de contenidos en el libro

UNIDAD 1
UNIDAD 2
UNIDAD 3
UNIDAD 4

ÁMBITO DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Este ámbito o bloque previo al análisis central de este trabajo incluye una serie de elementos que tienen como función ayudar a determinar las características básicas del material curricular objeto de análisis. Para ello se presentan tres tablas de análisis.

Para ubicar el material es necesario, en primer lugar, conocer cuál es su ficha bibliográfica: título, autor, editorial, año y número de páginas. En segundo lugar, para determinar las características básicas del material será necesario conocer también la organización de los contenidos, bien por unidades didácticas, temas y/o bloques de contenidos generales.

En tercer lugar, se responderá a unos enunciados sobre aspectos generales del libro de texto. Estos enunciados son una serie de cuestiones, planteadas en forma de afirmaciones, respecto a las que se debe valorar el grado de certeza o falsedad. Para cada afirmación se puede optar entre tres posibilidades (0, 1, 2) según la afirmación se considere menos (0) ó más cierta (2): 0, no, en ningún momento se observa la citada propiedad; 1, al menos en una ocasión se verifica el enunciado; 2, sí, siempre se cumple la citada propiedad.

ÁMBITO DE ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La valoración establecida en el apartado anterior se va a mantener para el resto de tablas que se utilizan en el análisis, por lo que no se insistirá más en ellas. A continuación se van a aplicar a varios aspectos en relación con el enfoque intercultural de la educación, tal y como se ha configurado en el marco teórico de este trabajo. En las siguientes tablas se van a recoger una serie de ítems que corresponden a indicadores de prácticas interculturales. Se ha optado por presentarlos clasificados en distintos niveles, atendiendo a las imágenes, las actividades, los mapas y planos, los textos de apoyo, los personajes, conceptos y, por último, el lenguaje.

ANÁLISIS DE LAS IMÁGENES

En este trabajo se consideran imágenes, todo tipo de fotografías y dibujos que aparecen en los libros de texto. Debido a su importancia en el aprendizaje, estas no deben ser infundadas, sino que deben ser coherentes con el texto al que acompañan, ayudando a clarificar ideas, constituyendo un binomio armónico entre el texto y la imagen.

Según estudios como los de Valls (2002), varios aspectos influyen en la fuerza de atracción de una imagen para el lector, generalmente sus dimensiones y el número de colores utilizados suelen ser los aspectos clave; aunque también influye el entorno que la envuelve y lo que representa. El aumento exponencial del número de fotografías e imágenes en los manuales escolares en los últimos años es un aspecto a destacar, resaltando además el espacio que se les asigna,

Aspectos generales del libro

ITEM	VALOR		
1ª. El personal editorial pertenece a grupos culturales diversos	0	1	2
2ª. Se utiliza un enfoque multidisciplinar	0	1	2
3ª. El índice es claro en la presentación de los contenidos	0	1	2
4ª. Muestra bibliografía complementaria	0	1	2
5ª. Respeta el pluralismo cultural en general, y no de forma puntual en determinados temas	0	1	2

Análisis de las imágenes

ITEM	VALOR		
1ª. Reflejan experiencias significativas para el alumnado	0	1	2
2ª. Facilitan la reflexión e intercambio de opiniones	0	1	2
3ª. Favorecen la igualdad, evitando la clasificación y discriminación	0	1	2
4ª. Ayudan al alumnado en el aprendizaje del tema	0	1	2
5ª. Muestran la fuente de origen	0	1	2

pero se confirma la tendencia a utilizar imágenes estereotipadas, con la pretensión de acercarse al conocimiento de los escolares. Por ello, el análisis de las imágenes, fotografías y dibujos, es una de las formas de significar la presencia y la ausencia de los diversos grupos culturales.

Todas las ilustraciones deben evitar los prejuicios, por ello deben ofrecer una imagen de personajes de diferentes grupos en las que se ponga de manifiesto el desempeño de roles activos y positivos. La siguiente tabla contiene una serie de ítems que responden a estas advertencias.

ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES

Analizar las actividades que propone el libro de texto es significativo para evaluar el tratamiento de la diversidad cultural en los manuales escolares. Cabe plantearse si las actividades propuestas responden a los objetivos y contenidos específicos para el nivel. Se deberá analizar si hay correspondencia entre actividades, por un lado, y objetivos y contenidos, por otro.

Desde la perspectiva de la Educación Intercultural, para el tratamiento de la diversidad cultural, las actividades tienen que responder a unas intenciones; deben facilitar una buena progresión para el aprendizaje de un contenido determinado. Tienen que ayudar a conocer los aprendizajes previos realizados por el alumnado. Además, se deberá tener presente que la actividad ayude a la motivación y relación con la realidad. Fomentará la interrogación y el cuestionamiento para la elaboración y construcción de significados. Además de adquirir hábitos, destrezas y habilidades.

De acuerdo a estudios previos, un aspecto clave de las actividades recogidas en los manuales consiste en que evidencian una concepción del trabajo esco-

lar excesivamente individualista al remitir constantemente al alumnado a tareas que debe realizar solo. Es cierto que en algunos casos se hace referencia a preparar debates o buscar información entre las personas del entorno pero, se trata más bien de excepciones.

En todo caso, parece que lo más adecuado sería un equilibrio entre las actividades de carácter individual y las de carácter grupal. Entre otras cosas, el trabajo individual es necesario porque facilita el respeto a la diversidad del alumnado, lo que no significa que con el trabajo grupal no sea posible. Y, el trabajo en grupo se hace imprescindible para el aprendizaje de determinados contenidos. La siguiente tabla recoge una serie de ítems donde se pueden analizar estos aspectos comentados y detectar buenas actividades en los libros de texto desde la perspectiva de la Educación Intercultural.

ANÁLISIS DE LOS MAPAS Y PLANOS

Los mapas y planos son representaciones geométricas de la Tierra o parte de la superficie terrestre, en una superficie plana en la que se da información diferente a cada tipo de conocimiento: mapas lingüísticos, topográficos, demográficos, políticos, físicos o históricos, entre otros. Se pueden diseñar en estilos muy diferentes, cada uno muestra una perspectiva distinta, lo que permite ver el mundo desde un punto de vista práctico e informativo.

En Historia, los mapas y planos suelen aparecer con frecuencia para clarificar los contenidos. En Geografía, por el contrario, sirven como instrumentos de información. Desde la perspectiva de la Educación Intercultural se aboga por tomar conciencia de la diversidad cultural como un rasgo básico de las per-

Análisis de las actividades

ITEM	VALOR		
1ª. Se organizan como proyectos de trabajo en grupo	0	1	2
2ª. Admiten varias soluciones razonadas	0	1	2
3ª. Proponen tareas de indagación y confirmación de hipótesis	0	1	2
4ª. Promueven discusiones, debates y simulaciones	0	1	2
5ª. Favorecen distintos estilos de aprendizaje	0	1	2

Análisis de los mapas y planos

ITEM	VALOR		
1ª. Utilizan distintas escalas para mostrar una misma localización	0	1	2
2ª. Reflejan localizaciones significativas para el alumnado	0	1	2
3ª. Tienen asociadas actividades individuales o de grupo	0	1	2
4ª. Se ven como parte del proceso de aprendizaje	0	1	2
5ª. Las leyendas son explicativas, claras y motivadoras	0	1	2

sonas, reconociendo su existencia y legitimidad, valorando esta diversidad como un patrimonio a preservar. Por ello, los mapas y planos que presente el libro de texto deben contribuir a la comprensión del mundo más como una comunidad de pueblos que como una simple suma de estados.

En la siguiente tabla se analizan, siguiendo el baremo de las anteriores, una serie de ítems que deben tenerse en cuenta en la evaluación del tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto.

ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE APOYO

Los textos de apoyo constituyen un componente básico del libro de texto. La enseñanza de las Ciencias Sociales, por la propia naturaleza de su conocimiento, requiere la utilización de una amplia gama de textos de apoyo; se convierten en un componente esencial, a lo que cabe añadir que, en el contexto de la Educación Intercultural, los textos de apoyo adquieren especial relevancia, pues la utilización de una gran diversidad de textos se hace aún más necesaria.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, asumiendo la perspectiva intercultural, es una condición necesaria utilizar diversas fuentes de información para transmitir, de una forma persistente, el mensaje de que el conocimiento no está sólo en la información resumida que expone el libro de texto, sino que se construye a través de fuentes y enfoques diversos.

Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de las minorías culturales deben ser presentadas de manera que expresen los valores, significados y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de los diferentes grupos.

Análisis de los textos de apoyo

ITEM	VALOR		
1ª. Incluyen la fuente de origen	0	1	2
2ª. Utilizan legados significativos, así como otros no tan familiares	0	1	2
3ª. Amplian los contenidos del tema	0	1	2
4ª. Promueven la realización de actividades de comprensión	0	1	2
5ª. Proporcionan experiencias de aprendizaje significativas	0	1	2

ANÁLISIS DE LOS PERSONAJES

A continuación se señalan una serie de criterios para evaluar los personajes considerados como significativos por el libro de texto. Desde la Educación Intercultural se pretende que sean presentados destacando su influencia en la vida del grupo de pertenencia.

ANÁLISIS DE LOS CONCEPTOS

Los contenidos del libro de texto deben ser respetuosos con la diversidad cultural y, por lo tanto, al servicio de una educación intercultural. Los conceptos geográficos e históricos deben plantearse desde una perspectiva integradora y diversificada, abriéndose hacia otras Ciencias Sociales; así, será necesario destacar cuestiones culturales, económicas, demográficas, jurídicas o de relaciones internacionales.

Los retos de la sociedad actual deben ser un referente obligado en la concreción de los contenidos. Hay que equilibrar la importancia de los contenidos procedimentales y actitudinales con la que tienen los conceptuales, rompiendo la tradicional hegemonía de estos, desde el convencimiento de que aquellos tienen mayor importancia cuando de lo que se trata es de educar en la interculturalidad. No se trataría tanto de introducir nuevos temas, como de replantear muchos de los que están presentes en los últimos marcos curriculares.

