DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Coordina: José Luis López Belmonte

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

SATE-STEs

GEEPP Ediciones

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Varios autores

Coordinación: José Luis López Belmonte

1ª edición – junio 2013

Copyleft: Queda permitido el estudio, reproducción, distribución y modificación de los contenidos de esta obra.

EDITA
GEEPP Ediciones
Gestión y Edición de Publicaciones Profesionales SL
www.tueditorial.es - informacion@tueditorial.es 98
SATE-STEs Melilla

COLABORAN
Instituto de las Culturas. Ciudad Autónoma de Melilla

DISEÑO DE LA CUBIERTA
Joaquín Pérez

MAQUETACIÓN
Elena López Estruch - www.elenaestruch.com

ISBN
ISBN-13: 978-84-15813-03-3
ISBN-10: 84-15813-03-1

DEPÓSITO LEGAL
ML-37/2013

INFORMACIÓN PARA BIBLIOTECAS
CDU: 304.2 - Cuestiones sociales y culturales. Política social.
37.015 - Psicología pedagógica. Sociología de la educación.
SIGNATURA: 304.2-SAT-div
37.015-SAT-div

IMPRIME
Publidisa. Impreso en España

SATE STEs
Sindicato Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza
c/ Carlos de Arellano, 5, 3ºC – 52004 Melilla
www.stes.es/melilla – sate@stes.es

Índice

1. **Introducción. Situación educativa de Melilla**
José Luis López Belmonte 9

2. **Interculturalidad e inmigración en el ámbito educativo**
Francisco López Rupérez 15

3. **El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad**
Miguel Ángel Santos Guerra 35

4. **Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa**
Sebastián Sánchez Fernández 55

5. **Otra mirada sobre la multiculturalidad y la interculturalidad**
Ángel Castro Maestro 73

6. **El abandono escolar temprano en Melilla**
Inmaculada Alemany Arrebola 79

7. **Comunicación y respeto: Melilla intercultural**
Yahfar Hassan Yahia 97

8. **Experiencias en el aula del aprendizaje del español como segunda lengua**
Elvira Molina Fernández 107

9. **Atención educativa al alumnado residente en el CETI: experiencia de centro**
Rogelio Paniza Prados, Mª Carmen Robles Vílchez 127

10. **La metodología participativa en un trabajo de investigación y acción con los migrantes del centro de estancia temporal de inmigrantes (CETI) de Melilla**
Francesco Bruno Bondanini 143

11. **Educación compensatoria en contextos educativos interculturales. Escuela de familia**
Ana Isabel Lara Castaño 163

12. **Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: Una aproximación a la metodología de AICLE**
Ana M. Rico-Martín, M.ª de los Ángeles Jiménez Jiménez 183

13. Competencias interculturales, currículo y agentes participantes en el sistema educativo
Jorge Cano Moreno 201

14. BIOEDUCAS: biodiversidad, educación y ambiente social: Una propuesta de educación para el desarrollo sostenible desde una cultura de paz
Carmen Enrique, José Manuel Cabo, Sebastián Sánchez 225

15. La diversidad cultural desde una perspectiva de cultura de paz: experiencias y procesos educativos en el aula
Estíbaliz González Santamaría 247

16. El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural
María José Molina-García 269

17. La alimentación, un contenido apropiado para fomentar estrategias interculturales en el aula
Dra. Alicia Benarroch Benarroch 281

18. La convivencia en un IES multicultural
Joaquín Carrillo Gracia 303

19. Sexualidad en clave intercultural
Esperanza Romero Estudillo 335

20. Desarrollo de la creatividad a partir del uso del pensamiento analógico-metafórico en la construcción de poemas-objeto en un contexto educativo multicultural
Sofía Corrales Rodríguez 351

21. Reflexiones acerca de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: Las escuelas oficiales de idiomas
Dolores del Mar Padilla González 381

22. Llamada a la memoria en la poesía de Miguel Fernández: Sura, Cruz y Levítico entrelazados
Ana Mª Fernández Bartolomé 401

23. Estimulación de las competencias comunicativas lingüísticas en educación primaria
Ana M. Rico-Martín, Lucía Herrera Torres, Laila Mohamed Mohand, María José Molina-García 415

1. Introducción
Situación educativa de Melilla

José Luis López Belmonte

Coordinador del curso y miembro del Consejo Escolar del Estado por STEs-I

La educación intercultural en Melilla es, sin duda, un tema estratégico para el futuro de la convivencia en la ciudad. Así lo entendemos en SATE-STEs, que ha organizado con éste diecinueve cursos de intercultura y propiciado la edición de ocho publicaciones al respecto[1].

Con la organización de este curso presencial "Diversidad educativa y educación intercultural", en esta ocasión con la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla de la Universidad de Granada, quisimos dar a conocer lo que se está trabajando en las aulas y en las investigaciones educativas sobre este tema en Melilla. El contenido de este curso es complementario del curso "Multilingüismo y Educación intercultural I", impartido on line, que completa la formación sobre el tema con materiales de los anteriores cursos de intercultura organizados por SATE-STEs (http://www.stes.es/melilla/archivos/triptico_curso_intercultura.pdf).

Esta publicación "Diversidad educativa y educación intercultural" recoge las ponencias desarrolladas en el curso del mismo nombre[2].

---

[1] «Construir desde la diversidad» en 1996 y «Aprendizaje del castellano para alumnado de habla tamazight» en 2003, editados por la UNED de Melilla; "Experiencias Interculturales de Melilla", "Aulas Interculturales I y II", coeditados por SATE-STEs y la Facultad de Educación y Humanidades de la UGR en Melilla en 2005, 2007 y 2009 respectivamente; "Agentes de igualdad en contextos educativos interculturales", editados por SATE-STEs y Grupo Editorial Universitario en 2007; "Agentes de igualdad en contextos educativos interculturales: Coeducación", "Agentes de igualdad en contextos educativos interculturales: Espacios coeducativos" y "Agentes de igualdad en contextos educativos interculturales: Mujer y Arte" editados por SATE-STEs y GEEPP en 2009, 2010 y 2012.

[2] Se incorporan la ponencia «El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad» de Miguel Ángel Santos Guerra, catedrático de didáctica de la Universidad de Málaga, que desarrolló en la inauguración del curso de intercultura de noviembre de 2009 y la ponencia "Estimulación de las competencias comunicativas lingüísticas en educación primaria" de Ana M. Rico-Martín, Lucía Herrera Torres, Laila Mohamed Mohand y María José Molina-García, profesoras de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada. Falta la ponencia "Actuaciones interculturales en el aula" de la profesora de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla de la UGR, Gloria Rojas Ruiz.

La situación educativa de Melilla se caracteriza por ocho factores:

a) La mayoría del alumnado en enseñanzas obligatorias la forma el alumnado melillense bereber. En el curso 2005/2006, en los centros educativos de Melilla estaban escolarizados en educación infantil de 3 años un 37 % de melillenses del grupo cultural europeo (incluyendo a los de origen romaní), un 55 % melillenses de origen bereber, un 7 % melillenses mixtos y un 1 % melillenses pertenecientes a la comunidad hebrea[3].

b) El alumnado de Melilla que no consigue el título más elemental, el de Graduado de Secundaria, es muy superior a la media estatal (uno de los más elevados de la OCDE), a pesar de que últimamente ha mejorado (no tanto por medidas mágicas de los últimos años, como porque desde hace catorce o quince años, con las denuncias de SATE-STEs, favorecimos la ampliación de unidades del segundo ciclo de Educación infantil). En las pruebas de acceso a la universidad de junio de 2003, del total de alumnado que se presentó, un 19% eran melillenses bereberes, y de todos los que aprobaron sólo un 15% correspondía a este colectivo. Diez años después, en las PAU de 2012, los datos de los melillenses bereberes se amplían: representan el 39,9 % de los presentados y el 37 % de quienes las superan (2). Del grupo de melillenses que no consiguen titulación de Secundaria Obligatoria la mayoría se concentra en el alumnado melillense bereber.

c) Melilla tiene un porcentaje de variación del alumnado no universitario entre los cursos 2001-02 y 2011-12 de un incremento del 23,9%, cuando la media de España es un 15,8 %. En los 10 años anteriores al curso 2005-2006, antes del gran incremento de alumnado inmigrante en España, Melilla encabezaba este porcentaje de forma muy notoria (11,7 %, frente a un -9 %). Estos datos constatan la desastrosa planificación de lustros, ya que la escolarización del segundo ciclo de educación infantil y la enseñanza obligatoria del 14-16 era ínfima[4].

d) Las carencias educativas en Melilla son muy significativas. Año tras año, los "Informes del estado y situación del sistema educativo" elaborados por el Consejo Escolar del Estado evidencian esas carencias: las aulas con mayor número de alumnado en educación infantil, primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. No es casual que en el Informe citado, el del curso 2009-2010 y anteriores, a propuesta del firmante, incluyera: "El Consejo Escolar del Estado manifiesta su preocupación por el incremento del número de alumnos por aula, a pesar de que gran parte de este alumnado cuenta con lengua materna (tamazight), lo que recomienda una atención más específica, presentando además un nivel preocupante de escolarización hasta los 2 años . por lo que insta al MEC a que resuelva esta situación"[5].

---

[3] Fuentes: elaboración propia

[4] Datos y Cifras del curso escolar 2012-13, MECD. Datos y cifras del curso escolar 2005-06, MEC

[5] Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010. Consejo Escolar del Estado. MECD.

En el curso 2010-2011, SATE-STEs elaboró un estudio y constató que un 25 % de las aulas de educación infantil y primaria tenían un número de alumnos por clase superior al máximo permitido, incluso con el incremento del 10 % establecido en la LOE, o sea ilegales[6]. Con la reciente ampliación del número máximo de alumnos por aula, muchas de esas aulas ya no son ilegales, pero siguen estando masificadas, llegando en algún caso a 34 alumnos y alumnas en aula de infantil y primaria.

e) Según la encuesta a hogares realizada en el tercer trimestre de 2003 y los datos de la encuesta del Pacto Territorial por el Empleo.2005, en Melilla existía "sin saber leer" o con un "índice de analfabetismo funcional" aproximadamente del 8,5%, destacando el hecho de que las mujeres triplican a los varones y que los melillenses bereberes cuadruplican a los melillenses del grupo cultural de origen peninsular. La media estatal según el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2000 era del 1 % de analfabetos[7].

f) Habría que señalar el hecho de que Melilla, junto a Ceuta, son los únicos territorios del Estado español cuya comunidad escolar no dispone de sus respectivos Consejos Escolares, impidiéndose así que ésta pueda dictaminar la normativa que nos afecta. Es claramente insuficiente la creación de El Foro de la Educación de la Ciudad de Melilla, ya que no cuenta con atribuciones ni medios suficientes, a pesar del esfuerzo de parte de sus integrantes.

g) La falta de centros educativos que urgentemente necesita Melilla impide que se pueda atender adecuadamente al alumnado que en significativa medida presenta desventaja educativa (no conocer suficientemente el castellano, lo que provoca que éste no reciba el apoyo adecuado y el profesorado sea particularmente agobiado por las duras condiciones laborales.

h) Existe una brecha muy acusada entre las condiciones socioculturales de los centros públicos y los centros concertados de Melilla y de Ceuta, con un grave riesgo de fragmentación social. Como indica el último "Informe del Consejo Escolar del Estado", Ceuta y Melilla presentan la mayor magnitud de la brecha socioeconómica y cultural (0,98) del ESCS (Índice de nivel socioeconómico y cultural formado

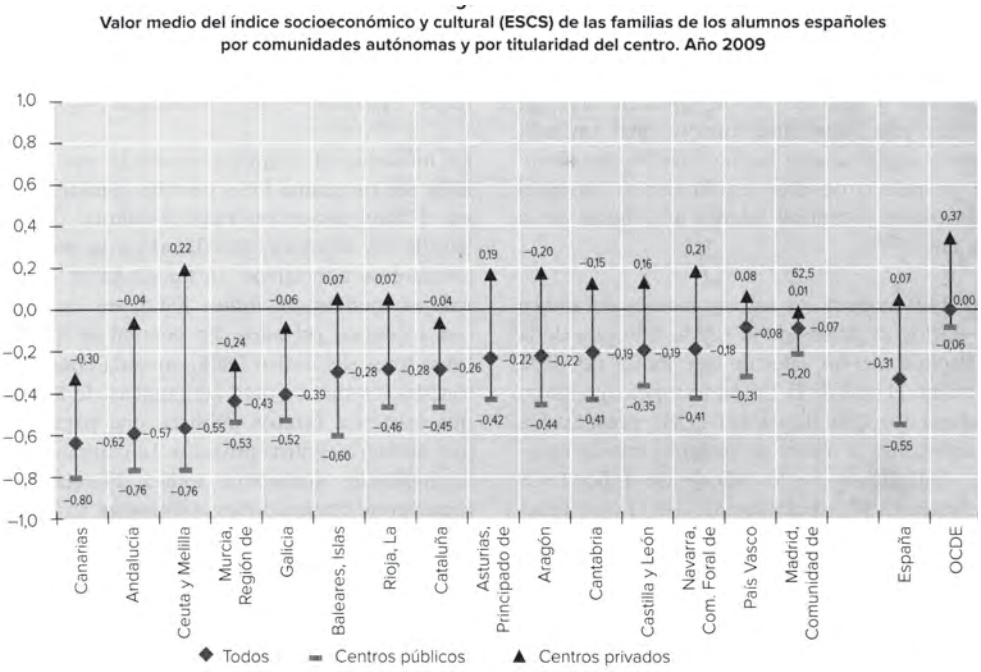
---

[6] A propuesta del firmante se aprobó "El Consejo Escolar del Estado manifiesta su preocupación por el elevado número de alumnos por aula en educación primaria, a pesar de que una parte de este alumnado cuenta con lengua materna (dariya y tamazight), lo que debería recomendar una atención más específica. Incluso sobrepasa el número máximo legal en centros públicos de Melilla (un 25% de las unidades superaban los 27 alumnos por clase) y centros privados de Ceuta. El CEE insta al Ministerio de Educación a la reducción del número de alumnos y alumnas por aula en Educación primaria". Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Ceuta y Melilla. Curso 2009/2010. MECD. Página 41. Aprobado en sesión del Pleno de 2 de junio de 2011.

[7] Verónica Aznar San Isidoro e Isabel V. Torrente Bartomeu en "Aulas interculturales" (Edita. SATE-STEs, Facultad de Educación y Humanidades de la UGR y GEEPP. Melilla 2009).

por el índice del mayor nivel educativo de los padres, el índice del mayor nivel laboral de los padres y el índice del patrimonio cultural familiar) (8), mientras la media nacional es de 0,62 y la media de los países de la OCDE es de 0,43. Los centros concertados de Ceuta y Melilla obtienen el mayor índice socioeconómico y cultural de toda España (0,22), los centros públicos obtienen el penúltimo peor índice (-0,76)[8].

Figura 1
Valor medio del índice socioeconómico y cultural (ESCS) de las familias de los alumnos españoles por comunidades autónomas y por titularidad del centro. Año 2009



Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2009.*

Con la particularidad de que mientras las cuotas anuales que pagaron los hogares al centro privado alcanzaron una media estatal de 1.541 euros por alumno según la Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada del curso 2009-2010 (INE 25.julio 2012), en Melilla (319) y Ceuta (286) se abonaron las cuotas por alumno más bajas en educación no universitaria[9].

[8] "Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo" del Consejo Escolar del Estado, editado por el MECD. Página 76 a 78.

[9] Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada del curso 2009-2010 (Instituto Nacional de Estadística. 25 de julio de 2012. http://www.ine.es/prensa/np727.pdf).

Si a los datos anteriores le añadimos que en Melilla el porcentaje de alumnado extranjero en centros privados es del 2,82 %, muy inferior a la media estatal, el 18,05 % podemos comprender mejor la magnitud del peligro de fractura social[10].

Estos datos demuestran la desventaja educativa en que se encuentra gran número de nuestros jóvenes, particularmente los de origen bereber, a pesar de los insuficientes apoyos de la administración educativa en educación compensatoria. Las carencias, obviamente, no se dan sólo en el ámbito escolar, pero éste no ha sido capaz de compensarlo eficazmente.

La situación actual no es lo favorable que el sentido común debería recomendar, pero bueno es reconocer que el ambiente ha evolucionado para mostrar una mayor sensibilidad a estos temas interculturales, aunque, en algunos casos, sea solamente a nivel "folklórico".

La importancia de la educación en un espacio geográfico y humano como Melilla no debería ser ajena a nadie. La educación no es sólo un derecho de todos sus ciudadanos, sino que se debería convertir en tema estratégico para conseguir un futuro donde se reduzca significativamente la brecha que actualmente existe. Estas denuncias las llevamos realizando años desde SATE-STEs, en gran medida apoyadas desde el Consejo Escolar del Estado, y no han tenido respuesta adecuada y suficiente de la Administración.

El futuro podría generar focos de conflictos si no somos capaces de acortar significativamente la brecha educativa que se está propiciando. Toda persona sensata debería conocer esta situación e impulsar soluciones que eviten estos desequilibrios.

El curso recibió patrocinio de la Consejería de Educación y Colectivos sociales de la Ciudad Autónoma de Melilla, que contribuyó a su financiación parcial (el MECD no habilitó fondos para tales actividades de formación del profesorado), y la publicación cuenta con la colaboración económica del Instituto de las Cultura de Melilla, apoyos ambos por los que manifestamos nuestro agradecimiento.

[10] A propuesta del firmante se aprobó "El Consejo Escolar del Estado insta al ME al cumplimiento del artículo 87 de la LOE (equilibrio en la Admisión de alumnos y alumnas) con el fin de asegurar la calidad educativa, la cohesión social y la igualdad de oportunidades distribuyendo adecuadamente el alumnado extranjero entre los centros públicos y privados concertados. En Melilla el porcentaje de alumnado extranjero en centros privados es muy inferior a la media estatal, el 18,05% (2,82 %)". Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Ceuta y Melilla. Curso 2009/2010. Consejo Escolar del Estado. MECD. Página 26. Aprobado en sesión del Pleno de 2 de junio de 2011.

INTERCULTURALIDAD E
INMIGRACIÓN EN EL ÁMBITO
EDUCATIVO
Francisco López Rupérez

2. Interculturalidad e inmigración en el ámbito educativo

Francisco López Rupérez

Presidente del Consejo Escolar del Estado

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La noción de interculturalidad

La noción de interculturalidad concierne a las relaciones que se establecen entre personas y grupos sociales pertenecientes a diferentes culturas y que propugnan el diálogo y el encuentro entre ellos, en el marco de un concepto de ciudadanía que comporta igualdad de derechos y de obligaciones.

Desde esta visión compleja y equilibrada del concepto de interculturalidad, cabe subrayar tres aspectos clave del concepto: las relaciones entre diferentes culturas, el diálogo y el encuentro y las exigencias de una idea de ciudadanía que pone el acento en el compromiso con la comunidad civil que alberga a unos y a otros y que supone tanto la garantía de los derechos como el cumplimiento de los deberes cívicos.

En mi etapa de Consejero de Educación en la Delegación Permanente de España ante la UNESCO tuve la oportunidad de vivir directamente los inicios de lo que se convertiría posteriormente en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. En los debates que se generaron en las reuniones de las delegaciones de la amplia nómina de países miembros, pronto emergió una idea finalmente asumida por todos que constituiría una limitación firme al reconocimiento y apoyo a la diversidad cultural, a saber, la Declaración Universal de los Derechos Humanos como código ético de carácter transcultural

---

(*) Francisco López Rupérez es Doctor en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático de Instituto. Autor de una docena de libros y un centenar de publicaciones en revistas especializadas españolas y extranjeras, ha sido Director General de Centros Educativos del MEC, Secretario General de Educación y Formación Profesional de dicho Ministerio y Viceconsejero de Educación de la Comunidad de Madrid y Presidente del Consejo Escolar de esta Comunidad Autónoma. Ha desempeñado el puesto de Consejero de Educación en las Delegaciones Permanentes de España ante la OCDE y ante la UNESCO.

que condicionaba el reconocimiento de prácticas y de concepciones que, al amparo de la protección de la diversidad cultural, pudiera invocarse desde algunos países miembros.

Se dispone, así, en la comunidad internacional de un cuarto elemento orientador de la interculturalidad y de sus límites, elemento sobre el que existe un consenso básico.

1.2. Interculturalidad, educación e identidad

La Educación constituye una institución social secular a la cual las colectividades humanas deben buena parte de lo que son. Desde un enfoque más primitivo y simple o más complejo y evolucionado, lo cierto es que ha contribuido a la humanización del *homo sapiens* y sigue constituyendo un elemento primordial de socialización.

Desde esta perspectiva, el rasgo más sustantivo de la Educación es probablemente la transmisión del acervo, entendiendo por tal en este contexto la herencia cultural, intelectual, científica, ética o moral que una generación recibe de la precedente.

Justamente por ello, la Educación es un elemento generador de identidades. Tal circunstancia está en la base, por ejemplo, de que las políticas educativas sean, en el marco de la Unión Europea, potestativas de cada uno de los países miembros y de que, al menos por el momento, no exista, en sentido estricto, una política educativa común en el ámbito de la Unión.

El conocido dramaturgo y novelista Max Aub (1903-1972), hijo de un matrimonio judío de origen franco-alemán, afirmaba que "uno es de donde hizo el Bachillerato". Lo cierto es que cursó su enseñanza secundaria en el Instituto "Luis Vives" de Valencia y, a pesar de su herencia multicultural, escribió toda su obra literaria en castellano. Después de todo, la confesión de Max Aub resulta coherente con la naturaleza de la Educación como transmisora del acervo y, por ello, generadora de identidad. Esta circunstancia parecería entrar en contradicción con la interculturalidad, pero unidad y diversidad lejos de ser conceptos contrapuestos pueden resultar complementarios si, en contextos tradicionalmente interculturales, como es el caso de la Ciudad Autónoma de Melilla, se admite y se propugna el desarrollo de un sistema de identidades múltiples regido por el principio de integración.

1.3. Interculturalidad, inmigración y rendimiento escolar

Descendiendo de lo general a lo particular, cabe centrar la atención en el análisis de la diversidad cultural en el ámbito propiamente escolar y, sobre todo, en la consideración de su impacto sobre el rendimiento escolar de los alumnos.

En el conjunto de España, interculturalidad e inmigración son realidades que van de la mano. Como se verá más adelante al analizar los aspectos demográficos de la escolarización en Ceuta y Melilla, el análisis del origen geográfico de una inmigración que posee una naturaleza esencialmente económica, evidencia la diversidad cultural que está presente en buena parte de nuestro sistema escolar.

En lo que sigue, analizaremos la cuestión del rendimiento escolar en contextos interculturales, principalmente en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Se trata, en fin de cuentas, de contribuir a un diagnóstico contextualizado que facilite la formulación posterior de algunas propuestas de mejora.

Para ello se revisarán, en primer lugar, aspectos demográficos, socioeconómicos y socioculturales de la población escolar en Ceuta y Melilla sobre la base de indicadores significativos y fiables. A continuación, se dirigirá la mirada a algunos elementos de información disponibles relacionados con los recursos. Tras el anterior intento de contextualización, se pasará a analizar ciertos indicadores relevantes relativos al rendimiento escolar en Ceuta y Melilla.

Finalmente, se concluirá este texto con algunas reflexiones y propuestas de mejora basadas en los análisis anteriores que resultan coherentes con otros estudios empíricos disponibles.

2. ASPECTOS DEMOGRÁFICOS DE LA ESCOLARIZACIÓN EN CEUTA Y MELILLA

2.1. Ceuta y Melilla como ejemplo de poblaciones españolas interculturales

La realidad de Ceuta y Melilla la sitúa como ejemplo de poblaciones españolas interculturales con una larga tradición de convivencia, en su seno, de diferentes culturas. La Información disponible más fiable no hace más que reflejar, de un modo preciso, esa realidad.

Las figuras 1, 2 y 3 que se muestran a continuación permiten comparar la población extranjera de Ceuta y Melilla, y su distribución por edades, con el resto del territorio nacional. De su análisis se concluye, en esencia, lo siguiente:

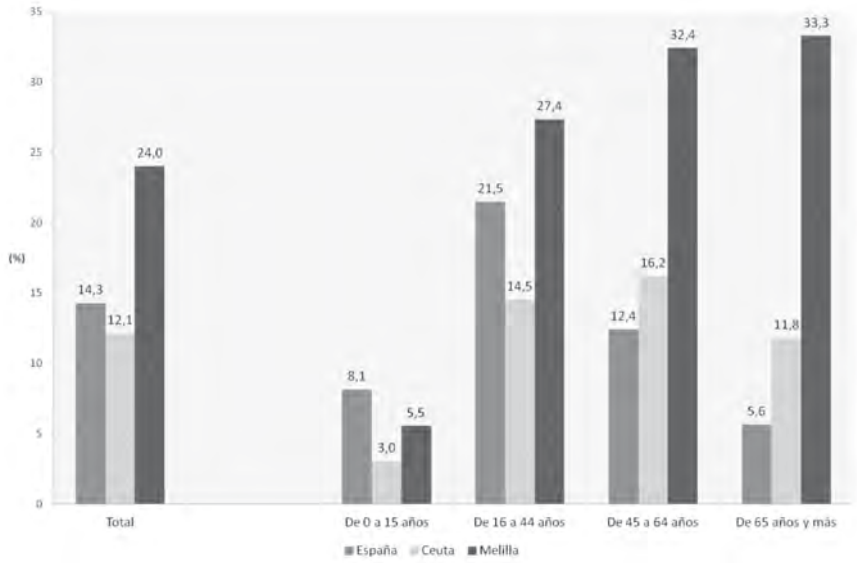
- El porcentaje de población extranjera en Ceuta es superior al del conjunto de España en los tramos de edad superiores, e inferior en los tramos de edad inferiores.

- El porcentaje de población extranjera en Melilla es significativamente superior al del conjunto de España en la mayor parte de los tramos de edad superiores, e inferior en la mayor parte de los tramos de edad inferiores.

- El porcentaje de la población extranjera en el tramo de edad que comprende la educación obligatoria (<16 años) es inferior a la media española en Melilla y muy inferior en Ceuta.

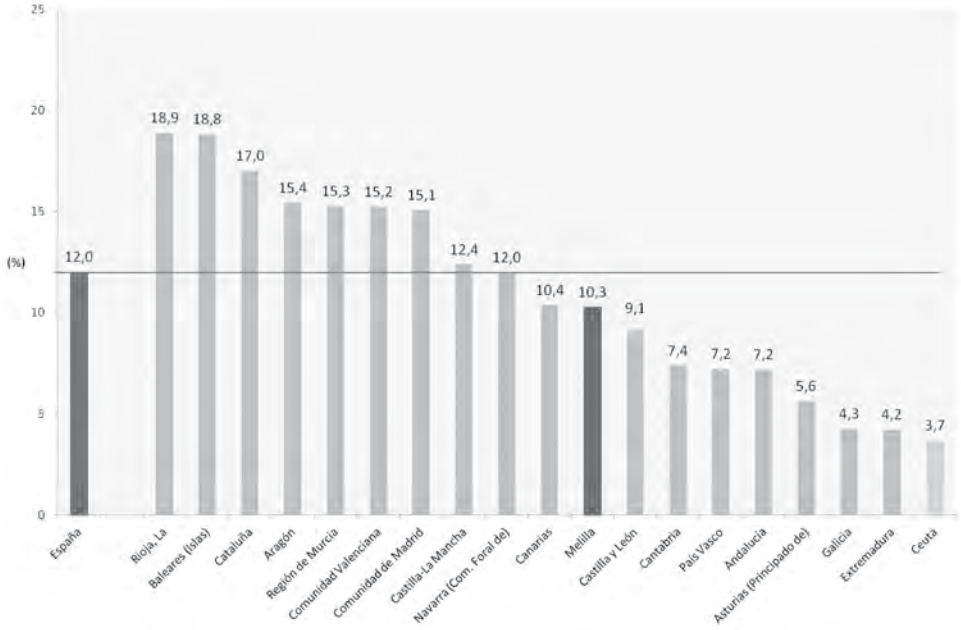
- No obstante las anteriores diferencias, tanto en Ceuta como en Melilla la tendencia observada es la de un aumento de tales porcentajes con la disminución del tramo de edad.

Figura 1. Porcentaje de población nacida en el extranjero por grupos de edad en España, Ceuta y Melilla. Año 2012



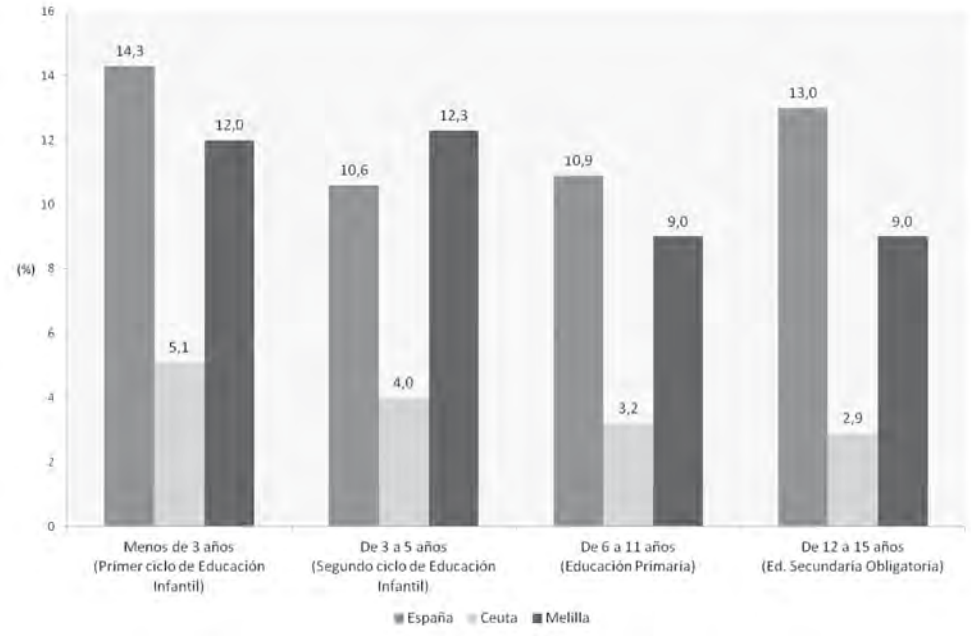
Fuente: *Avance de la Explotación Estadística del Padrón a 1 de enero de 2012. Instituto Nacional de Estadística y elaboración propia.*

Figura 2. Porcentaje de población extranjera, en el grupo de edad de 16 años y menos, por comunidades y ciudades autónomas. Año 2011



Fuente: *Revisión del Padrón Municipal 2011 (1 de enero). Instituto Nacional de Estadística y elaboración propia.*

Figura 3. Porcentaje de población extranjera por grupos de edad de escolarización en enseñanzas básicas en Ceuta, Melilla y el conjunto del territorio nacional. Año 2011



Fuente: *Revisión del Padrón Municipal 2011 (1 de enero). Instituto Nacional de Estadística y elaboración propia.*

Por otra parte, la distribución de la población extranjera según su origen geográfico adquiere, tanto en Ceuta como en Melilla, un perfil acentuadamente africano (más del ochenta por ciento) con respecto al que muestra la media nacional. Dicho perfil alude a la tradicional presión migratoria transfronteriza desde el país vecino que contribuye a la consolidación, con el tiempo, de una población española de origen árabe en ambas ciudades autónomas. Las figuras 4 y 5 muestran, de un modo gráfico, ese extremo.