ANÁLISIS DEL LENGUAJE

En cuanto a los aspectos léxicos, se analizarán las dificultades léxicas, el vocabulario, y la posibilidad de resolverlas atendiendo al contexto en el cual se

Análisis de los personajes

ITEM	VALOR		
1ª. Sirven para interpretar los acontecimientos, situaciones y conflictos desde diferentes perspectivas	0	1	2
2ª. Posponen tareas de indagación, reflexión y debate	0	1	2
3ª. Desarrollan habilidades de acción social	0	1	2
4ª. Incluyen imágenes de todos	0	1	2
5ª. Favorecen el proceso de aprendizaje	0	1	2

encuentra la palabra o expresión que presenta dificultad. Desde la Educación Intercultural se propone el uso de imágenes para ayudar a establecer una comprensión aproximada de la palabra o expresión de significado desconocido. Por ello, en el propio manual escolar se debería encontrar una explicación contextualizada. Pues, si para entender el texto es necesario recurrir a menudo al diccionario, se produce un efecto desmotivador y se fomenta la dependencia del alumnado.

En todo caso, sería deseable, asimismo, que para mejorar los libros de texto, entre otras posibles utilidades, se establecieran criterios sobre la ortografía de los nombres de lugar, ya que abundan versiones muy dispares de escritura incluso contrarias a las normas establecidas por la Real Academia Española de la Lengua.

CONCLUSIONES

La intención de esta investigación era analizar los libros de texto como instrumentos didácticos para abordar un tratamiento adecuado de la diversidad. La conclusión es clara: el contenido de los libros de texto proporciona al alumnado una información incompleta desde la perspectiva de la Educación Intercultural. Los libros de texto de Ciencias Sociales se basan en el presupuesto de una sociedad homogénea, transmiten la idea de que existen dos culturas, la de Occidente, con toda su riqueza artística, histórica y geográfica; y la de los *otros*, en la que sólo interesa reflejar su folklore. Los primeros son los responsables de los logros y avances de la humanidad, mientras que los segundos representan el subdesarrollo. En general, pretenden desarrollar en el alum-

Análisis de los conceptos

ITEM	VALOR		
1ª. Responden a diversos estilos de aprendizaje y motivaciones	0	1	2
2ª. Se pone más énfasis en las similitudes entre culturas y menos en lo diferente	0	1	2
3ª. Se localizan rápidamente en el texto	0	1	2
4ª. Se exponen, siempre que se puede, desde diferentes perspectivas	0	1	2
5ª. Favorecen el aprendizaje significativo para todos	0	1	2

nado sentimientos de pertenencia nacional y cultural. Por todo ello, resulta necesario proponer cambios en los textos de Ciencias Sociales para conseguir que el alumnado perciba y valore la diversidad cultural de su entorno.

Sin duda, el libro de texto constituye el material con mayor incidencia cuantitativa y cualitativa en el aprendizaje de los alumnos dentro del aula. La mayoría del profesorado lo utiliza de manera prioritaria, por lo que bien se puede decir que llega a condicionar de forma relevante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que se utiliza, por lo general, de una manera cerrada, sometiéndose a la concepción específica que se refleja en él, tanto en los contenidos como en la manera de enseñarlos.

Como aspectos positivos cabe señalar la buena calidad en la edición, tanto en los textos, como en las ilustraciones y figuras que los acompañan. Los formatos son fácilmente manejables, lo que le confiere a primera vista, una apariencia agradable.

En los temas dedicados a la Geografía, además de una amplia gama de fotografías aparecen imágenes de satélite, mapas, climogramas, pirámides de po-

Análisis del lenguaje

ITEM	VALOR		
1ª. Incluye un diccionario	0	1	2
2ª. Estimula la comunicación entre el alumnado	0	1	2
3ª. Aparecen expresiones racistas o discriminatorias	0	1	2
4ª. Se reduce la barrera del lenguaje con organizadores visuales	0	1	2
5ª. Las actividades están redactadas en un lenguaje sencillo	0	1	2

blación, gráficos lineales, de barras y circulares, tablas estadísticas, etc. Y en los temas de Historia aparecen sobre todo textos de contenido histórico, constitucional, además de mapas militares, administrativos, demográficos, migratorios, económicos, de propiedad, electorales, o de influencia política, junto a mapas conceptuales, organigramas y láminas de arte.

Con algún matiz, los contenidos son los indicados en los decretos curriculares; la división en grandes bloques y unidades didácticas es reflejo de las disposiciones legislativas. Los distintos temas o unidades didácticas contienen, además de los contenidos explicativos y descriptivos, un apartado de ejercicios, actividades, textos y aplicación de técnicas. Así, ofrecen indicaciones para la elaboración de cortes topográficos, climogramas, pirámides de población, croquis paisajísticos, itinerarios turísticos, comentarios de textos historiográficos, legislativos, de monumentos y obras de arte, evaluaciones medio ambientales y mapas conceptuales.

Entre los aspectos negativos encontrados ha de apreciarse la consideración de los libros de texto como productos cerrados y totalizadores, y no como materiales de apoyo a partir de los cuales continuar aprendiendo. Desde la Educación Intercultural se pretende que los propios manuales escolares remitan a los alumnos al empleo de otros recursos didácticos, como atlas, resúmenes, enciclopedias, prensa, libros de consulta, vídeos o Internet, en el deseo de superar la tradicional consideración del libro de texto como medio autosuficiente y prácticamente exclusivo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Los libros de texto de Ciencias Sociales se basan en el presupuesto de una sociedad homogénea. Los nuevos enfoques interculturales demandan modificaciones sustanciales para los libros de texto. Pero sin duda es necesario contar con docentes capacitados para trabajar en aulas con estudiantes procedentes de diversas culturas y tradiciones.

Como se ha intentado demostrar en este trabajo, la perspectiva intercultural lleva a tomar nuevas iniciativas sobre educación. Y su eficacia dependerá en gran parte de que tales medidas sean coherentes con el análisis de necesidades individuales y comunitarias propias del contexto específico en el que se implanta; pero también de que se den en combinación con otras medidas estructurales más allá del ámbito escolar. Pues de no ser así, las iniciativas denominadas interculturales podrían utilizarse para ocultar las desigualdades o dar una visión turística de las manifestaciones culturales.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 2006. "Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad". En *Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar*.

(http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/inicio_espanol.htm).

AGUADO, T. (ed.) 2006. *Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective/ Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. (Edición bilingüe). Madrid: Estudios de la UNED.

AGUADO, T. 2003. *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

BENSO, C. 2000. "El libro de texto en la enseñanza secundaria". *Revista de Educación*: 323. Madrid.

BESALÚ, X. 2002. *Diversidad cultural y Educación*. Madrid: Síntesis.

BULLIVANT, B.M. 1993. *Culture: Its Nature and Meaning for Educators*. Boston: Allyn and Bacon.

CALVO, T. 1989. *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.

CAMILLERI 1985. *Antropología cultural y educación*. Lausana: UNESCO.

CARBONELL, F. 1995. *Inmigración: Diversidad cultural, desigualdad social y educación*. MEC, Madrid.

COLECTIVO IOÉ 1996. *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: MEC.

DEL OLMO, M. y HERNÁNDEZ, C. 2006. "Identidad y educación. Una perspectiva teórica". *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*: 47. Barcelona: Grao.

GALINDO, R. 2005. Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En: *XVI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural*. Almería: Asociación universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales.

GARCÍA, F. J. y GRANADOS, A. 1998. *Lecturas para educación intercultural*. Barcelona: Eudema.

GRANT, C. A. y TATE, W. F. 1995. Multicultural education through the lens of the multicultural education research literature. *Handbook of research on multicultural education*. Nueva York: Macmillan Publishing Company.

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

GRUPO INTER (2006). *Inter Guide. A practical Guide to implement Intercultural Education at Schools*. (<http://www.uned.es/interproject>.) M.E.C. CIDE, CREADE.

HERNÁNDEZ, C. y DEL OLMO, M. 2005. *Antropología en clase. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid: Síntesis.

JORDÁN, J. A. 2004. *Propuestas de educación intercultural*. Barcelona: Paidós.

NIETO, S. (2002). "Language, Culture, and Teaching". En: *Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar*. (http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/inicio_espanol.htm).

STAINBACK, S. 2001. *Aulas inclusivas. Un nuevo enfoque y modo de vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

VAN DIJK, T. 2000. *Estudios del discurso*. Barcelona/Buenos Aires: Gedisa.

VALLS, R. 2002. *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

VENEZKY, R. L. 1992. Textbooks in schools and society. *Handbook on research on curriculum*. Nueva York: Macmillan Publishing Company.



CUERPO FEMININO Y DIVERSIDAD CULTURAL

EL CASO DE LA "MUTILACIÓN GENITAL FEMENINA"

MARIACATERINA LA BARBERA¹²⁸ | Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC

INTRODUCCIÓN

Todas las formas de practicas rituales conocidas como “mutilación genital femenina” han sido objeto de legislación, no sólo en los países africanos donde mayormente se practican, sino también en los países occidentales donde los migrantes africanos se han incorporado. Piénsese por ejemplo en la ley inglesa de 1985 “Prohibition of Female Circumcision Act” sustituida por el “Female Genital Mutilation Act 2003”, en la ley federal estadounidense de 1995 “Federal Prohibition of Female Genital Mutilation Act” integrada con legislaciones distintas a nivel estatal, en la ley española de 2005 “Ley Orgáni-

128 Contratada Doctora en el Dipartimento di Studi su Politica, Diritto e Società de la Università di Palermo, Italia (mariacaterinalabarbera@unipa.it) e Investigadora Visitante en el Centro del Ciencias Humanas y Sociales del CSIC, Madrid. Agradezco de una forma especial a Margarita Del Olmo Pintado sus comentarios sobre este artículo.



ca 3/2005 de la Jefatura del Estado de 8 de Julio para perseguir extraterritorialmente la práctica de la mutilación genital femenina”, y en la ley italiana de 2006 “Legge n. 7/2006, Disposizioni concernenti la prevenzione e il divieto delle pratiche di mutilazione genitale femminile”.

Los legisladores occidentales han adoptado dos enfoques diferentes: el enjuiciamiento de estas en el marco del derecho penal pre-existente, o la adopción de leyes *ad hoc*. Sus funciones simbólicas, así como los resultados, son evidentemente diferentes. La persecución de estas prácticas en el marco del derecho penal preexistente garantiza el respeto formal del principio de igualdad, ya que la ley es aplicable a todas las personas independientemente de su etnia (Weil-Curiel, 2001). Sin embargo, es cierto que estas prácticas son llevadas a cabo exclusivamente por los migrantes de las ex-colonias. Además, debe notarse que Francia es el único país occidental donde estas prácticas rituales son sistemáticamente perseguidas.

En contraste, en ninguno de los países que han adoptado leyes *ad hoc* ha habido condenas en el marco de la ley. De hecho, las leyes *ad hoc* condenan abiertamente dichas prácticas, pero también reconocen su especificidad y complejidad debida a relaciones entre hombres y mujeres, padres e hijos, salud y corporeidad, individuos y grupo que son implicadas y que se establecen de forma diferente en las culturas africanas y occidental. Por esta razón, las leyes *ad hoc* garantizan la interacción del derecho administrativo (para la regulación de los programas educativos, previsión de asistencia médica y social) con el derecho de familia (para la eventual suspensión de la patria potestad), con el derecho civil (para la indemnización especial de las víctimas), con el derecho de extranjería (para la determinación de la condición de refugiado y solicitud de asilo debido a las temidas mutilaciones) y con el derecho penal. Sin embargo, la relevancia socio-antropológica de estas prácticas ha sido menospreciada, y las medidas legislativas adoptadas *ad hoc* han puesto al descubierto su ineficacia.

Cabe recordar, además, que a pesar de la estrategia política elegida, todas las leyes que prohíben las mutilaciones genitales femeninas han sido presentadas en los países occidentales como una respuesta a la inmigración africana masiva. Pero, como Elizabeth Boyle y Sharon Preves (2000: 722) argumentan analizando las tasas de inmigración en Estados Unidos durante el decenio antes de que la ley fuese aprobada, la inmigración procedente de los países donde la mutilación genital se practica se mantuvo por debajo del 4% de la

inmigración total. Entre este 4%, el porcentaje de los que se encontraban en riesgo real era aún menor porque la mayoría de los migrantes eran hombres, y no todas las mujeres africanas que emigran pertenecen a grupos que realizan estas prácticas rituales. Estos datos ponen de manifiesto una vez más que la lucha contra las mutilaciones genitales femeninas es fundamentalmente simbólica, con el objetivo de lograr una distinción fundamental entre la “cultura occidental” y las “tradiciones bárbaras”. En última instancia, marcar la diferencia entre “nosotros” y “ellos”.

MUTILACIÓN GENITAL FEMENINA: ¿QUÉ HAY EN EL NOMBRE?

El nombrar crea las cosas. Afirma. El decir debe al mismo tiempo unir y separar, identificar como distintos e identificar como conectados [...]. Nombrar selecciona, discrimina, identifica, localiza, ordena, organiza, sistematiza

(Dewey y Bentley, 1949: 133, trad. propia).

Las diversas prácticas rituales objeto de este análisis son denominadas por la Organización Mundial de la Salud bajo el nombre general de “mutilación genital femenina” y son clasificadas como circuncisión, escisión e infibulación. La **circuncisión**, también llamada clitoridotomía (-τομία en griego significa “incisión”), es la forma más suave de corte genital. Implica la remoción del prepucio clitorideo, conservando el clítoris, la parte posterior de los labios mayores y los labios menores. En la cultura islámica, la circuncisión se conoce como “sunna” (tradición), ya que se menciona en algunos “ahadith” (los dichos del profeta Mahoma)¹²⁹. Este tipo de corte es equivalente a la circuncisión masculina¹³⁰. La **escisión**, también conocida como clitoridectomía (ἐκτομή en griego significa “corte”), implica la eliminación de todo el clítoris y puede incluir el corte de los labios mayores y menores. La **infibulación** es la modificación más drástica. Derivado del latín “fibula” (pinza), el término

129 A continuación relato los *hadith* generalmente relacionados con la circuncisión femenina: “Touch but not destroy. It is more illuminating to the woman and more enjoyable to the husband”; “Do not go deep. This is enjoyable to the woman and preferable to the husband”; “Circumcision is sunnah (recommended) for the men and makrumah (meritorious) for the women” (citados en El-Tom, 1998).

130 Véanse Obiora, 1996: 289; Slack, 1988: 441; Atoki, 1995: 230. Además, el informe del United Nations Population Fund Report (1997) afirma: «Removal of the clitoral hood only has been referred to by some as true circumcision as it is most closely analogous to male circumcision» (<http://www.unfpa.org/swp/1997/chapter2.htm>, nota 20, último acceso: Abril de 2009).



“infibulación” recuerda el pasador utilizado para mantener cerrada la toga romana. También se usaba para “cerrar” los genitales de los esclavos e impedirles las relaciones sexuales. Este ritual también es conocido como “circuncisión faraónica”, ya que parece se realizaba en el antiguo Egipto como revela el estudio de algunas momias (Wasunna, 2000). La infibulación consiste en la eliminación completa del clítoris y de todos los labios, después suturados juntos de manera que sólo quede un pequeño orificio para orinar.

El primer objetivo que me propongo aquí es analizar cómo estas distintas prácticas rituales han sido nombradas. Se utiliza comúnmente el término “mutilación genital femenina”. Sin embargo, este término refleja profundamente la perspectiva occidental, la cual ignora que las poblaciones que la practican no las perciben como una mutilación sino más bien como modificaciones de los órganos genitales realizadas para satisfacer cánones de belleza, higiene y orden social profundamente arraigados en su cultura. Desde la perspectiva occidental estas prácticas son sólo causa de enfermedades, irreparable desfiguración del cuerpo y privación permanente de la integridad corporal. De hecho, la expresión “mutilación” se refiere a lisiar o mutilar una extremidad o un órgano, implicando una evaluación negativa de las prácticas. Dado que el término “mutilación genital femenina” es evidentemente condicionado por un juicio de valor, considero improductivo adoptarlo en un análisis cuyo objetivo es la comprensión de dichas prácticas y la búsqueda de formas razonables de alojamiento de las mismas en las sociedades occidentales.

Otros estudiosos usan la expresión “Cirugía genital femenina” (Obermeyer, 1999). Aunque esta expresión alude eficazmente a la idea de intervención, modificación y transformación corporal objetivo del ritual, es cierto que no permite marcar una diferencia suficientemente clara entre las prácticas tradicionales prohibidas por las leyes en examen y las cirugías modificativas del cuerpo realizadas legalmente en los hospitales.

En cambio, las comunidades donde estas prácticas tradicionales se realizan utilizan la expresión “circuncisión femenina”. “Mutilación genital femenina” y “circuncisión femenina” claramente aluden a conjuntos de significados muy diferentes. Las comunidades que practican estos rituales no utilizan la palabra “mutilación”, rechazando así la idea que sus mujeres estén desfiguradas y que a su vez ellas estén desfigurando a sus hijas. Es más, utilizan el término “circuncisión” para hacer hincapié en la dimensión inherentemente iniciática de estas prácticas. Además, el término “circuncisión femenina” muestra una

equivalencia entre las modificaciones rituales de los genitales de hombres y mujeres. Sin embargo, la analogía entre los rituales masculinos y femeninos no existe en el caso de los cortes genitales femeninos más invasivos que la simple circuncisión, como la escisión y la infibulación. Por esta razón, la expresión “circuncisión” me parece inadecuada para describir la variedad completa de las prácticas realizadas.

Aunque ningún nombre tenga valor neutral en sí mismo, un intento exitoso de nombrar estas prácticas se realizó en 1996 por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) con la expresión “female genital cutting” (FGC), que podríamos traducir como “corte genital femenino”. La intención explícita fue la de no juzgar. Con el fin de evitar la demonización de ciertas culturas, religiones y comunidades, la expresión “corte genital femenino” ha sido adoptada por documentos oficiales más recientes. La *United States Agency for International Development* (USAID) afirma:

Circuncisión Femenina (CF), Mutilación Genital Femenina (MGF), Corte Genital Femenino (CGF), Cirugía Genital Femenina (CGF) son todos términos que se han utilizado para referirse a la tradición de la alteración de los genitales femeninos. En virtud de la política actual, la USAID utiliza el término neutral, Corte Genital Femenino (CGF). Esta decisión ha sido motivada por el rechazo de la expresión MGF por muchos activistas y comunidades que lo consideran un juicio de valor peyorativo y no propicio para el debate y la colaboración [...]. Cuestiones de identidad, cultura y otras normas sociales están entrelazadas en esta práctica. Nombrar la tradición por sus efectos físicos ignora los presupuestos culturales de los CGF [...]. El término “mutilación genital femenina” estigmatiza la práctica en detrimento de los programas que tratan de cambiarla [trad. propia]¹³¹.

En base a las razones hasta aquí explicadas opto por la expresión “cortes rituales de los genitales femeninos”, añadiendo a la expresión adoptada por las Naciones Unidas el adjetivo “ritual” para aludir a la inherente dimensión cultural y étnica de esta modificación corporal (Grassivaro Gallo et al., 2006)¹³². Ya que la literatura sobre el tema se refiere a menudo a la infibulación y a sus

131 Anexo a “USAID Policy on Female Genital Cutting (FGC): Explanation of Terminology”, en http://www.usaid.gov/our_work/global_health/pop/techareas/fgc/annex.html (último acceso: Abril de 2009).

132 Pia Grassivaro Gallo sugiere adoptar la expresión Modificaciones Étnicas Genitales Femeninas ya que el término “modificación” no implica un juicio de valor y permite incluir no sólo las intervenciones que reducen sino también las que alargan los genitales. El término “étnico” alude a la subyacente motivación cultural y la pluralidad de las poblaciones involucradas.





riesgos para la salud como si fueran relacionados con todos los tipos de cortes rituales de los genitales femeninos, usaré la forma plural para recordar la existencia de una gama de diferentes tipologías de cortes genitales, evitando además los acrónimos que sugieren la idea de una enfermedad peligrosa e incomprensible.

INICIACIÓN Y GENDERIZACIÓN

Chicas circuncisas, vamos, vamos a casa.

Habéis llegado como chicas incircuncisa y ahora volvéis como mujeres.

Chicas circuncisas, vamos, vamos a ir a casa a comer una cabra con nkobe [queso] y nadie os molestará.

No entrarais en la casa [de los padres].

Que los padres digan, "[el clítoris] ha sido eliminado. Dejadla entrar y casarse"

(Thomas, 2003: 32, trad. propia)¹³³.