Figura 4. Distribución porcentual de las áreas geográficas de nacionalidad de los extranjeros residentes en Ceuta con edades menores de 16 años. Año 2011

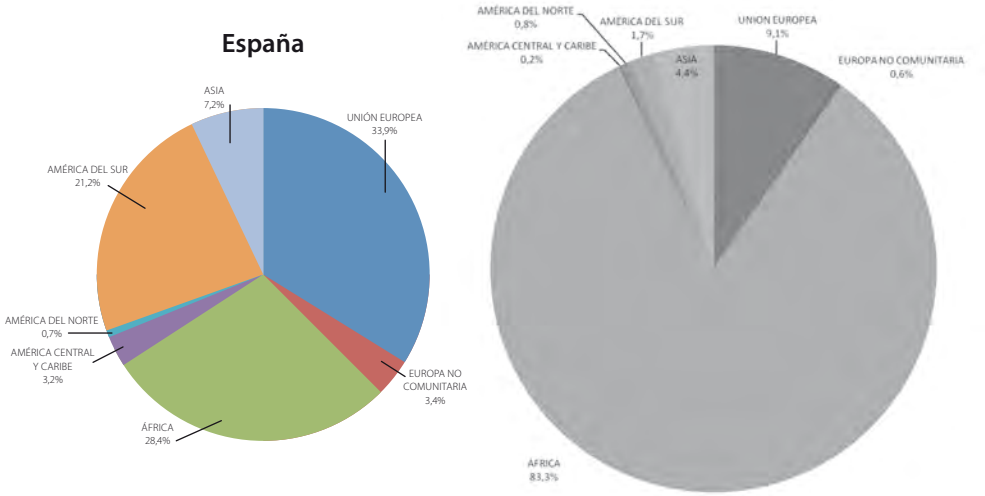
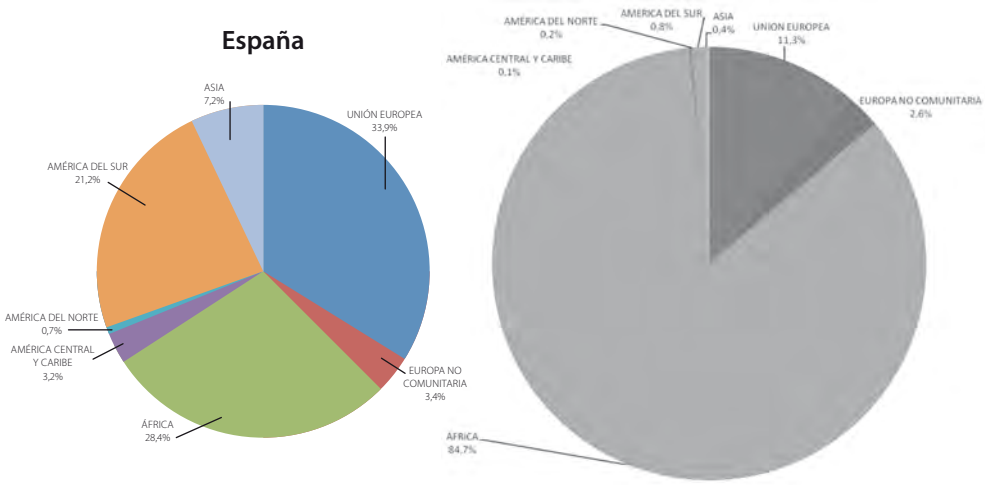


Figura 5. Distribución porcentual de las áreas geográficas de nacionalidad de los extranjeros residentes en Melilla con edades menores de 16 años. Año 2011



Fuente: *Revisión del Padrón Municipal 2011 (1 de enero). Instituto Nacional de Estadística y elaboración propia.*

3. ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS Y SOCIOCULTURALES DE LA POBLACIÓN ESCOLAR EN CEUTA Y MELILLA

3.1. Porcentaje de la población con riesgo de pobreza o de exclusión social

Uno de los indicadores europeos que refleja situaciones socioeconómicas desfavorecidas lo constituye el porcentaje de la población con riesgo de pobreza o de exclusión social. Se define como el porcentaje de personas que cumplen más de una de las tres condiciones siguientes:

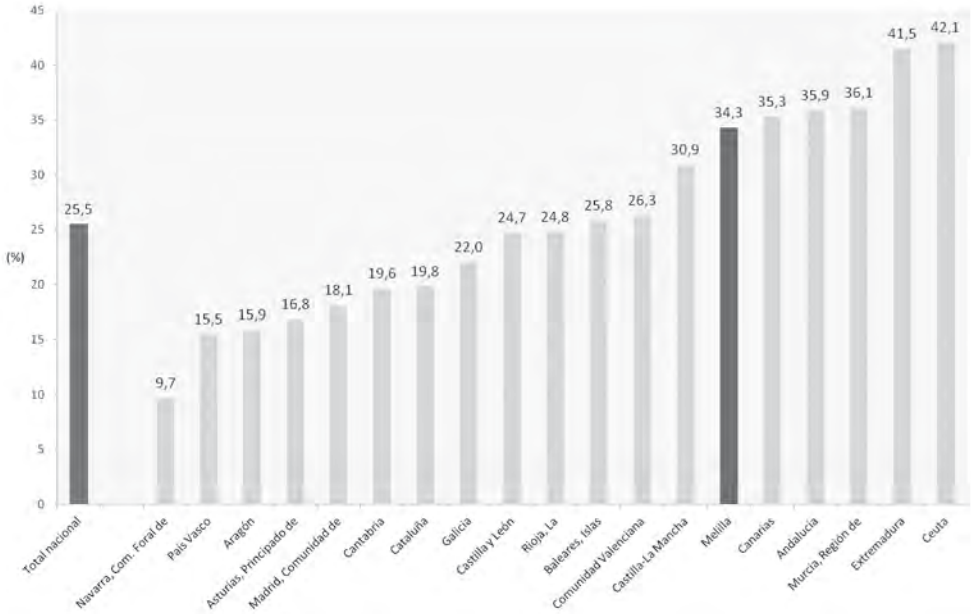
1. Renta disponible equivalente por debajo del umbral definido por el 60% del nivel medio nacional, después de tomar en consideración las transferencias sociales.

2. Condiciones materiales muy desfavorecidas, expresadas por el cumplimiento de, al menos, cuatro de las siguientes circunstancias: a) no pueden pagar el alquiler o los recibos de los servicios; b) no pueden mantener el hogar adecuadamente caldeado; c) no pueden hacer frente a gastos imprevistos; d) no pueden comer carne, pescado o proteínas equivalentes al menos cada dos días; e) no pueden pasar una semana de vacaciones fuera de casa; e) no disponen de automóvil; f) no tienen lavadora; g) no tienen TV en color; h) no disponen de teléfono.

3. Con edades comprendidas entre 0 y 59 años y en cuyos hogares los adultos, con edades comprendidas entre 18 y 59 años, trabajaron en el año anterior menos del 20% de su potencial total.

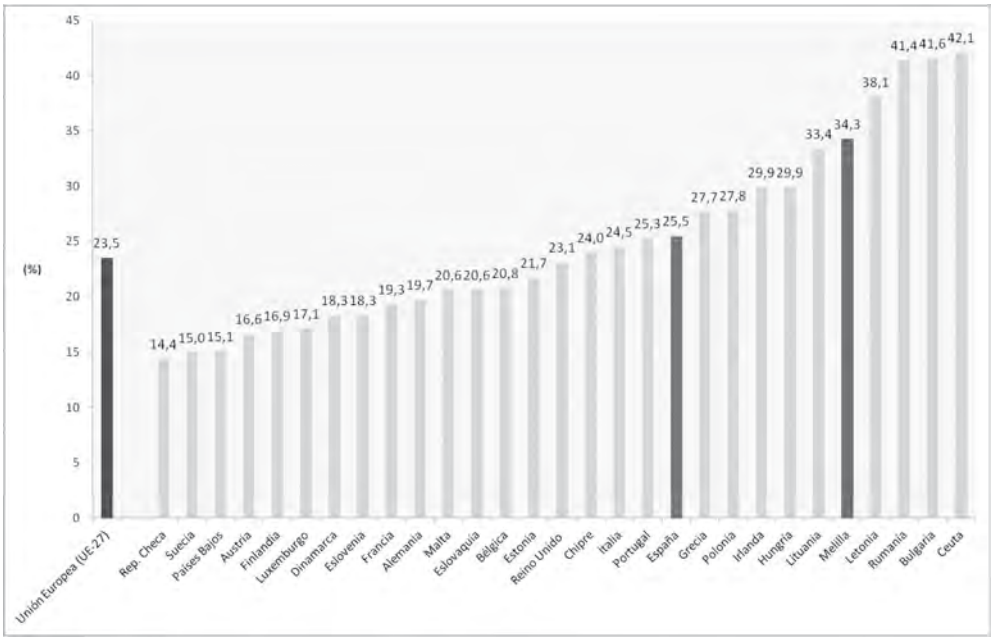
4. Las figuras 6 y 7 muestran las posiciones relativas de Ceuta y Melilla en el ámbito nacional y en el europeo respectivamente. En ellas se advierte la posición destacada, en relación con este indicador, de las dos ciudades autónomas, y particularmente la de Ceuta, en comparación tanto con las Comunidades Autónomas como con los diferentes países miembros de la Unión.

Figura 6. Porcentaje de la población con riesgo de pobreza o de exclusión social por comunidades y ciudades autónomas. Año 2010



Fuente: *Encuesta de condiciones de vida 2010. Instituto Nacional de Estadística y elaboración propia.*

Figura 7. Porcentaje de la población con riesgo de pobreza o de exclusión social por países de la Unión Europea y las ciudades autónomas. Año 2010



Fuente: *Elaboración propia a partir de datos proporcionados por EUROSTAT.*

3.2. El nivel de formación de la población adulta joven

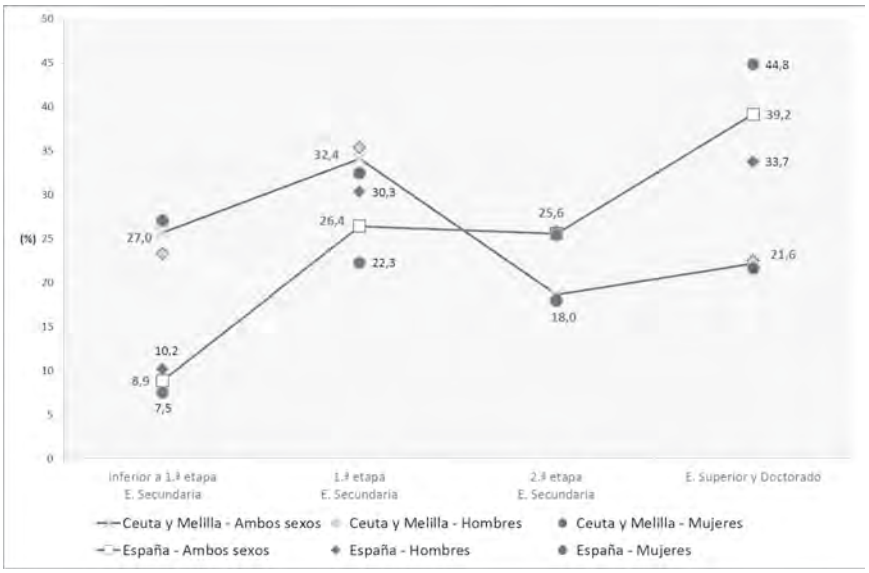
El nivel formativo de la población adulta joven -con edades comprendidas entre los 25 y 34 años- es otro modo de aproximarse a los factores de tipo sociocultural que sabemos influyen sobre los resultados escolares. En la figura 8 se muestra la distribución de esta población por niveles de formación en Ceuta y Melilla y su comparación con el total nacional. En ella se advierte principalmente que la población adulta joven de Ceuta y Melilla se sitúa muy por encima de la media nacional en los niveles educativos inferiores y, consiguientemente, muy por debajo en los niveles superiores.

3.3. El índice del nivel socioeconómico y cultural

Un indicador compuesto que caracteriza el entorno socioeconómico y cultural de la población de 15 años es el definido por PISA (ESEC) sobre la base de tres índices parciales que hacen referencia al nivel educativo de los padres, a su nivel laboral y al patrimonio cultural familiar. Además de tratarse de un indicador consolidado, ofrece la inestimable ventaja de su comparabilidad en el plano tanto nacional como internacional.

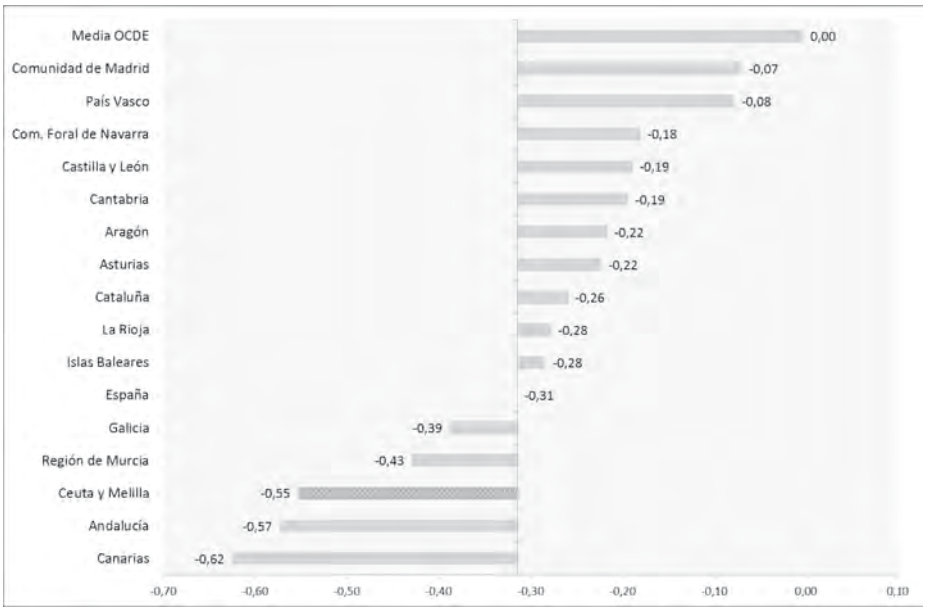
La figura 9 muestra el valor medio del índice socioeconómico y cultural (ESEC) de las familias de los alumnos españoles de 15 años por Comunidades Autónomas. Como puede observarse, Ceuta y Melilla se sitúan, en relación con este indicador, por debajo de la media nacional y muy por debajo de la media OCDE. No obstante, Andalucía y Canarias presentan valores del ESEC aún inferiores.

Figura 8. Distribución de la población con edades comprendidas entre 25 y 34 años según el nivel de formación en Ceuta y Melilla y su comparación con el total nacional. Año 2010



Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

Figura 9. Valor medio del índice socioeconómico y cultural (ESCS) de las familias de los alumnos españoles por comunidades autónomas. Año 2009



Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2009*

En resumen, y en lo que respecta a factores socioeconómicos y socioculturales de Ceuta y Melilla, cabe afirmar lo siguiente:

El porcentaje de la población en riesgo de pobreza y de exclusión social es superior a la media nacional en Melilla (8,8 puntos porcentuales) y muy superior en Ceuta (16,6 puntos porcentuales).

- El nivel formativo de la población adulta joven (25-34 años) en Ceuta y Melilla es sensiblemente inferior al de la media nacional.

- El valor medio del índice de nivel socioeconómico y cultural (-0,55) se sitúa por debajo de la media nacional (-0,31) aunque por encima de comunidades autónomas como Andalucía (-0,57) o Canarias (-0,62).

4. ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS RECURSOS EN CEUTA Y MELILLA

4.1. La movilidad del profesorado

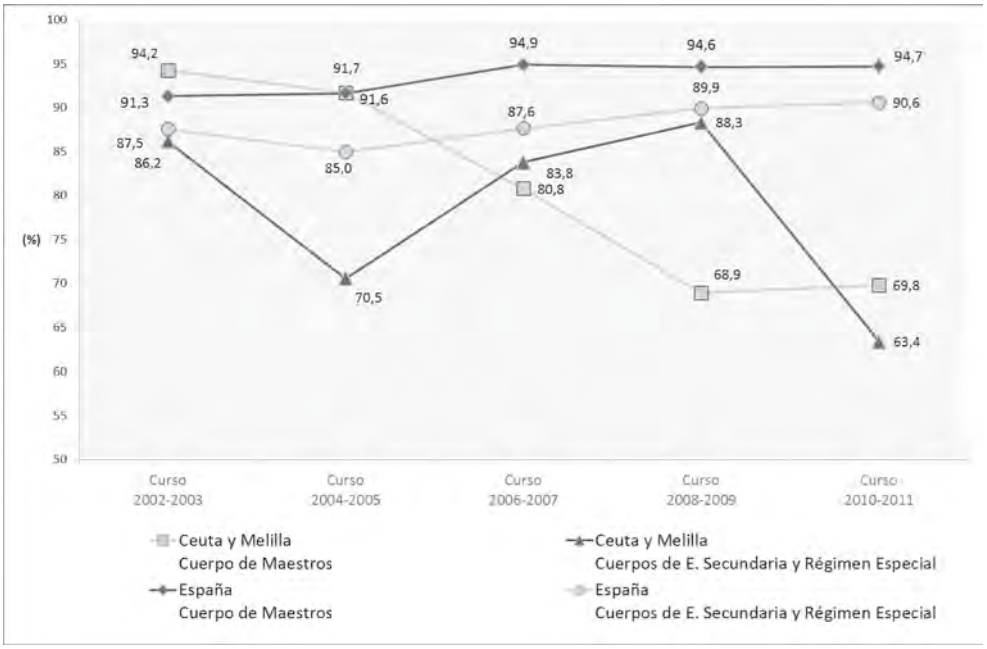
Sin ningún género de dudas los recursos más decisivos que se ponen a disposición de un sistema educativo son los humanos, y principalmente los del profesorado. Su vocación, su estabilidad, su consideración y la calidad de su desempeño constituyen factores principales cuyo impacto sobre los resultados escolares es máximo.

La figura 10 muestra el grado de cobertura con profesores del mismo territorio en los concursos de traslados de personal docente de ámbito estatal y su evolución a lo largo de la última década. En la comparación con la media nacional se aprecia que tanto para el cuerpo de maestros, como para los de Secundaria y de Régimen Especial, Ceuta y Melilla se caracterizan por una considerablemente mayor proporción de profesores y maestros que la media nacional procedentes de otros territorios. Esta mayor movilidad podría traducirse en una mayor inestabilidad y estar afectando negativamente a las expectativas del profesorado.

4.2. El número medio de alumnos por profesor

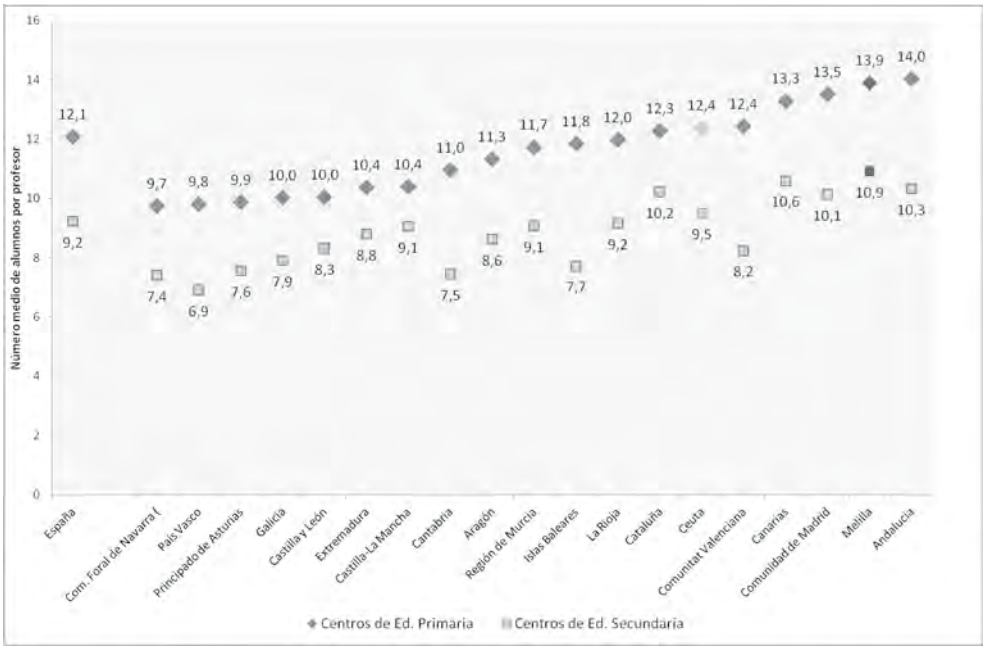
Aun cuando no se dispone de estadísticas publicadas sobre el gasto por alumno en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla disponemos de evidencia empírica que nos indica que en España el factor que correlaciona con mayor intensidad con el gasto educativo es el número de alumnos por profesor, de modo que cuanto menor es éste mayor es aquél. Por tal motivo, se ha elegido este indicador a efectos comparativos. La figura 11 muestra los valores que toma dicha *ratio* para las diferentes comunidades y ciudades autónomas españolas. En ella se advierte que Ceuta y, particularmente, Melilla se encuentran en posiciones correspondientes al tercio superior de la distribución.

Figura 10. Resultados del concurso de traslados de personal docente de ámbito estatal. Cobertura con profesores del mismo territorio. Evolución desde el curso 2002-2003 al 2010-2011



Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

Figura 11. Número medio de alumnos por profesor en centros de enseñanzas de régimen general por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2009-2010

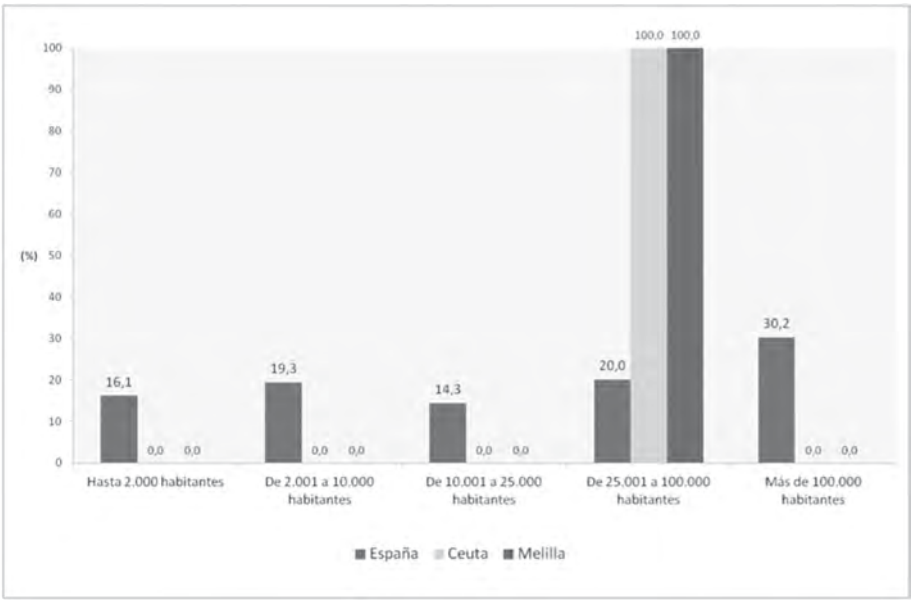


Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

No obstante, esas posiciones han de ser reconsideradas tomando en cuenta un factor que afecta a la comparabilidad al respecto de los diferentes territorios en condiciones razonablemente homogéneas. Se trata del grado de ruralidad de la población escolar, es decir, del grado de dispersión geográfica –o de concentración- de la escolarización.

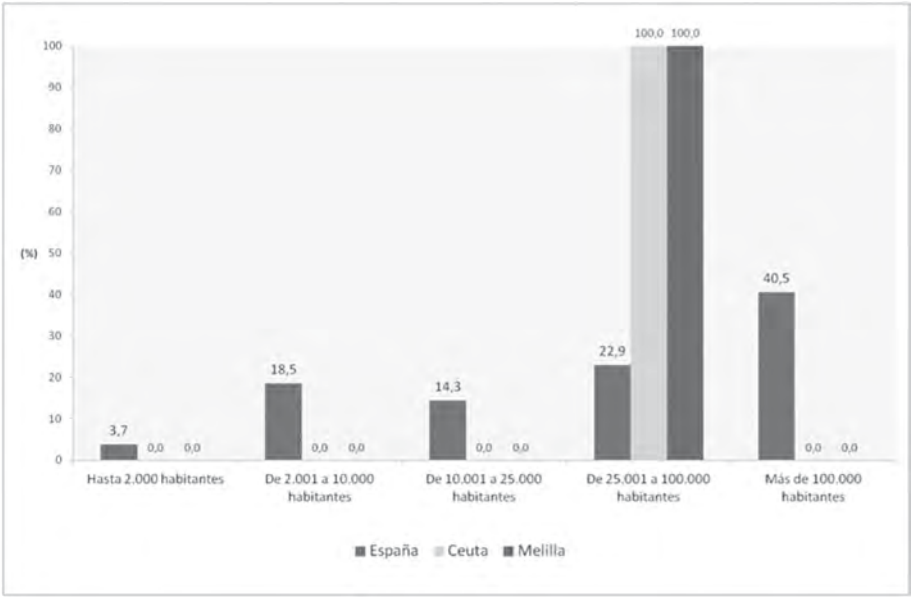
Figura 12. Distribución porcentual de los centros que imparten enseñanzas de régimen general por tamaño de municipio en Ceuta, Melilla y España. Curso 2009-2010

Centros de Educación Infantil y Primaria (1)



(1) Se consideran los centros de E. Infantil, centros de E. Primaria y los centros de E. Primaria y ESO.

Centros de Educación Secundaria y específicos de Educación Especial (2)



(2) Se consideran los centros de ESO y/o Bachillerato y/o FP, los de E. Primaria, ESO y Bachillerato / FP y los centros específicos de E. Especial.

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

La figura 12 permite comparar ese aspecto de la escolarización en Ceuta y Melilla con relación a la media nacional. Se advierte en ella que toda la población escolar en dichas ciudades autónomas se escolariza exclusivamente en asentamientos urbanos de entre 25.000 y 100.000; es decir, en las ciudades propiamente dichas lo que facilita agrupamientos escolares más "compactos".

En resumen, y en lo que concierne a diferentes aspectos relacionados con los recursos:

- En Ceuta y Melilla, la cobertura de profesorado con residentes se sitúa cerca de 30 puntos porcentuales por debajo de la media nacional, lo que refleja una mayor movilidad y potencialmente una menor estabilidad.

- El cien por cien de la población escolar corresponde a asentamientos de entre 25.000 y 100.000 habitantes

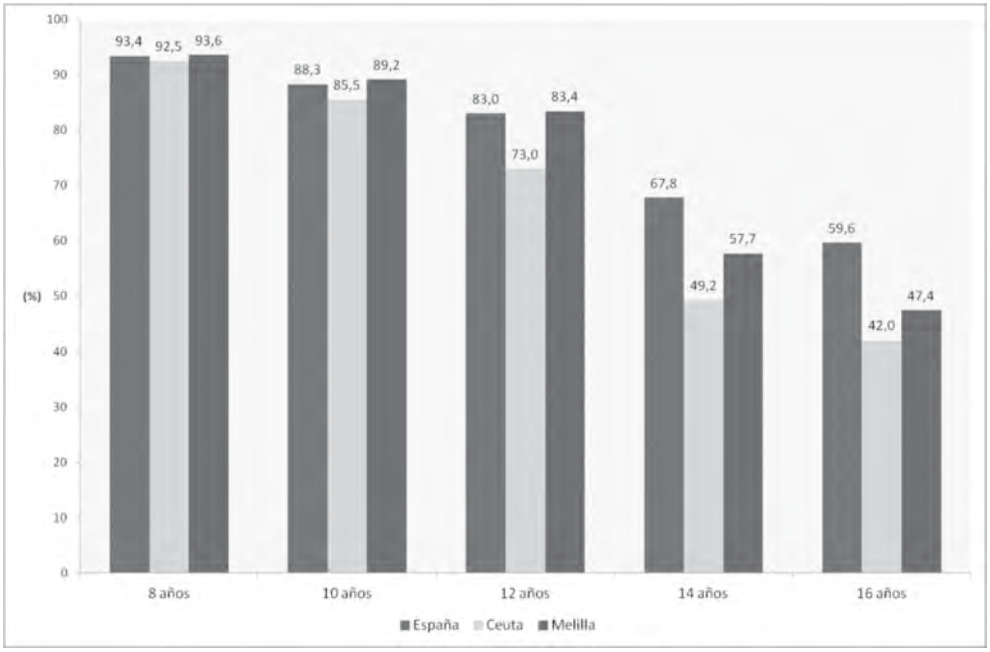
- La *ratio alumnos por profesor* se sitúa en Ceuta en valores inferiores a Comunidades Autónomas con la mayor concentración de la población escolar en el conjunto de España (Canarias, Andalucía y Madrid), y superiores en el caso de Melilla.

5. ALGUNOS INDICADORES DE RENDIMIENTO ESCOLAR

5.1. La tasa de idoneidad

La tasa de idoneidad es un indicador que alude al porcentaje de alumnos de una determinada cohorte edad que cursa los estudios que corresponden a la edad que teóricamente les correspondería. Es, pues, un indicador inverso de retrasos y, por ende, de repeticiones; de modo que cuanto mayor sea dicha tasa, menor será la magnitud del retraso escolar; y viceversa. Así, el carácter decreciente de las columnas representadas en la figura 13 está indicando que el nivel de retrasos escolares, por su efecto acumulativo, se acentúa con la edad. Si se centra la atención en el balance de final de la educación obligatoria se advierte en dicha figura que las tasas de idoneidad, tanto en Ceuta como en Melilla, son inferiores a la de la media nacional, resultando particularmente reducidas en la ciudad autónoma de Ceuta, lo que da idea del alcance medio del retraso escolar.

Figura 13. Tasas de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años en Ceuta, Melilla y España. Curso 2009-2010

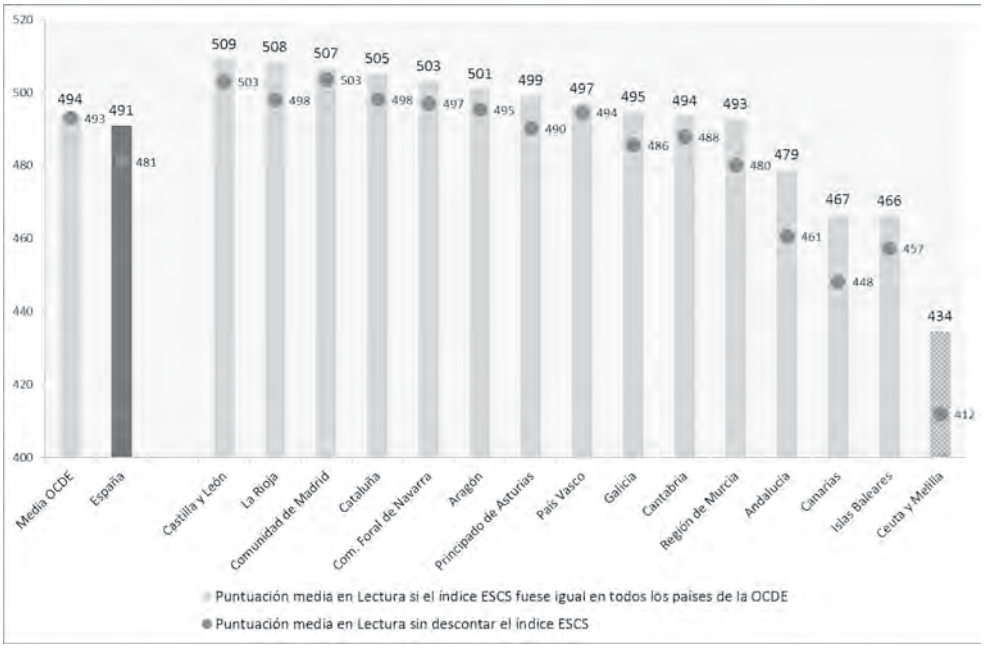


Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

5.2. PISA y la influencia del nivel socioeconómico y cultural (ESCS)

Las pruebas de PISA aportan una información fiable y comparable, tanto en el plano nacional como internacional, sobre el rendimiento escolar de los alumnos de 15 años. No obstante, y habida cuenta de la conocida influencia del nivel socioeconómico y cultural sobre el rendimiento, resulta imprescindible contextualizar las cifras de logro a fin de hacer posible la comparación en condiciones homogéneas. Ello es posible mediante procedimientos estadísticos que permiten corregir la magnitud de dicho efecto y situar los diferentes países o regiones en el mismo nivel de ESEC a efectos de comparación.