El origen de estos rituales no es bien conocido. No hay pruebas concluyentes que aclaren cuándo y dónde se inició la costumbre y cómo se propagó. Ya que se practican en muchos países africanos, en alguna parte de la península arábiga, en algunas zonas de Oriente Medio y también entre algunos grupos étnicos en América del Sur, India, Indonesia y Malasia, no hay consenso sobre si los cortes rituales de los genitales femeninos se originaron en forma autónoma en las diferentes áreas o si se han propagado a partir de una sola localidad.

Muchos antropólogos han estudiado el significado simbólico de los cortes rituales de los genitales femeninos, así como sus vínculos con las relaciones sociales, la concepción antropológica, la percepción estética del cuerpo y las creencias religiosas. Los trabajos de campo han revelado que las poblaciones que los practican los justifican por su significado religioso, socio-simbólico y estético - definiendo mayoritariamente la edad, la identidad étnica, el género y la posibilidad de casarse - que los occidentales no toman en serio. Desde luego, las explicaciones que pueden ser etiquetadas como ingenuas desde el punto de vista de un observador Occidental podrán, al contrario, ser de gran ayuda en la comprensión de la práctica, ya que reflejan aspectos diferentes y a su vez relevantes.

Aunque los cortes rituales de los genitales femeninos no estén contemplados en ninguna de las tres religiones monoteístas, a menudo se consideran

¹³³ Versos que las iniciadas cantan cuando van hacia la casa donde se practica el ritual.

como requisito religioso, sobre todo por muchos musulmanes creyentes. Sin embargo, contrariamente a lo que comúnmente se supone, la costumbre no se originó en el Islam (Abu-Sahlieh, 1994: 82-85). Según algunas fuentes, los árabes aprendieron el ritual en Egipto durante la conquista del norte de África y, a continuación, extendieron la práctica (Wasunna, 2000: 106). De hecho, el ritual de los cortes genitales femeninos no se realiza solamente entre musulmanes, sino también entre cristianos, animistas y Falashas, los judíos negros de Etiopía. Y viceversa, en muchos países de mayoría musulmana, como Turquía y Marruecos, estas prácticas no son comunes.

Muchos antropólogos explican los cortes rituales de los genitales femeninos como **ritos de iniciación**, que marcan el paso de la pubertad hasta la edad adulta¹³⁴. Los rituales constituyen tradicionalmente un motivo de celebración y son acompañados con alimentos especiales, danzas y canciones. En Sierra Leone, por ejemplo, el pasaje de la infancia a la edad adulta se produce cuando las chicas son iniciadas en una de las tradicionales sociedades secretas de mujeres ("Sande") que constituyen una importante forma de resistencia contra la dominación masculina.

Una característica importante y general consecuencia de ambos Poro [*sociedad secreta de hombres*] y Sande [*sociedad secreta de mujeres*] es el sentido de camaradería impartido. Los iniciados obtienen la sensación de participar en una institución nacional. Los vínculos comunes de la sociedad unen los hombres con los hombres, y las mujeres con las mujeres, como miembros de una área más amplia y de una manera que trasciende todas las barreras de la familia, del clan, de la tribu, y de la religión. Es este sentido de pertenencia - que surge en gran parte de la memoria de experiencias compartidas en tierna edad - el principal responsable de la importancia extra cultural de Poro y Sande (Little, 1949: 5, trad. propia).

Entrar en una sociedad secreta marca el paso a la edad adulta, prepara las chicas para el matrimonio y para ser respetadas como mujeres adultas por las otras mujeres (Little, 1949). Durante la iniciación se les enseña higiene, normas sociales y secretos de la sabiduría popular útiles para la salud. El pro-

¹³⁴ Si bien son generalmente realizados con motivo de la menarquia, algunos grupos practican los cortes genitales pocos días después del nacimiento. Por esta razón algunos estudiosos rechazan la hipótesis de que los cortes rituales de los genitales femeninos sean un ritual iniciático para entrar en la edad adulta. Sobre las tendencias actuales de reducir la edad de las niñas y cambiar el ritual tradicional por un ambiente hospitalizado más seguro, véase Hernlund, 2000; Shell-Duncan, 2001.



ceso de iniciación incluye el corte ritual de los genitales. Según la tradición, el ritual se realiza exclusivamente entre mujeres y constituye la manera de transferir la cultura femenina de una generación a la siguiente. Por esta razón, explica Obioma Nnaemeka (2001: 180-181), las comunidades oponen fuerte resistencia al esfuerzo de erradicar estas prácticas. Además, los cortes genitales permiten definir socialmente el sexo de la chica y afirmar su **identidad de género** (Shweder, 2002; Gruenbaum, 2001; Grande, 2004). A diferencia de lo que ha ocurrido en Occidente donde la idea que el género no es innato, sino que se construye socialmente (De Beauvoir, 1949) se ha afirmado solo con la difusión del pensamiento feminista, en África este concepto está arraigado en la cultura popular¹³⁵. Según sus creencias, los niños son por naturaleza bisexuales. Se supone que la androginia de los niños reside en el prepucio y la de las chicas en el clítoris. Como parte del rito de iniciación a la edad adulta, los adolescentes tienen que perder los símbolos de su dualidad sexual para asumir los órganos y las funciones de adultos¹³⁶. El ritual se realiza además con el propósito de purificar, higienizar y embellecer. Especialmente en los países de África Oriental, los órganos genitales tanto de los hombres como de las mujeres se consideran sucios, impuros y feos. En Egipto, por ejemplo, una chica incircuncisa es llamada “nigsa”, sucia, y en Sudán el término coloquial para la infibulación es “tahúr”, limpieza, depuración. También en Malí y Mauritania, el clítoris se considera feo y el corte se conoce como “tizian”, hacer más bello y “gaad”, cortar (Erlich, 1986: 193).

El dolor del corte es visto como parte integrante del pasaje de la infancia a la edad adulta. Entre estas poblaciones, ser capaz de aguantar el dolor es la manera de demostrar que una chica está lista para ser una mujer adulta, es decir, para hacer frente al trabajo familiar, al dolor de dar a luz y la fatiga de criar los hijos. Al dolor, como experiencia intensa e inolvidable, se le reconoce un papel funcional en la transformación de los adolescentes en adultos auto-conscientes. El ritual iniciático desempeña en este sentido un papel crucial en la creación de las relaciones sociales: las chicas iniciadas en la misma ceremonia comparten la misma experiencia y desarrollan un fuerte sentido

135 Véase la sugestiva descripción de la movilidad de las fronteras de género en Sierra Leone de Aminatta Forna: «Desde el día que una mujer se hace miembro de la sociedad de hombres se la llama Pa, debía renunciar a su cesta y usar anzuelo y sedal, cambiar el taburete en la parte trasera de la casa por la hamaca de la parte delantera y renunciar al rapé a favor de la pipa. Y a su lugar en la sociedad de las mujeres. Las mambores. Las mujeres que vivían como hombres» (Forna, 2007: 353).

136 Entre algunos grupos existe la creencia de que el clítoris es un órgano peligroso, que puede matar un hombre durante las relaciones sexuales o dañar a los niños al parir (Blackledge, 2005: 137-140).

de solidaridad, mutua ayuda y hermandad (Kenyatta, 1938: 2). La iniciación “culturiza” el dolor y desarrolla un sentido de pertenencia al grupo que les permite superar el dolor que se convierte en el meta-mensaje del rito de iniciación (Morinis, 1985: 164).

La función de la definición del género desempeñada por los cortes genitales está estrictamente relacionada con la posibilidad de casarse. Una mujer iniciada está lista para ser esposa y madre. Las mujeres africanas someten a sus hijas a los cortes rituales genitales porque una chica no circuncisa es considerada inaceptable para el matrimonio. Esto explica por qué las mujeres son las más fuertes proponentes de la práctica y por qué el sufrimiento físico a menudo es considerado como preferible al ostracismo social experimentado por las incircuncisas. Según algunas creencias populares, la reducción del deseo sexual causado por el corte genital evita las relaciones sexuales prematrimoniales, consideradas inmorales en algunas sociedades africanas. Aunque realmente no sean garantía de virginidad, ya que un nuevo corte antes de la boda puede “restaurarla”, los cortes rituales de los genitales femeninos marcan simbólicamente la virginidad con el fin de celebrar la fertilidad y subrayar el papel de la mujer como madre. Como explica Janice Boddy,

La circuncisión como acto simbólico enfoca marcadamente la fertilidad potencial minimizando dramáticamente su sexualidad inherente. Al insistir en la circuncisión de sus hijas, las mujeres afirman su posición social indispensable, una importancia que no consiste en ser las parejas sexuales de sus maridos [...], sino las madres de los hombres. En esta sociedad las mujeres no logran el reconocimiento social por ser iguales a los hombres, sino por ser cada vez menos parecidas a ellos desde el punto de vista físico, sexual y social. Ambos ritos, los de circuncisión masculina y femenina, destacan esta complementariedad (Boddy, 1982: 687, trad. propia).

NGAITANA, VOY A CIRCUNCIDARME A MI MISMA

Además de definir el género, los cortes genitales están profundamente entrelazados con la **identidad étnica** y tienen que ser entendidos en relación con una estructura social centrada en el grupo (Grande, 2004: 9). Junto con las cicatrices faciales, los tatuajes, los piercings, los trajes, los idiomas y las religiones, las diferencias en el tipo de corte genital funcionan como marcadores étnicos. Como explica Jomo Kenyatta (1966: 133), los cortes rituales de los



genitales femeninos son una cuestión de identidad y constituyen elementos fundamentales para la psicología tribal, ya que recuerdan a sus miembros su pertenencia al grupo. Desde esta perspectiva hay que entender el papel que los cortes genitales – convirtiéndose en símbolos de identidad africana y de liberación – han desempeñado en la resistencia contra el poder colonial. Las leyes coloniales que prohibieron los cortes rituales de los genitales femeninos fueron recibidas por los africanos como amenazas a su identidad étnica y como injerencia en su cultura y orden social. Por esta razón, los cortes rituales de los genitales femeninos se convirtieron en un baluarte de resistencia contra las potencias coloniales, como claramente se representa en la historia keniana de *Ngaitana*.