Figura 14. PISA 2009. Resultados en Lectura descontando la influencia del ESCS sobre el rendimiento por comunidades y ciudades autónomas, promedio nacional y OCDE

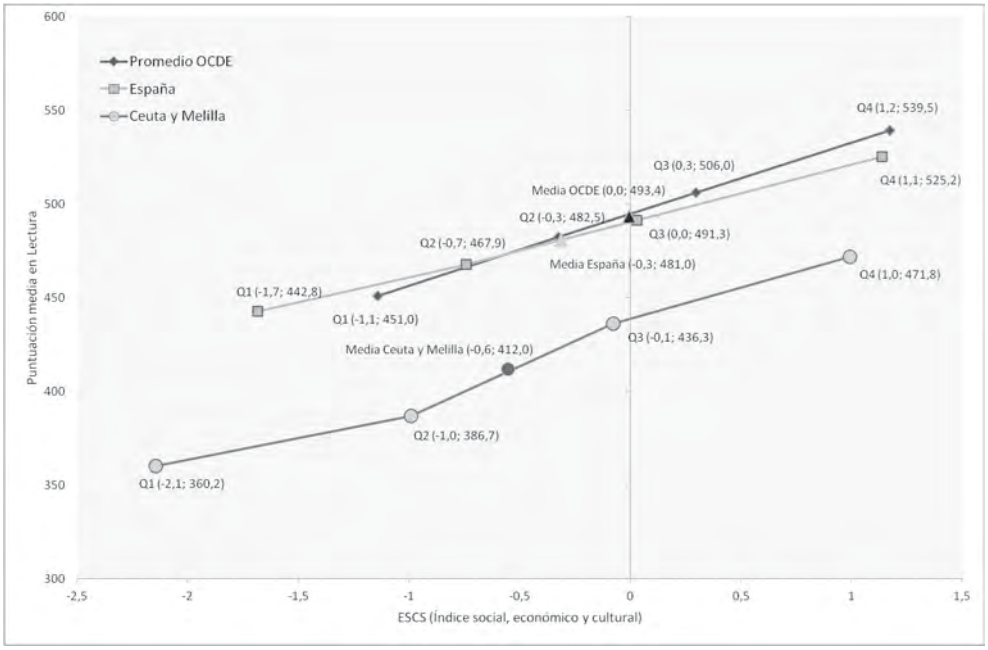


Fuente: *Elaboración propia a partir de datos proporcionados por PISA 2009.*

La figura 14 muestra los resultados en Lectura descontando la influencia del ESCS sobre el rendimiento por comunidades y ciudades autónomas, así como el promedio nacional y de la OCDE. De su análisis se deduce que si bien la corrección del efecto del ESEC permite elevar la puntuación de Ceuta y Melilla de 412 a 434, aun así ésta se sitúa muy por debajo de los 491 puntos que corresponde a la media española corregida. Esa brecha de 57 puntos equivale a un retraso académico promedio de un curso y medio.

Es posible profundizar en tal fenómeno mediante análisis cuantitativos como el que se representa en la figura 15. En ella se comparan los resultados obtenidos en competencia lectora, en relación con el valor del ESCS distribuido por cuartiles, en Ceuta y Melilla, en España y en el promedio de la OCDE. Lo primero que se advierte es la brecha notable existente, en materia de rendimiento en lectura para un ESEC= 0, entre Ceuta y Melilla y la media nacional. Pero esa brecha sigue siendo notable para el cuartil superior, es decir, en los sectores de la población escolar de elevado ESEC. Para el cuartil inferior la brecha se incrementa significativamente. Este comportamiento es diferente -opuesto- al que presenta el conjunto de España con respecto al promedio OCDE; en este caso se observa que la posición de España es más favorable que la media de la OCDE para los niveles bajos de ESEC y más desfavorable para los niveles bajos de dicho indicador.

Figura 15. PISA 2009. Comparación de los resultados en lectura en relación con el valor del ESCS distribuido por cuartiles en Ceuta y Melilla, en España y en el promedio de la OCDE



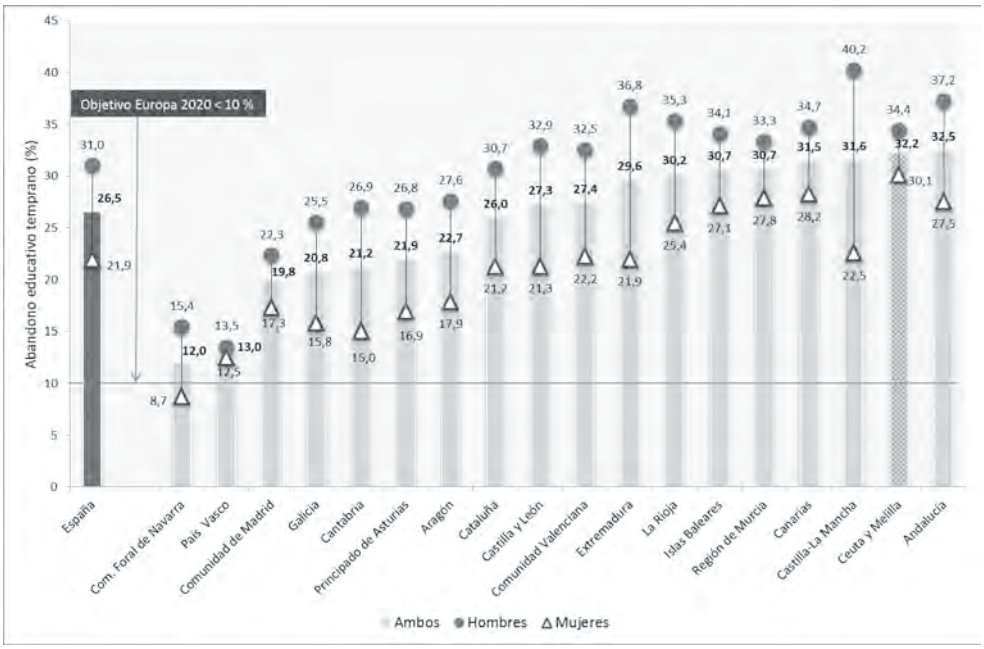
Fuente: *Elaboración propia a partir de datos proporcionados por PISA 2009*

De los anteriores análisis parece deducirse que otros factores, además del nivel socioeconómico y cultural, se dan cita en los sistemas educativos de estas ciudades autónomas a la hora de explicar los bajos resultados obtenidos en PISA.

5.3. El abandono educativo temprano

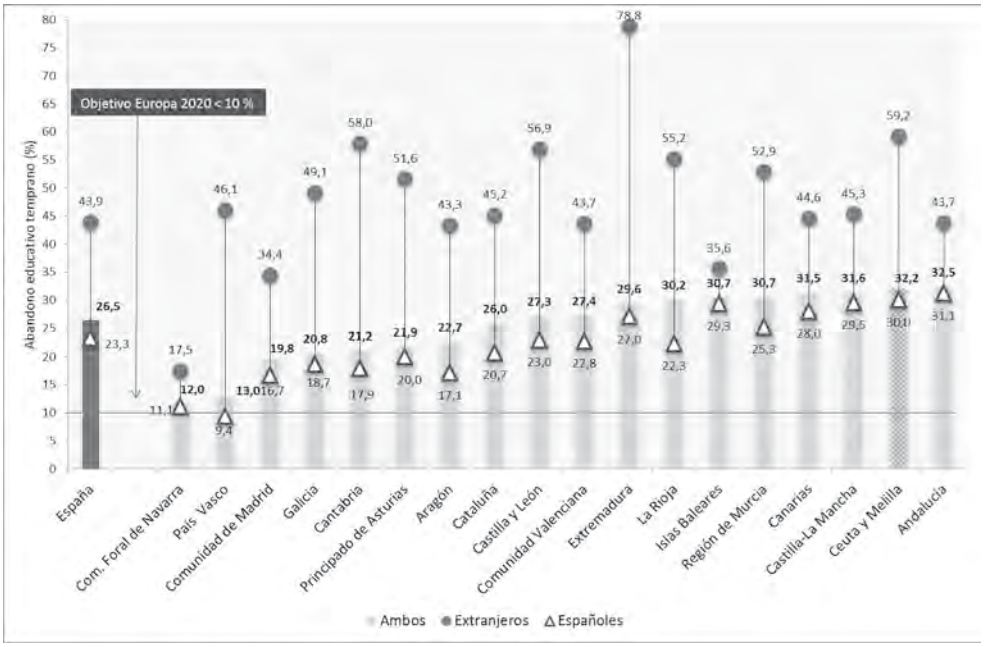
Otro de los indicadores de resultados escolares aceptado internacionalmente es el de abandono educativo temprano, que representa el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que o no han concluido la educación secundaria obligatoria, o si lo han hecho no prosiguen estudios posteriores. Aun cuando originalmente se empleó por Eurostat como un indicador de cohesión social, la tasa de abandono educativo temprano se ha convertido en un elemento significativo de caracterización inversa del nivel de calidad de los sistemas de educación y formación en el seno de la Unión Europea. La figura 16 muestra las cifras de abandono educativo temprano, según el sexo, por comunidades y ciudades autónomas. En ella se advierte una posición muy retrasada de Ceuta y Melilla con un dato (32,2 %) 5,7 puntos porcentuales por encima de la media nacional (26,5), lo que les sitúa en penúltima posición, solo por delante de Andalucía (32,5 %). No obstante, la brecha de género es notablemente inferior debido a que la brecha con respecto a la media nacional para las mujeres (8,2 puntos porcentuales) es bastante mayor que para los hombres (3,4 puntos porcentuales). Este comportamiento singular podría estar apuntando a factores de carácter sociocultural, suficientemente extendidos, no propicios a la prosecución de estudios por parte del sexo femenino.

Figura 16. Abandono educativo temprano según el sexo por comunidades y ciudades autónomas.



Fuente: *Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística.*

Figura 17. Abandono educativo temprano según la nacionalidad por comunidades y ciudades autónomas. Año 2011



Fuente: *Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística.*

La figura 17 permite, por su parte, analizar en términos comparativos el efecto de la nacionalidad sobre el abandono educativo temprano. En este caso, y aunque la brecha entre nacionales y extranjeros es de 29,3 puntos porcentuales, superior a la media nacional (20,6 puntos porcentuales) resulta inferior a una parte significativa de las Comunidades Autónomas.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

A la vista de la anterior descripción empírica de algunos resultados educativos de Ceuta y Melilla y de su contextualización social, económica y cultural, cabe señalar las siguientes conclusiones:

La influencia de la interculturalidad en el ámbito educativo sobre el rendimiento académico está ligada al nivel socioeconómico y cultural de la población correspondiente.

- No obstante, otros problemas estarían contribuyendo, junto con el anterior, a explicar el retraso de las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla en materia de resultados escolares.

- Es necesario una reflexión sistemática y profunda sobre los programas y las actuaciones, sobre su concepción y su grado de eficacia, tanto en el nivel de los centros educativos como del sistema en su conjunto que ilumine el futuro y permita mejorarlo.

Este escueto diagnóstico de poblaciones tradicionalmente interculturales, referido al ámbito educativo, es compatible y coherente con las conclusiones del estudio sobre el abandono educativo temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla promovido por el Ministerio de Educación y realizado por la Universidad de Granada[2]. A partir de ellos y de la evidencia internacional disponible cabe aportar las siguientes propuestas de mejora:

a) Adoptar un enfoque sistémico que integre actuaciones a nivel del aula, del centro y del sistema en su conjunto.

b) Promover una reflexión crítica en el profesorado sobre sus propias prácticas docentes y profundizar en aquellas prácticas que se han revelado eficaces en entornos semejantes: enseñanzas estructuradas que combinan, además, elevadas expectativas con respecto a las posibilidades de los alumnos, exigencia, apoyo personal y afecto. En coherencia con lo anterior, impulsar los cambios necesarios en las prácticas docentes, con el apoyo de programas efectivos de formación permanente.

---

[2] Sánchez Fernández, Sebastián y col. (2010). *El abandono educativo temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla.* Universidad de Granada y Ministerio de Educación. Madrid.

c) Promover, desde los propios centros, actuaciones sobre las familias, mediante una acción tutorial eficaz y la puesta en práctica, por ejemplo, de "contratos familia-escuela para el éxito escolar", inspirados en las experiencias disponibles con resultados excelentes.[3]

d) Dotar a los proyectos educativos de los Centros de un enfoque que contenga *Planes de Mejora* sobre aspectos concretos de la vida escolar que inciden en la mejora de los resultados. Definir indicadores de avance, evaluarlos y actuar en consecuencia guiados por esa información objetiva y fiable.

e) Implicar a los responsables educativos de las Ciudades Autónomas, en cooperación con la Delegaciones de Educación y con los propios centros, en la definición de programas de control del absentismo escolar aprendiendo de las mejores prácticas de otras ciudades españolas.

f) Potenciar por parte del Ministerio de Educación y Cultura "Contratos-programa" con los centros educativos que obtienen peores resultados con compromisos recíprocos de mejora educativa, apoyándose en las experiencias disponibles en algunas Comunidades Autónomas.[4]

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a Isabel García García, Jefe de Área del Consejo Escolar del Estado, que ha preparado las figuras con el rigor y el primor que le caracteriza y sin cuya colaboración esta presentación no hubiera sido posible.

Melilla, 6 de noviembre de 2012

---

[3] IES "Mariano José de Larra" (2009). *Fortalecer los compromisos entre familia y escuela. Un ejemplo de buena práctica*. Consejo Escolar. Comunidad de Madrid.

[4] LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2008) – "*La Educación Pública Prioritaria de la Comunidad de Madrid y el reto de la integración de la población socialmente desfavorecida*". En Políticas Educativas para la cohesión social págs. 319-352. Fundación Europea Sociedad y Educación.

3. El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga

"Vivir es convivir. Y convivir es un arte, al menos para los humanos. Si nos guiáramos sólo por el instinto, como los animales, si estuviéramos, como ellos programados a través de nuestros genes, la convivencia entre nosotros sería infinitamente más fácil, sería más o menos automática" (Camps, V. Manual de civismo. Ed. Ariel. Barcelona.).

1. EL VALOR DE LA CONVIVENCIA

La hermosa película del director argentino Adolfo Aristiarain titulada "Un lugar en el mundo" nos cuenta la historia de un maestro. Un auténtico maestro. Cuando los niños terminan la escolaridad el maestro les dice de manera profunda y convencida (cito de memoria, perdóneseme la imprecisión):

> *Más que estar preocupado por la cantidad de conocimientos que habéis adquirido en la escuela, lo estoy por si en ella habéis aprendido a pensar y a convivir.*

Aprender a convivir. He aquí una cuestión capital. Porque si nos cargamos de información que utilizamos para ignorar, despreciar, oprimir o destruir a los otros, más nos valdría ser ignorantes. De lo que se trata en la educación es de evitar que la sociedad se convierta en un infierno, en un lugar donde los fuertes viven a costa de los débiles, donde los listos se burlan de los torpes, donde los ricos explotan a los pobres, donde los blancos matan a los negros… De lo que se trata en la educación es de conseguir que cada persona se convierta en un ciudadano capaz de respetarse a sí mismo y de respetar a los otros viviendo en paz. Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos.

Utilizaré el concepto de valor en doble acepción Valor es coraje, es decir una cualidad del ánimo que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar los peligros. Hace falta valentía cívica para remar contra la corriente que nos lleva al individualismo, a la competitividad, al conformismo, a la discriminación, al relativismo moral, a la creencia en buenos y malos… Hace falta valentía cívica para defender causas que de antemano sabemos que están perdidas. Valor es también la cualidad que tienen las cosas, las acciones y las personas por la cual son estimables. La convivencia es un valor. Victoria Camps (1998) habla de *"la cultura pública de la convivencia"*. La convivencia no es solamente un conjunto de procedimientos sino que tiene un contenido moral: *"expresa unos valores morales y unas creencias acerca de la sociabilidad humana"*. Somos un conjunto de personas, hombres y mujeres, libres e iguales ante la ley y formamos una comunidad política. Cada uno de nosotros, sin excepción, somos miembros de esa comunidad.

En su interesante libro *"Ética para náufragos"*, José Antonio Marina (1995) asienta el principio de la ética en el consenso que establecemos los humanos acerca de nuestra condición de depositarios de derechos. Acordamos conferirnos derechos y nos comprometemos a respetarlos.

Es inevitable la convivencia. Somos cada uno precisamente porque estamos en relación con los otros. No llegaríamos a ser plenamente humanos si no estuviésemos entre nuestros semejantes. Lo que sucede es que la interacción humana engendra tensiones de poder, influencia, dominación, exclusión, discriminación y –lo que es más grave– de exterminio. Lapidariamente Sartre dijo "el infierno son los otros". Lapidariamente podríamos decir con no menor razón que "la salvación son los otros". Gracias a que hay un "tú" puede existir un "yo". La sociabilidad nos permite alcanzar la condición de personas. El lenguaje que utilizamos, la economía con la que vivimos, el país en que habitamos, los conceptos que manejamos, tienen un origen social.

La convivencia exige la existencia de normas que deben ser consensuadas por todos. El problema es que unos respetan y otros violan esas normas. El conflicto surge, según Victoria Camps (1998), por tres causas distintas aunque no excluyentes:

a) Muchos deseamos con recursos desiguales los mismos bienes, que son escasos.
b) Una parte muy sustancial de la humanidad siente pasión por dominar (y dañar) a los demás.
c) Los criterios egoístas predominan sobre los criterios altruistas.

Hay intereses individuales que son complementarios de los de los demás. Adam Smith lo explica con la célebre parábola del parroquiano. A éste le interesa una caña de cerveza para apagar la sed y al tabernero disponer del dinero que aquel le paga. No siempre así, como sucede con los traficantes de drogas o de armas.

Convivir es vivir con otros. La convivencia es el arte de hacer que los demás se encuentren bien con uno. Lo cual supone respeto a la forma de ser del otro y una forma de actuación que facilite la libertad de cada uno dentro de la justicia.

2. LA IDENTIDAD PERSONAL

Amin Maalouf (1999) ha escrito un interesante libro que ha titulado con acierto "Identidades asesinas". Dice que es preciso hacer *"un examen de identidad"*. Resulta asombroso que unas personas maten a otras por motivos de raza, lengua, religión, sexo, género, cultura… Lo cierto es que una forma de vivir fanáticamente la identidad nos conduce al exterminio de los que no son como nosotros. ¿Por qué no se puede convivir con otras personas que tengan distinta lengua, nacionalidad, raza, diferente religión…?

¿Con qué rasgos nos definimos? ¿Qué es nuestra identidad? En términos genéricos podríamos decir que es "aquello que nos permite diferenciarnos de cualquier otro". Está claro que nuestro carnet de identidad dice pocas cosas relevantes al respecto. No hay dos seres humanos idénticos. Incluso, aunque se lograra clonar a seres humanos la historia y la cultura les haría diferentes en el mismo momento de nacer.

Cada persona está definida por un conjunto múltiple de rasgos o componentes (Maalouf los llama "genes del alma") que configuran la identidad.

a. Los componentes de la identidad son, básicamente, adquiridos

Los componentes identificadores son, en su mayoría, de naturaleza cultural. Incluso los que son innatos están condicionados, matizados, remodelados por la cultura y por la historia. No es igual nacer negro en Tanzania que en Suiza. No es igual nacer mujer en Noruega que en Argelia.

b. Los componentes de la identidad son múltiples

En efecto, tenemos múltiples pertenencias: somos europeos, españoles, andaluces, malagueños, blancos, normales, sanos… Podríamos confeccionar una lista interminable. Cuantos más pertenencias tenemos, tanto más específica se torna la identidad.

Cada una de ellas nos une a otras personas y, de alguna manera, nos separa de otros. La condición de hombre me hace igual que media humanidad. Mi condición de leonés me une a pocas personas. Soy español con otros cuarenta millones de personas. Soy de Grajal de Campos sólo con mil. Tomadas todas las pertenencias juntas hace que sea un individuo irrepetible, único.

c. Los componentes de la identidad son diversos

No todos tienen la misma naturaleza, importancia o jerarquía. Dependiendo del ambiente, de la idiosincrasia del individuo y del momento un factor puede cobrar una trascendencia muy grande. Ser "católico", "español", ser "bético"… puede cobrar una importancia tan grande que determine un comportamiento violento o fanatizado. La causa puede ser un ataque recibido (por ejemplo, de gitanos que ven sus casas quemadas por los payos), un momento histórico (el paso de los protestantes por terreno

de los católicos irlandeses), un acontecimiento relevante (un partido del Betis frente al Sevilla)…

El sentimiento de identidad sufre una exacerbación que provoca comportamientos inusitados, sobre todo cuando es el grupo el que actúa de manera organizada. No responder a esa exigencia fanática hace que el individuo sea considerado como un traidor o un desnaturalizado.

d. Los componentes de la identidad son cambiantes

El cambio se produce por causas diversas y afecta tanto a su naturaleza como a su importancia o jerarquía. Esos rasgos evolucionan debido a movimientos culturales, a presiones del grupo, a acontecimientos significativos…

No vivimos con la misma intensidad un rasgo de nuestra identidad en un lugar que en otro, en un momento que en otro. No es igual ser homosexual en la época nazi que en la actual, no fue igual ser republicano español en 1934 que en 1950.

e. Los componentes de la identidad tienen diferente combinación

La configuración de la identidad se debe al cruce de todos esos rasgos. La *"identidad no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre la piel tirante; basta tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera",* dice Maalouf en la obra citada.

Cada individuo es:

ÚNICO
IRREPETIBLE
IRREEMPLAZABLE
COMPLEJO
DINÁMICO

La diferencia de personas puede ser entendida y vivida como una riqueza o como una carga. Si esa diferencia se respeta y se comparte es un tesoro, si esa diferencia se utiliza para discriminar, excluir y dominar se convierte en una amenaza.

> *"La identidad es un falso amigo. Empieza reflejando una aspiración legítima y de súbito se convierte en un instrumento de guerra" (Maalouf, 1999).*

Las aportaciones de diversas disciplinas (socio-lingüística, psicología social, sociología de la educación y sobre todo, la antropología, han valorado las especificidades culturales de las minorías, han conferido importancia al arte de convivir con el otro y al enriquecimiento intercultural. Los medios de comunicación social y la movilidad social han contribuido al conocimiento y al acercamiento a otras culturas.

Algunas veces atribuimos a cada persona (en función de uno de sus rasgos) una forma de ser y de actuar como si la compartiese con todos los que lo poseen. Así decimos:

"Los negros han incendiado…".
"Los chilenos se han opuesto…".
"Los árabes se niegan…".

De ahí nacen también los rasgos que, en un proceso atributivo equivocado, se pretende colocar como una etiqueta a los que tienen una determinada pertenencia:

"Los catalanes son avaros…".
"Los argentinos son habladores…".
"Las mujeres son habladoras…".
"Los gitanos son vagos…".

La identidad de cada uno está fraguada en la amalgamas de todas las pertenencias. Puede o no haber alguna especial en la que podamos reconocernos como individuos.

Los demás, como en un espejo, nos devuelven la imagen de nuestra identidad. Somos, de alguna manera, como los demás nos ven, como nos vemos en ellos.

3. MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO

El debate pedagógico está larvado frecuentemente por el lenguaje. Sirve éste muchas veces para aclararnos y, otras, para confundirnos. Vamos a matizar, sin olvidar las acepciones plurales y la carga semántica propia de términos polisémicos, la diferencia entre multiculturalismo e interculturalismo. Algunos autores utilizan estos dos conceptos de forma indistinta, como si fueran sinónimos. No hay verdaderos sinónimos en el lenguaje. Cada palabra tiene su significado peculiar. Lo haré de una forma esquemática, a pesar de perder algunos matices y precisiones.

Educación multicultural:

- Tiene una dimensión fundamentalmente estática
- Sólo plantea la intervención educativa cuando hay alumnos de diferentes etnias (como si los otros no necesiten intervención alguna).
- Plantea una visión atomizada, no globalizadora.
- Se centra en las diferencias.
- Hace un enfoque más descriptivo que valorativo.
- Realiza un enfoque aditivo, de superposición, tipo "mosaico".

Educación intercultural:

- Tiene una visión esencialmente dinámica.
- Plantea ocasiones educativas cuando no hay en la escuela alumnos de diferentes etnias.
- Hace un enfoque globalizador.
- Se centra preferentemente en las relaciones igualitarias entre las culturas.
- Facilita y promueve procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
- Pone el acento no tanto en las diferencias cuanto en las similitudes.
- Realiza una aproximación crítica, valorando y analizando las culturas.
- Contempla el proceso educativo no como elemento segregador sino aglutinador.
- Hace un enfoque interactivo, de interrelación, tipo "tapiz".
- Cada individuo es distinto, sí. Pero también cada cultura. Y no existe una única cultura en la sociedad, aunque suele haber una cultura hegemónica. Este hecho da lugar a la existencia de minorías étnicas.

"Toda minoría es objeto de discriminación y marginación y está marcada por un sentimiento de inferioridad y vulnerabilidad. Estos grupos, que se organizan alrededor de una identidad diferente a las pautas sociales dominantes y que reivindican el reconocimiento de esa identidad pueden religiosos, nacionales o étnicos" (Carbonell, 1996).

La movilidad social, la inmigración, la reafirmación cultural están haciendo -entre otros factores- más compleja la tarea de la escuela. Una escuela cada vez más sensible a las diferencias.

"El potencial de la diversidad no surge del aislamiento sino de la comunicación y el diálogo enriquecedor entre las diversas culturas. Sólo a partir de esa visión dialéctica del pluralismo cultural es posible hacia la escuela y la sociedad intercultural" (Carbonell, 1996).

Las respuestas sociales y educativas al multiculturalismo toman tres formas diferentes:

a. La asimilación: las minorías son absorbidas y dominadas por la cultura hegemónica. Bajo un enfoque etnocéntrico se persigue la homogeneización. La asimilación exige a las personas que están en minoría un esfuerzo de adaptación: aprende la lengua, se suma a las costumbres, estudia la historia, adquiere las creencias… El asimilacionis-

mo (además de atentar contra los derechos humanos porque no respeta la diversidad) es empobrecedor y genera unas lacras importantes. Aunque algunos de los que están en minorías prefieren subirse al carro de la cultura dominante, no es ésta la mejor solución.

La escuela asimilacionista se perpetúa y se reproduce a sí misma monoculturalmente y, por tanto, también se empobrece. En algunos casos adopta unas pautas compensatorias que llegan al núcleo de la problemática.

b. Guetización: cada cultura permanece y se perpetúa en núcleos cerrados, en guetos. (Aunque la asunción del gueto la tiene la cultura minoritaria ya que la hegemónica se considera superior) La separación es una forma negativa de vivir la diferencia. Así se sustituye el monoculturalismo por el biculturalismo o por el multiculturalismo.

En este proceso es determinante el papel de la cultura dominante. Su clausura, su racismo, su xenofobia, explican además la segregación como una opción de las minorías. "Ellos no quieren compartir nada con nosotros". "Ellos son así y no quieren cambiar".

c. Interculturalismo: Reconoce la diferencia como un valor y opta por la pluralidad cultural como un elemento dinámico y creativo de la sociedad. Se trata, pues, de un reconocimiento positivo de la diversidad y del mestizaje. El interculturalismo no acepta la jerarquización cultural ni el etnocentrismo, al entender que todas las culturas son igualmente respetables.

El interculturalismo es un espacio de diálogo y de respeto. Es un ámbito de comunicación cultural, de intercambio, de cooperación y de solidaridad. El conocimiento conduce a la valoración del otro, al relativismo cultural y a una mayor apertura. (Decía Chesterton: "Viajar es comprender que estabas equivocado"). El interculturalismo no ignora los conflictos: los afronta y los considera ocasiones de encuentro y de diálogo. El otro es una oportunidad, no un problema.

Se ha de entender hoy la diferencia más como un valor que como una condena. Pero esto exige que la escuela tenga en cuenta esa diversidad para adaptarse a ella. Lo cual supone conocer y reconocer esa diversidad cultural, valorarla como un elemento positivo y adaptar a ella el curriculum escolar. Esa transformación supone una remoción de las concepciones y de las actitudes de los docentes y de las familias pero también unos cambios importantes en la organización del curriculum. No se puede adaptar el curriculum sin modificar la organización de los tiempos, de los espacios, de las estructuras, del funcionamiento de la escuela.

Se trata de un cambio sustantivo no meramente accidental o anecdótico. Es otra filosofía. Otra concepción. Estos son los pilares sobre los que se sustenta:

a) Hay muchas culturas y subculturas en una sociedad.

b) Todas las culturas merecen reconocimiento y respeto.

c) Es un valor el que haya culturas diversas que se relacionan entre sí.

d) La escuela debe dar respuesta a esa diversidad y no permanecer de espaldas a ella.

e) La escuela no debe imponer las concepciones, pautas de comportamiento y costumbres de la cultura hegemónica.

f) Esto supone cambios importantes en las formas de pensar y actuar del profesorado.

g) El cambio conlleva importantes modificaciones en la estructura organizativa de la escuela.

h) Este planteamiento tiene como finalidad la educación de cada persona pero también la búsqueda de una convivencia democrática en la sociedad.

Los individuos pertenecen a una o varias culturas diferentes. Existe una cultura hegemónica y también subculturas que se viven en contacto con ella. Cada uno de nosotros está inmerso no en una sino en varias culturas.

El multiculturalismo no consiste en una fragmentación de la sociedad en comunidades encerradas en sí mismas sino en la coexistencia de varias culturas que se relacionan, intercambian e influyen mutuamente.

"El multiculturalismo sólo tiene sentido si se define como la combinación en un territorio dado de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación" (Tourain, 1994).

Las culturas se caracterizan por tener un conjunto de formas de vida, costumbres, representaciones sociales, creencias, rasgos, normas, mitos, ritos, valores, actitudes y conocimientos que son compartidos por un conjunto de individuos en un marco temporal y que son transmitidos por y dentro del mismo grupo. Esos rasgos evolucionan y se modifican aunque tienen una relativa estabilidad que marca la identidad cultural.

El proceso de socialización hace que las personas se incorporen a la cultura paulatinamente. Este proceso se realiza en la familia, en la escuela y en otras instancias sociales como el grupo de iguales, las organizaciones informales, etc. Otra cosa distinta es la educación que supone la incorporación crítica a la cultura. La persona educada es capaz de discernir qué rasgos son aceptables desde un cuadro de valores y cuáles son rechazables. La educación añade todavía un componente más que es el compromiso con la transformación y la mejora cualitativa de los rasgos de la cultura. El individuo educado no sólo discierne sino que se compromete.

Existen dos peligros al afrontar la relación entre las culturales que el interculturalismo rechaza: la asimilación y la guetización (Carbonell, 1996).

4. LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

La escuela es una institución peculiar. Distinta a otras organizaciones, A su vez, cada escuela es diferente a cualquier otra porque cada una encarna las características generales de una manera peculiar y cambiante. Hay escuelas de gran tamaño en las que la convivencia es más difícil. Hay escuelas que arrastran conflictos inveterados. Hay escuelas con claustros mercenarios que tienen escaso interés por asuntos que vayan más allá del cuerpo de conocimientos transmisibles.

La convivencia en la institución escolar está condicionada por un conjunto de variables que deben tenerse en cuenta cuando se analiza su potencial educativo (Santos Guerra, 1994, 1995). Algunas de esas variables hacen muy difícil una convivencia auténticamente democrática.

a. La escuela es una institución jerarquizada

La escuela es una institución que está transida por el principio de jerarquía. Una jerarquía que tienen diversos componentes y dimensiones. Existe una jerarquía curricular que deja el diseño y la ejecución en manos de los profesionales. No hay auténtica participación de toda la comunidad en la elaboración del Proyecto. Existe también jerarquía evaluadora. El profesorado tiene la capacidad de sancionar los aprendizajes. Existe también una jerarquía experiencial, ya que la edad del profesorado supera con creces la de los alumnos/as.

En una estructura jerárquica la democracia se convierte en un simulacro. Si el componente más determinante del comportamiento es la obediencia (no la libertad) no se puede hablar de una convivencia democrática. La convivencia no puede basarse en relaciones sometimiento o de subordinación (Maturana, 1997).

b. La escuela es una institución de reclutamiento forzoso

Resulta paradójico que se obligue a unas personas a acudir a una institución para que allí aprendan a ser libres y participativas. No en todas las etapas existe obligatoriedad legal pero en todas se produce una obligatoriedad social. La escuela, como institución credencialista, acredita ante la sociedad que los alumnos han pasado con éxito por ella. Esto hace que los que acuden a ella tengan que aceptar los códigos de comportamiento que en ella se imponen.

El conocimiento escolar tiene *valor de uso* (vale más o menos, despierta un interés mayor o menor, tiene utilidad amplia o escasa…) y posee también *valor de cambio* (se canjea por una calificación y, al final, por un título…). Hay que pasar inevitablemente por la institución escolar para tener una acreditación que dé fe del paso exitoso por ella.

Convivir en esa institución marcada por la meritocracia reviste una peculiaridad: condiciona las relaciones. Genera dependencia y sumisión. Para poder tener buen resul-

tado hay que asimilar el conocimiento hegemónico, hay que aceptar las normas, hay que someterse a las exigencias organizativas…

c. La escuela es una institución cargada de prescripciones

La escuela está marcada por prescripciones legales y técnicas que condicionan la convivencia. La comunidad escolar tiene en la legislación un marco que posibilita y a la vez constriñe la comunicación.

Muchas de las reglas de funcionamiento de la escuela están marcadas por la normativa. No son fruto del diálogo y la deliberación de sus integrantes.

Lo que se hace en la escuela es altamente previsible y fácilmente comparable con lo que se hace en otra. Fragmentación en grupos, inclusión en aula, división del curriculum en materias, un profesor en cada aula, descansos entre sesiones de clase…

La convivencia está encorsetada en una estructura y un funcionamiento que repite el cuadro horario con una fidelidad extrema.

d. La escuela tiene una institución aglutinada por estamentos

Los mecanismos de representación de la escuela se basan en la pertenencia a diversos estamentos: profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios. La articulación de la participación por estamentos crea una dinámica de actuación presidida por intereses mal elaborados. Parece que todos los padres y madres tienen las mismas preocupaciones cuando es muy probable que un padre progresista tenga más cosas en común con un profesor de este mismo signo que con otro padre de ideología conservadora.

Esta fórmula dificulta los mecanismos de representación, sobre todo en caso del alumnado y de las familias (no tienen tiempos, ni lugar, ni buenas estructuras para que funcione la representación…)

e. La escuela es una institución con acentuada dimensión nomotética

En todas las instituciones se mezclan los componentes nomotéticos y los componentes idiográficos (Hoyle, 1986). La dimensión nomotética (nomos=ley) subraya el papel que las personas representan, lo que en la actuación hay de interpretación, la condición de personajes. La dimensión idiográfica (idios=peculiar, personal) se refiere a la forma de ser de cada uno, a su identidad personal. Ambas dimensiones se combinan de manera diferente según la cultura de cada institución. El que es Director se ve obligado a adoptar ese papel, a vestir, hablar y comportarse como tal.

La intensa presencia del componente nomotético condiciona la convivencia escolar. Nos relacionamos como somos en la escuela, pero también como indican los papeles que tenemos que representar.

f. La escuela es una institución androcéntrica

Aunque la escuela mixta esté ampliamente implantada la feminización sigue existiendo al mantenerse los patrones androcéntricos como reguladores del comportamiento.

La convivencia en la escuela está marcada por patrones sexistas, menos acentuados que lo estaban hace tiempo, pero todavía muy sólidos (Santos Guerra,).

Para que una escuela sea coeducativa no basta que en ella estén mezclados los niños y las niñas. Quedan muchas vertientes que permanecen ancladas en el sexismo: la filosofía que emana de los textos, las formas de comportarse, el lenguaje utilizado, las relaciones entre las personas, las expectativas sobre el alumnado, el aprendizaje del género (Arenas, 96; Oliveira, 1999)…

g. La escuela es una institución con fuerte presión social

Aunque reiteradamente decimos que la escuela tiene que ser el motor que impulse la transformación y la mejora de la sociedad, lo cierto es que la escuela sufre una presión social que dificulta sus movimientos innovadores.

La sociedad vigila a la escuela para que en ella no se rompan las pautas culturales hegemónicas. Basta que se produzca un hecho heterodoxo para que se le echen encima agentes sociales que velan por el mantenimiento de lo "políticamente correcto".

Podría pensarse por estas características de la escuela que no está incapacitada para la educación intercultural (curiosa redundancia: no hay educación auténtica que no sea intercultural). No es así. La escuela es también un lugar de encuentro, un espacio para la reflexión y para la crítica. La escuela es un lugar donde se aprende a pensar y a convivir. Lo que he pretendido con estas reflexiones anteriores no es matar el optimismo sino invitar a la reflexión.

Construir una escuela democrática (Jares, 1998) es un excelente camino para que aprendamos a respetar los derechos humanos.

> *"Nos movemos en un contexto de trabajo que debe dirigirse a la formación de una ciudadanía sabia y capaz de interesarse por la participación directa en los asuntos que definen las prácticas de la vida cotidiana". (Martínez Bonafé, 1998).*

Conocer los problemas que la escuela tiene en su misma entraña para realizar una tarea auténticamente democrática es el punto de partida para iniciar un esfuerzo bien encaminado. No hay nada más estúpido que avanzar con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Gimeno (1998) plantea cinco vertientes desde las que se puede construir una escuela democrática: acceso universal a la educación, contenidos que favorezcan una forma-

ción auténtica, prácticas organizativas y metodológicas que no conviertan al individuo en un mero consumidor de educación, relaciones interpersonales asentadas en el respeto y vinculaciones enriquecedoras entre la escuela y la comunidad.

5. POR DÓNDE AVANZAR

Las esferas de intervención son múltiples y no excluyentes. Voy a plantear tres dimensiones, de mayor a menor amplitud. Una de ellas afecta a la política y, por consiguiente, tiene un carácter más amplio y globalizador. La segunda se refiere a las instituciones educativas y a la exigencia de que ellas encarnen en sus estructuras y en su funcionamiento un compromiso intercultural. La tercera se refiere a la educación de los individuos para la convivencia.

5.1 Políticas de redistribución frente a políticas de reconocimiento

No hay convivencia positiva sin justicia. No hay libertad verdadera sin ética. Sería proclamar la libertad para el zorro y las gallinas. Lo cual supone una "igualdad compleja" (Mulhall y Swift, 1992).

Nancy Frazer (1996) dice que existe una diferencia entre grupos que está basada en el injusto reparto de los bienes. Se trata de grupos desiguales al estilo de los grupos de clase de los que hablaba Marx. Un ejemplo de esos grupos es el de ricos y el de pobres. La solución para estos problemas son las políticas de redistribución.

Otros tipos de grupos son también desiguales, pero esa desigualdad se basa en una injusticia de diferente tipo. La causa de la desigualdad es la negativa valoración que se hace de uno de los grupos. Se trata de grupos al estilo de Max Weber. Un ejemplo de estos grupos es el de heterosexuales y lesbianas. La solución son las políticas de reconocimiento. No se trata de hacer dos grupos iguales sino de que tengan igual consideración y respeto.

En algunas situaciones hay que combinar ambas políticas que no son incompatibles sino complementarias. Frazer pone como ejemplo la justicia de género que recaba ambos tipos de política. Las mujeres, por el hecho de serlo, tienen una situación económica peor (tienen peor acceso al trabajo, están peor remuneradas por los mismos trabajos, no acceden a puestos de dirección…). Están peor consideradas y, a la vez, tienen menos poder adquisitivo. En ese caso habrá que poner en marcha políticas combinadas de redistribución y de reconocimiento.

5.2 Instituciones que educan

La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que

tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar. Aunque los enunciados teóricos digan otra cosa, un repaso a la vida a de las escuelas nos ofrece excesivos testimonios de un patrón homogeneizador.

La escuela debería ser una encrucijada de culturas, pero se encuentra con el problema de que en ella se instala una cultura hegemónica que tiende a la homogeneización. Debería ser una escuela para todos, pero es una escuela para

VARONES
BLANCOS
SANOS
NORMALES
CASTELLANOHABLANTES
CREYENTES
CATÓLICOS
PAYOS
NATIVOS
MONÁRQUICOS

La escuela puede ser un instrumento de paz y de solidaridad (Tuvilla, 1994) o un mecanismo que provoca e incrementa la segregación y la discriminación.

> *"La conservación del nuevo emocionar debe ocurrir a través de los niños de la comunidad, de modo que el cómo vivimos con nuestros niños es a la vez tanto la fuente y el fundamento del cambio cultural, como el mecanismo que asegura la conservación de la cultura que se vive" (Maturana, 1997).*

No se trata a mi juicio, fundamentalmente, de realizar acciones aisladas, sino de inspirar un proyecto asentado en la apertura, en el diálogo, en la solidaridad, en la cooperación y, en definitiva, en la justicia. Un proyecto que sea fruto de la reflexión y del compromiso de toda la comunidad educativa.

Ese planteamiento requiere una revisión de las pautas de comportamiento que tiene la institución. No es fácilmente asimilable que un Centro que practica el racismo al hacer la selección de su alumnado haga luego un plan de actividades para educar en la diversidad. Educamos como somos, no como decimos que los demás tienen que ser.

Supone también que se diseñe el curriculum en función de la diversidad y que se desarrolle a través de estrategias creativas acomodadas a dichas exigencias (Roig, 1999). Lo que se ha dado en llamar educación en valores (¿se podría hablar de educar de espaldas a los mismos?, ¿no sería entonces lo que hacemos mera instrucción?, ¿no sería adoctrinamiento?) es una práctica moral que ayuda a que cada alumno/a desarrolle al máximo sus potencialidades, es una práctica política que se preocupa por la igualdad real de oportunidades.

Para construir un proyecto basado en y tendente a la convivencia hace falta voluntad de conversar, tiempos para hacerlo y espacios que faciliten el encuentro. *"La existencia humana tiene lugar en el espacio relacional del conversar"* (Maturana, 1977).

El curriculum está confeccionado por conocimientos, pero también por sentimientos, por emociones y actitudes. Frecuentemente la escuela ha sido (y es) una "cárcel de los sentimientos de las personas. No podemos hablar de convivencia sin tener en cuenta la esfera emocional de las personas. Hay parte de nuestro comportamiento que depende de nuestras concepciones, pero lo que sustenta nuestra vida en tanto personas es el mundo de las emociones y de las actitudes.

Según Viñas (1999) existen cinco campos de actuación de la institución escolar respecto a la educación intercultural:

a. Ámbito institucional: la escuela en su conjunto elabora un Proyecto en el que hace presente una filosofía de inclusión, no de segregación. Ese Proyecto se va concretando en acciones intencionalmente destinadas a la formación de actitudes y de prácticas respetuosas con la diferencia. Desde el Plan de Acogida en el Centro a las acciones creativas de convivencia enraizadas en el entorno.

b. Ámbito administrativo: hay situaciones complejas de tipo familiar que han de ser diligentemente resueltas en lo que se refiere a la inscripción, documentación, registro y expediente de los alumnos, en la información de las evaluaciones, en las actas de las comisiones de evaluación. "Hay que tener especial cuidado para que pueda servir de apoyo a la plena integración escolar del alumno a nuestro Centro", dice Viñas (1999).

c. Ámbito curricular: todas las actuaciones tienen que acabar concretándose en el tiempo y el espacio del aula. El curriculum debe tener en cuenta la diversidad de cada alumno.

d. Ámbito de servicios: el curriculum no se compone solamente de experiencias de aula. Hay otro tipo de actividades -que suelen llamarse de forma imprecisa extracurriculares- que deben integrar a todos los alumnos/as.

e. Ámbito de recursos humanos: uno de los elementos más enriquecedores de la institución escolar es la red de relaciones que se teje dentro de ella y que desvela las actitudes de unas personas respecto a otras. Resulta imprescindible que todas las personas (profesores, padres/madres y alumnos muestren actitudes de respeto y aprecio hacia todos.

Resulta claro que el profesorado es la pieza clave de ese reto que conlleva la educación intercultural (Jordán, 1999). No se puede hacer un buen tratamiento en la educación de las diferencias si el profesorado no está sensibilizado y formado en esa trascendente dimensión.

5.3 Instituciones que aprenden

El peligro de las escuelas es que repiten mecánicamente sus pautas de comportamiento sin instalar en sus mecanismos la reflexión necesaria. Se hace un currículum para el alumnado pero no para la escuela.

Las escuelas viven independientemente del éxito, es más, sin definir qué es lo que van a entender por éxito. Si la pretensión (teóricamente) es formar ciudadanos críticos, tolerantes, solidarios, participativos, respetuosos, etc., habrá que preguntarse si realmente se consigue. ¿Cómo saberlo? Más aún, ¿cómo saber por qué no se consigue?

La escuela tiene que aprender cómo cambia la sociedad, qué nuevas exigencias se plantean en ella. La escuela tiene que aprender cómo y en qué cambian los alumnos/as y qué nueva configuración psicológica y social tienen. La escuela tiene que aprender qué cambios se producen en la ciencia didáctica…

¿Cómo lo puede aprender? Solamente si hace que su funcionamiento y su estructura estén transidas de los siguientes principios:

Permeabilidad: La escuela que se cierra sobre sí misma, que se encapsula, que no acepta la crítica, que no lanza puentes con el exterior para que llegue hasta ella la opinión, las expectativas y las necesidades de las personas y de los grupos, está condenada a no aprender, a perpetuar sus rutinas.

Colegialidad: Si la escuela balcaniza sus mecanismos (Hargreaves, 1996) es imposible que pueda afrontar las exigencias de la educación postmoderna. La colegialidad exige planteamientos abiertos, cooperativos, solidarios.

Flexibilidad: La rigidez es el cáncer de las instituciones. Cuando la institución no es capaz de responder de forma rápida y ágil a las exigencias del cambio se queda desfasada y anquilosada. Su desadaptación hace inútiles o perjudiciales los esfuerzos.

Creatividad: El problema de la innovación es que los cambios se jerarquicen y se burocraticen. Si es así son cambios que producen comodidad más que compromiso, falsedad más que autenticidad, mediocridad más que valor.

Racionalidad: No es muy racional que se espere conseguir frutos aceptables en convivencia en una institución larvada por el autoritarismo. No es racional la espera de que tengamos ciudadanos críticos en una institución tendente a las repeticiones mecanizadas.

Reflexividad: hay que hacerse peguntas o reformular las que nos hacíamos. Hay que poner en tela de juicio las prácticas. De esas preguntas brotará casi inevitablemente una reflexión sistemática y rigurosa sobre la práctica. De la comprensión nacida de esa de esa reflexión surgirán las decisiones de cambio.

Los males profundos tienen remedios profundos. No se puede improvisar un profesorado comprometido si la selección del mismo en una sociedad se produce mediante mecanismos depauperados. No se puede disponer de un profesorado competente si no ha sido bien formado. No se puede conseguir un trabajo eficaz si las condiciones organizativas no son las necesarias.

Otras soluciones son más rápidas, aunque más superficiales. El perfeccionamiento del profesorado a través de la reflexión sobre su práctica, la formación de plantillas en torno a proyectos, la estabilidad del profesorado en el desarrollo de proyectos ambiciosos, la realización de experiencias de interculturalidad, la escritura y publicación de los procesos de innovación…

No es fácil. No es rápido. Pero es necesario avanzar. Los valores no se consiguen, se persiguen. La dimensión intercultural que busca una estructura integradora, que se basa en actitudes solidarias, que tiene como fin la educación en valores para una sociedad democrática que extienda de manera efectiva el respeto a los derechos humanos (Singer, 1995; Cortina, 1994, 1996). Como dijo en el siglo XV Pico della Mirandola, en su Oración sobre la dignidad del hombre, hay que conquistar la humanidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, L. y Otros (1993): *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Ed. Popular. Madrid.

ALEGRET, J.L. (Coord.) (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro.* Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona.

ALVAREZ DORRONSORO, I. (1993): *Diversidad cultural y conflicto nacional.* Ed. Talasa. Madrid.

ANTÓN, J.A. (1995): *Educar desde el interculturalismo.* Entrepueblos/Amarú. Salamanca.

ARANGUREN, L.A. y SAEZ ORTEGA, P.(1998): *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia.* Anaya. Madrid.

ARENAS FERNÁNDEZ G. (1996): *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre las niñas en la escuela.* Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga.

BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Ed. Morata. Madrid.

CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros.* Ed. Popular. Madrid.

CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad.* Tecnos. Madrid.

CAMPS, V. (1998): *Manual de civismo.* Ed. Ariel. Barcelona.

CARBONELL, J. (1996): *La escuela: entre la utopía y la realidad.* Eumo-Octaedro. Barcelona.

CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil.* Anaya. Madrid.

CORTINA, A. (1996): *El quehacer ético. Guía para la educación moral.* Ed. Siglo XXI. Santillana. Madrid.

ESSOMBA, M. A. (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Ed. Graó. Barcelona.

ETXEBARRIA, F. (Comp.) 1994): *Educación intercultural.* Ibaeta Pedagogía/Universidad del País Vasco. San Sebastián.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989): *Integrar o segregar.* Laia. Barcelona.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya.* Ariel. Barcelona.

FERMOSO, P. (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras.* Ed. Narcea. Madrid.

GARCIA MARTÍNEZ, A. SÁEZ CARRERAS, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación.* Ed. Narcea. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): ¿Qué es una escuela para la democracia? En *Cuadernos de Pedagogía.* Nº 275.

GIMENO, J. (1999): La educación que tenemos, la educación que queremos. En IMBERNÓN, F. (Coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.* Ed. Graó. Barcelona.

GREENFIELD, P.M. y COOKING (1997): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development.* LEA. Hillsdale.

GREENDIELD, P.M. (1997): *Conflicting values in education.* University of California. California.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Ed. Morata. Madrid.

HIDALGO, A. (1993): *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia. Fundamentos teóricos.* Ed. Popular. Madrid.

HOYLE, E. (1986): *The politics of School Management.* Hodder and Stougthon. London.

IBAÑEZ, M.T. y MARCO, A. (1996): *Ciencia multicultural y no racista.* Enfoques estratégicos para el aula. Narcea. Madrid.

JARES, J. (1999): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas.* Ed. Popular. Madrid.

JIMENEZ, F. y VILÁ, M. (1999): *De educación especial a educación en la diversidad.* Aljibe. Archidona.

JORDAN, D. (1993): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.* Paidós. Barcelona.

JORDÁN, D. (1999): El profesorado ante la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Ed. Graó. Barcelona.

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

MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas.* Alianza editorial. Madrid.
MARINA, J. A. (1995): *Ética para náufragos.* Ed. Anagrama. Madrid.
MARTIN, H.P. y SCHUMAN, H. (1998): *La trampa de la globalización.* Taurus. Madrid.
MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la escuela.* Miño Dávila Editores. Madrid.
MATURANA, H. (1997): *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia.* Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago.
McCARTHY, C. (1994): *Racismo y currículum.* Morata/Paideia. Madrid.
MIR, C. (Coord.) (1999): *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia.* Ed. Graó. Barcelona.
MULHALL, S. y SWIFT, A. (1996): *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas.* Temas de hoy. Madrid.
MUÑOZ SEDANO, A. (1996): *Educación intercultural. Teoría y práctica.* Escuela Española. Madrid.
ORTEGA RYUIZ, P. y Otros (1994): *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela.* NAU Llibres. Valencia
ORTEGA CARRILLO, J. A.1996): *Educación multicultural. Fundamentos y estrategias didácticas.* COM.ED.ES. Granada.
PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Ed. Morata. Madrid.
PÉREZ SERRANO, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas.* Ed. Popular. Madrid.
POZO, J.J. y Otros (1999): *El aprendizaje estratégico.* Ed. Siglo XXI. Madrid.
REIG, M.D. (199): Interculturalidad, un reto de la convivencia. En *Aula de Innovación.* Nº 85. Octubre.
RODRIGUEZ ROJO, M. (1885): *La educaicón para la paz y el interculturalismo como tema transversal.* Oikos-Tau. Barcelona.
ROJAS MARCOS, L. (1995): *Las semillas de la violencia.* Espasa Calpe. Madrid.
SABARIEGO, M. (1999): La evaluación de programas de educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Ed. Graó. Barcelona.
SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *Un claustro investiga. Agrupamientos flexibles de alumnos*. Ed. Díada. Sevilla.
SANTOS GUERRA. M. A. (1994): Las relaciones en la escuela. Perspectiva tridimensional. En ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M.T. *Profesores y escuela.* Ediciones Pedagógicas. Madrid.
SANTOS GUERRA, M. A. (1995): Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En VARIOS: *Volver a pensar la educación.* Ed. Morata. Madrid.
SANTOS GUERRA, M.A.(2001): *Enseñar o el oficio de aprender.* Ed. Homo Sapiens. Rosario.
SANTOS GUERRA, M. A. (2001): *Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida.* Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
SANTOS GUERRA, M.A. (2003): *Arte y parte. Desafrolar la democracia en la escuela.* Ed. Homo Sapiens.
SANTOS GUERRA, M. A. (2005): *Escuelas para la democracia.* Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.
SANTOS GUERRA, M.A. (2006): *Arqueología de los sentimientos en la escuela.* Ed. Bonum. Buenos Aires.

SEQUEIROS, L. (1997): *Educar para la solidaridad. Proyecto didáctico para una cultura de relaciones entre los pueblos*. Octaedro. Barcelona.

SINGER, P. (1995): *Ética para vivir mejor.* Ed. Ariel. Barcelona.

TOURAIN, A. (1994): *¿Qué es la democracia?* Ed. Temas de hoy. Madrid.

TUVILLA RAYO, J. (1994): *La escuela: instrumento de paz y solidaridad.* M.C.E.P. Morón. Sevilla.

VIÑAS, J. (1999): Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Ed. Graó. Barcelona.

VLACHOU, A.D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva.* La Muralla. Madrid.

WIEVORKA, M. (1994): *El espacio del racismo*. Paidós. Buenos Aires.

YUS RAMOS, R.(1996): *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Graó. Barcelona.

ZUBERO, J. L. (1994): Las nuevas condiciones de la solidaridad. Deesclée de Brouwer. Bilbao.

4. Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa[1]

Sebastián Sánchez Fernández
Universidad de Granada, Campus de Melilla

1. LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN CON SISTEMAS UNIVERSALES, OBLIGATORIOS Y GRATUITOS

Una característica evidente de los contextos educativos de las sociedades actuales, sobre todo, en los países de nuestro entorno geopolítico, la constituye la diversidad manifiesta de los estudiantes. Como indicábamos en otro estudio (Sánchez, 2009), lo que venimos denominando *atención a la diversidad* surge como necesidad de dar respuesta a la situación creada con la conjunción de dos de los principios más básicos de los sistemas educativos en las sociedades democráticas avanzadas: el de individualización y el de universalización. Efectivamente, la consideración, al menos en teoría, de las implicaciones del principio de individualización (respeto a las características de cada estudiante, de sus ritmos de aprendizaje, considerar su extracción sociofamiliar, sus intereses y motivaciones, etc.) siempre ha resultado de gran influencia para el desarrollo de las prácticas educativas, ya que el hecho de tenerlas en cuenta supone un importante ejercicio de adaptación de las propuestas educativas a estos principios, que llegan a ser factores claramente condi-

---

(*) Sebastián Sánchez Fernández (ssanchez@ugr.es). Maestro. Catedrático de Escuela Universitaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar del Campus de la Universidad de Granada en Melilla. Investigador del Instituto de Investigación de la Paz y los Conflictos, donde ha dirigido su colección de libros EIRENE. Director del Grupo de Investigación "Innovación Curricular en Contextos Multiculturales" del Plan Andaluz de Investigación, desde 1988. Su actividad se centra en la Educación para la Cultura de Paz y la Educación Intercultural sobre las que ha escrito varios libros y artículos especializados y sobre las que imparte docencia en varias Universidades. Delegado del Rector de la UGR para el Campus de Melilla.

[1] Parte del contenido de este trabajo ha sido publicada recientemente en Sánchez Fernández, S. (2011). Towards an intercultural understanding from the Culture of Peace. An educational perspective. *Dedica. Revista de Educaçao e Humanidades,* 1, 117-136. ISSN: 2182-018X

cionantes del quehacer escolar, que debe tenerlas en cuenta e incluso adaptarse a dichas características de cada uno de los alumnos.

La flexibilidad y adaptabilidad que supone la puesta en práctica del principio de individualización implica una evidente complejidad de los sistemas educativos y de los programas y las prácticas escolares que en ellos se desarrollan. No obstante, cuando esta complejidad aumenta significativamente es al incorporar al sistema educativo, con carácter obligatorio, el derecho a la escolarización de todos los ciudadanos, sean cuales sean sus características individuales, sociales, económicas, de origen étnico y cultural, etc.

1.1. Fuentes de diversidad en educación

Sin ánimo de agotar todas las posibilidades, podemos constatar como fuentes más importantes de diversidad en educación, las siguientes:

- ✓ Las capacidades personales de los alumnos, incluyendo la sobredotación intelectual.
- ✓ La diversidad étnica y cultural
- ✓ Las situaciones sociales y familiares, especialmente las desfavorables
- ✓ La convivencia escolar y sus problemas
- ✓ El aprendizaje, con sus diferentes ritmos y sus problemas

Cualquier estudiante puede participar –y con toda seguridad participa- a lo largo de su escolaridad de una o varias fuentes de diversidad, lo que le hace candidato a una determinada atención educativa, en función de las causas que influyan en su rendimiento y su comportamiento dentro de los espacios escolares. Por tanto, resulta evidente que la puesta en relación del principio de individualización con el derecho y la obligación universal a la educación nos lleva a afirmar que la denominada atención a la diversidad afecta a todos y cada uno de los alumnos en varios momentos y situaciones de su escolaridad, lo que nos conduce a aclarar y determinar con precisión las causas –en plural, ya que en la mayoría de los casos influirán varias- de cada necesidad educativa para establecer las actuaciones más adecuadas para cada alumno en cada momento.

Por otro lado, también es importante señalar que las fuentes de diversidad señaladas, aunque sean las más frecuentes, tienen poco en común unas con otras si nos paramos a reflexionar en algunos aspectos que van a resultar decisivos para el desarrollo y puesta en práctica de las medidas educativas más adecuadas para cada una de ellas (Sánchez, 2012). Además, cuando vayamos profundizando en sus implicaciones y sus consecuencias, nos vamos a encontrar con que cada una de dichas fuentes de diversidad en educación cuenta, entre otras cosas, con diferente sensibilidad social y educativa ante cada caso de diversidad, distintas incorporaciones a los discursos pedagógicos, diferentes

actitudes y expectativas de los profesionales, familias y compañeros; y, sobre todo, con una percepción generalizada como fuentes de problemas, aunque de diferente tipología.

1.2. Atención educativa a la diversidad. Respuestas habituales

En el marco legal educativo español actual, establecido por la Ley Orgánica de Educación (LOE)[2], se recoge, a modo de síntesis de las leyes anteriores, el concepto de *necesidades específicas de apoyo educativo* (Capítulo I del Título II), distinguiéndose entre el alumnado con necesidades educativas especiales, al que se dedica la primera sección, y alumnado con altas capacidades intelectuales, en la sección segunda. Por su parte, el capítulo II del Título trata de la *compensación de desigualdades*.

En definitiva, vienen siendo varias las formalizaciones que se han ido haciendo sobre lo que entendemos como respuestas educativas a la diversidad, que sintéticamente podríamos resumir en:

- ✓ *Educación Especial*: entendida, sobre todo en sus orígenes, como respuesta a las necesidades educativas originadas por alguna discapacidad o por sobredotación intelectual.

- ✓ *Educación Compensatoria*: para la atención a las necesidades educativa relacionadas con situaciones sociales o familiares desfavorecidas.

- ✓ *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje* que puedan producirse en cualquier momento de los procesos de escolarización.

- ✓ *Atención educativa al alumnado extranjero*, generalmente encaminada a su integración y su escolarización normalizada. Surge inicialmente para el ámbito lingüístico, extendiéndose posteriormente a cualquier área o campo curricular.

- ✓ *Educación multicultural y educación intercultural*, como respuestas diferenciadas a la diversidad cultural[3].

- ✓ *Educación inclusiva*, que supone dar respuestas no excluyentes para ningún tipo de diversidad, sean cuales sean sus orígenes. Se trata de construir la educación para todos en y desde la diversidad. Es el concepto que mejor se relaciona, con vínculos de mutuo refuerzo, con el de Cultura de Paz.

Ante ello, es fácil de comprender que la flexibilidad y adaptabilidad que supone la puesta en práctica del principio de individualización implica una evidente complejidad de los sistemas educativos, así como de los programas y las prácticas escolares que en ellos se desarrollan. No obstante, cuando esta complejidad aumenta significa-

---

[2] Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

[3] Puede verse la comparación que se hace en Sánchez, 2007.

tivamente es al incorporar al sistema educativo, con carácter obligatorio, el derecho a la escolarización de todos los ciudadanos, sean cuales sean sus características individuales, sociales, económicas, de origen étnico y cultural, etc., y es aquí donde la perspectiva de la paz imperfecta que hemos visto nos ayuda a darle a estas características su verdadero sentido.

2. LA DIVERSIDAD CULTURAL. REALIDAD, PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN

En el mundo actual es difícil que nos podamos encontrar con sociedades que no cuenten como característica propia la de la diversidad cultural. Incluso desde las concepciones más restrictivas del concepto de cultura, es difícil encontrar sociedades que no cuenten con personas y grupos de diferentes orígenes étnicos y culturales. En cambio, sí es cierto que la percepción y la valoración de este rasgo evidente en las sociedades actuales, cambia significativamente según quiénes experimenten las percepciones y hagan las valoraciones, influidos por sus vivencias y por los valores, creencias, estereotipos y prejuicios que influyan en ellas.

En el caso español, por ejemplo, podemos empezar por preguntarnos, como vimos en otro trabajo (Sánchez, 2006), por qué venimos utilizando las palabras multiculturalidad e interculturalidad de unos años acá, con intensidad creciente en diferentes esferas sociales y académicas (políticas, sociológicas, antropológicas, educativas, etc.) de nuestro país, si hace muchos más años que nos estamos moviendo en una zona del mundo especialmente influida por las relaciones interétnicas e interculturales.

Ciertamente, siempre ha existido en España un amplio abanico de culturas, con sus correspondientes manifestaciones, como la lengua propia, que han venido constituyendo lo que se suelen denominar minorías nacionales (Kymlicka, 1996), principalmente vascos, catalanes y gallegos. Lo que hace la Constitución es valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para todos y no como un problema. En consecuencia, conocer las diferentes culturas de nuestro país se convierte en una actividad muy apreciada y extendida entre la población. Hablar y escribir sobre ella pasa a ser uno de los temas prioritarios de los medios de comunicación social, lo que se extiende incluso a los mensajes publicitarios.

Además, venimos contando desde siempre en nuestro país -aunque con diferente distribución según regiones, provincias e incluso comarcas y localidades- con minorías étnicas, como, por ejemplo, los gitanos, cuyas importantes aportaciones a nuestra diversidad cultural no siempre se han valorado como un enriquecimiento, a pesar de sus valiosas contribuciones en diferentes manifestaciones culturales. Más bien se le suele percibir con una fuerte carga de estereotipos negativos, con tendencia a una identificación global como colectivo problemático.

Tenemos pues, desde hace tiempo, una evidente diversidad cultural distribuida por todos los rincones del país, junto con minorías étnicas, como fuentes de argumentación para ser conscientes de la diversidad cultural como fenómeno social y antropológico pre-

sente en nuestro país. En cambio, son los fenómenos migratorios los que van a hacer que se asiente entre nosotros la idea de la que la diversidad cultural es una característica de nuestra sociedad, con una carga ambivalente en su percepción. Por un lado, se reconocen los aspectos positivos de la variedad de culturas, sobre todo si las consideramos propias o al menos cercanas; y por otro, tenemos una visión negativa, cargada de prejuicios y estereotipos, de la diversidad cultural que proviene de las minorías étnicas o de latitudes del sur, especialmente de África y América Latina.

Contamos, por tanto, al igual que en la mayoría de las democracias occidentales, con varias fuentes de diversidad cultural: varias minorías nacionales dentro de un Estado, grupos de inmigrantes de diferentes orígenes y minorías étnicas de clara identidad. Además, si tenemos en cuenta las características comunes compartidas por varias personas, derivadas de sus implicaciones respecto a otros criterios de pertenencia a grupos (profesión, género, etc.), nos encontramos con un amplio abanico de grupos diversos, que se pueden entender como grupos culturales en sentido amplio del término, conformadores de nuestra sociedad.

Siguiendo en esta línea, vamos a realizar unas breves precisiones sobre las diferencias y semejanzas entre multiculturalidad e interculturalidad. Centrándonos especialmente en los trabajos escritos en español, podemos apreciar varias diferencias entre el significado de ambos términos, relacionadas con las evidentes diferencias entre los prefijos. La multiculturalidad suele asociarse a la descripción de una característica de una determinada sociedad, grupo o incluso individuo, resultando casi sinónimo de la propia diversidad cultural; mientras que la interculturalidad se relaciona más con la integración de las aportaciones de los diferentes grupos y con sus relaciones interactivas. También se utilizan ambos términos para señalar una diferencia de grado en las relaciones entre los grupos étnicos. La multiculturalidad haría referencia a unas relaciones de coexistencia o de situaciones de escasa convivencia, mientras que la interculturalidad serviría para caracterizar relaciones de convivencia avanzada, incluso de mestizaje. Se produce una diferencia cualitativa cuando hacemos referencia a la interculturalidad como valor hacia el que orientar las actuaciones que tengan como finalidad crear condiciones sociales y educativas favorecedoras de dicha convivencia.

En el caso de la interculturalidad, además de la diferencia de grado que ya hemos señalado, se produce un cambio cualitativo importante. No se trata sólo del establecimiento de contactos entre grupos y culturas, incluso de sus interacciones esporádicas, sino fundamentalmente de un continuado flujo de relaciones de intercambio que en determinados momentos pueden dar lugar a aportaciones culturales nuevas, distintas de las originarias de cada grupo y a la vez integradoras de ellas.

En las relaciones interculturales no tiene por qué llegarse a un grado tan avanzado de interacción y de mestizaje que casi lleve a olvidar las características originales de cada grupo cultural antes de las relaciones con los demás grupos. No obstante, sí es cierto que se puede producir una cierta renuncia de algunas prácticas culturales al entrar en contacto y comunicarse unos grupos con otros.