En 1956, el consejo local (formado por hombres) de la ciudad de Meru – bajo la administración colonial desde la década de 1930 – votó por unanimidad la prohibición de la escisión (Thomas, 2003: 79 ss.). En respuesta, grupos de chicas se circuncidaron a ellas mismas, sin ceremonias ni celebraciones. *Ngaitana* fue el nombre que se dieron, que significa “voy a circuncidarme a mí misma”. Las chicas *Ngaitana* eligieron la circuncisión como forma para reclamar su autonomía. Reivindicaban su autonomía desde los hombres del consejo local que trataban controlar el cuerpo femenino y al mismo tiempo desde el poder colonial que trataba de controlar la política africana. Las chicas *Ngaitana* formaron parte de la rebelión Mau Mau y la circuncisión se convirtió en una medida para demostrar fidelidad a la tradición Kikuyu. Desafiando la dominación colonial, los cortes de los genitales femeninos se transformaron en un instrumento de *empoderamiento* y resistencia (Kershaw, 1997: 190; Presley, 1988).

Como señala Wairimu Ngaruiya Njambi (2007: 705-706), hacer hincapié en la historia de la resistencia contra el poder colonial asociada a los cortes rituales de los genitales femeninos muestra la importancia de comprender las prácticas culturales como lugar de posibilidades múltiples, donde los individuos y los grupos activa y estratégicamente reinventan la tradición y a sí mismos. La visión occidental de los cortes rituales de los genitales femeninos, que entiende tradición patriarcal de la cual las mujeres son víctimas pasivas, muestra su inadecuación al confrontarse con la dicha historia de rebelión hacia el poder colonial. Desde luego, la historia de *Ngaitana* ofrece una imagen de las chicas como agentes capaces de apropiarse de la tradición y estratégicamente transformarla en instrumento político.

En definitiva, los cortes rituales de los genitales femeninos constituyen un

complejo conjunto de significados arraigados en la cultura transmitida de generación en generación y que al mismo tiempo varía en los distintos momentos políticos y contextos socio-culturales de los países africanos, como también en la diáspora hacia los países occidentales. Sea cual sea el significado y la relevancia que tenían en el país de origen, los cortes rituales de los genitales femeninos obtienen nuevos significados en los contextos migratorios, convirtiéndose en una reivindicación identitaria y transformando el cuerpo de la mujer en una frontera étnica de carne y hueso. Por lo tanto, la historia de *Ngaitana* constituye una lección importante para comprender por qué en los países occidentales los cortes rituales de los genitales femeninos se han convertido en un símbolo de identidad cultural y tendría que recordarle a los legisladores occidentales los peligros relacionados con la prohibición penal.

PARALELISMOS CON LA CIRCUNCISIÓN RITUAL MASCULINA

En todas las sociedades donde tradicionalmente se realizan los cortes rituales de los genitales femeninos también se realiza la circuncisión masculina. Sin embargo, curiosamente, en los países occidentales mientras la circuncisión masculina está permitida y es corrientemente practicada en los hospitales, los cortes rituales de los genitales femeninos están prohibidos y perseguidos como crímenes. Sami Aldeeb Abu-Salieh explica que dado que la circuncisión masculina es una cuestión religiosa fundamental para el Islam y sobre todo para el Judaísmo, muchos médicos evitan definir la circuncisión masculina ritual como mutilación por temor a ser etiquetados como antisemitas.

No hay ninguna justificación válida para distinguir entre la circuncisión masculina y la femenina. Condeno la actitud de las organizaciones internacionales y no gubernamentales que disocian un tipo de circuncisión de los demás dando, en el proceso, legitimidad a la circuncisión masculina. Condeno también la actitud discriminatoria de los países occidentales que han promulgado leyes contra la circuncisión femenina, pero no en contra de la circuncisión masculina porque tienen miedo de que se les considere antisemitas (Abu-Sahlieh, 1994: 101, trad. propia).

Cabe señalar que la circuncisión masculina no se realiza solo en las comunidades musulmana y judía, sino también se practica de forma rutinaria en la mayoría de los varones recién nacidos en los hospitales de los EEUU¹³⁷. Su-

137 Según la National Organization to Halt the Abuse and Routine Mutilation of Males, la circuncisión mascu-





puestas razones terapéuticas y de prevención (como la prevención del cáncer de pene, del SIDA, de infecciones del tracto urinario, de problemas renales e incluso de epilepsia) justifican esta intervención quirúrgica masiva sin ser médicamente demostradas (Van Howe, 1997; Denniston et al., 1999). De hecho, recientemente la Asociación Médica Americana (AMA) ha declarado que la evidencia científica de los beneficios de la circuncisión no es suficiente para recomendar la circuncisión neonatal rutinaria. Por tanto, la AMA ha recomendado la realización de la circuncisión sólo a petición de los padres y bajo anestesia, admitiendo que en esta operación las expectativas sociales y culturales son más importantes que las necesidades médicas¹³⁸. A pesar de esto, los normales protocolos quirúrgicos como también la prestación del consentimiento informado siguen siendo inexplicablemente desatendidos.

En Italia, la Comisión Nacional de Bioética (CNB) estableció en 1998 que la práctica de la circuncisión masculina ritual fuese realizada por personal médico profesional¹³⁹. De hecho, los casos de circuncisión masculina han llegado delante del juez sólo cuando se han realizado con cargo al Servicio Nacional de Salud, pero nunca la circuncisión masculina se ha considerado un problema en si misma¹⁴⁰. A pesar de las consideraciones médicas, jurídicas y éticas relacionadas con esta práctica pediátrica, el CNB no ha considerado la circuncisión como una mutilación. Al contrario, la región italiana del Piemonte ha aprobado recientemente un proyecto experimental para realizar la circuncisión ritual en cirugía ambulatoria a cargo de los fondos regionales¹⁴¹. Es sorprendente que sólo unos años antes, la cercana región de Toscana se negó incluso a experimentar la circuncisión simplemente simbólica para las

lina es practicada por el 60% de los Americanos (véase <http://noharm.org/HGMstats.htm>, último acceso: Abril de 2009). Esta tasa varía entre el 34.2 % en la costa Oeste y el 80.1 % en el Centro-Oeste (Van Howe, 1997:

111). La razón de tal difusión es permitir una higiene mas simple por parte de la madre, evitando tocar el pene.

138 Véase <http://www.ama-assn.org/ama/no-index/about-ama/13585.shtml> (último acceso: Abril de 2009).

139 Según la Comisión Nacional de Bioética (CNB) de Italia, la circuncisión parece ser plenamente compatible con las disposiciones del art. 19 de la Constitución italiana que reconoce la plena libertad de expresión cultural y ritual, tanto en el plano individual como colectivo. Además, afirma el CNB, la circuncisión no parece causar daño, ni viola valores constitucionales potencialmente implicados, tales como la protección de menores de edad o de la salud, y constituye una manifestación del derecho de los padres a la autonomía en la educación (art. 30). Véase Comitato Nazionale per la Bioetica (CNB) en <http://www.governo.it/bioetica/testi/250998.html> (último acceso: Abril de 2009).

140 La circuncisión masculina, realizada en ausencia de una verdadera necesidad terapéutica y a cargo del Servicio Nacional de Salud, se considera un delito de fraude que afecta a una agencia de gobierno (Corte di Cassazione italiana, Cámara Penal, 8 de Mayo de 2007, n. 17441).

141 Decisión del Consejo Regional de la región Piemonte n. 39-2418 (20 de Marzo de 2006) "Approvazione della sperimentazione relativa alla circoncisione rituale in day surgery presso l'Azienda Sanitaria Ospedaliera OIRM/S. Anna di Torino. Stanziamento sul Capitolo 15476 del Bilancio 2006 di Euro 120.000 e accantonamento a favore della Direzione Programmazione Sanitaria".

niñas¹⁴². Desde luego, permitir la circuncisión no terapéutica de los niños, mientras que se define como crimen cuando se realiza en las niñas, es una forma de discriminación (Price, 1999). Como plantea Sami Aldeeb Bau-Salieh (1994b: 612), ¿Cómo esperas convencer a un padre africano que deje a su hija incircuncisa mientras le permites circuncidar a su hijo? Ciertamente, la práctica de los cortes rituales de los genitales femeninos no podrá acabar mientras la circuncisión masculina siga siendo realizada y aprobada.

INTERVENCIONES QUIRÚRGICAS OCCIDENTALES SOBRE EL CUERPO FEMENINO

Al plantearse la cuestión de si las modificaciones de los genitales femeninos son una práctica anómala exclusivamente africana, vale la pena recordar que la clitoridectomía (remoción del clítoris) y la histerectomía (eliminación de ovarios y útero) se realizaron en la Inglaterra victoriana del siglo XIX como soluciones quirúrgicas para curar comportamientos sexuales femeninos considerados anómalos y síntomas de trastornos mentales. En concreto, se utilizaban para el tratamiento de la masturbación, de la inclinación lesbiana, de la hipersexualidad y de la histeria. Hay constancia de que en EEUU hasta el año 1905 para prevenir la masturbación se cosían juntos los labios vaginales (es decir, infibularlos). Además, hasta el 1935 se utilizó la clitoridectomía en los hospitales psiquiátricos para tratar la epilepsia, la catalepsia, la melancolía e incluso la cleptomanía (Sheehan 1981). Recordemos, en fin, que en 1925 Sigmund Freud (1925: 255) afirmó que la «eliminación de la sexualidad clitorídea es una condición necesaria para el desarrollo de la feminidad».

En mi opinión, hay que tener en cuenta estos datos a la hora de considerar los argumentos contra los cortes rituales de los genitales femeninos utilizados por las feministas occidentales. Desde luego, la lucha contra estas practicas rituales refleja la experiencia occidental de la clitoridectomía victoriana ya que

142 El corte simbólico hubiera consistido en un pinchazo en los genitales externos sin remoción alguna de tejidos (en la que técnicamente consiste la circuncisión), bajo anestesia y con el consentimiento de los padres. Esta propuesta tenía un doble objetivo: por un lado, evita el dolor del corte y previene los efectos colaterales derivados de cortes rituales practicados en casa sin control médico ni instrumentos estériles. Por otro lado, la propuesta hubiera consentido la preservación de una práctica percibida como significativa por la comunidad migrante que requería la circuncisión no solo de sus hijos sino también de las hijas. El compromiso se proponía como alternativa a los cortes rituales de los genitales femeninos y parecía idónea para satisfacer las expectativas de la comunidad migrante y al mismo tiempo los criterios éticos y jurídicos occidentales. La circuncisión simbólica fue presentada como una medida transitoria a fin de llegar a una abolición gradual y participada de la practica entre las futuras generaciones de migrantes. Sin embargo, la propuesta suscitó un increíble clamor y fue rechazada. Véase Abdulkadir, 2006; Galeotti, 2007; Pasquinelli, 2007.



los cortes de los genitales femeninos son entendidos como una castración de la feminidad e instrumentos de las sociedades patriarcales para controlar la sexualidad femenina. A través de esta lente, muchas feministas occidentales consideran verdaderos sólo aquellos que están relacionados con el control de la sexualidad femenina y la virginidad, concibiendo todas las otras razones como falsas y superpuestas. En realidad a los ojos occidentales el control de la sexualidad parece la única razón plausible para practicar estos rituales porque este era realmente el único objetivo de la clitoridectomía “terapéutica” Occidental.