En definitiva, podemos concluir reconociendo la complejidad de las relaciones entre los grupos étnicos y culturales, a la par que admitiendo la multiculturalidad como una característica evidente de las sociedades democráticas, incluso de los individuos que formamos parte de ellas, resultando en este sentido un término sinónimo del de diversidad cultural, mientras que la interculturalidad supone un grado mayor de interacción entre los grupos.

3. HACIA UNA VISIÓN DE LAS REALIDADES EDUCATIVAS DESDE LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ

Ha venido siendo habitual que al abordar educativamente las temática de la paz se haya exagerado su importancia como contenido en los desarrollos curriculares -lo que, sin duda, es necesario-, en detrimento de su valoración como estilo de vida, como cultura institucional que dé sentido a todas las actuaciones que se realicen en los centros educativos (Sánchez, 2007). Tenemos que intentar aprovechar la vida -con sus manifestaciones de convivencia y sus conflictos- que tiene lugar en los centros escolares para aprender de sus experiencias e igualmente intentar que sus estructuras organizativas y burocráticas se alejen de posturas discriminatorias y autoritarias.

Si desarrollamos la Educación para la Paz solamente en forma de contenido para su tratamiento en las aulas, sin considerarla en el ambiente del centro y en su vida diaria, caeremos en el error de olvidar la importancia que el aprendizaje por imitación y modelado tiene para cualquier persona, pero especialmente para los niños y jóvenes. Podemos estructurar buenos programas de contenidos y actividades educativas sobre la paz para el aula, pero si las estructuras organizativas y de gestión del centro son autoritarias, poco participativas y contrarias a la convivencia, de nada habrán servidos aquellos, ya que nuestros alumnos aprenderán, sobre todo, de las experiencias que asimilen del estilo de vida y del ambiente del centro y menos de las tareas de aula, asociadas habitualmente a aprendizajes estrictamente académicos.

En el mismo sentido, debemos utilizar educativamente la heterogeneidad presente en los centros escolares como fuente de experiencias valiosas para nuestros planteamientos. La diversidad cultural, de extracción social y étnica es una de las características más evidente en los centros educativos de las sociedades plurales. En muchos casos esta diversidad puede percibirse como fuente de problemas, aunque sean más las ocasiones en que suponga un enriquecimiento que las instituciones educativas deben aprovechar, especialmente para la práctica de experiencias relacionadas con la Educación para la Paz. No podemos permitirnos el lujo de despreciar el enriquecimiento que para todos nosotros representa la variedad de culturas y de sus manifestaciones que cada vez está más presente en las aulas.

En esta línea, nos encontramos con una interesante propuesta (Tuvilla, 2004) sobre la creación de espacios de paz en los centros educativos, basándose en los principios que

se recogían en el *Manifiesto 2000*[4]. Este autor los considera como valores mínimos para crear espacios de paz en los centros educativos y los concreta en objetivos guía para cada uno de los principios recogidos en él.

Resumiendo, asumir la paz como cultura institucional de los espacios educativos, desde la perspectiva de la paz imperfecta, nos llevaría a incorporar los siguientes principios de análisis y funcionamiento:

- ✓ Valoración de la diversidad en general, y particularmente la cultural, como una fuente de enriquecimiento para las relaciones que se establecen entre los grupos y las personas presentes en los centros educativos, asumiendo, igualmente, el consiguiente aumento de la complejidad en las actuaciones de todos los implicados, especialmente de los profesionales que trabajan en ellos.

- ✓ Asumir la imperfección de los contextos educativos como una de sus características que van a condicionar todas las acciones que en ellos se desarrollen, en el sentido que le dábamos al término al hablar de paz imperfecta: no podemos esperar a que todas las situaciones de convivencia en los centros estén ausentes de problemas para empezar a desarrollar estrategias formativas que la mejoren. Lo más conveniente no es esperar esa perfección, sino aprovechar las manifestaciones de las interrelaciones interculturales e interpersonales positivas, aunque no exentas de problemas, habituales en nuestros espacios educativos para utilizarlas como fuente de aprendizaje para la convivencia.

- ✓ Aprender a ver, percibir, reconocer y valorar las experiencias pacíficas y noviolentas, en el sentido que señalábamos en el primer epígrafe, que tienen lugar en los centros escolares, para convertirlas en base de recursos educativos (Sánchez; Mesa, 2002) para el aprendizaje de la Educación para la Cultura de Paz.

- ✓ Asumir los conflictos, tal y como veíamos con carácter general, como una característica consustancial de la vida y existen pocos lugares con más vida que los centros escolares. Por tanto, es prácticamente imposible que exista un espacio educativo (aula, patio, pasillo, despacho, centro, …) donde no surjan conflictos. Tenemos que aprender a convivir con ellos y, sobre todo, a aprovecharlos como situaciones sobre los que organizar y desarrollar experiencias formativas para aprender estrategias para su regulación y resolución.

- ✓ Crear situaciones educativas que nos permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia no exenta de conflictos y problemas.

---

[4] Se trata de un documento de invitación al apoyo a la Cultura de Paz, firmado por varios premios Nobel, en el que se señalan los siguientes principios determinantes de la Cultura de Paz: respetar la vida, rechazar la violencia, compartir con los demás, escuchar para comprenderse, conservar el Planeta y redescubrir la solidaridad.

Por otro lado, existe otro campo de implicaciones educativas de la Investigación para la Paz, trabajado con anterioridad para los estudios de la paz en general (Hallak, 2000), (Tuvilla, 2003), (Sánchez; Tuvilla, 2009), aunque en menor medida que los vistos hasta ahora. Se trata de la paz como criterio de calidad de las políticas educativas, como fundamento teórico e ideológico de los estilos de funcionamiento de los sistemas educativos, que nos ayudará a encontrar claves que van a resultar decisivas para el desarrollo de la Cultura de Paz en las instituciones educativas.

Conviene empezar por asumir una necesaria visión de conjunto de los sistemas educativos. Su complejidad creciente, especialmente en las sociedades democráticas avanzadas, no nos debe llevar a perspectivas parciales y a conclusiones sectarias. Los estudios e investigaciones parciales, al centrarse en aspectos concretos y profundizar en ellos, no deben llevarnos a perder la visión global e interactiva del funcionamiento del todos y cada uno de los componentes del sistema.

Asimismo, la perspectiva intercultural de la paz imperfecta nos lleva a mejorar el grado de implicación e identificación positivas con el sistema educativo por parte de los miembros de los componentes del mismo, frente a las actitudes contrarias a las propias instituciones, que a veces no pasan de comportamientos exclusivamente reivindicativos, sin que las críticas que deben facilitarse en toda institución sólo nos lleven a la asociación de los fenómenos e instituciones educativas con terminología e imágenes negativas, como viene ocurriendo con apelaciones que se están convirtiendo en habituales al referirse a las instituciones educativas, entre los que destacan, como vimos, expresiones como "violencia escolar", "acoso escolar", "fracaso escolar", "agresión escolar", etc.

Por sus características de difusión y creación de opinión pública, un elemento fundamental para nuestro tema lo constituye, como hemos visto en un reciente trabajo (Sánchez; Tuvilla, 2009), la influencia de los medios de comunicación social como creadores y transmisores de opinión sobre la educación y sobre la práctica educativa.

Nuestro enfoque nos lleva a percibir las realidades educativas -especialmente en sistemas educativos universales, obligatorios y gratuitos- como escenarios cargados de complejidad y de imperfecciones, situándonos en las condiciones adecuadas para acercarnos a su conocimiento y, por tanto, para poder realizar propuestas y acciones de mejora. Más allá de las prácticas educativas orientadas hacia la educación en los valores de la paz, que hemos tratado anteriormente -y sin restarles ninguna importancia-, las aportaciones que se nos vienen haciendo desde los trabajos sobre la paz imperfecta (Muñoz; Molina Rueda, 2009) también nos ayudan a elaborar estrategias de estudio y de investigación educativa para ofrecer visiones más completas de las complejas realidades educativas (Sánchez; Tuvilla, 2009).

Otro caso paradigmático lo constituye la violencia escolar (Sánchez, 2005), en el que se pone de manifiesto la necesidad de analizarla y estudiarla desde enfoques más ricos y realistas, acordes con sus propias características como objeto de estudio complejo y difícil. Podemos observar que cuando se produce algún episodio violento, se suele dar una de las consecuencias más negativas de la violencia: la búsqueda de culpables más allá de

los propios agresores. En el caso de la violencia escolar, aunque se identifique claramente a los agresores e incluso asumiendo que la mayoría de los acontecimientos violentos no tienen su origen en la propia institución escolar, suele darse la tendencia a buscar culpables colectivos e institucionales: los estudiantes culpan a los profesores, los profesores a los alumnos y a los padres, éstos a aquellos, muchos a la sociedad, algunos a los medios de comunicación, y -como no- todos a la administración en cualquiera de sus instancias (Dirección del centro, equipos directivos, servicios provinciales, servicios centrales autonómicos y estatales, etc.). Se consigue así, de manera más o menos involuntaria, la terrible sensación de que todos los agentes implicados en la educación tienen algo de culpa en las manifestaciones de la violencia y, peor aún, la impresión de que difícilmente va a haber relaciones lo suficientemente positivas entre ellos como para ser capaces de buscar soluciones al problema.

Por todo ello, una de las instituciones menos violentas de la sociedad, como es la escuela, aparece ante todos nosotros cargada de apelativos negativos como violencia, agresión y acoso, entre otros. Ante este panorama, ¿quién va a entusiasmarse con ir o con llevar a sus hijos a una institución que tiene esta carga simbólica tan negativa? Probablemente no sean muchos los casos en los que se utilice realmente este argumento a la hora de decidir sobre la escolarización de los hijos, pero seguro que más o menos consciente y explícitamente influye la imagen que se tiene de las instituciones escolares.

En cambio, otras instituciones y organismos de la sociedad se cuidan mucho -y hacen bien- de no asociar su nombre a denominaciones negativas como las anteriores. Por ejemplo, los ejércitos de cualquier país de nuestro entorno, que están legitimados constitucionalmente para el uso de la fuerza en determinadas circunstancias, hablan de *fuerzas de paz* y de términos similares cuando realizan algunas de sus intervenciones armadas. Paradójicamente, desde instituciones que son por naturaleza generadoras de situaciones de convivencia, como las educativas, hablamos de violencia, acoso y agresión escolar ante hechos que deben llevarnos, ante todo, a ser solidarios con las víctimas y rigurosos con los agresores, pero sin perder de vista que la mayor parte de las relaciones que tienen lugar en ellas son de convivencia. Por supuesto que con problemas y con conflictos que a veces cuesta resolver, pero que en la inmensa mayoría de los casos no llegan a degenerar en actos violentos.

Como se nos enseña desde los estudios de la paz, una de las mejores formas de prevenir y disminuir los casos de violencia escolares es intentar que aun asumiendo la existencia de estructuras y de espirales de violencia vayamos dándonos cuenta de que también -y sobre todo- se producen actos pacíficos que hay que potenciar entre todos con el fin de que vayan generándose estructuras y espirales de convivencia. Del mismo modo que los actos de violencia se refuerzan entre sí y unos sirven de origen para que se produzcan otros, las conductas favorecedoras de la convivencia también se potencian entre sí (Muñoz, 2001). Los espacios educativos constituyen unos lugares especialmente apropiados para aplicar y contrastar estos principios teóricos, precisamente por sus características señaladas al principio, sobre todo el de universalidad. Contar con el privilegio de tener un sistema educativo en el que permanecen, como mínimo 12 años, todos los niños

y jóvenes de una sociedad debe aprovecharse para reforzar todo tipo de aprendizaje que potencie la formación de los ciudadanos en los valores de la Cultura de Paz, empezando por mejorar las relaciones entre los centros educativos y las comunidades sociales.

El estudio detallado de estos factores, que sólo hemos apuntado, nos puede ayudar a conseguir una conceptualización más completa de las realidades educativas, aprovechando las ventajas epistemológicas que nos ofrece la perspectiva de la Investigación para la Paz.

4. UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTEGRADORA: HACIA EL TRATAMIENTO INTERCULTURAL DE LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE LA CULTURA DE PAZ

En esta revisión de los dos conceptos básicos que definen este trabajo: la Interculturalidad y la Cultura de Paz, podemos observar las profundas interrelaciones existentes entre ellos, que podemos resumir en:

- ✓ Se comparten valores importantes como el respeto y la valoración positiva de la diversidad étnica y cultural, la solidaridad y la tolerancia.

- ✓ Existe una preocupación mutua por los conflictos interpersonales e intergrupales, pero también se acepta el conflicto como una característica consustancial de la vida, de los individuos y de los grupos, con la que hay que aprender a convivir, para lo que resulta fundamental conocer bien su génesis y evolución, así como saber gestionarlos, regularlos y resolverlos.

- ✓ Se produce un contundente rechazo compartido de todo tipo de manifestación de la violencia, valorándose el fortalecimiento social y educativo de los contenidos de la Interculturalidad y de la Cultura de Paz como uno de los mejores modos de prevenirla y detenerla.

- ✓ Se asume la importancia de la educación, en todas sus acepciones, como un medio privilegiado para el aprendizaje de los conocimientos, los valores y los comportamientos derivados de la Interculturalidad y la Cultura de Paz.

En definitiva, podemos concluir que los planteamientos interculturales para la Cultura de paz resultan valiosos como propuesta educativa para todo tipo de alumnado, a la vez que sirven como una respuesta educativa a una fuente de diversidad: la diversidad cultural.

Como síntesis, podemos señalar las siguientes consecuencias de la asunción de la Interculturalidad y la Cultura de Paz como cultura institucional de los espacios educativos:

- ✓ Valoración de la diversidad en general, y particularmente la cultural, como una fuente de enriquecimiento para las relaciones que se establecen entre los grupos y las personas presentes en los centros educativos, asumiendo, igualmente, el

consiguiente aumento de la complejidad en las actuaciones de todos los implicados, especialmente de los profesionales que trabajan en ellos.

- ✓ Asumir la imperfección de los contextos educativos como una de sus características que van a condicionar todas las acciones que en ellos se desarrollen, en el sentido que le dábamos al término al hablar de *paz imperfecta*. Es decir, no podemos esperar a que todas las situaciones de convivencia en los centros estén ausentes de problemas para empezar a desarrollar estrategias formativas que la mejoren. Lo más conveniente no es esperar esa perfección, sino aprovechar las manifestaciones de las interrelaciones interculturales e interpersonales positivas, aunque no exentas de problemas, habituales en nuestros espacios educativos para utilizarlas como fuente de aprendizaje para la convivencia.

- ✓ Aprender a ver, percibir, reconocer y valorar las experiencias pacíficas y noviolentas, en el sentido que señalábamos en el primer epígrafe, que tienen lugar en los centros escolares, para convertirlas en base de recursos educativos (Sánchez y Mesa, 2002) para el aprendizaje de la Educación Intercultural para la Cultura de Paz.

- ✓ Asumir los conflictos, tal y como veíamos con carácter general, como una característica consustancial de la vida y existen pocos lugares con más vida que los centros escolares. Por tanto, es prácticamente imposible que exista un espacio educativo (aula, patio, pasillo, despacho, centro, …) donde no surjan conflictos. Tenemos que aprender a convivir con ellos y, sobre todo, a aprovecharlos como situaciones sobre los que organizar y desarrollar experiencias formativas para aprender estrategias para su regulación y resolución.

- ✓ Crear situaciones educativas que nos permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia intercultural no exenta de conflictos y problemas.

La riqueza y complejidad de nuestras realidades sociopolíticas y educativas necesitan de análisis multidimensionales, inter y transdisciplinares en los que la Investigación para la Paz puede ofrecer una perspectiva enriquecedora para intentar comprenderlas y explicarlas adecuadamente.

Por todo ello es importante trabajar educativamente las manifestaciones de la diversidad cultural con la finalidad de profundizar en su conocimiento más allá de las percepciones superficiales. En el Anexo se presenta una propuesta abierta de manifestaciones de la diversidad cultural para contrastarla, debatirla y trabajarla pedagógicamente. Se ofrecen en formato de tabla para ir situando y valorando en las correspondientes columnas cada una de las categorías y subcategorías de las diferentes manifestaciones que se presentan, dejando siempre abierta la opción de incluir cualquier otra que se considere importante.

En la primera columna se proponen las posibles manifestaciones de la diversidad, agrupadas en categorías que pretenden representar las diferentes situaciones de la vida habitual de la ciudadanía de las sociedades plurales caracterizadas por la diversidad cul-

tural. En la columna denominada "escenario" se reflejarían los lugares, situaciones y contextos en los que aparece cada una de las manifestaciones de la diversidad cultural. La tercera columna tiene la finalidad de recoger la frecuencia con la que aparece cada manifestación, estableciéndose una escala de cinco niveles que irían desde "nula" a "continua", pasando por "escasa", media" y "habitual".

En las siguientes columnas se pretende que se valoren, en una escala de 1 a 5, los grados de interculturalidad, de visibilidad y de conflictividad de cada una de las manifestaciones. En la cuarta se evaluaría la intensidad y calidad de la interacción entre los grupos étnicos y culturales, desde la exclusión mutua (1) al mestizaje (5); en la quinta, se quiere evaluar la visibilidad de cada manifestación de la diversidad cultural, desde la invisibilidad (1) a la presencia totalmente visible (5); y en la sexta, la posible conflictividad, desde la nula (1) a la alta posibilidad (5) de que existan conflictos derivados de cada una de las manifestaciones.

5. REFERENCIAS

Hallak, J. (2000). *Politiques éducatives et contenues d'enseignement dans les pays en développement*. París: UNESCO.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.

Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.

Molina Rueda, B. y Muñoz, F. A. (Eds.) (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad de Granada y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Muñoz, F. A. (Ed.) (2001). *La paz imperfecta.* Granada: Editorial Universidad de Granada, colección Eirene.

Muñoz, F. A. y Molina Rueda, B. (Eds.) (1998). *Cosmovisiones de paz en el Mediterráneo antiguo y medieval.* Granada: Editorial Universidad de Granada, colección Eirene.

Muñoz, F. A. y Molina Rueda, B. (Eds.) (2009). *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz.* Granada: Editorial Universidad de Granada, colección Eirene.

Sánchez, S. (2005). Las espirales de convivencia ante la espiral de la violencia. *Escuela, 3674*, 2.

Sánchez, S. (2006). Educación Intercultural y Atención a la Diversidad. En M. Á. Gallardo *et al*. (Coords.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía. Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo* (462-479). Melilla: Facultad de Educación y Humanidades.

Sánchez, S. (2007). Interculturalidad y Cultura de Paz. Implicaciones educativas. En R. Roig Vila (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (399-416). Alcoy: Marfil.

Sánchez, S. (2009). Cultura de Paz y Educación en (y para) la Diversidad. En M. López González, Mª. López González y V. J. Llorent García (Coords.), *La Discapacidad: Aspectos Educativos y Sociales* (273-295). Archidona: Aljibe.

Sánchez, S. (2011). Towards an intercultural understanding from the Culture of Peace. An educational perspective. *Dedica. Revista de Educaçao e Humanidades,* 1, 117-136.

Sánchez, S. (2012). El currículo intercultural en el ámbito del centro educativo. En I. Alemany Arrebola; Mª. A. Jiménez Jiménez; S. Sánchez Fernández (coords.), *La formación del profesorado para la diversidad cultural* (11-40). Madrid: La Muralla.

Sánchez, S. y Mesa, Mª. C. (2002). *Los relatos de convivencia como recurso didáctico. Elaboración de materiales curriculares como estrategia para la prevención y modificación de estereotipos negativos en contextos multiculturales*. Archidona: Aljibe.

Sánchez, S. y Tuvilla, J. (2009). La educación, un espacio complejo y conflictivo de Investigación para la Paz y los Derechos Humanos. En F. A. Muñoz y B. Molina Rueda (Eds.), *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz* (215-259). Granada: Editorial Universidad de Granada, colección Eirene.

Tuvilla, J. (2003). Programas internacionales de Educación para la Paz. En F. A. Muñoz, B. Molina Rueda y F. Jiménez Bautista (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (305-340). Granada: Universidad de Granada.

Tuvilla, J.(2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

UNESCO (1996). *From a culture of violence to a culture of peace*. París: UNESCO.

ANEXO: PROPUESTA DE MANIFESTACIONES DE LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL PARA SU TRATAMIENTO EDUCATIVO

MANIFESTACIÓN		ESCENARIO	FRECUENCIA (entre Nula y Continua)	GRADO DE INTERCULTURA (1:bajo--5:alto)	GRADO DE VISIBILIDAD (1:bajo-5:alto)	GRADO DE CONFLICTIVIDAD (1:bajo-5:alto)
Hábitos y rutinas	Vestimenta					
	Horarios					
	Comidas					
	Conducción					
	Paseos					
	Otras:					
Religión	Culto					
	Fiestas					
	Asociaciones					
	Vestimenta					
	Otras:					
Profesiones y oficios	Sanidad					
	Ejército y FFAA					
	Docencia					
	Comercio					
	Profesiones liberales					
	Hostelería					
	Construcción					
	Oficios manuales					
	Otras:					
Educación formal	Aulas					
	Libros					
	Recreo					
	Salidas					
	Actividades					
	Pasillos					
	Otras:					
Educación no-formal	ONGs					
	Organizaciones					
	Instituciones					
	Asociaciones					
	Otras:					

Debates formales públicos	TV					
	Radio					
	Prensa					
	Foros					
	Otras:					
Debates privados	Familia					
	Trabajo					
	Amigos					
	Otras:					
Estudios sistemáticos	Libros					
	Revistas					
	Investigaciones					
	Tesis					
	Otras:					
Reflexiones públicas	TV					
	Radio					
	Prensa					
	Conferencias					
	Otras:					
Ocio adulto	Paseos					
	Cafés					
	Bares					
	Cines					
	Otras:					
Ocio juvenil	Deporte					
	Grupos					
	Botellones					
	Redes sociales					
	Otras:					
Ocio infantil	Parques					
	Calle					
	Deporte					
	Juguetes					
	Otras:					

Actividad Económica	Mercados					
	Empresas					
	Tiendas					
	Grandes Almacenes					
	Bancos					
	Otras:					
Instituciones	Estatales					
	Autonómicas					
	Locales					
	Otras:					
Organizaciones	ONGs					
	Partidos					
	Sindicatos					
	Asociaciones					
	Otras:					
Denominaciones	Personas					
	Lugares					
	Objetos					
	Otras:					
Otras:						

APELLIDOS Y NOMBRE	RELACIÓN CON LA FAMILIA	ESCOLARIZACIÓN IRREGULAR (TARDÍA, ABSENTISTA, …)	ACTITUD	NIVEL EN MATEMÁTICAS	NIVEL EN LENGUAJE	GLOBAL

5. Otra mirada sobre la multiculturalidad y la interculturalidad

Ángel Castro Maestro
angcastro@telefonica.net
Escritor

A modo de introito breve debo comenzar escribiendo que conviene saber que estoy lejos de considerarme un teórico de nada y menos de algo relacionado con el proceso de la educación y de los asuntos transversales o frontales que dicho proceso genera.

Lejos también de pretender, no ya impartir doctrina y menos escrita, aunque fuera basada en una práctica educativa de veintiún años –podría decir de más de veinte años, pero es sólo uno más y no estaría bien- y en todos los niveles salvo el que se llamó preescolar y que en este momento, la verdad no tengo bien claro su nombre, porque distinguir entre infantil y primaria me parece ruin, pero no es esto, no es esto lo que quiero escribir.

Lejos estoy también de los formalismos escritos que no sean la corrección a la que uno debe siempre aspirar y despertar el legítimo y honrado afán de interesar al que lee. Dos aspiraciones que, quizá, sean imposibles en una publicación como esta, muy respetable, creo que interesante para el currículo de los intervinientes y quizá también, es de creer, para los que asistieron a las ponencias, atraídos no sólo por el aumento de su acervo cultural, sino de subir un punto en los papeles, malditos papeles si no son misivas de amor –que no lo son- que conforman el baremo de salida a futuras oposiciones que les abran las puertas de este trabajo, de futuro incierto, que es ser educadores en los tiempos corrientes.

Lejos estoy de ser un escritor de artículos científicos aunque sea en publicaciones de este tipo, pero como quiera que he participado muy gustosamente en este ciclo de reflexiones y actividades, afronto esto no como lo que fue, una ponencia oral basada en mi experiencia y en un esquema de conceptos y sus interrelaciones… yo no escribo nunca –parece que es una malísima costumbre- lo que voy a decir, nunca leí nada ni lo hago hoy al dar clases. Tengo un esquema de lo que he de decir y hacer y nada más. Es por esto que quizá lo que aquí suceda no será lo que aquel día aconteció… porque la vida es irrepetible, cuanto más las interacciones que asume uno en una ponencia abierta, con posibilidad real de intervenir, de interrumpir inmediatamente, lógicas digresiones, todo ello según la sensibilidad del grupo que no se conoce hasta que no está sucediendo la cosa.

Es por esto que, cuando cite –y procuraré hacerlo sólo cuando me venga bien a mí que soy el que escribe- no voy a hacer ningún caso de las normas APA (American Psicológical Asociation) que creo que son las que corresponderían a una publicación como esta, o las normas Vancouver ni otras de índole semejante… que sí, son muy académicas e internacionalmente taxonomizadas pero siempre consiguen un fijo, que el texto resulte ilegible e ininteligible para los lectores. No hay quien se entere con tanta cita, tanto paréntesis, tanta nota a pie de página, y el caso es que he oído decir que un texto sin estos aditamentos, sin la enjundia académico-científica, no merece la pena leerse. Aún corriendo el riesgo de caer en ese escaso merecimiento de pena, yo no citaré según esas directivas, no voy a someterme a ese canon, esto no es un escrito científico, yo no voy a presentar nunca este escrito como un mérito entre las publicaciones especializadas porque no lo es. Es cuestión de avisarlo por si el lector potencial que no haya dejado ya estas líneas, quiere hacerlo ahora por este formal motivo.

El título de la intervención en este ciclo organizado por SATE es el mismo que encabeza este escrito y comienza con las palabras "Otra mirada". El contenido pues es la alteridad. La obligatoria otra mirada sobre algo de lo que se escriben ríos de tinta negra sobre blanco… y el que mira de otra manera está obligado –creo yo- a hacer las cosas de otra manera, o al menos, intentarlo.

Los que estaban dispuestos a escucharme eran maestros y maestras, profesoras y profesores en potencia porque creo que aún ninguno tenía trabajo en estas profesiones escritas. Eran jóvenes en edad de trabajar. La mayoría maestros, es decir, diplomados universitarios en Magisterio y haciendo una reflexión sobre estos estudios comenzó mi turno que paso a fijar por escrito anunciando que así, tal y como va a leerse, no sucedió y seguramente escrito quedará muy pequeño y muy estrecho porque faltan las personas, los comentarios, las interacciones, las miradas, el currículo oculto que existe siempre entre un docente y los que se sientan en la clase, en suma lo que hace de este trabajo algo que realmente se diferencia de los otros, que no hay dos días iguales, pero bueno, aunque al escribirlo eso no pueda consignarse es lo que uno tiene que hacer.

Los maestros son los únicos profesionales de procedencia universitaria que no pueden participar en la formación de sus futuros iguales. En las escuelas universitarias y en las llamadas facultades de educación donde se impartía la diplomatura universitaria en Magisterio, un diplomado, un maestro, no ha podido ser profesor si no se hubiera licenciado en otra cosa. Los maestros no han podido nunca enseñar a los maestros ni por su título ni por su experiencia. Y lo hemos consentido durante todos estos años. Ahora con los grados, cuando salgan las sucesivas promociones, se corregirá esto, pero es extremadamente grave que los maestros, con experiencia y con preparación no hayan podido más que participar algunos y desde sus colegios, marginalmente como colaboradores de prácticas… y que licenciados en cualquier cosa, repito en cualquier estudio, sin experiencia escolar alguna, sin saber lo que es un niño o una niña, sean los que impartan clases de didáctica en tal o cual asignatura… es tan surrealista como si una enfermera no pudiera enseñar a un estudiante a pinchar inyecciones intravenosas o como si un aparejador no estuviera cualificado para enseñar a medir una superficie construida.

No es otra cosa que una aberración consentida que tardará decenas de años en subsanarse, pues hemos de esperar a que se gradúen los estudiantes, a que se doctoren y a que consigan intercalarse en el tejido universitario de las facultades de formación de futuros maestros. Y esta aberración institucionalizada imprime carácter. Convierte a esta corporación en obediente y sumisa así como imprime también carácter en el currículo de la titulación, pues a menos que el licenciado haya sido maestro antes, los intereses profesionales irán muy lejos, muy desenfocados de la realidad educativa.

Además hemos consentido… y ahora incluyo al profesorado de enseñanza media también, al cual pertenezco también, hemos consentido que las reformas que se siguen padeciendo las hagan los técnicos teóricos, los psicólogos, los pedagogos, sin participación ejecutiva y/o asesora de esta parte del proceso educativo, de la parte docente, o de la parte mediadora o cómo quiera que se diga ahora esto.

Habida cuenta de todo lo anterior, cuando uno se dirige a una concurrencia donde abundan los maestros, debe siempre anteponer este razonamiento que sirve para dejar sentadas muchas cosas y hace que todos sepamos quien somos en todo momento y lugar, es por eso que yo no pude perder la ocasión de comunicarlo, viniera o no a cuento, que venía, como hago cada vez que me dirijo a los maestros, pero entro ya en el verdadero motivo de la ponencia a la que fui invitado, siguiendo con la anáfora con la que comencé.

Lejos de esclarecer la entelequia de la interculturalidad y la mentira de la multiculturalidad, me interesa comprobar que todos sabemos de qué cosas no hablamos cuando hablamos de estas cosas, que todos sabemos que las palabras no son inocentes, como tampoco lo es el tono en que se emplean.

Lo que quiero es que demos una vuelta de tuerca a las palabras y las miremos también desde ángulos inusuales, que no son los de costumbre, porque las palabras tienen forma y tienen eco… y con esa resonancia y esa forma que tienen van haciendo efecto en nuestra vida, en nuestra experiencia, en nuestro ánimo. Van haciendo efectos positivos y negativos… y lo más importante, nos van dejado fríos, sin efecto… es decir… hay palabras enjundiosas y enormes que nos hacen el efecto de no hacernos efecto, que nos dejan quietos, que son intrascendentes… podría poner algunos ejemplos, pero no es el momento, aún no.

El caso es que estamos aquí, todos obligatoriamente obligados a intentar ponernos de acuerdo en asuntos nada insustanciales, nada inermes, nada intrascendentes… y el resultado, quiero pensar que no será decepcionante, pero ese peligro queda… aún más después de que yo recuerde aquel poema de Bertold Brecht que decía en su parte final

"…Los de arriba
se han reunido en una sala,
hombre de la calle:
abandona toda esperanza…"

Dadas sean las gracias a la tan vilipendiada globalización que hace que cualquier rasgo curioso de cualquier rincón del mundo esté inmediatamente al alcance inmediato de la curiosidad de la gente. Esta labor globalizadora es muy buena para la difusión de asuntos pues, de no existir, jamás llegaríamos a saber de lo más lejano, de lo más remoto.

La primera de las cuestiones está cantada: ¿realmente importa mucho a los presentes el asunto de la diversidad cultural y la educación intercultural? ¿O es sólo asunto de moda? ¿O es la titulitis? ¿O es que tenemos muy asumido que el vivir en esta ciudad con cuatro religiones o cinco, con usos diversos, con costumbres distintas, hay que profundizar sobre esto?

La segunda surge de la primera: ¿realmente creemos que porque haya religiones, lenguas, costumbres diferentes, la educación es o tiende a ser, o debe ser intercultural?

No hay que dejarse llevar por las intenciones loables de atención al diferente y de valorar la diversidad. Claro que hay que hacerlo, no sólo intentarlo. Vivimos en un mundo mestizo donde no conozco nada que no sea producto de la mezcla, de la alianza, del mestizaje, pero no nos engañemos… la educación, la economía, la cultura, está dirigida por los que no atienden ni atenderán nunca a la diversidad. A ninguna diversidad, salvo la monetaria, porque con los cambios de moneda se gana mucho.

¿Una sociedad multicultural es la que sólo suma muchas culturas? O mejor dicho la que sólo suma varias religiones, formas de vestir, de comer, de rezar, de estar… ¿es eso la multiculturalidad? Yo suprimiría la palabra cultura, porque ¿Costumbres son culturas? ¿El ocio planificado es cultura? ¿Las relaciones sociales lo son? ¿Hay industrias culturales o son sólo industrias?

Diversidad de modos de vida… eso es lo que cada uno trae para incorporarse a determinada sociedad mestiza que sin embargo es monocultural, en una sola dirección y que no atiende mucho al diferente, que no suele atender al que se sale del itinerario, que uniformiza, que intenta reducir lo distinto…cada uno traerá lo que traiga, se adornará con lo que quiera pero la convención social es única, unívoca y aplastante.

Sólo en las artes creativas e individuales se suele permitir alguna diferencia, que siempre es entendida como excentricidad, cuando no tildada de estrambótica y a todos los grupos dominantes, políticos y sociales de todos los colores le viene bien y son tolerantes con estas peculiaridades artísticas, presumen de ellas, mas no son ejemplo y fruto de la diversidad cultural. Y es curioso porque en la calle, en los estratos a flor de acera, todos los días se produce el encuentro con la diversidad, pero no se tiene en cuenta.

No es la hora de la retórica. Ya está bien por mi parte. Hay que ser concreto porque la historia no nos avala. Es necesario concretar:

1. Toda sociedad actual, oriental, occidental, norte o sur es monocultural, aunque haya diversidad de costumbres, lo que impone globalizadamente la uniformidad.

2. La Interculturalidad es una entelequia. No hay interacción. Hay alguna relación, poca. Algunos préstamos, escasos. Hay influencias, pero se reducen a unos cuantos arrojados y héroes que hacen bien en comunicarlo.

3. Una sociedad con sana diversidad cultural tiene que estar basada y legislada en la igualdad de oportunidades, en la igualdad de ofertas, en la ausencia de paternalismo.

4. La cultura no puede ser un lujo para consumo de los neutrales, para los conformistas disfrazados de lo que sea, que se permiten el adorno de ser dogmaticos, radicales y maximalistas sólo en los asuntos culturales.

5. La cultura es lo que subyace a pesar de lo que flota, además de… es lo que queda pese a lo que pese, a lo que diga aunque no venga bien, lo que está aunque no guste escucharlo siempre.

6. Las manifestaciones religiosas sólo son eso, religiosas y aunque haya una rica cultura religiosa, no es de lo que hablamos.

7. Las diferentes lenguas son eso, lenguajes y es una riqueza, personal, social, intelectual y cultural saberlas, pero no esgrimirlas como armas.

8. Las manifestaciones folklóricas son una riqueza de nuestro acervo, pero hay que tener claro que algunas sólo son consideradas como actividades recreativas o de ocio, no conviene confundir.

Por supuesto que sería deseable e incluso obligatorio disentir de estas y de otras afirmaciones que van a quedar consignadas… para eso estaban pensadas, para remover. Pero ya concluyo.

No es igual el voluntarismo político de querer hacer bien las cosas, ni las promesas electorales de todos los colores, ni siquiera el buenismo de algunas asociaciones que lo que buscan es apaciguar las conciencias.

En nuestra escuela, en nuestro sistema educativo, las sucesivas reformas, la jerarquización de propuestas,programas y métodos, la aparición de las competencias, de los aprendizajes individualizados sobre el papel, la llegada de las normas de calidad, como si el proceso educativo pudiera compararse con los objetivos, indicadores y condicionantes de una empresas cualquiera…. En nuestra escuela, todas esas cosas no han conseguido aún que se eduque en la igualdad de los hombres y las mujeres, no ha conseguido que se sienta ni siquiera la necesidad de preparar al profesorado, a todo el profesorado de todos los niveles en este asunto. No tenemos claro que coeducar no es sólo educar a todos juntos, sino que es algo de mucha más enjundia, justicia y trascendencia ¿cómo vamos a pensar que se puede introducir así, sólo con este voluntarismo y súbitamente el respeto por las diferencias, el gusto por la atención a la diversidad, la justicia por el reconocimiento de todo lo anterior.

Ahora, en esta hora del mundo. Ahora, en que más que nunca todo se decide entre los paralelos 34 y 42 del Norte, es cuando menos importa la diversidad salvo en el atolondramiento folklórico.

Ahora están, desgraciadamente, más vigentes que nunca los versos de aquel alemán preclaro, ¿qué dirán de él la sra. Merkel y sus adláteres?

"…Los de arriba
se han reunido en una sala,
hombre de la calle
abandona toda esperanza…"

Y tengo claro, muy claro que desde la educación, desde la escuela es como hay que cambiar el mundo. Pero primero habría que cambiar la escuela.

6. El abandono escolar temprano en Melilla

Inmaculada Alemany Arrebola
Universidad de Granada
Campus de Melilla

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación se enmarca dentro de la investigación que, sobre el Abandono Escolar Temprano, se ha desarrollo en las ciudades de Ceuta y Melilla, fruto de un convenio de colaboración entre el MEPSYD y la Universidad de Granada. Lo que se recoge en este capítulo es una parte del trabajo llevado a cabo por investigadores de la Facultad de Educación y Humanidades de los Campus de Ceuta y Melilla[1] (ME, 2010).

La formación es un factor esencial para asentar un modelo de crecimiento económico basado en el conocimiento; por esta razón nuestras sociedades aspiran a formar a los ciudadanos más y mejor, y a extender su formación a lo largo de toda la vida. Por el contrario, el abandono escolar temprano es un fenómeno no deseable para una sociedad que considera la formación de sus miembros como un elemento clave, tanto en la promoción individual como en el bienestar colectivo (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008). Así, un abandono prematuro del sistema educativo suele traducirse en fracaso social y puede aumentar el riesgo de exclusión social (Vaquero, 2005). Por esto, el abandono escolar temprano es una de las cuestiones que más interés despierta entre los investigadores en materia educativa, social y política.

(*) Inmaculada Alemany Arrebola. Profesora Contratada Doctora del Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada en la Facultad de Educación y Humanidades, Campus de Melilla. Miembro del Grupo de Investigación "Innovación Curricular en Contextos Multiculturales" (HUM-358) y del "Instituto de la Paz y los Conflictos" de la Universidad de Granada. (alemany@ugr.es).

[1] Las personas responsables de la investigación en el Campus de Melilla de la Universidad de Granada son: Sebastián Sánchez Fernández (Dir.), Inmaculada Alemany Arrebola (Coord.), Miguel Ángel Gallardo Vigil, Mª Ángeles Jiménez Jiménez, Mª Carmen Mesa Franco, Mª del Mar Ortiz Gómez, Ana Mª Rico Martín, Gloria Rojas Ruiz.

Haciendo un balance de los últimos treinta años se observa que los avances en la Educación en España referidos a la universalización de la misma han sido importantes. Además, las medidas educativas iniciadas con la LODE y reforzadas por la LOGSE (universalización, gratuidad y ampliación hasta los 16 años de la educación obligatoria) favorecieron una mejora cuantitativa de los resultados obtenidos en las etapas de la educación obligatoria aproximándonos a las de otros países europeos. Pero estas mejoras no se observan en términos cualitativos ya que es esta etapa la que presenta el mayor problema de nuestro sistema educativo, es decir, el alto índice de fracaso escolar que se halla ligado a los siguientes aspectos (CES, 2009):

Alumnos sin Título de Graduado en Secundaria Obligatoria.

- Abandono escolar temprano.
- Bajo nivel en competencias clave (lingüísticas, como capacidad de procesar información, y matemáticas, como capacidad de abstracción).

Estos aspectos tienen tres puntos en común: se ciernen más sobre la población masculina, comienzan a manifestarse en la etapa de Educación Primaria, aunque son más graves en la de Secundaria, y afectan a todas las comunidades autónomas si bien en diferentes grados (ME, 2010).

España, analizando las tasas de abandono escolar temprano, en 2007 presentaba uno de los porcentajes más altos de la Unión Europea, el 31%, frente a la media europea del 14.8% (MEPSYD, 2008), este porcentaje se hace aún más revelador si se considera el objetivo europeo para el año 2010 de bajar al 10% las tasas de abandono, meta alcanzada ya por Polonia, Eslovaquia, la República Checa, Austria y Finlandia.

Estudiando el abandono escolar en España se observa que el porcentaje es muy diferente entre las distintas comunidades autónomas. Los datos indican que en el País Vasco y Navarra el porcentaje es prácticamente similar a la media europea. Las comunidades de Asturias, Galicia, Castilla-León y Madrid el abandono se sitúan entre el 20 y el 25%. Le siguen Aragón, Cantabria, La Rioja, Cataluña, Comunidad Valenciana y Extremadura cuyas cifras de abandono temprano están en torno a la media española, entre el 25% y el 35%, Finalmente, el resto de las comunidades españolas superan el 35%. Por último, son las ciudades de Ceuta y Melilla las que presentan un abandono escolar temprano que se sitúa en el 50% (Roca, 2010).

Así, el problema del abandono escolar temprano en España preocupa tanto a la administración educativa como a la sociedad responsable que ve cómo un colectivo numeroso no logra introducirse en el mercado laboral por carecer de una formación que lo cualifique para ello. Por esto ha sido objeto de estudio de multitud de investigadores tanto del ámbito de la Educación como en el mercantil, por su incidencia en el propio individuo y en la sociedad, que ve en peligro su cohesión al existir riesgo de exclusión y marginación social y económica.

Por otra parte, para analizar el problema del abandono escolar temprano parece necesario delimitar el término y diferenciarlo del fracaso escolar, que no son sinónimos aunque ambos esconden el problema más acuciante de nuestra educación. Se define el fracaso escolar como aquellos jóvenes que no finalizan con éxito la educación secundaria obligatoria a la edad prevista, es decir, que no obtienen el Título de educación secundaria obligatoria. En relación con el concepto abandono escolar temprano se define como aquellos alumnos que al finalizar los estudios obligatorios no continúan en el sistema educativo. Por tanto, la diferencia fundamental entre los dos términos es la etapa educativa a la que hace referencia, obligatoria o postobligatoria.

Con respecto a este último término, la definición de la Unión Europea (Informe Sistema Educativo y Capital Humano, 2009) y el expresado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación –INECSE- (2007) es el que presentan aquellos "jóvenes de 18 a 24 años que hayan alcanzado como máximo la enseñanza secundaria obligatoria o anteriores niveles educativos (Clasificación Internacional Normalizada de Educación, CINE 0, 1 y 2) y no sigan estudios posteriores".

En cuanto a las causas nos encontramos con una importante variedad de factores que ejercen su influencia en el fenómeno del abandono escolar temprano. Si bien, en un principio, las investigaciones centraron el problema en el individuo (Lee y Burkhan, 2000) dejando a un lado otros causas. Actualmente el enfoque se centra tanto en los factores externos al sistema educativo (individuales, familiares, entorno social y los económicos) como en los factores internos del sistema educativos (profesorado, centros y en los procesos) (CES, 2009). En estos momentos se analiza la interrelación de todos estos factores en el contexto educativo, como señala González González (2006, p. 4), "el abandono escolar no es sino la etapa final de un proceso acumulativo y dinámico de *desenganche* [de la escuela]". Por esto, las investigaciones e informes coinciden en señalar que los factores influyentes giran en torno a tres focos: individual, del entorno educativo y del ambiente familiar y social.

- *Características individuales*. Entre las que se destacan las capacidades, actitudes, disposición hacia el estudio, dificultades de aprendizaje, problemas de salud, escaso conocimiento de la lengua de instrucción, baja autoestima… (Garfaella, Gargallo y Sánchez, 2001; Marchesi, 2003; Pérez Rubio, 2007).

- *Entorno educativo*. La cultura de la escuela, su estructura y la dinámica académica pueden contribuir también al abandono escolar, como señalan los estudios de Railsback (2004) y Robledo, Cortez y Cortez (2004). Otros factores escolares influyentes son: un entorno de aprendizaje insatisfactorio, interacción negativa con los profesores, tamaño del centro, carencia o mal empleo de recursos disponibles, poco apoyo para alumnos con problemas educativos o de conducta, discriminaciones en los centros debidas a aspectos religiosos, sexuales o de discapacidad, lo que puede degenerar en acoso escolar (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008).

- *Ambiente familiar y social*. Dentro del *ámbito familiar* hay que considerar que el nivel de estudios de los padres, sobre todo de la madre, influye en los resultados académicos de los hijos (Marchesi, 2003; OECD, 2004 y 2009; Pajares, 2005; Escardíbul, 2008; Casquero y Navarro, 2008); de hecho el Informe PISA-2006 lo señala como el factor más influyente aunque no sea determinante.

También hay que mencionar el clima educativo familiar, aunque el aspecto sociocultural o económico puede influir en el abandono escolar temprano, no se puede considerar como el más determinante, ya que son las variables afectivas y relacionales las que destacan como factor de rendimiento (Marchesi y Martín, 2002). En este sentido, Castejón y Pérez (1998) y Buote (2001) coinciden en que las relaciones familiares positivas influyen en el proceso educativo de los hijos.

En relación con la *clase social* puede ser considerada como el atributo con más peso en el proceso de salida del sistema educativo (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Las investigaciones concluyen que a medida que se asciende en la escala social, el rendimiento académico, los resultados y las expectativas futuras son mejores (Lozano, 2003). Hay que destacar que la influencia de la clase social está mediada por el nivel cultural y que la mejora en el rendimiento depende más de este que del nivel de ingresos de la unidad familiar (Llorente, 1990).

Por otro lado, los medios de comunicación no son ajenos a esta problemática y actualmente cada vez son más las noticias que tratan el abandono escolar temprano y el fracaso escolar lo que ayuda a la sensibilización de la sociedad y a la concienciación de los colectivos más implicados, como pueden ser los propios alumnos y sus familias (ME, 2010).

En esta línea, encontramos noticias tanto en la prensa nacional como local donde se trata la situación de la Educación en España comparándola con el resto de los países de la UE en lo que se refiere a las tasas de abandono escolar prematuro. También aparecen artículos de divulgación sobre informes realizados por distintos organismos e instituciones que indican el bajo rendimiento académico de los alumnos en comprensión lectora, Matemáticas y Ciencias Naturales. Además, se recogen en los medios de comunicación los retos que se le plantea a la Educación para las diferentes etapas educativas, desde Infantil hasta Bachillerato.

En un ámbito más local, la preocupación por el fracaso escolar y el abandono temprano se manifiesta en los distintos periódicos locales, partidos políticos y Sindicatos que consideran la situación preocupante ya que son las ciudades de Ceuta y Melilla las que presentan las mayores tasa de fracaso escolar de toda España.

Por todo lo anteriormente expuesto, es necesario realizar investigaciones sobre el abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla que reflejen las causas que lo motivan así como el perfil del alumno afectado para poder determinar posibles soluciones y vías de intervención. El trabajo que se presenta en este capítulo se centrará en responder a los siguientes objetivos:

1. Analizar el perfil escolar y sociofamiliar del estudiante de Melilla que abandona prematuramente sus estudios en función del grupo cultural de pertenencia.

2. Elaborar propuestas preventivas y de intervención para disminuir el problema del abandono escolar temprano.

2. MÉTODO

2.1. Participantes en la investigación

El Ministerio de Educación, a través de este estudio, solicitó evaluar el Abandono Escolar Temprano entre los jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y 24 años de la Ciudad Autónoma de Melilla (ME, 2010).

Para ello se ha utilizado un muestreo no probabilístico de tipo causal o incidental, puesto que se ha elegido directa e intencionalmente a los sujetos que iban a participar en este estudio (Buendía, 1997), por su accesibilidad y la voluntad de colaborar.

Para la selección de los participantes se partió de la base de datos suministrada por los Institutos de Educación Secundaria (IES) de la Ciudad Autónoma de Melilla, compuesta por un total de 3362 sujetos que habían abandonado sus estudios, desde el año 2000-2001 hasta el 2008-2009. Sólo se pudo contactar con 940 personas, ya que el resto era ilocalizable con los datos que se poseían. A éstos se les explicó el trabajo que se estaba realizando y se les ofreció la posibilidad de participar en el mismo; de ellos, sólo 190 sujetos accedieron, el resto alegó haber continuado sus estudios con posterioridad o simplemente que no deseaba colaborar.

La muestra está compuesta por 93 hombres y 97 mujeres, 91 son de procedencia europea y 95 de procedencia bereber como puede observarse en las siguientes tablas (I y II).

Tabla I. Distribución de los participantes en función del género.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombres	93	48.9%	48,9%	48,9%
Mujeres	97	51%	51%5	100.0%
Totales	190	100.0	100.0	

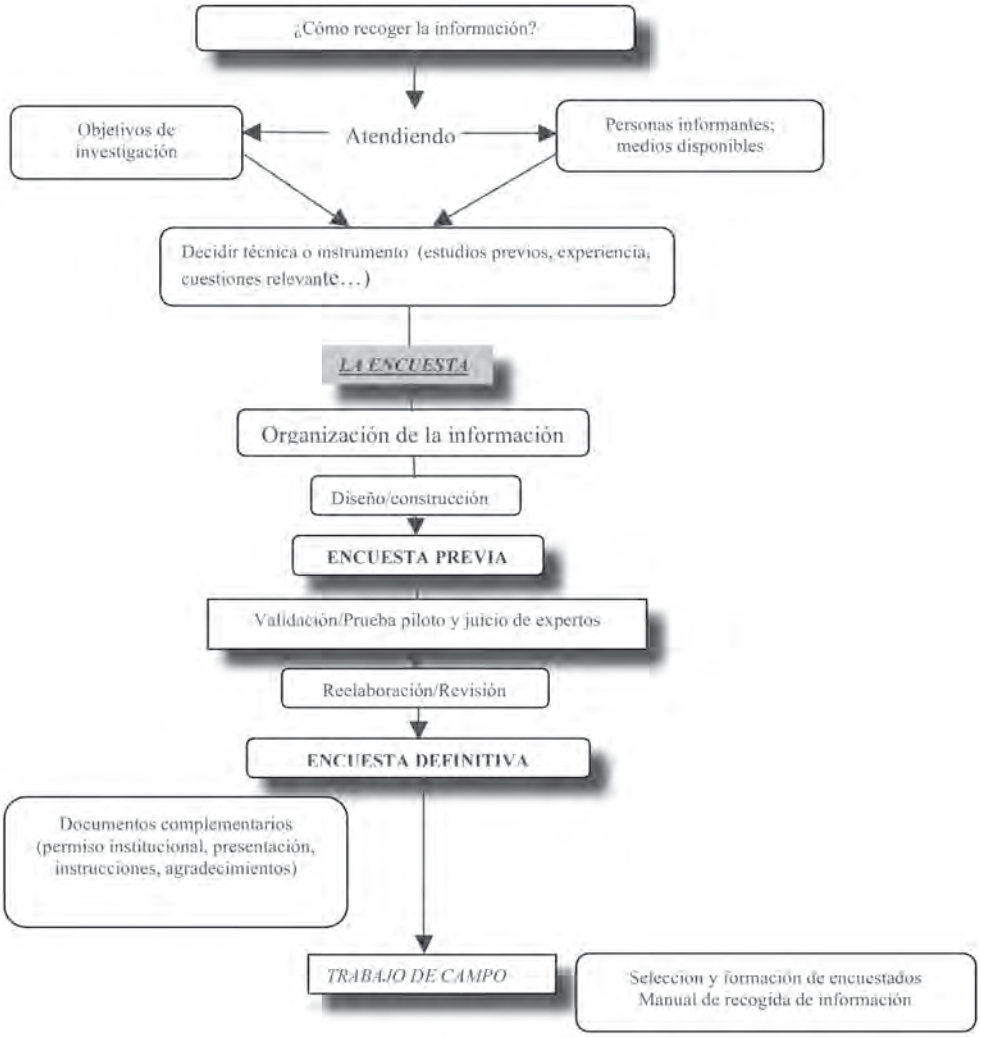
Tabla II. Distribución de los participantes en función de la procedencia cultural.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Europea	91	47.9%	47,9%	47,9%
Bereber	95	50%	50%	97,9%
Hindú	2	1.1%	1,1%	99%
Otras	2	1.1%	1,1%	100%
Totales	190	100.0	100.0	

2.1. Instrumento

Para esta investigación se construyó un cuestionario *ad hoc* con el objetivo de analizar el perfil del alumno que abandona prematuramente el sistema educativo. El proceso seguido en la construcción del Cuestionario de Abandono Escolar Temprano (AET) pasó por distintas etapas hasta lograr el cuestionario definitivo, tal como se recoge en la figura 1 (ME, 2010).

FIGURA 1. Proceso de construcción del cuestionario AET.



(Fuente: *ME, 2010)*

Después de sucesivos análisis, el AET definitivo es una encuesta de opinión anónima. Las preguntas, en su mayoría, hacen referencia al período en el cual el joven dejó de ir al instituto, a excepción de algunos ítems referidos a su situación actual. El cuestionario

final está formado por cinco dimensiones o bloques: datos personales y familiares, aspectos escolares, aspectos familiares y sociales, el abandono escolar y la iniciación laboral, con un total de 114 ítems (ME, 2010).

2.3. Procedimiento

El proceso seguido para la recogida de datos ha pasado por varias fases claramente diferenciadas. En primer lugar, los investigadores implicados se dirigieron personalmente a los IES para informar a los equipos directivos de la investigación y solicitarles los datos necesarios. Dichas bases recogían toda la información que el centro poseía de aquellos alumnos que habían abandonado sus estudios antes de finalizar la etapa obligatoria de la enseñanza secundaria desde el curso 2000-2001.

En la segunda fase del estudio se contactó con los sujetos para explicarles el objetivo de la investigación y pedirles su colaboración. Puesto que no se disponía de mucho tiempo, se acordó que el primer contacto debería ser vía telefónica.

En la tercera fase se volvió a contactar con los sujetos, que voluntariamente habían aceptado su participación en la investigación, con el fin de que respondieran al cuestionario que previamente se había elaborado. En este segundo contacto, algunos decidieron abandonar, por lo que finalmente quedó un número de 190 sujetos.

Para facilitarles la labor y que no les supusiera una sobrecarga en sus quehaceres diarios, se les ofrecieron varias posibilidades: ir personalmente a la Facultad de Educación y Humanidades y contestarlo en el despacho del grupo de investigación, llevarlo y contestarlo en el momento deseado, o vía telefónica o a través de correo electrónico.

3. RESULTADOS

Para el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario se ha utilizado el paquete estadístico PASW 18.0 (antiguo SPSS) con el fin de dar respuesta a los objetivos de la investigación.

En este apartado se analizarán los datos encontrados en función de dos variables: escolares y familiares (ME, 2010).

En relación con los *factores escolares*, los resultados indican que existen diferencias significativas en cuanto a la edad de inicio en el colegio y la edad de abandonar el sistema educativo. En cuanto al primero es el alumnado de procedencia europea el que accede a la escuela con una edad media de 3,44 años y los de procedencia bereber con una edad media de 4.05. En relación al segundo, edad a la que abandonaron los estudios, son los alumnos de procedencia bereber los que abandonan antes (16,5 años) que los de procedencia europea (17,3 años).

No se observan diferencias significativas en los cursos repetidos, ya que ambos responden entre 2 y 3 ($M_{europea}$= 2,30; $M_{bereber}$=2,16). Al analizar las materias que solían suspender, los datos indican que ambos grupos responden entre 2 y 3 materias ($M_{europea}$= 2,60; $M_{bereber}$=2,54), siendo las más frecuentes: Matemáticas, Idioma Extranjero y Lengua Española.

Por lo que respecta al curso en el que se produjo el abandono del sistema educativo, encontramos en primer lugar que en ambos grupos el mayor porcentaje se da en 3º de ESO (24.1% en los de procedencia europea y 40% en los de procedencia bereber). En segundo lugar que el grupo de origen europeo abandona en 1º de Bachiller (17.2%) y los de procedencia bereber en 2º de ESO, con un 16.3%.

En relación con el ítem sobre "quién tomó la decisión de abandonar" se observan diferencias significativas, así la muestra de origen europeo señala, en mayor medida, que ya tenía pensado y decidido abandonar los estudios y que la decisión fue propia (87,9%); por el contrario, los de origen bereber se muestran menos autónomos y se dejan aconsejar más (34.7% en los de procedencia bereber frente al 12,3% en los de procedencia europea) (chi=10.96; p<.004).

Con respecto a los motivos que llevaron a estos jóvenes a dejar los estudios sin tener la cualificación suficiente no se encuentran diferencias significativas en los participantes de procedencia europea y bereber. En ambos casos las frecuencias superiores de respuestas se dan en "no querer seguir estudiando" (33% en los de procedencia europea y 26,3% en los procedencia bereber) y en "ponerse a trabajar" (24,2% en los de procedencia europea y 15,8% en los de procedencia bereber). Sí existen diferencias en la opción relacionada con la "falta de dinero", siendo mayor en el grupo bereber (3,3% en los participantes de procedencia europea y 13,7% en los de origen bereber).

En relación con la disposición hacia el estudio, se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos en los siguientes ítems: "Hacer los deberes" ($M_{europea}$= 2,59; $M_{bereber}$=2,94; F=4.99; p=.027), "Gustar los temas tratados en clase" ($M_{europea}$= 2,18; $M_{bereber}$=2,48; F=6.00; p=.015) y "Atracción por los estudios" ($M_{europea}$= 1,92; $M_{bereber}$=2,40; F=11,70; p=.001), en todos estos ítems las puntuaciones medias de los participantes de procedencia europea son más bajas que en los de procedencia bereber. En el resto de los ítems no existen diferencias entre ambos grupos, los participantes responden que casi siempre solían "llevar el material a clase" ($M_{europea}$=3,14; $M_{bereber}$=3,19), "atender a las explicaciones" ($M_{europea}$=2,85; $M_{bereber}$=2,96) y "llevarse bien con sus profesores" ($M_{europea}$=3.03; $M_{bereber}$=2,82).

Además, no se aprecian diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las conductas negativas, los resultados indican que casi nunca "llegaba tarde a clase" ($M_{europea}$=1,89; $M_{bereber}$=1,95), "faltaba el respeto al profesor" ($M_{europea}$=1,55; $M_{bereber}$=1,60), "molestar a sus compañeros" ($M_{europea}$=1,31; $M_{bereber}$=1,12), siendo además, en todos los casos, medias inferiores a 2 puntos.

En cuanto a qué solían hacer cuando salían de clase, los participantes de origen bereber responden, en mayor medida que los de procedencia europea, "asistir a bibliotecas

para hacer trabajos, estudiar…" ($M_{europea}$=1,57; $M_{bereber}$=2,09; F=16,19; p=.020). En el resto de ítems no se observan diferencias significativas entre ambos grupos, éstos responden que casi siempre "realizaba las tareas o deberes que me mandaban para casa" ($M_{europea}$=2,68; $M_{bereber}$=2,84), "iba a clases particulares" ($M_{europea}$=2,07; $M_{bereber}$=1,92), "preguntar a la familia las dudas que surgían" ($M_{europea}$=2,21; $M_{bereber}$=2,22), y nunca o solo algunas veces "leía en casa" ($M_{europea}$=1,12; $M_{bereber}$=1,03).

Analizado el contexto donde solían estudiar, los datos indican que existen diferencias significativas entre el grupo de procedencia europea y el de procedencia bereber en los siguientes ítems: "tenía espacio/lugar propio para estudiar y hacer los deberes" ($M_{europea}$=3,13; $M_{bereber}$=2,76; F=4,14; p=.004); "tenía tiempo suficiente para estudiar" ($M_{europea}$=3,28; $M_{bereber}$=2,81; F=10,14; p=.002), siendo en ambos casos la media superior en el grupo de origen europeo. Por el contrario, en el ítem "asistía a algún lugar de enseñanza religiosa (cristiana, musulmana, hebrea…)" el grupo de origen bereber presentan las medias más altas ($M_{europea}$=1,45; $M_{bereber}$=1,85; F=6,86; p=.001).

En relación al uso de la lengua de uso cotidiano, los resultados indican que los de origen europeo usan con más frecuencia exclusivamente el español; en el grupo bereber sólo un 10% declara utilizar el bereber con más frecuencia en su vida cotidiana.

En relación con los *factores socio-familiares* no se observan diferencias significativas en función del grupo cultural de pertenencia ya que ambos responden que nunca o casi nunca se han dado las siguientes circunstancias: "algún miembro de mi familia tuvo problemas importantes de salud, drogas, justicia…" ($M_{europea}$= 1,48; $M_{bereber}$=1,59) y "había discusiones fuertes en casa" ($M_{europea}$=1,61; $M_{bereber}$=1,71). Sólo se encuentran diferencias significativas en el ítem "mis padres pasaban su tiempo libre con mis hermanos y conmigo" siendo los de procedencia europea los que obtienen las mayores puntuaciones ($M_{europea}$=3,01, $M_{bereber}$=2,70; F=3.44; p=.06).

En cuanto a las circunstancias económicas de la familia se analiza si trabajaban sus padres en el momento de abandonar los estudios en ambos casos, los padres ($R_{NO\ TRABAJA\ EUROPEA}$=9,8%, $R_{NO\ TRABAJA\ BEREBER}$ = 23,7%; chi=5.59; p=.05) y las madres ($R_{NO\ TRABAJA\ EUROPEA}$=60%, $R_{NO\ TRABAJA\ BEREBER}$ = 83,1%; chi=12.44%; p=.002) de la muestra de origen bereber presentan porcentajes más elevados de desempleo que en el caso de los participantes de origen europeo, siendo estas diferencias significativas. En ambas comunidades, las madres presentan porcentajes más elevados de paro.

También encontramos diferencias significativas relacionadas con el nivel de estudios del padre y de la madre (chi=63.97; p<.000 y chi=50.84; p<.000, respectivamente). Así, el 36% de los padres de procedencia europea tiene estudios de Educación Secundaria frente al 43.8% de los padres de procedencia bereber que no tiene ninguna titulación. Por lo que respecta a las madres, el 31% de las mujeres europeas tienen estudios de Educación Secundaria frente al 13.8% de las de origen bereber. Además, el 46.2% de estas últimas manifiesta que no tiene estudios frente al 5.7% de las europeas (ME, 2010).

En cuanto a los ingresos de la unidad familiar, los datos confirman que existen diferencias significativas entre los grupos culturales, siendo los ingresos del grupo europeo superiores a los del grupo bereber (chi=43.08; p<.000). Así, los ingresos familiares del colectivo europeo son mayoritariamente superiores a 1000 euros (64,4%) mientras que los del colectivo bereber son inferiores a los 999 euros (48,7%).

También se le preguntó por la implicación de la familia en los estudios de sus hijos, los datos indican que existen diferencias significativas entre los grupos en los siguientes ítems "mis padres acudían al centro para hablar con los profesores-tutores" ($M_{europea}$=2,17, $M_{bereber}$=2,46; F=3.65; p=.05), "mis padres creían que estudiar me ayudaría a encontrar un buen trabajo ($M_{europea}$=3,66, $M_{bereber}$=3,18; F=11,55; p=.001) siendo mayor la puntuación en el grupo de procedencia europea.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Analizado el perfil escolar y socio-familiar del alumnado que abandona prematuramente los estudios en función del grupo cultural de pertenencia encontramos las características:

- En relación con las características escolares, los datos indican que existen diferencias significativas en la edad de ingreso en la escuela, así el alumnado de procedencia europea inicia su etapa de escolarización con 3.44 años mientras que el bereber comienza a los 4.05.

- Los participantes de ambos grupos culturales suelen suspender, por término medio, entre dos y tres asignaturas y repetir dos cursos escolares.

- Existen diferencias significativas en la edad media en la que se abandona los estudios, siendo de 16.5 años en los participantes de origen bereber y de 17.3 años en los participantes de origen europeo. En ambos grupos la mayor proporción de abandono escolar se sitúa en el tercer curso de la ESO.

- Los participantes de origen europeo son los que manifiestan tener un espacio adecuado y tiempo suficiente para estudiar. Por el contrario, los participantes de procedencia bereber revelan asistir más a la biblioteca para hacer los trabajos y estudiar.

- En ambos grupos las razones que les llevaron a tomar la decisión de abandonar son: no querer seguir estudiando y ponerse a trabajar. Además, en el grupo de procedencia bereber señalan que otro de los motivos por el que han abandonado es la falta de dinero.

- Los participantes de origen europeo señalan**,** en mayor medida, que tenían las ideas claras a la hora de decidir el abandono de sus estudios, mientras que los participantes de origen bereber se muestran menos autónomos y siguen más los consejos de otras personas.

- Analizadas las características socio-familiares de los participantes, se observa las siguientes características:

- El nivel de estudios de los padres de procedencia europea es, mayoritariamente, de Educación Secundaria frente a los del grupo de origen bereber que manifiestan, en mayor porcentaje, no poseer ninguna titulación.

- La mayor tasa de desempleo se encuentra en el grupo de origen bereber, siendo las madres las que presentan mayores niveles de desempleo.

- Los participantes de procedencia europea consideran haber recibido más dedicación de sus padres que los de procedencia bereber.