Por otro lado, en el debate sobre los cortes rituales de los genitales femeninos, no se le da la importancia debida a la clitoridectomía victoriana argumentando que los países occidentales son más avanzados porque han abandonado tales prácticas “barbáricas”. Sin embargo, como alegan Nancy Ehrenreich y Mark Barr (2005: 91), hoy en día se realizan en los países occidentales muchas otras prácticas de modificación corporal con el fin de adaptar el cuerpo de la mujer a normas patriarcales. Fuerzas culturales poderosas toman parte en la formación de la imagen idealizada del cuerpo femenino, no solamente en el “subdesarrollado” Sur del mundo sino también — y sobre todo — en los “modernos y civilizados” países Occidentales¹⁴³. Aunque se crea que las mujeres africanas se someten a los cortes rituales de los genitales femeninos por su bajo nivel de educación (Nussbaum, 1999: 123), las mujeres occidentales - a pesar de sus títulos de estudio y de sus “liberadas” forma de vida - se someten cada vez más a intervenciones de cirugía estética dolorosas y peligrosas.

Hoy en día, la **vaginoplastia** - que incluye intervenciones tales como la reparación del himen, el estrechamiento vaginal, la eliminación de la capucha del clitoris (clitorodectomía) y la reducción del tamaño de los labios - se realiza cada vez más por razones puramente cosméticas¹⁴⁴. ¿Hasta qué punto las alteraciones quirúrgicas de los genitales realizadas en los países occidentales se diferencian con respecto a los cortes rituales de los genitales femeninos?, ¿Por qué las mujeres occidentales pueden obtener sus vaginoplastia cosméti-

143 Véanse las estadísticas de las tendencias en los procedimientos de cirugía cosmética y reconstructiva de la American Society Plastic Surgeon en http://www.plasticsurgery.org/Media/Press_Kits/Procedural_Statistics.html (último acceso: Abril de 2009). Para la explicación de los procedimientos véase http://www.plasticsurgery.org/patients_consumers/procedures/procedure-animations.cfm (último acceso: Abril de 2009).

144 El Rejuvenecimiento Vaginal Láser (RVL) se realiza para estrechar la vagina y mejorar la satisfacción sexual mientras que la Vaginoplastia con Láser se hace para modificar estéticamente los labios. El Dr. Matlock es conocido en todo el mundo por realizar rejuvenecimiento vaginal, vaginoplastia, aumento del G-spot y levantamiento de glúteos en el Laser Vagina Rejuvenation Institute of Los Angeles. Para los resultados de los procedimientos, véase <http://www.drmatlock.com/gallery.htm> (último acceso: Abril de 2009).

ca mientras que a las mujeres africanas (o de ascendencia africana) que viven en los países occidentales se les impide por ley la modificación ritual de sus genitales?, ¿Con qué criterios distingue la ley entre unos “genitales mutilados” y otros cosméticamente modificados?

Es preciso recordar que los países europeos que prohíben los cortes rituales de genitales femeninos no hay indicación alguna relativa a la edad, considerando irrelevante la distinción entre niñas y mujeres¹⁴⁵. Esto implica que el consentimiento de una mujer adulta no afecta a la calificación jurídica del acto o, para decirlo en otras palabras, que en los países occidentales cualquier modificación de los genitales por razones no terapéuticas está prohibida. Sin embargo, si bien modificar los genitales femeninos está prohibido por motivos rituales, no es así cuando las modificaciones se realizan por razones cosméticas (Allotey et al., 2001: 198). La única diferencia parece consistir en que estas últimas se realizan sobre mujeres blancas (léase autónomas) en clínicas y hospitales con el fin de mejorar el aspecto físico o la satisfacción sexual, en lugar de celebrar un ritual tradicional (del cual las mujeres son consideradas víctimas pasivas).

La cirugía cosmética genital no es la única modificación a la que se someten las mujeres occidentales. Todavía mas frecuente que las modificaciones cosméticas genitales es el **implante mamario de silicona**. La razones para someterse a esta cirugía parecen ser el esperado crecimiento del sex-appeal, la supuesta consecuente mejora de la autoestima y del reconocimiento social gracias al nuevo cuerpo “regular”. Por lo menos este es el producto que los cirujanos plásticos venden. La Sociedad Americana de Cirujanos Plásticos ha definido el hecho de tener pechos pequeños como una enfermedad grave que comporta, por parte de la paciente, sentimientos de inadecuación, falta de confianza en sí mismas, problemas en la percepción de la propia feminidad y bienestar. El enorme poder persuasivo de la cirugía plástica deriva de su posición dentro del marco de la medicina y su indiscutible autoridad. Desde esta posición de poder, los médicos definen lo que es patología, enfermedad o deformación, y han atribuido a esta “patología” el nombre de micromastia. La te-

145 Al contrario en EEUU y Canada los cortes rituales de los genitales femeninos son penalizados solo si se practican en niñas de menor edad. La sección 268 del código penal Canadiense reza: «1) Every one commits an aggravated assault who wounds, maims, disfigures or endangers the life of the complainant. [...] 3) For greater certainty, in this section, “wounds” or “maims” includes to excise, infibulate or mutilate, in whole or in part, the labia majora, labia minora or clitoris of a person, except where [...] b) the person is at least 18 years of age and there is no resulting bodily harm». Análogamente el Federal Act estadounidense declara, «whoever knowingly circumcises, excises, or infibulates the whole or any part of the labia majora or labia minora or clitoris of another person who has not attained the age of 18 years shall be fined under this title or imprisoned not more than 5 years, or both».



rapia que se le ha encontrado constituye un negocio multimillonario en EEUU y Europa (Coco, 1994: 104-110)¹⁴⁶. Sin embargo, esta “terapia” tiene contraindicaciones para la salud a corto y largo plazo. Las complicaciones a corto plazo son esencialmente las que derivan de cualquier intervención quirúrgica, o sea, hemorragias, infecciones y hematomas. Mientras que las complicaciones a largo plazo van desde las dificultades en detectar formaciones cancerosas a través de la mamografía, la formación de queloides y contracturas capsulares (casi en el 60% de las pacientes), hasta la atrofia muscular de la zona, trastornos autoinmunes y la pérdida de sensibilidad en los pezones. Además, la deflación del implante y los escapes de silicona que con el tiempo se producen, requieren nuevas cirugías con los consiguientes riesgos relacionados. Relacionados con la deflación del implante se dan también problemas de salud mental (Ibid. 126). A pesar de todas estas consecuencias negativas para la salud, la implantación de mama está permitida en los países occidentales, incluso en menores de edad con el consentimiento de uno sólo de los padres¹⁴⁷.

Al contrario, sin averiguar su perjuicio real para la salud, los cortes rituales de los genitales femeninos se persiguen todos como crímenes. Carla Obermeyer (2005) señala que entre las activistas que luchan para la eliminación de los cortes rituales de los genitales femeninos a menudo se comparte la actitud de asumir como verdades indiscutibles datos que en realidad sólo en raras ocasiones son investigados. Incluso en ausencia de complicaciones, se asume que los cortes rituales de los genitales femeninos comprometen la salud. Desde luego, muchos estudios médicos indican que las complicaciones dependen en gran medida de las condiciones sanitarias inadecuadas en las que estos rituales se realizan normalmente. Por lo tanto la solución lógica debería ser la hospitalización. Pero las activistas se oponen duramente a la hospitalización de estas prácticas en nombre del derecho a la satisfacción sexual que las mujeres circuncisas supuestamente perderían para siempre.

Algunos estudios demuestran que incluso las mujeres en las que ha sido practicado el tipo de corte más drástico, o sea la infibulación, pueden tener una vida sexual satisfactoria (Lightfoot-Klein, 1989; Obermeyer, 1999; Gruenbaum, 2001). Según los datos recogidos por Lucrezia Catania y Omar Abdulcadir Hus-

146 El coste del implante de mama es cercano a los 4,000 \$. Véanse los costes medios de la intervención en el “2008 Report of the 2007 Statistics National Clearinghouse of Plastic Surgery Statistics” en <http://www.plasticsurgery.org/media/statistics/loader.cfm?url=/commonspot/security/getfile.cfm&PageID=23761> (último acceso: Abril de 2009).
147 Véase http://www.plasticsurgery.org/Media/Briefing_Papers/Plastic_Surgery_for_Teenagers.html (último acceso: Abril de 2009).

sen (Catania y Abdulcadir, 2005: 168-183)¹⁴⁸ utilizando el índice de función sexual femenina (Rosen et al., 2000) entre mujeres infibuladas - sin complicaciones sanitarias y con una relación emocionalmente satisfactoria con su pareja - sólo el 3,65% no puede alcanzar el orgasmo. Al contrario, es interesante notar que la disfunción sexual femenina es un problema que afecta hasta un 40% de las mujeres con genitales íntegros en EEUU (Rosen et al., 1993; Laumann et al., 1999). Además, William Master y Virginia Johnson explican como no se puede hacer ninguna distinción fisiológica entre orgasmos procedentes de la estimulación del clítoris o del pezón mamario (Masters et al., 1995: 84). Es significativo que la pérdida de sensibilidad en los pezones y el consecuente obstáculo al funcionamiento sexual satisfactorio de las mujeres que puede resultar del implante de silicona no haya derivado llevado a considerar el implante de mama una mutilación, ni a la prohibición de esta intervención quirúrgica.

Ya que tanto los cortes rituales de los genitales femeninos como el implante de mamas conllevan riesgos para la salud y problemas para el funcionamiento sexual, parece ser que la razón para prohibir exclusivamente los cortes rituales de los genitales femeninos es su carácter supuestamente patriarcal. Desde luego se ha afirmado con firmeza que los cortes rituales de los genitales femeninos están sin duda vinculados con el deseo de los hombres de controlar la sexualidad de las mujeres ya que dan forma al cuerpo y a la actitud sexual femenina. Es difundida la convicción que la erradicación de los cortes rituales de los genitales femeninos constituye un paso fundamental para liberar a las mujeres africanas del patriarcado (Nussbaum, 1999)¹⁴⁹. Este argumento sería dirimente si el carácter patriarcal no condicionara también el implante de mama o la vaginoplastia cosmética. Como argumenta poderosamente Linda Coco (1994), también el implante de mama aspira a reescribir la geografía del cuerpo de acuerdo a un ideal particular de la feminidad y de la salud psico-relacional. Es mas, los implantes mamarios, al igual que la vaginoplastia cosmética, revelan el deseo interiorizado de las mujeres de satisfacer la imagen ideal creada por las fantasías sexuales de los hombres.

La estructura patriarcal implícita en el implante de mama y en la vaginoplastia cosmética no parece, sin embargo, constituir suficiente motivo para que

148 Véase también Okonofua et al., 2002.

149 Martha Nussbaum compara los cortes rituales de los genitales femeninos con las dietas occidentales por sus complicaciones para la salud y las fuerzas sociales que modelan las preferencias en la elección. Sin embargo, aquí se ilustra que también existen muchas modificaciones corporales más graves que las dietas a las que las mujeres occidentales se someten para adecuarse al ideal femenino definido por el patriarcado.





los legisladores occidentales prohíben estas intervenciones quirúrgicas. No importa la manera en que sus preferencias se hayan formado, las mujeres que piden estas cirugías se consideran autónomas y libres. Sin duda sería una invasión extremadamente paternalista evaluar – si esto fuera posible – en que manera se ha formado el consentimiento y las preferencias de una mujer adulta. Sin embargo, el propósito no es definir aquí si unas intervenciones quirúrgicas son médicamente apropiadas o si tendrían que estar permitidas, sino señalar que a la hora de evaluar los cortes rituales de los genitales femeninos, la vaginoplastia cosmética y el implante de silicona se usan parámetros completamente diferentes (Coco, 1994; Sheldon y Wilkinson, 1998; Chase 2002; Chambers, 2004; Ehrenreich y Barr, 2005). Así, en el marco de las leyes actuales, el consentimiento es suficiente para la realización de cualquier modificación del cuerpo, excepto de los cortes rituales de los genitales femeninos. De esta manera las mujeres migrantes son consideradas desde el punto de vista jurídico como menores de edad incapaces de decisiones autónomas. Esta incoherencia es reveladora de la perspectiva etnocéntrica con la que se sigue a juzgando al Otro como incapaz de auto-gobierno, víctima de una cultura retrograda y con necesidad de ser liberado por la civilización occidental.

EL CASO DE LA CIRUGÍA INTERSEXUAL PARA ENTENDER LOS CONCEPTOS DE SALUD Y ENFERMEDAD COMO “PROCESOS DE CONTROL”

Lo que vemos depende de lo que sabemos, y lo que sabemos depende en gran parte de cómo el conocimiento o el aprendizaje se produce y por quién, cuándo y cómo es filtrado por la experiencia

(Nader, 1994: 3, trad. propia).

Los cortes rituales de los genitales femeninos son entendidos por los grupos que los practican a través de los roles sociales, las relaciones de género y la construcción de la identidad étnica en que se arraigan. Por tanto el intento de acercarse a estas prácticas usando sólo categorías médicas y supuestamente neutrales significa hacer invisibles todos los aspectos socio-relacionales como si fueran accesorios. Además, este enfoque desconoce que también las categorías médicas occidentales están culturalmente determinadas (Favretto y Mascherpa, 1994: 164). Como enseña Laura Nader (1994: 1), prestar atención a los “procesos de control” permite reconocer los mecanismos a través de los

cuales individuos y grupos son influenciados, persuadidos a participar en su propia dominación y, de esa manera, controlados. El análisis de los procesos de control permite reconocer cómo los dogmas se crean y funcionan, revelando la *situacionalidad* histórica, los mecanismos de producción y la fuerza hegemónica de los significados culturales. La aplicación del concepto “proceso de control” al binomio salud/enfermedad en relación a las modificaciones corporales rituales, cosméticas o terapéuticas ofrece una visión interesante del poder normativo de la medicina. Analizo a continuación la cirugía intersexual como caso paradigmático.

Se entiende por cirugía intersexual la reasignación quirúrgica del sexo de niños con genitales anómalo. Nancy Ehrenreich y Mark Barr (2005) informan que cuando nacen niños con un pene demasiado pequeño los médicos sugieren que se transformen quirúrgicamente en mujeres a pesar del funcionamiento correcto de sus testículos. Y viceversa, se sugiere que las niñas que nacen con un clítoris demasiado grande sean transformadas quirúrgicamente en niños aunque su pene nunca será funcional¹⁵⁰. La eliminación de los órganos genitales anómalos conlleva como efecto “colateral” la pérdida de la capacidad de reproducirse y de obtener satisfacción sexual, pero esto es considerado médicamente menos importante que tener genitales aparentemente normales.

La cirugía intersexual se realiza sobre los genitales ambiguos con el fin de ajustarlos a las expectativas sociales y evitar a los niños y sus padres traumas psico-sociales, vergüenza y trastornos emocionales. Los médicos explican que lo mejor es realizar estas operaciones durante los primeros tres meses de vida. Sin embargo, no se provee a los padres la información adecuada para dar un consentimiento libre e informado (Beh y Diamond, 2000). Además, Suzanne Kessler (1998: 53) comenta que a pesar de las miles de operaciones realizadas cada año, los médicos no llevan a cabo ningún análisis de seguimiento de los resultados a largo plazo de operaciones aparentemente bien hechas. Sólo recientemente los estudios empíricos de la *Intersexual Society of North America (ISNA)* indican que los lactantes sometidos a la normalización de las cirugías genitales a menudo experimentan problemas

150 En 1967, en un hospital de EEUU a un niño se quemó accidentalmente el pene por un mal funcionamiento de la máquina utilizada para la circuncisión. Dr. John Money en el Hospital Johns Hopkins sugirió transformarlo quirúrgicamente en una niña. Durante 25 años, el caso, conocido como John/Joan, fue considerado un triunfo de la medicina y miles de “reasignaciones sexuales infantiles” se realizaron siguiendo este ejemplo. Fue 30 años más tarde el niño que creció como una chica dijo la verdad: nunca se sintió una niña y, en edad más avanzada, se sometió a otra cirugía para cambiar el sexo y adoptó el nombre de David. David Reimer en 2004 se suicidó. Véase Colapinto, 2000.



y traumas psicológicos, que van desde depresiones graves hasta inclinaciones suicidas¹⁵¹. A pesar de ser una operación médicamente innecesaria, que causa graves resultados físicos y psicológicos, la cirugía intersexual se realiza legalmente y con frecuencia.

Me parece interesante prestar atención a este tipo de cirugía con el fin de reconsiderar la estrategia de lucha adoptada en los países occidentales contra los cortes rituales de los genitales femeninos. La diferencia fundamental es que los cortes genitales rituales modifican una parte sana del cuerpo mientras que la cirugía intersexual pretende reparar o corregir una discapacidad. Sin embargo, al transformar, a causa de su tamaño anormal, unos genitales funcionales en órganos sexuales no fértiles y no sensitivos, los médicos crean las condiciones intersexuales que pretenden curar (Ehrenreich y Barr, 2005: 109).

A pesar de que la deformidad de los genitales inter-sexuados sería inmutable si no fuera por la injerencia médica, los médicos consideran que no es natural. En cambio piensan y hablan de alteración quirúrgica/hormonal de tales deformidades como natural porque tal intervención devuelve el cuerpo a lo que "debería haber sido" si los eventos hubieran tomado su curso normal. Lo no normativo se convierte en normativo y el estado normativo se considera natural (Kessler, 1990: 24, trad. propia).

El valor normativo de la bipolaridad salud/enfermedad está estrechamente vinculado a la estrategia de legitimación o estigmatización de una práctica. La cirugía intersexual, por un lado, y los cortes rituales de los genitales femeninos, por el otro, son casos elocuentes de los diferentes modelos que operan cuando concebimos la salud, el funcionamiento del cuerpo y la integridad física. Desde esta perspectiva se entiende como la interpretación de la situación de patología y enfermedad no pertenece sólo a los médicos, sino se trata de un acto social que sigue distintos modelos para interpretar los hechos biológicos. Estos modelos poseen una eficacia normativa en la medida en la que justifican un orden social que distingue lo "normal" de lo "patológico" (Foucault, 1973).

151 Véase Intersex Society of North America en www.isna.org (último acceso: Abril de 2009).

CONCLUSIONES

El análisis de los cortes rituales de los genitales femeninos, en conjunto con la circuncisión masculina, la clitoridectomía victoriana, la vaginoplastia, el implante de mama y la cirugía intersexual demuestra que en la interpretación de los "hechos biológicos" se usan parámetros completamente diferentes. El examen antropológico llevado a cabo hasta aquí ha permitido comprender que los cortes rituales de los genitales femeninos constituyen un complejo conjunto de significados profundamente arraigados en la cultura y sujetos a los cambios de los distintos momentos políticos y contextos socio-culturales. El entender las prácticas culturales como lugares de posibilidades múltiples, donde los individuos y los grupos activa y estratégicamente las inventan y se reinventan a sí mismos, ha abierto una nueva perspectiva sobre los cortes genitales como reivindicación de identidad cultural. Sin embargo, los legisladores occidentales ignoran todo esto y intentan construir políticas de protección de los derechos humanos universales que atraviesen las diferencias culturales sin tener en cuenta la declinación particular y contextual de estos derechos. Esta actitud revela una vez más la perspectiva etnocéntrica en la que los países occidentales enmarcan sus políticas de integración cultural considerando el Otro como subdesarrollado, retrogrado e incivilizado de una manera que recuerda fuertemente la actitud colonialista. Las mujeres adultas migrantes originarias de países donde los cortes rituales se practican son y deben ser consideradas capaces de realizar elecciones libres y autónomas, al igual que las mujeres occidentales cuando eligen el implante mamario de silicona o la vaginoplastia cosmética (Friedman, 2003).