- El nivel de ingresos de la unidad familiar del grupo de procedencia europea es superior al del grupo de procedencia bereber. Concretamente, las cantidades que recibe el colectivo europeo son mayoritariamente superiores a 1.000 euros, en comparación a los de origen bereber que son inferiores a dicha cantidad.

Por último, el grupo que ha realizado esta investigación plantea las siguientes medidas relacionadas con la prevención y la intervención ante la problemática del abandono escolar temprano (ME, 2010). Entre las medidas preventivas se encuentran las siguientes:

1. Trabajar desde la formación inicial y permanente de los docentes.

Para prevenir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano la motivación y el grado de implicación de los docentes en la detección temprana de las dificultades de aprendizaje es fundamental. Para ello, es necesario trabajar desde la formación inicial de los maestros contenidos relacionados con la prevención y el refuerzo educativo. Este mismo interés formativo debería llevarse a cabo desde los créditos obligatorios del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas. Además, para el profesorado de Secundaria es importante poner en marcha una serie de medidas de formación para afrontar las dificultades de la docencia actual.

Para la formación permanente de los docentes de las diferentes etapas, se recomienda la coordinación entre el Centro de Profesores y la Facultad de Educación y Humanidades, para la puesta de marcha de cursos relacionados con las competencias necesarias para la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo.

2. Elaboración de un protocolo de actuación para la detección temprana de las dificultades de aprendizaje.

Desde este equipo de trabajo se considera necesario para la prevención del fracaso y el abandono escolar que los docentes de las primeras etapas educativas dispongan de un protocolo de actuación para saber detectar las dificultades de aprendizaje en

sus momentos iniciales y conocer los pasos a seguir en su proceso de intervención. Todos los colegios de Educación Infantil y Primaria han de disponer de este documento y debe ser responsabilidad de la administración educativa y de los equipos directivos dar a conocer al profesorado dicho protocolo y motivarles para su utilización en los momentos necesarios. En este sentido, recomendamos disminuir las ratios en Infantil, puesto que como se ha comprobado en diferentes estudios una ratio elevada imposibilita poder llevar a cabo un seguimiento continuado de los alumnos y atender a las necesidades que pueden tener en cualquier momento del proceso educativo. Para evitar el fracaso escolar en Secundaria la prevención ha de venir desde las etapas de Educación Infantil y Primaria.

3. Potenciar la labor de la orientación educativa y del Departamento de Orientación.

La orientación educativa debe cumplir con una labor preventiva ante el fracaso escolar y abandono temprano, siendo importante en todas las etapas educativas, pero imprescindible en Educación Secundaria Obligatoria. Teniendo en cuenta que las funciones del Departamento de Orientación se centran en el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, en la elaboración y seguimiento del Plan de Acción Tutorial y en la puesta en marcha de un Plan de Orientación Académico y Profesional, ajustado a las características del alumnado del centro. El orientador intervendrá en aspectos relacionados con la organización de los centros junto al equipo directivo (especialmente el jefe de estudios) para evitar situaciones de fracaso y abandono escolar. En este sentido, se debe procurar que no se concentren los alumnos repetidores o los considerados "problemáticos" en un mismo grupo y que se lleve a cabo una distribución equitativa de los mismos, o promover que la hora de tutoría en Educación Secundaria Obligatoria se sitúe dentro del horario académico en una hora y día que favorezca la asistencia de los docentes y los alumnos.

4. Reforzar la labor del tutor y del Plan de Acción Tutorial.

Una de las figuras más importantes en el apoyo a las dificultades de aprendizaje es la del tutor, animando a continuar con los estudios y siendo la persona más cercana a los alumnos. Por este motivo, se recomienda que la figura del tutor de aula se valore en el centro más de lo que se hace actualmente, procurando que, en la etapa de Educación Secundaria, sea una elección voluntaria por parte del profesorado. Por otra parte, es imprescindible que el orientador y el jefe de estudios refuercen la información sobre las funciones y tareas del tutor, especialmente a los que ejerzan esa figura por primera vez y a los recién incorporados a la función docente, favoreciendo una actitud positiva hacia esta acción educativa.

5. Establecer mecanismos de coordinación entre la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Otro de los aspectos que hay que destacar es las grandes dificultades curriculares con las que se incorporan muchos alumnos a la etapa de Educación Secundaria Obli-

gatoria, unido a los problemas originados por el cambio de centro, el aumento de profesorado en un mismo curso y mayores exigencias académicas. Como medida preventiva, la puesta en marcha de mecanismos de coordinación entre los equipos docentes de Educación Primaria y los de Educación Secundaria Obligatoria, puede ayudar a favorecer el tránsito del alumnado y una mejor atención a las dificultades de aprendizaje. Como instrumentos para una mayor coherencia pedagógica entre etapas, se sugiere un uso más exhaustivo del informe del aprendizaje, con los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas por el alumno, que la LOE dispone al término de Educación Primaria, así como las distintas evaluaciones de diagnóstico marcadas por la Ley.

6. Ajustar la oferta de Formación Profesional a las características de la población.

Uno de los objetivos principales de la LOGSE fue la mejora académica y social de la Formación Profesional, intentando convertirla en estudios de primer nivel. El propósito de la LOE es continuar con esta intención y ofertar unas enseñanzas que capaciten para el desempeño cualificado de las profesiones y favorezcan una integración sociolaboral satisfactoria. En este sentido, es necesaria una oferta realista de Formación Profesional, ajustándola a las características del alumnado de Melilla. Es importante ampliar las diferentes alternativas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, como una buena salida profesional para aquellos alumnos que, habiendo cumplido los 16 años, no han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y se recomienda que la administración educativa establezca convenios con asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales de la ciudad, para organizar estas acciones formativas de la manera más provechosa para el alumnado.

7. Favorecer la creación de Escuelas de Padres.

La participación de los padres en los centros educativos es una de las tareas más complicadas de esta profesión. El interés de los padres en la educación de sus hijos se centra mayoritariamente en los resultados académicos, siendo muy escasa su implicación en el resto de las actividades escolares. Sería importante facilitar cauces para que las familias se impliquen más en la Educación, sobre todo, prestar especial atención a la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Por ello, se recomienda que en coordinación con la administración educativa, se creen las Escuelas de Padres, que oferten un programa formativo adaptado a las características de las familias del alumnado matriculado en los distintos centros, poniendo un énfasis especial en la colaboración de aquéllas que se encuentran en situación de desventaja sociocultural.

8. Mejoras en el programa de actividades extraescolares de los centros.

Otras de las medidas preventivas básicas para motivar a los alumnos a continuar en los estudios son las que van encaminadas a que éstos se sientan identificados con

su centro educativo, convirtiéndose en una alternativa importante para ocupar el tiempo libre. Para conseguir este propósito, los centros han de ofertar un programa de actividades extraescolares interesante, atrayente, abierta al barrio y de calidad.

En la actualidad, son muchas las organizaciones no gubernamentales que colaboran con escuelas e institutos en la elaboración de estos programas, ofreciendo apoyo educativo para las diferentes áreas curriculares o actividades relacionadas con el desarrollo integral del alumno (educación en valores, deportes, bibliotecas, ludotecas…). Por otra parte, la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, a través de la Universidad de Granada, tiene establecidos convenios (PROA, con el Ministerio de Educación, y Prácticas de Empresa, con las Consejerías de Educación de las Ciudades Autónomas), para llevar a cabo en los centros con programas de refuerzo escolar y de puesta en marcha de talleres que éstos demanden (teatro, deportivos, de prensa…).

Entre las propuestas de intervención se destacan las siguientes medidas:

1. *Posibilitar espacios y tiempos para el profesorado con el objetivo de debatir y poner en común tanto las iniciativas como las dificultades que encuentran en su trabajo diario con los alumnos con fracaso escolar y en riesgo de abandono escolar temprano.*

   La configuración de redes de centros y de profesores en torno a un objetivo común puede convertirse en un poderoso aliado para enfrentarse a los problemas existentes. En relación con el abandono escolar temprano y para reducir el fracaso escolar (primer indicador del futuro alumno que abandona), es necesario crear una red de escuelas con el objetivo principal de intercambiar información y experiencias sobre las iniciativas desarrolladas, así como realizar proyectos comunes. Pero para que esta iniciativa funcione es necesario que haya un coordinador que establezca cauces de actuación, bien virtual o presencial, para que haya seguimiento de las actuaciones que se llevan a cabo y de las medidas que se toman. Así, la creación de una página web puede ser una primera opción para la difusión de la información y el conocimiento de las medidas tomadas por otros centros.

2. *Elaborar un protocolo de actuación para la intervención en los casos de absentismo escolar.*

   El alumno que abandona el sistema educativo de forma prematura, por lo general, es un alumno con un historial de fracaso escolar; por esto, entre las primeras medidas a tomar se encuentra la elaboración de una ficha de cada alumno donde se recojan sus datos académicos y personales, así como una hoja de seguimiento para hacer un control de los alumnos que puedan necesitar de una atención especializada. La coordinación con el Departamento de Orientación es clave en este aspecto. Por la importancia que tiene la edad de escolarización, es conveniente estudiar algunas medidas educativas que posibiliten al estudiante elegir itinerarios u orientar su formación académica desde 2º de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que la tasa de abandono escolar en este curso es muy elevada.

3. Ampliar las medidas de refuerzo educativo, tanto las centradas en el apoyo de las diferentes áreas curriculares como en la dotación de estrategias para aprender a aprender y en el desarrollo de habilidades para la resolución positiva de los conflictos.

Uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesorado es la falta de motivación hacia el trabajo escolar y cómo hacer alumnos activos en su propio aprendizaje. Las medidas que se proponen se centran en la organización del aula, un cambio en la metodología del trabajo docente y en conocer el tipo de alumnado para dotarles de las estrategias necesarias para aprender a aprender (Alonso, 2004).

Entre las medidas organizativas se destacan como más urgentes: en primer lugar, disminuir la ratio de alumnos por clase, porque enseñar a un grupo numeroso en Secundaria es complicado y más cuando el alumnado tiene una experiencia de fracaso escolar. En segundo lugar, los desdobles en determinadas áreas y los agrupamientos flexibles, principalmente en aquellas materias y clases donde hay alumnos con fracaso escolar. En tercer lugar, recomendamos la incorporación de más especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, ya que la labor de estos profesionales en la prestación de apoyos psico-lingüísticos es esencial en este alumnado.

Además de las medidas organizativas y de la importancia de los cambios en la metodología docente es imprescindible, en primer lugar, conocer las atribuciones que hace el estudiante de su fracaso escolar y de esta manera poder incidir en el cambio de actitud hacia sus posibilidades de éxito. En segundo lugar, dotar al alumnado de estrategias para aprender a aprender porque un estudiante con problemas de aprendizaje y desfase curricular necesita trabajar y saber aplicar un conjunto de reglas que le aseguren el saber utilizar sus conocimientos de forma que le permita saber enfrentarse al entorno, resolver los problemas y tomar las decisiones oportunas, y esto se consigue enseñando al alumnado estrategias y técnicas de aprender a aprender.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, F. (2004). *El déficit estratégico y el fracaso escolar en los alumnos de la ESO***.** Disponible en http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/alonso.pdf

Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Coords.). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.

Buote, A.A. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Dissertation Abstrats International Section A: Humanities and Social Sciences, 62* (1).

Castejón, J. L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón, 50* (2), 171-185.

Casquero Tomás, A. y Navarro Gómez, M.ª L. (2008). El abandono escolar temprano en el periodo LOGSE. En I. Neira Gómez, N. Porto Serantes, N. Lamelas Castellanos, A.

Filgueira Vizoso, A. Vaquero García, S. Fernández López, E. Vázquez Rozas y E. Vieira Pacheco (Coords.). *Investigaciones en Economía de la Educación*, 3. (Pp. 173-181). Santiago de Compostela: AEDE.

CES (2009). *Informe* 01/2009: *Sistema Educativo y Capital Humano.* Madrid: Dpto. de Publicaciones del Consejo Económico y Social.

Escardíbul, J. O. (2008). Los determinantes del rendimiento educativo en España. Un análisis a partir de la evaluación de PISA-2006. En I. Neira, N. Porto, N. Lamelas Castellanos, A. Filgueira Vizoso, A. Vaquero García, S. Fernández López, E. Vázquez Rozas y E. Vieira Pacheco (Coords.). *Investigaciones en Economía de la Educación*, 3, pp. 153-161.

Fernández Enguita, M.; Mena, L. y Riviere, J (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales, 29.* Barcelona: Fundación "La Caixa".

Garfaella, P. R., Gargallo, L. B. y Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revistas de Estudios de Juventud, 52*, 27-36.

González González, M.ª T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *4 (1).* 1-14 págs. Disponible en http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1_htm.htm

Instituto de Evaluación del MEC (INECSE) (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisainforme2006.pdf

Consejo Económico y Social (2009). *Informe* 01/2009: *Sistema Educativo y Capital Humano.* Madrid: Dpto. de Publicaciones del Consejo Económico y Social.

Lee, V. E. & Burkhan, D. T. (2000). *Droping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*. Disponible en http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf

Llorente, M. (1990). *Fracaso escolar y origen social*. Tesina. Unidad Pontificia de Salamanca.

Lozano, A. (2003). *Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, *1*(1), 43-66. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servelt/articulo?codigo=808746

Marchesi, A. y Martín, E. (Comps.) (2002*). Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica.* Instituto IDEA. Madrid: SM.

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativa. Disponible en http://www.falternativas.org/base/download/024f_29-07-05_11_2003.pdf

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSYD) (2008). *Plan para la reducción del abandono escolar*. Documento de trabajo. Madrid: MEPSYD.

Ministerio de Educación (2010*). El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica.

OECD (2004). *Learning for tomorrow's first results from PISA 2003*. Paris: OECD publications.

OCDE (2009). *Panorama de la educación 2009: Indicadores de la OCDE.* Resumen en español de *Education at a Glance 2009: OECD Indicators.* Paris: OECD publications. Disponible en http://www.oecd.org/dataoecd/42/54/43638848.pdf

Pajares, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: INECSE. Disponible en http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000infnacional.pdf.

Pérez Rubio, A. M.ª (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación, 43*, 6 -15.

Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*, wysiwyg://11/ Disponible en http://educationnorthwest.org/webfm_send/302

Robledo, M.; Cortez, J. y Cortez, A. (2004). Droppout Prevention Programs. Right Intent, Wrong focus, and Some Suggestions on Where to Go From Here. *Education and urban Society*, *36* (2), 169-188.

Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, Número Extraordinario 2010, 31-62.

Vaquero, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galega do Ensino*, *47,* 1442-1464.

7. Comunicación y respeto: Melilla intercultural

Yahfar Hassan Yahia

Miembro del Seminario Permanente de Lengua y Cultura Tamazight

1. INTERCULTURALIDAD

Se refiere a la interacción entre culturas, de una forma respetuosa, donde se concibe que ningún grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento la **interacción** y **convivencia** entre culturas.

En las relaciones interculturales se establece una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo.

La interculturalidad se diferencia del multiculturalismo y del pluralismo por su intención directa de promover el diálogo y la relación entre culturas.

En cualquier caso, para el desarrollo de la interculturalidad en Melilla y en sus aulas es condición *sine qua non* que las distintas instituciones del Estado adopten una actitud positiva hacia el reconocimiento de la identidad cultural y lingüística de los melillenses imazighen. Mi deseo de que reconozcan y respeten mi identidad implica también que yo respete y reconozca la identidad de los demás, actitud que está en la base de la capacidad de enriquecimiento cultural.

La conclusión es que el fin de la educación intercultural consiste en lograr la convivencia, fruto del reconocimiento de las señas culturales del otro, y lograr también el respeto y la valoración mutua entre los alumnos en el ámbito de las aulas para que ese clima de entendimiento y de tolerancia se traslade a la sociedad en la que vivimos.

2. ASIMILACIÓN

Desde mediados del siglo XX, se ha abierto una discusión acerca de las políticas de asimilación cultural impuestas en diversos países a los grupos culturales minoritarios o

"minorizados", y más recientemente, sobre la necesidad de proteger la diversidad cultural ante la eventual amenaza de los procesos de globalización económica, política y cultural (Corona y Barriga, 2004; López, 2001; Muñoz, 2002).

El principal reto para la consecución de una interacción entre las culturas de la ciudad, principalmente las mayoritarias, es desarrollar propuestas basadas en el principio de reconocimiento mutuo y en el diálogo crítico y multidireccional (receptor y emisor), pues sólo así se podrá consolidar una convivencia que permita establecer relaciones culturales igualitarias que trasciendan la coexistencia y construyan ambientes de comunicación, conocimiento, cooperación, valorización y respeto a nuestra rica diversidad cultural (Schmelkes, 2004).

La democracia se pone en cuestión cuando las variables como la cultura, la etnia, la raza y la diversidad son instrumentalizadas para dar privilegios y ventajas a ciertos grupos y rechazar o minorizar a otros, entonces la capacidad de ofrecer igualdad de oportunidades se convierte en un reto importante para la democracia y la sociedad. La historia nos enseña que todo ser humano tiende, de forma innata, a reaccionar contra toda forma de dominación y exclusión, y tiene un deseo intrínseco de libertad.

3. EL CASO DE MELILLA

Melilla cuenta con las condiciones óptimas para jugar un papel importante en el futuro de la cultura de los imazighen. Y este futuro empieza en la escuela. El reconocimiento y aprecio por la diversidad cultural y lingüística que nuestro Estatuto de Ciudad Autónoma defiende debe hacerse efectivo desde los primeros años de edad. Si nuestra sociedad es multicultural, nuestra escuela también lo debe ser.

La igualdad de oportunidades no puede ser una realidad si no existe en la escolarización obligatoria. No se trata de poner en competencia la enseñanza en castellano y en tamazight, se trata de que ambas encuentren su función y su propio espacio. (Luisa Abderraman/Mª Dolores Vidal).

La integración cultural no debe plantearse en Melilla ni en ningún otro lugar desde la perspectiva de una mera asimilación, sino de un enriquecimiento mutuo de las dos culturas mayoritarias en la ciudad, fundamentalmente, como principio básico de la interculturalidad.

Aunque las bases para una educación intercultural se encuentran contempladas en la ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y en la ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), dentro de los ejes transversales de trabajo curricular, es obvio que, mientras no se cambien los procesos internos y la propia ordenación académica que se desarrollan en la educación institucional, difícilmente podremos educar en la interculturalidad.

En tanto el otro grupo social mayoritario no vea reflejada su cultura en la escolaridad, o la vea menos que las otras, estamos simplemente frente a un problema de igualdad de oportunidades.

4. LA SITUACIÓN BILINGÜE EN MELILLA

La comunidad melillense afro-amazigh constituye la mitad de ciudadanía de Melilla en términos aproximados, con una lengua propia, distinta del árabe y, por supuesto del castellano, llamada tamazight. En Melilla la mayoría de los profesores tienen en sus clases estudiantes de los dos grupos étnicos y culturales mayoritarios. Esto viene implicando, hasta hoy día, el problema de que los estudiantes imazighen son asimilados en los procesos de socialización, y se enfrentan a la asimilación cultural. De hecho, la participación de los imazighen en la vida pública y su aceptación social ha implicado una pérdida lenta de sus señas de identidad.

BOUKOUS (1992) señala las siguientes características sociolingüísticas de la lengua tamazight:

1. No está codificada (esta afirmación es cuestionable en parte). En la medida que la norma de su uso no es explícita por ninguna instancia (se ha progresado bastante desde entonces tanto en Argelia como en Marruecos).

2. Es histórica. Se ha probado este testimonio en la región hace por lo menos cinco mil años.

3. Es autónoma respecto de la lengua árabe porque pertenece al grupo de lenguas camíticas y no semíticas.

4. Es vital, en el sentido que constituye el idioma materno de muchos millones de norteafricanos que la utilizan como medio de comunicación en sus vidas cotidianas.

5. Tiene un valor simbólico en el imaginario de sus usuarios que la perciben fundamentalmente como medio de expresión de la etnicidad e identidad tamazight.

5. PROTECCIÓN DE LAS LENGUAS REGIONALES O MINORITARIAS

En teoría, las lenguas están protegidas por las leyes. Pero dicha protección se queda a menudo en papel mojado.

La UE practica una política positiva hacia las lenguas regionales y minoritarias, conforme a la Carta Europea de las Lenguas Regionales o minoritarias y a la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, cuyo artículo 22 declara que **"la Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística"**.

Veamos las recomendaciones del Consejo de Europa a España sobre la aplicación de la CARTA EUROPEA PARA LAS LENGUAS REGIONALES O MINORITARIAS[1] en España en relación con el bereber en España (Melilla) **2ª supervisión** y contrastemos con la realidad:

PARTE I

1. OBJETIVOS Y PRINCIPIOS PERSEGUIDOS DE ACUERDO AL ARTÍCULO 2, PÁRRAFO 1

ARTÍCULO 7 – OBJETIVOS Y PRINCIPIOS

1. Respecto al Bereber, dentro de los territorios en los que se usa el Bereber y de acuerdo a la situación del Bereber, España (Melilla) debe basar sus políticas, legislación y práctica en los siguientes objetivos y principios:

a. El reconocimiento del Bereber como una expresión de riqueza cultural.

b. El respeto del área geográfica del Bereber para asegurarse de que las administraciones existentes o de nueva creación no constituyan un obstáculo a la hora de promocionar el Bereber.

c. La necesidad de acción resolutiva para promocionar el Bereber con el fin de salvaguardarlo.

d. El facilitar y/o incitar el uso del Bereber, de manera oral o escrita, en la vida pública o privada.

e. El mantenimiento y desarrollo de enlaces, en los campos cubiertos por esta Comisión, entre los grupos que usan el Bereber y otros grupos del Estado que empleen una lengua usada en forma idéntica o similar, así como el establecimiento de relaciones culturales con otros grupos del Estado que usen lenguas diferentes.

f. La provisión de formas y medios apropiados para la enseñanza y el estudio del Bereber en todas las etapas apropiadas.

g. La provisión de aulas que permitan a los no hablantes del Bereber que vivan en el área donde es usado con el fin de que puedan aprenderlo si así lo desean.

h. La promoción del estudio y la investigación del Bereber en universidades o instituciones equivalentes.

i. La promoción de intercambios transnacionales apropiados, en los campos cubiertos por esta Comisión, para el Bereber usado de forma idéntica o similar en dos o más Estados.

2. España (Melilla) debe eliminar, si no lo ha hecho ya, cualquier distinción injustificada, exclusión, restricción o preferencia relativa al uso del Bereber y con la intención de desalentar o poner en peligro el mantenimiento o el desarrollo del mismo. La adopción de medidas especiales en favor del Bereber enfocadas a la promoción de la igualdad entre los usuarios del Bereber y el resto de la población o los que toman debidamente en cuenta sus condiciones específicas no es considerado un acto de discriminación contra los usuarios de lenguas más extensamente usadas.

3. España (Melilla) debe promover, a través de medidas apropiadas, el entendimiento mutuo entre todos los grupos lingüísticos del país y en particular la inclusión del respeto, el entendimiento y la tolerancia en relación al Bereber entre los objetivos de la educación y la formación ofrecidos dentro del país y alentar a los medios de comunicación de masas a perseguir el mismo objetivo.

4. Para determinar su política respecto al Bereber, España (Melilla) debe tomar en consideración las necesidades y deseos expresados por los grupos que usan el Bereber. Se anima a que se establezcan equipos, si es necesario, con el propósito de asesorar a las autoridades en todo tipo de asuntos relacionados con el Bereber.

1 CETS no. 148. La Comisión fue adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa en Estrasburgo el 5 de noviembre de 1992. Entrada en vigor para España: 1 de agosto de 2001. Las provisiones de la Comisión adoptadas por España para el Bereber son de aplicación en Melilla.

"Ningún Estado o gobierno tiene derecho a despojar a un grupo cultural de su lengua materna". "Hay un derecho a la continuidad cultural conservando la lengua materna, una responsabilidad social que debe ser velada por los Gobiernos", dice Nava, que habla de una herencia humana que trasciende fronteras y generaciones. Y añade: "Todas las experiencias lingüísticas forman parte del mismo propósito humano de avanzar en conocimientos, en el razonamiento, en la cognición y las expresiones".

Un indígena de México cuenta: "Me regañó mi compañero en Jalpa. Me dijo: 'Tú sabes tu idioma, ¿Se lo has enseñado a tus hijos?, no. ¿A tus nietos? tampoco. Pues mal hecho, esa es tu herencia. Te vas a morir y ahí se va a acabar".

2. DESAPARICIÓN O EXTINCIÓN DE LAS LENGUAS EN EL MUNDO

"Con cada lengua y cada cultura que se pierde, perdemos una posibilidad de pensar el mundo de manera diferente".

El 50% de las lenguas habladas en el mundo (entre 5.000 y 7.000) se encuentran en peligro de desaparecer, según la Unesco, que advierte de que cada 15 días desaparece un idioma.

3. LA LENGUA MATERNA COMO LUGAR DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

La importancia de la consolidación de la lengua materna en el desarrollo de la personalidad del niño, en la estructuración de su identidad, de su equilibrio psíquico y de su autoestima, autoconcepto y motivación, en el proceso de aprendizaje en general es un hecho reconocido por los especialistas. Tampoco parece difícil imaginar que haya que demostrar la interdependencia entre estos aspectos y una buena integración. (TILMATIN).

Se constata que cuanto más bajo es el concepto de los alumnos respecto de su cultura y lengua materna existen mayores posibilidades de que se menoscabe su autoestima y recurran a conductas agresivas en su relación con los demás… es decir, el alumno se siente rechazado cuanto más rechazada se vea su cultura en las aulas. Cuanto peor valore su cultura e identidad, a causa de su infravaloración en la escuela, peor imagen tiene de sí mismo, reaccionando, consciente o inconscientemente, con una conducta, tendente a justificar y a emplear respuestas agresivas.

El tema de la identidad es crucial, ya que lo que se pretende es que los imazighen logren la libre expresión de su propia identidad y el derecho a que ésta sea reconocida por las instituciones públicas y no rechazada por el simple hecho de diferir de la identidad de la mayoría.

En cualquier caso, de lo que se está hablando es de una importante parte de la ciudadanía melillense que desarrolla sentimientos de pertenencia a una cultura determinada, con unas características lingüísticas y señas de identidad definidas, que aspira a conservar y transmitir a las nuevas generaciones, y evitar que éstas sean diluidas por la indiferencia y la asimilación.

4. TAMAZIGHT EN MELILLA

¿Cómo se puede a la larga denegar su lengua y cultura a una parte mayoritaria también de la población, lo que se le da a otras partes del país? ¿Cómo refutar que el MEC mide aquí claramente con distintos raseros?

Que el alumno valore y estime la lengua y cultura de sus padres debería constituir un objetivo prioritario en las aulas. Por otra parte se consigue el acercamiento de los otros alumnos al conocimiento de la cultura de sus compañeros imazighen, desterrando el desconocimiento y la ignorancia que lamentablemente siguen existiendo en las aulas hacia la cultura tamazight.

Por norma las personas tienden a temer y a desconfiar de lo desconocido. Una vez se conoce, la desconfianza desaparece abriendo paso a la comunicación, al encuentro, a la participación y al respeto mutuo. La ignorancia y la indiferencia entre las culturas son unos obstáculos en el camino de la convivencia y el entendimiento. No se puede apreciar lo que no se conoce.

El idioma materno es, además, de máxima importancia, igualmente, para facilitar el aprendizaje de otros idiomas, sin olvidar el hecho de que personas bi- o multilingües pueden tener un importante papel en la sociedad.

5. EL AULA INTERCULTURAL EN MELILLA: OBJETIVOS

- Incorporar en el diseño curricular el reconocimiento de la identidad colectiva del segundo grupo mayoritario de la ciudad, sin eliminar y atendiendo a su cultura y lengua de origen, creando programas destinados a mejorar el rendimiento escolar del grupo cultural minorizado, cubriendo sus necesidades lingüísticas y apoyando el desarrollo de su identidad cultural.

- Promover el respeto y la comprensión entre los distintos grupos culturales, favoreciendo una visión no etnocéntrica del mundo.

- Evitar el desligamiento entre la cultura exterior que rodea al alumnado y lo que la escuela imparte, transformando los contenidos y las prácticas pedagógicas, adecuándolas más al entorno existente.

- Contemplar fórmulas de discriminación positiva: becas, dispensas administrativas, clases de apoyo, etc., que eliminen las carencias estructurales que afectan a la cultura y lengua del colectivo de población sometido a un persistente proceso de marginación, y asimilación.

- Preservar la cultura de estos niños y promover el uso de la lengua tamazight.

- Integrar las diversas manifestaciones culturales propias de los imazighen en el currículo escolar.

- Favorecer el enriquecimiento mutuo de las dos culturas mayoritarias (hispana y amazigh) como principio básico de la interculturalidad sin obviar, en la enseñanza aprendizaje, la lengua tamazight que partiendo de ella se facilite el conocimiento de otras lenguas. Toda lengua es autosuficiente para expresar el conjunto de sus contenidos culturales y el Tamazight no es una excepción. (Luisa Abderraman/Mª Dolores Vidal).

La acción de los estamentos públicos ha de estar a la altura de esta tarea, si tenemos en cuenta que se trata de una lengua y una cultura que, durante mucho tiempo, han estado infravaloradas, cuando no sometidas al olvido o a la indiferencia. La democracia, la igualdad y la justicia en el tratamiento de la diversidad lingüística y cultural, en nuestra sociedad y en nuestras aulas, hacen y harán de nuestra ciudad un modelo ejemplar de democracia, convivencia y prosperidad.

6. TAMAZIGHT LENGUA MINORIZADA, IDENTIDAD IGNORADA

La convivencia armoniosa y pacífica entre los diferentes pueblos que configuran un estado, una ciudad o cualquier sociedad civilizada ha sido, a lo largo de la historia y lo seguirá siendo, una de las mayores inquietudes de los gobiernos y uno de sus más apremiantes fines a conseguir y conservar. Los recursos y medios que se destinan para la consecución y mantenimiento en el tiempo de esta vital convivencia, sin la cual la paz social, el desarrollo y el progreso se verían seriamente afectados, forman parte de la planificación estratégica del estado, cualquier estado. El asunto reviste una importancia de primer orden que requiere y exige de las instituciones democráticas atención, seriedad, tacto, coherencia y una visión de futuro por encima de enfoques etnocentristas, raciales o religiosos.

El hecho diferencial es una de las manifestaciones más elocuentes de la propia naturaleza, es el fenómeno cósmico por excelencia. Y los humanos en el seno de la naturaleza no somos salvo un elemento expresivo más de este hecho diferencial.

Un pueblo se diferencia y distingue de otro, fundamentalmente, por dos elementos altamente distintivos. El primero lo constituye la lengua materna, y el segundo el color de la piel. Ambos elementos conforman la constitución ideal y física del individuo y el grupo, la base de sus propias señas de identidad, de su pertenencia cultural que los identifica y los dota de personalidad y raíces propias.

Las diferentes lenguas no implican exclusivamente diferentes formas de expresar las cosas, implican algo mucho más trascendental: El pensamiento, la visión que se tiene del mundo e implican también un espacio propio en el universo de las ideas.

La lengua materna representa uno de los factores constitutivos de la identidad primaria, define al individuo y al grupo en su esencia y su singularidad, edifica su visión del mundo, labra su personalidad y salvaguarda su cultura de la desaparición y la extinción. "Preservar la lengua originaria es preservar la identidad cultural" (II Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias).

Cuando se apuesta por la convivencia democrática entre los pueblos se está apostando, entre otras cosas, por la convivencia entre las diferentes lenguas de estos pueblos, en condiciones de igualdad. Se habla de la convivencia entre distintas formas de pensar y concebir el mundo. El respeto mutuo y la comprensión recíproca entre los pueblos, en el marco de una igualdad efectiva y real, son el eje imprescindible en torno al cual gira la convivencia en armonía. Una armonía difícilmente sostenible si las autoridades educativas, como en el caso de Melilla, se resisten a aceptar y reconocer en las aulas la realidad pluricultural y multilingüísta de la sociedad melillense, negándole a los alumnos imazighen de la ciudad el reconocimiento de su lengua materna, la lengua tamazight; un derecho democrático y constitucional que otros pueblos de España vienen disfrutando desde hace bastante tiempo, habiéndose consolidado y culminado con ello la transición a la democracia en el país. Una transición democrática, en materia lingüística, pendiente aún de culminarse en esta emblemática ciudad de las cuatro culturas. La diversidad lingüística

de las sociedades significa riqueza, por lo que la convivencia entre las culturas no debe plantearse desde la perspectiva de una mera asimilación, sino como un enriquecimiento mutuo de las mismas como principio básico de la interculturalidad.