BIBLIOGRAFÍA

- ABDULCADIR, O. 2006. *Research Center for Preventing and Curing FGM and Its Complications*, en G. Denniston, P. Grassivaro Gallo et al. (eds.) *Bodily Integrity and the Politics of Circumcision: Culture, Controversy, and Change*. New York: Springer: 117-122.
- ABU-SAHLIEH, S. A. 1994. *Islamic Law and the Issue of Male and Female Circumcision*. Third World Legal Studies: 73-101.
- ABU-SAHLIEH, S. A. 1994a. *To Mutilate in the Name of Jehovah Or Allah: Legitimization of Male and Female Circumcision*. Medicine and Law: 13: 7/8: 575-622.
- ALLOTEY, P., MANDERSON, L. Y GROVER, S. 2001. *The Politics of Female Genital Surgery in Displaced Communities*. Critical Public Health: 11: 3: 189-201.
- BEH, H. Y DIAMOND, M. 2000. *An Emerging Ethical and Medical Dilemma: Should Physicians Perform Sex Assignment Surgery On Infants With Ambiguous Genitalia?* Michigan Journal of Gender and Law: 7: 1: 1-64.
- BLACKLEDGE, C. 2005. *Historia de la Vagina. Un territorio virgen al descubierto*. Barcelona: Península.
- BODDY, J. 1982. *Womb as Oasis: The Symbolic Context of Pharaonic Circumcision in Rural Northern Sudan*. American Ethnologist: 9 4: 682-698.
- BOYLE, E. y PREVES, S. 2000. National Politics as International Process: *The Case of Anti-Female Genital Cutting Laws*. Law & Society Review: 34: 3: 703-737.
- CATANIA, L. y ABDULCADIR, O. 2005. *Ferite per sempre. Le mutilazioni genitali femminili e la proposta del rito simbolico alternativo*. Roma: DeriveApprodi.
- CHAMBERS, C. 2004. *Are Breast Implants Better Than Female Genital Mutilation? Autonomy Gender Equality and Nussbaum's Political Liberalism*. Critical Review of International Social and Political Philosophy: 7: 4: 1-33.
- CHASE, C. 2002. *Cultural Practice or Reconstructive Surgery? US Genital Cutting, the Intersex Movement, and Medical Double Standards*, en S. James y C. Robertson (eds.), *Genital Cutting and Transnational Sisterhood: Disputing US Polemics*. Chicago: University of Illinois Press: 126-151.
- COCO, L. 1994. *Silicone Breast Implants in America: A Choice of the 'Official Breast'?*. Kroeber Anthropological Society Papers: 77: 103-132.
- COLAPINTO, J. 2000. *As Nature Made Him: The Boy Who was Raised as a Girl*. New York: HarperCollins.

- DE BEAUVOIR, S. 1949. *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard.
- DENNISTON, G., HODGES, F. y MILOS, M. (eds.) 1999. *Male and Female Circumcision: Medical, Legal, and Ethical Considerations in Pediatric Practice*. New York: Springer.
- DEWEY, J. y BENTLEY, A. 1949. *Knowing and the Known*. Boston: The Beacon Press.
- EHRENREICH, N. y BARR, M. 2005. *Intersex Surgery, Female Genital Cutting, and Selective Condemnation of Cultural Practices*. Harvard Civil Rights-Civil Law Review: 40: 71-140.
- EL-TOM, A. 1998. *Female Circumcision and Ethnic Identification in Sudan with Special Reference to the Berti of Darfur*, GeoJournal, 46: 163-170.
- ERLICH, M. 1986. *La femme blessée. Essai sur les mutilations sexuelles féminines*. Paris, l'Harmattan.
- FAVRETTO, A. y MASCHERPA, F. 1994. *Le concezioni di salute e di malattia nell'interazione terapeutica interculturale*. Dei delitti e delle pene: 1: 148-149.
- FORNA, A. 2007. *El jardín de las mujeres*. Madrid: Punto de Lectura.
- FOUCAULT, M. 1973. *The Birth of Clinic: An Archeology of Medical Perception*. London: Tavistock.
- FREUD, S. 1925. *Some Psychological Consequences of the Anatomical Distinction between the Sexes*, en The Standard Edition of the Collected Work of Sigmund Freud (vol. XIX). London: Hogarth Press: 241-258.
- FRIEDMAN, M. 2003. *Autonomy, Gender, Politics*. Oxford: Oxford University Press.
- GALEOTTI, E. 2007. *Relativism, Universalism, and Applied Ethics, The Case of Female Circumcision*. Constellations: 14 : 1: 91-111.
- GRANDE, E. 2004. *Hegemonic Human Rights and African Resistance: Female Circumcision in a Broader Comparative Perspective*. Global Jurist Frontiers: 4 : 2: 1-21.
- GRASSIVARO GALLO, P., TITA, E., VIVIANI, F. 2006. *At the Roots of Ethnic Female Genital Modification: Preliminary Report*, en G. Denniston, P., Grassivaro Gallo, et al. (eds.), *Bodily Integrity and the Politics of Circumcision: Culture, Controversy, and Change*. New York: Springer: 49-55.
- GRUENBAUM, E. 2001. *The Female Circumcision Controversy: An Anthropological Perspective*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HERNLUND, Y. 2000. *Cutting Without Ritual and Ritual without Cutting: Female "Circumcision" and the Re-Ritualization of Initiation in Gambia*, en B. Shell-Duncan y Y. Hernlund (eds.), *Female Circumcision in Africa: Culture, Controversy, and Change*. Boulder (CO): Lynne Rienner Publishers: 235-252.

KENYATTA, J. 1938. *Facing Mount Kenya. The Traditional Life of the Gikuyu*. London: Secker and Warburg.

KERSHAW, G. 1997. *Mau Mau from Below*. Athens (OH): Ohio University Press.

KESSLER, S. 1998. *Lessons from the Intersexed*. New Brunswick (NJ): Rutgers University Press.

LAUMANN, E., PAIK, A. Y ROSEN, R. 1999. *Sexual dysfunction in the United States: prevalence and predictors*. Journal of the American Medical Association: 281: 6: 537-544.

LITTLE, K. 1949. *The Role of the Secret Society in Cultural Specialization*. American Anthropologist: 51: 2: 199-212.

MASTERS, W., JOHNSON, V. Y KOLODNY, R. 1995. *Human Sexuality*. New York: Harper Collins.

MORINIS, A. 1985. *The Ritual Experience: Pain and the Transformation of Consciousness in Ordeals of Initiation*. Ethos: 13: 2: 150-174.

NADER, L. 1994. Controlling Processes. Kroeber Anthropological Society Papers: 77: 1-9.

NJAMBI, N. 2007. *Irua Ria Atumia and Anti-Colonial Struggles Among the Gikuyu Of Kenya: A Counter Narrative on Female Genital Mutilation*. Critical Sociology: 33: 4: 689-708.

NNAEMEKA, O. 2001. *If Female Circumcision Did Not Exist, Western Feminism Would Invent It*, en S. Perry y C. Schenk (eds.), *Eye to Eye: Women Practicing Development across Cultures*. London: Zed Book: 171-189.

NUSSBAUM, M. 1999. *Sex and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.

OBERMEYER, C. 1999. *Female Genital Surgery: The Known, the Unknown, the Unknowable*. Medical Anthropology Quarterly: 13: 1: 79-106.

OBERMEYER, C. 2005. *The Consequences of Female Circumcision for Health and Sexuality: An Update on the Evidence*. Culture, Health & Sexuality: 7: 5: 444-461.

OKONOFUA, F. et al. 2002. Association between Female Genital Cutting and Correlates of Sexual and Gynaecological Morbidity in Edo State, Nigeria. *BJOG: An International Journal of Obstetrics and Gynaecology*: 109: 1089-1096.

PASQUINELLI, C. 2007. *Infibulazione: Il corpo violato*. Roma, Meltemi.

PRESLEY, C. 1988. *The Mau Mau Rebellion, Kikuyu Women, and Social Change*. Canadian Journal of African Studies/Revue Canadienne des Études Africaines: 22: 3: 502-527.

PRICE, C. 1999. *Male Non-therapeutic circumcision: The Legal and Ethical Issues*, en G. Denniston, F. Hodges y M. Milos (eds.), *Male and Female Circumcision, Medical, Legal, and Ethical Considerations in Pediatric Practice*. New York: Kluwer: 425-454.

ROSEN, R. et al. 1993. *Prevalence of Sexual Dysfunction in Women: Results of a Survey Study of 329 Women in an Outpatient Gynecological Clinic*. Journal of Sex and Marital Therapy: 19: 3: 171-188.

ROSEN, R. et al. 2000. *The Female Sexual Function Index (FSFI): A Multidimensional Self-Report Instrument for the Assessment of Female Sexual Function*. Journal of Sex & Marital Therapy: 26: 2: 191-208.

SHEEHAN, E. 1981. *Victorian Clitoridectomy: Isaac Baker Brown and His Harmless Operative Procedure*. Medical Anthropology Newsletter: 12: 4: 9-15.

SHELDON, S. y WILKINSON, S. 1998. *Female Genital Mutilation and Cosmetic Surgery: Regulating Non-Therapeutic Body Modification*. Bioethics: 12: 4: 263-285.

SHELL-DUNCAN, B. 2001. *The Medicalization of Female 'Circumcision': Harm Reduction or Promotion of a Dangerous Practice?*. Social Science & Medicine: 52: 1013-1028.

SHWEDER, R. 2002. *What about Female Genital Mutilation? And Why Understanding Culture Matters in the First Place*, en R. Shweder, M. Minnow, H. Markus (eds.), *Engaging Cultural Differences*. New York: Russell Sage Foundation: 216-251.

THOMAS, L. 2003. *Politics of the Womb Women, Reproduction, and the State in Kenya*. Berkeley: University of California Press.

VAN HOWE, R. 1997. *Why Does Neonatal Circumcision Persist in the United States?*, en G. Denniston y M. Milos (eds.), *Sexual Mutilations. A Human Tragedy*. New York: Plenum Press: 111-119.

WASUNNA, A. 2000. *Towards Redirecting the Female Circumcision Debate: Legal, Ethical and Cultural Considerations*. McGill Journal of Medicine, 5: 2: 104-110.

WEIL-CURIEL, L. 2001. *Female Genital Mutilation in France: A Crime Punishable by Law*, en S. Perry y C. Schenk (eds.), *Eye to Eye. Women Practicing Development across Cultures*. London: Zed Book: 190-197.