El respeto a un pueblo implica ineludiblemente respeto y reconocimiento a su más elevada seña de identidad: Su lengua. Excluir, negar, rechazar, discriminar, por activa o por pasiva, la lengua y cultura de un pueblo es atentar contra la democracia, la convivencia, el orden y la naturaleza. "Melilla es una ciudad con muchos caracteres y una gran riqueza cultural que busca avanzar en la interculturalidad desde un denominador común para todos los melillenses: su condición de ciudad española y democrática" –dijo el Delegado del Gobierno en Melilla, Abdelmalik El Barkani, en el debate de la Conferencia Final del Proyecto Europeo FIRIR de 'Formación para la Identificación y Registro de Incidentes Racistas' el 17 de noviembre de 2012.

JAHFAR HASSAN YAHIA

** Lengua minorizada es un término de sociolingüística que hace referencia a un idioma que ha sufrido marginación, persecución o incluso prohibición en algún momento de su historia. Es, por tanto, un concepto que remarca la presencia de una acción coercitiva que lleva a un recorte en su utilización. Se diferencia del más ampliamente utilizado "lengua minoritaria", que hace referencia al idioma utilizado por un pequeño número de hablantes. En todo caso no son sinónimos y no siempre una lengua minorizada es minoritaria, aunque tienda a ello. WIKIPEDIA*

7. DOCUMENTOS CONSULTADOS

Propuestas para una educación intercultural. Comisión Pedagógica de S.O.S. Racismo Madrid.

¿Qué se entiende por interculturalidad? By Melanie.

II Congreso Internacional sobre lenguas y dinámicas identitarias.

La educación intercultural en el marco del respeto a la diversidad cultural. http://yagarxolinguista.blogspot.com.es/2012/07/la-educacion-intercultural-en-el-marco.html

*Hacia una sociedad y educación multiculturale*s. Mehmet A. Ocak

Educación intercultural y educación científico-tecnológica: Cómo estar al lado del desarrollo viviendo en el subdesarrollo. Yeni Castro Peña

¿A quién le importa que se muera una lengua? Raquel Seco

El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. David Merino Mata

Los niños imazighen en la educación infantil: Una experiencia didáctica en Melilla. Luisa Abderraman Moh y Mª Dolores Vidal García

Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Investigación dirigida por María del Carmen Mesa Franco y Sebastián Sánchez Fernández

Educación intercultural. Análisis y propuestas. José Luis García Llamas

8. Experiencias en el aula del aprendizaje del español como segunda lengua

Elvira Molina Fernández
Maestra del CEIP León Solá

El lenguaje no es enseñado, debe ser aprendido a través de una estructura informal de clase que aliente la interacción social
(Morison, 1990).

1. PARA EMPEZAR...

Melilla muestra la diversidad cultural a cada paso, en la arquitectura, en la gastronomía, en el vestido y también en la variedad de lenguas que se hablan y escuchan en la ciudad. Como reflejo de la sociedad melillense, en los centros educativos se encuentran hablas, lenguajes y lenguas entre las que sobre todo destacan el castellano y el *tamazight*.

Sin embargo, compartir el mismo espacio en la ciudad no parece suficiente para que exista un mayor conocimiento mutuo entre las lenguas. De hecho, según Segura Vázquez, la cuestión del analfabetismo en castellano supone una de las principales causas de exclusión severa entre la población melillense de los distritos IV y V (2009, pág. 46). Quizás por ello, algunos centros educativos de la ciudad se convierten en entornos clave para el contacto intenso y sistemático con el castellano por parte del alumnado de la ciudad que no comparte esta misma lengua materna.

En este contexto proporcionar las herramientas y los recursos que aseguren un suficiente conocimiento del castellano para el alumnado se convierte en un requisito compensador fundamental al tratarse el castellano no sólo de un instrumento de relación y expresión, sino de la lengua vehicular del aprendizaje en las aulas de Melilla.

(*) Es maestra en el CEIP León Solá de Melilla, doctora por la Universidad de Granada e investigadora en el grupo de la misma universidad "Currículum y Formación del Profesorado". Desde el año 2009 desarrolla el programa Alehop con el que ha obtenido el Premio Acción Magistral en el 2010 y el Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas en el 2011." (emf@ugr.es).

Por ello, a lo largo del siguiente texto vamos a desgranar los objetivos, organización, principios metodológicos y actividades de Alehop, un programa que se lleva a cabo en el CEIP León Solá de Melilla para mejorar el conocimiento del castellano como segunda lengua.

2. APUNTES SOBRE LA COMUNICACIÓN DEL ALUMNADO AL INICIO DE LA ESCOLARIZACIÓN

El alumnado que se escolariza en el CEIP León Solá, centro donde se desarrolla la experiencia que vamos a exponer, procede de una de las zonas menos favorecidas de la ciudad. Según un estudio realizado en el 2009, en el distrito donde se localiza el centro educativo la pobreza económica alcanza a un 69,5% de la población (Rontomé y Cantón, 2009, p. 28) y suele ir asociada a situaciones de desempleo, dificultades de acceso a servicios básicos o analfabetismo en castellano.

Las situaciones del barrio y de las familias no son ajenas a los niños y niñas que se escolarizan en el centro. Cuando el periodo de escolarización de un estudiante comienza en el segundo ciclo de Educación Infantil, el alumnado se incorpora no sólo con un escaso dominio del castellano, sino en muchos casos con un total desconocimiento del mismo. No obstante, a lo anterior se suman las consecuencias que para el desarrollo personal y educativo tienen las situaciones de vulnerabilidad que padecen, por ejemplo en cuanto a una alimentación insuficiente o inadecuada, el contraste entre ciertas tareas ante las que demuestran gran independencia frente a otras en las que demandan una total dependencia para su adecuada realización, como en el caso de tareas de aseo, vestido, alimentación, pero también podemos observar falta de autocontrol, ansiedad, inseguridad o desconfianza.

Por tanto, la situación de vulnerabilidad sumada al desconocimiento del castellano al incorporarse al centro educativo muestran un alumnado que en muchos casos no sólo no se expresa ni comprende el castellano, sino que se muestra reticente a la comunicación en su lengua materna en el contexto escolar, parece desconfiado, tímido o incluso, en algunos casos triste.

En este contexto, la intervención lingüística en castellano no es tanta prioridad como la de asegurar un entorno comunicativo seguro y confiado como requisito previo para conseguir un clima donde el intercambio comunicativo sea un deseo y una necesidad de todas las personas involucradas, no sólo un objetivo de la administración educativa.

3. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Del análisis de la situación lingüística que hemos comentado y amparados en la Orden EDU/849/2010 de 18 de marzo, que desarrolla la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación donde se recoge por primera vez, en su Capítulo VII, artículo 43, respecto

al alumnado con carencias en el uso de la lengua en castellano que "recibirá una atención educativa específica que le permita adquirir la competencia lingüística necesaria"; nos propusimos diseñar e implementar un programa específico, intensivo y sistemático que contribuyera al proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua entre el alumnado del CEIP León Solá. Este programa se inició en el 2009 con la intención de:

- Favorecer el acceso al castellano desde la primera etapa de la escolarización (2º ciclo de Educación Infantil), porque según las teorías sobre un periodo crítico (Lenneberg, 1967 y Klein, 1986), la plasticidad cerebral en la infancia facilita el aprendizaje de idiomas.

- Crear un ambiente de estimulación lingüística natural y dialogante a partir del aprovechamiento de contextos naturales, porque son los contextos de interacción social los más adecuados para el aprendizaje de idiomas en la infancia (Kuhl, 2010; Krashen y Terrel, 1983). Se trata de crear un contexto donde el lenguaje es un vehículo de comunicación, no sólo de trasmisión curricular; un escenario donde el aprendizaje de la lengua se acerque a como se aprende naturalmente cualquier idioma.

- Utilizar lenguajes universales como la magia, los cuentos, la imaginación o el afecto como herramientas de acercamiento y acogida que contribuyen a crear un entorno de conversación para el aprendizaje del castellano propicio, como apuntan las investigaciones sobre el aprendizaje de segundas lenguas (Kennedy et al., 2008) en las que las variables afectivas y emocionales cobran mayor relevancia que otras como la inteligencia.

- Potenciar y enriquecer lingüísticamente el contexto escolar como entorno principal de aprendizaje del castellano, como instrumento básico para la inclusión (Molina y Villena, 2011) no sólo escolar y académica, sino también social y ciudadana.

- Priorizar el aprendizaje del idioma a partir de temáticas de relevancia en la vida de los niños y las niñas, reflexionando no sólo sobre "aprender a hablar" sino sobre todo "sobre qué vamos a hablar".

- Realizar una evaluación continua, así como de principio y fin, tanto al inicio del curso escolar como al finalizar el mismo con el propósito de determinar la evolución y el impacto del programa y adoptar las actuaciones oportunas.

4. NECESIDADES ORGANIZATIVAS

La puesta en marcha del programa supuso incluir nuevas formas de organización en el centro educativo. Propusimos un modelo en el que el trabajo con Alehop en el aula se desarrolla con dos maestras a la vez, lo que posibilita, por un lado la participación de

todos y todas en las actividades; a la vez que se ofrece una atención individualizada para el alumnado al que más afecta la diferencia lingüística y comunicativa. Esta organización que comenzó a llevarse a cabo de forma experimental en el marco del programa Alehop y en las aulas del segundo ciclo de Educación Infantil, se ha ampliado hasta el primer ciclo de Educación Primaria al comprobar el éxito del programa avalado por el Premio Acción Magistral en 2010 y el Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza y Aprendizaje de las lenguas en 2011. Durante el curso escolar, 2012-2013 trabajamos para ampliar esta organización a otros niveles y materias.

El programa se lleva a cabo con aproximadamente 400 niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria, es decir, con los niños y niñas de 3 a 7 años del centro educativo. Se desarrolla con cada una de las clases dos veces a la semana tanto en sesiones con todo el grupo clase, como en sesiones en pequeño grupo, pero siempre dentro del aula ordinaria y con todos los niños y niñas. De manera que la atención a la diversidad comunicativa y lingüística se lleve a cabo desde el principio de inclusión y normalización, donde las diferencias de niveles en la competencia en comunicación lingüística en castellano, en lugar de un problema se convierten en una oportunidad y una estrategia de aprendizaje entre todos y todas.

4.1. Las sesiones en gran grupo: la asamblea Alehop

Las sesiones con todo el grupo clase son de utilidad para motivar al alumnado hacia la comunicación oral en castellano. En la asamblea Alehop escuchan los modelos lingüísticos en los que se convierten los demás; incluso quienes parecen menos motivados hacia la comunicación, consiguen comunicarse gracias en parte a la observación y la seguridad que consiguen a partir de la conversación con sus iguales.

Las propuestas de la asamblea Alehop se plantean desde una perspectiva inclusiva, para que en ellas puedan participar a la vez los distintos niveles de comunicación y de conocimiento del idioma. Así, por ejemplo, quienes tienen mayor destreza en el idioma recurren a usos y estructuras lingüísticas que enriquecen y sirven de modelo para quienes se aproximan a ese nivel con un uso sólo funcional del castellano. A la vez que el grupo practica habilidades de escucha y autocontrol cuando es el turno de expresarse de quienes se encuentran en una fase inicial de la comunicación, son más tímidos o tienen menos conocimiento del idioma.

Imagen 1. Asamblea Alehop

Con Alehop, las diferencias comunicativas no son un problema, sino una situación natural, habitual en las conversaciones cotidianas que desde el centro y desde los niños y niñas también asumimos con normalidad.

Para conseguirlo, enriquecemos los momentos de comunicación con el uso de varias formas de comunicación (oral, visual, gestual) de forma simultánea, a modo de comunicación total. De esta forma, no sólo nos aseguramos de que todo el grupo tiene la posibilidad de participar, sino que la normalización de la diferencia contribuye a conseguir mayor confianza y seguridad en las posibilidades de los estudiantes.

Las propuestas en estas sesiones son diversas. Exploramos objetos, experimentamos con objetos cotidianos, escuchamos, narramos y conversamos sobre historias, cuentos… pero sobre todo, practicamos las utilidades del lenguaje oral para satisfacer necesidades, deseos, para elegir, para reflexionar, para cuestionar, para saber del otro o para emocionarnos.

4.2. Las sesiones en pequeño grupo como momentos "en confianza"

Las sesiones en pequeño grupo se realizan de forma simultánea, dentro del aula ordinaria, con otras propuestas que desarrolla la tutora como parte de su programación de aula. Esta organización nos permite compartir un mismo espacio mientras realizamos actividades distintas simultáneas; así es posible que mientras algunos estudiantes practican sus habilidades con la escritura, otros opten por conversar con Alehop.

Estas sesiones nos permiten tener un contacto más personal con los niños y niñas, muchos de los cuales necesitan otros ritmos para sentirse cómodos en la comunicación; o incluso para expresar determinadas ideas. Las sesiones en pequeño grupo se convierten entonces en ese espacio donde expresan sus cuestiones más personales que abordamos de forma más reflexiva y menos dinámica.

Esta modalidad organizativa ha permitido detectar precozmente necesidades adicionales de diferente naturaleza (comunicativas, familiares, sociales o de salud) que inevitablemente tenían repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Imagen 2. Organización en pequeño grupo

5. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Tradicionalmente, la estimulación del lenguaje se ha relacionado con la mejora de las bases funcionales del lenguaje (respiración, soplo, praxias, etc.); o bien con la adquisición de una lengua extranjera (generalmente inglés). Pero ninguna de las dos propuestas anteriores satisfacía las necesidades del alumnado de nuestro centro educativo, que no están relacionadas con dificultades en la funcionalidad de los órganos implicados en el habla; como tampoco suponen la adquisición de una lengua extranjera, sino de una segunda lengua que además es la elegida en el diseño curricular.

La escasez de experiencias en este sentido hacía urgente y necesario diseñar estrategias que de forma sistemática y duradera facilitaran el aprendizaje del castellano al alumnado, a la vez que permitieran continuar con el currículo de la etapa, para lo cual partimos de los siguientes principios metodológicos:

- Construir un espacio de intercambio comunicativo seguro y confiado.
- Utilizar lenguajes universales como puente hacia la comunicación oral en castellano.
- Aprovechar las situaciones de comunicación cotidianas y naturales en el ámbito escolar como fuente para el aprendizaje del idioma.
- Incluir y normalizar todos los niveles a través del uso de varios canales de comunicación de forma simultánea.
- Abordar temas relevantes incluso en el inicio del aprendizaje del castellano.

A continuación detallamos las estrategias y actividades desarrolladas para concretar estos principios metodológicos.

5.1. Conversar en un contexto comunicativo seguro y confiado

Muchos de los estudiantes que se escolarizan en el centro educativo, además de desconocer el castellano, se muestran reacios a comunicarse en el ámbito escolar de forma alguna (oral, gestual, con la mirada, con su lengua materna…). En el contexto escolar donde la principal vía de comunicación es la oralidad, desconocer el idioma puede provocar desconfianza, inseguridad o nerviosismo. Una situación que supone un nuevo hándicap no sólo al aprendizaje del idioma, sino al desarrollo personal y social de cada estudiante en la escuela.

Por el contrario, participar en una actividad en la que se puede prever qué va a pasar o en la que la participación se pueda llevar a cabo de varias formas, no sólo verbales, puede contribuir a modificar estas sensaciones. Por ello, desde el programa Alehop tratamos de recuperar la confianza en el otro y sentir la importancia y utilidad de la comunicación en el ámbito escolar como un objetivo clave para facilitar los procesos relación, aprendizaje y enseñanza.

Diario de clase:

Las sesiones del programa Alehop se inician y finalizan de la misma forma a través de fórmulas que se repiten sesión tras sesión. "Hola, caracola" en el caso del saludo y para la despedida "Colorín, colorado, este cuento se ha acabado y colorín colorete por la ventana sale un cohete". Después de realizar el cohete con las manos, todos los participantes en la sesión nos abrazamos juntos y nos decimos "Ay…. Te quiero mucho, como la trucha al trucho".

Pero para querer comunicar de forma relevante es necesario, no sólo conocer un idioma, sino confiar en el interlocutor, en que desea escucharte, y en que esa escucha será constructiva. Durante Alehop, la comunicación verbal no es la única, y en muchos casos tampoco la principal. Las miradas, las sonrisas, las caricias, los gestos, las imágenes o la entonación, son recursos constantes que sirven en muchos casos como puente para lograr las primeras verbalizaciones.

Diario de clase:

Para descubrir al otro y el efecto que nuestros mensajes pueden tener en los demás proponemos observar cómo cambia la cara de un niño o de una niña cuando los tocamos con suavidad. Al principio sólo se atreve una niña que acaricia a su compañero. Todos se ríen cuando ven cómo éste sonríe. Esta sonrisa anima a otro niño curioso que quiere comprobarlo él mismo, por eso comienza a acariciar a su compañero. Poco a poco la iniciativa de unos anima al resto y en unos minutos todos y todas comenzamos a tocarnos las manos, nos acariciamos la cara, nos sonreímos, nos damos besos, nos dedicamos halagos, piropos, etc. Tantas sensaciones animan la creación de mensajes. Algunos son expresiones de sorpresa, gestos o mensajes verbales espontáneos. Durante la actividad una de las niñas gritó ¡Mis manos hacen magia!

5.2. Los lenguajes universales como puente entre lenguas

Durante el proceso de adquisición del idioma es necesario asegurar la comunicación también por otros canales que permitan el intercambio de mensajes aún cuando el conocimiento del castellano es limitado. Las niñas y los niños comunican mensajes sin cesar incluso antes de conocer su lengua materna. Esos lenguajes son los que trasladamos a Alehop para que sirvan de puente hacia la expresión verbal en castellano. Hablamos de los gestos, el movimiento, las expresiones faciales, los juegos, los cuentos, la música, el dibujo, pero también de la imaginación o la fantasía.

La fantasía y la imaginación están presentes de maneras diferentes en el programa. De forma especial en el propio personaje Alehop, que vestida de forma divertida con tutús, cascabeles, sombreros o varitas transmite a los niños y niñas la fantasía de los cuentos y la seguridad de compartir con ellos y ellas el lenguaje de la imaginación.

Diario de clase:

El curso ya llevaba varios meses iniciado, pero aquel día se incorporaron a clase dos niños más. Eran del CETI[1]. Parecían asustados. No se separaron ni un minuto el uno del otro. Yo pensé que eran hermanos, pero estaba equivocada. Cada uno buscaba en el otro la seguridad de lo conocido. Durante el recreo continuaron llorando. Las maestras trataban de consolarlos. Tras el recreo Alehop fue a verlos al aula y al entrar Alehop todos los niños y niñas la saludaron. Ellos dos empezaron a reír. Querían tocar los cascabeles del sombrero, querían coger la varita mágica. Poco a poco se tranquilizaron y lograron pronunciar sus primeras ideas en castellano.

[1] El CETI es el nombre con el que en Melilla se conoce al Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes. Centro en el que residen junto con sus familias los migrantes sin documentación.

Diario de clase:

Alehop llegó a la clase con una caja llena de objetos que ofreció a los niños y las niñas para que los investigaran. Unos pedían un objeto concreto, otros señalaban primero y luego repetían con ayuda de Alehop. Hubo quien dijo lo que quería hacer en lugar de qué objeto coger. Pero todos y todas los tocaron, los olieron, los apretaron, los soplaron, agitaron y descubrieron que sonaban fuerte o débil al soplar; que incluso algunos sonaban al golpearlos o al agitarlos. Después todas y todos tenían muchas cosas que decir, unos lo hicieron con apoyo de gestos y repitiendo palabras y otros elaboraron mensajes complejos en castellano.

5.3. Las situaciones cotidianas y naturales

El aprendizaje de un idioma se lleva a cabo de forma natural en las primeras edades en el contexto familiar y social sin necesidad de un espacio formal de aprendizaje. Sin embargo, el uso lingüístico que en los centros educativos se suele hacer del idioma tiene que ver sobre todo con el currículo, con lo que no siempre se facilita el proceso de acceso a un idioma en el caso de quienes no tienen el castellano como lengua materna. Por ello, desde Alehop tratamos de aprovechar las situaciones cotidianas que surgen en la vida del aula para abordar el conocimiento del castellano desde una perspectiva natural y funcional. En estas situaciones hablar se convierte en una necesidad, en un deseo y no en una mera respuesta a una pregunta del profesorado. Entre otras muchas cosas, podemos usar el lenguaje de forma natural en el aula para:

- El lenguaje oral para satisfacer necesidades. Hablar es útil y es necesario que los estudiantes quieran practicarlo, pero sobre todo es fundamental que demos la oportunidad de hacerlo otorgando tiempo para que los estudiantes se expresen, incluso cuando creemos saber lo que nos van a decir.

- El lenguaje oral para elegir de entre varias opciones. Cuando planteamos varias opciones, el niño o la niña se ve en la necesidad de expresar oralmente su deseo si quiere verlo satisfecho.

- El lenguaje oral para resolver conflictos y comunicarnos de forma asertiva. En el aula suelen surgir situaciones de desacuerdo, disputa o incluso conflicto que usamos para practicar nuestras habilidades asertivas en castellano.

- El lenguaje oral para participar. Además de espacios para la expresión, en el programa Alehop nos esforzamos para que las ideas, opiniones, propuestas que los estudiantes manifiestan en las asambleas traspasen el sentido de palabra y se conviertan en cambios, acciones o influencias en el proceso de toma de decisiones en el programa.

- Aunque el contexto escolar no trata de reproducir el contexto, en cuanto a las situaciones de comunicación igual que en aquel, en el centro educativo se desa-

rrollan con cotidianidad situaciones de vestido, aseo, alimentación, de conflicto, alegría, etc. Estas situaciones, bien por su carácter repetitivo o bien por la emoción que contienen, resultan muy interesantes. Lograr una comunicación satisfactoria durante las mismas reduce las sensaciones de frustración o ansiedad y generan seguridad y confianza en uno mismo y en los demás.

Diario de clase:

Al iniciar cada sesión con Alehop nos sentamos formando un círculo y suele ser frecuente que en este proceso surjan entre los niños y las niñas conflictos por el lugar que ocupan. Unos tiran del compañero para quitarle el sitio. Otros sin mediar palabra empujan hasta que consiguen un hueco. Algunos acuden a la maestra o hablan con el niño o la niña implicada. Este tipo de situaciones las aprovechamos para acordar, entre todos, expresiones que podemos usar en cada caso. Observamos las expresiones de la cara de los demás y pensamos cómo se sienten. Pensamos y expresamos enunciados sencillos con apoyo de gestos para quienes no conocen el castellano y resuelven el problema con un empujón o un tirón del brazo. Comentamos las diferencias entre decir la misma frase con diferentes voces y proponemos formas asertivas de hablar en el caso de los niños y niñas que sí conocen el idioma. Nos preguntamos sobre cómo nos hemos sentado y hablamos sobre cómo nos hemos sentido. Al final, todos han participado de acuerdo a su nivel y el que antes no se atrevía a emitir ningún sonido, hoy dijo su primera frase en castellano.

- Otras veces se trata de provocar las situaciones en las que hablar sea necesario:

Diario de clase:

La caja que hoy trae Alehop está llena de marionetas, una de ellas emite sonidos que sólo los estudiantes saben descifrar. Cada vez que la marioneta emite sonidos son los niños y las niñas las que los dotan de significado y poco a poco ellos mismos construyen una historia.

5.4. Incluir y normalizar los niveles de comunicación

El CEIP León Solá es un lugar de y para la comunicación, sin embargo, desde los 3 años, los niños y niñas que acceden a él pueden tener competencias muy diferentes en cuanto a su destreza en castellano. Así, un aula de 4 años puede estar formada por algunos niños y niñas que todavía no hablen y muestren muchas reticencias hacia la comunicación. Otros que no conozcan nada el castellano, pero que sí hablen su lengua materna *tamazight*. Algunos que hablen varios idiomas como árabe, francés, *tamazight*, pero que sólo conozcan algunas palabras sueltas en castellano. Incluso algunos que sean capaces de expresar ideas en castellano. Por tanto, en este contexto la diversidad es la norma y con normalidad y naturalidad es cómo hemos optado por abordarla a través del programa Alehop, que adopta una perspectiva de comunicación inclusiva, donde cada tarea se propone usando varios canales de comunicación: expresión oral, lengua de signos, objetos reales, dibujos, imágenes, etc.

Por otra parte, las ejecuciones de los niños y niñas también varían según el nivel de partida y el proceso que siga cada uno. Así a la misma pregunta planteada por un niño "¿Qué cuento quieres votar?" cada niño o niña puede responderla de formas diferentes, unos señalando su elección, otros con una palabra en castellano, otros con varias palabras, o construyendo una estructura gramaticalmente correcta formada por varios elementos. A unos y otros, el grupo le animará a esforzarse algo más en su respuesta, por ejemplo alargando su frase, ahondando en los motivos que le han llevado a optar por un cuento frente a otro, o proponiéndole una estructura a repetir y signar. De esta forma todos nos convertimos en modelos y ejemplos tanto en la expresión oral como en la forma de escuchar, incluso cuando nos encontramos en momentos iniciales de aprendizaje de la segunda lengua.

5.5. Los temas relevantes

En el proceso de adquisición de una segunda lengua, los estudiantes son capaces de adaptar su lenguaje en función de su conocimiento del mismo, para después avanzar en el proceso. El recorrido por el nuevo idioma puede realizarse conociendo nuevo vocabulario y estructuras gramáticas sobre, por ejemplo, los alimentos del supermercado. Pero también lo podemos abordar desde el sentido de la vida saludable. De hecho, desde el punto de vista de la forma, la pregunta "¿Por qué coloreas tu dibujo?" puede resultar muy similar a otra como la siguiente "¿Por qué trabaja tu mamá?". Sin embargo, entre ambas pueden existir diferencias en cuanto al contenido de las respuestas que obtengamos del alumnado o de los temas con los que las relacionen. En este sentido planteamos un aprendizaje de la segunda lengua a partir de temas que resulten relevantes para los niños y las niñas. Por ello, desde el programa Alehop proponemos plantear, reflexionar y cuestionar temas de interés como base para llevar a cabo el aprendizaje del castellano. Se trata no sólo de hablar, o de repetir determinadas estructuras, sino de aprovechar las situaciones de conversación y diálogo para reflexionar sobre qué vamos a hablar y cómo lo vamos a hacer.

Hablamos de Alehop como un programa que es "mucho más que hablar", en la medida que mientras aprendíamos la segunda lengua, incluso en la etapa de Educación Infantil, hemos abordado temas como la violencia de género, la división del trabajo por sexos, la resolución de conflictos, la muerte, la imagen personal, las creencias religiosas, etc.

Diario de clase:

Terminamos de narrar el cuento de "Los tres cerditos" y empezamos a jugar a las preguntas. Entonces uno de los niños recordó el cuento y preguntó "¿Por qué los tres cerditos se fueron de casa?" Los niños y las niñas empezaron a proponer sus hipótesis, unos con una palabra, otras con un gesto y algunas con enunciados completos: "porque son mayores" "porque les pegan" "porque quieren vivir solos"…

Además, como recursos para provocar las situaciones de comunicación en Alehop hemos optado por los siguientes:

Cuentos porque:

- Los textos literarios nos permiten hacer un uso del lenguaje oral más correcto que la comunicación oral cotidiana.
- Los dibujos de los cuentos apoyan el lenguaje oral y facilitan el paso de la descripción de imágenes a la narración de acontecimientos.
- La narración permite incorporar y ampliar expresiones de los niños y las niñas o explicar el vocabulario como parte de una historia.
- Constituyen un paso inicial para disfrutar en el futuro de la lectura.
- Permiten incrementar los usos que hacemos del lenguaje oral: función imaginativa, poética, instrumental, expresiva…

Juegos y experiencias porque:

- Son escenarios preferentes de aprendizaje en estas edades.
- Constituyen situaciones muy motivadoras que facilitan la participación.

Imaginación:

- Porque la imaginación, la magia y la fantasía constituye un lenguaje universal que todos los niños y niñas entienden y disfrutan.

Imagen 3. Sesión de teatro con marionetas

Canciones porque:

- Facilitan la memorización de estructuras orales a través de la melodía, el ritmo y la prosodia.
- Constituyen otra forma de "jugar" con el idioma.
- Las habilidades de ritmo y auditivas que desarrollan son fundamentales en la correcta adquisición de la conciencia fonológica.

Gestos e Imágenes porque:

- Suponen formas de comunicación anteriores a la oralidad que sirven de puente y apoyo para la comprensión del mensaje en aquellos casos en los que las habilidades comunicativas están menos desarrolladas.

6. PLAN DE EVALUACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Cada curso escolar iniciamos Alehop con una evaluación de las destrezas comunicativas del alumnado que participa en el programa de acuerdo a unos indicadores para cada ciclo educativo según el Marco de Referencias Europeo para las Lenguas. Esta evaluación se realiza a través de conversaciones naturales y de la observación de cada niño y niña en el contexto escolar, con los docentes y sus compañeros. Durante todo el programa seguimos la evaluación individual de cada estudiante hasta que en el mes de mayo a partir de la evaluación final podemos establecer el impacto del programa en la evolución de las habilidades del alumnado con el castellano.

La evaluación inicial nos permite establecer 3 niveles con respecto a las destrezas comunicativas que representamos con códigos de color rojo, amarillo y verde para indicar desde mayor dificultad con la comunicación en castellano, hasta un adecuado nivel. A partir de diferentes niveles es posible establecer grupos heterogéneos de conversación, así como personalizar las estrategias o valorar el proceso individual de desarrollo de cada niño o niña con respecto a esta competencia.

Por otro lado, el análisis entre la evaluación inicial y final nos ha permitido tomar decisiones con respecto a propuestas de mejora del programa, o comprender aspectos que influyen en la evolución de un estudiante, como el hecho de que su escolarización se inicie en el primer ciclo de Educación Primaria.

6.1. Análisis de los resultados en el segundo ciclo de Educación Infantil

A continuación analizaremos algunos de los datos que extraemos a partir de este proceso de evaluación.

En la tabla siguiente se recogen las evaluaciones iniciales y finales obtenidas durante el primer curso de implementación del programa. Estos datos reflejan cómo el nivel rojo permanece durante todos los niveles incluso cuando el alumnado ha sido escolarizado en niveles previos. De hecho, al inicio del nivel de 5 años, sólo un 40,5% del alumnado alcanzaba el nivel verde en comunicación en castellano.

No obstante, la aplicación del programa contribuyó a la mejora de los resultados en todos los niveles, e incluso a la obtención en el nivel de 4 años de porcentajes del nivel verde, superiores a los que se habían detectado al inicio del nivel de 5 años. De la misma manera, el resultado en verde del nivel de 3 años superaba a la evaluación inicial del nivel de 4 años del alumnado antes de comenzar con el programa. Por ello, las estimaciones apuntaban a una mejora de todos en todos los niveles del conocimiento del castellano al finalizar esta etapa educativa.

Tabla 1. Resultados en el primer curso de implementación del programa

	Nivel Rojo	Nivel Amarillo	Nivel Verde
	MEDIA DEL NIVEL DE 3 AÑOS 2009-2010		
Inicio	57,8%	23,6%	18,7%
Final	14,1%	37,6%	48,4%
	MEDIA DEL NIVEL DE 4 AÑOS 2009-2010		
Inicio	42,3%	19,8%	37,9%
Final	13,5%	27,3%	59,3%
	MEDIA DEL NIVEL DE 5 AÑOS 2009-2010		
Inicio	26,8%	32,7%	40,5%
Final	19,3%	22,2%	58,5%

La evolución positiva de los resultados se mantuvo también el siguiente curso escolar. Incluso nuestro propio aprendizaje, reflexión sobre las fortalezas y debilidades del programa y los cambios introducidos colaboraron a mejorar aún más los resultados, por ejemplo con respecto al objetivo de reducir el nivel rojo en desempeño en castellano. Además, seguimos observando una mejora progresiva en el alumnado a medida que participa en el programa. De hecho, los niveles de 4 y 5 años que acumulan al final de esta evaluación dos cursos de participación en el programa Alehop obtienen resultados superiores a los de los cursos antecesores.

Tabla 2. Resultados en el segundo curso de implementación del programa

	Nivel Rojo	Nivel Amarillo	Nivel Verde
	MEDIA DEL NIVEL DE 3 AÑOS 2010-2011		
Inicio	15,8%	59,8%	24.4%
Final	0,0%	42,9%	57,1%
	MEDIA DEL NIVEL DE 4 AÑOS 2010-2011		
Inicio	17,6%	37,9%	44,5%
Final	2,7%	37,6%	58,1%
	MEDIA DEL NIVEL DE 5 AÑOS 2010-2011		
Inicio	17,8%	26,5%	55,7%
Final	0,0%	32,6%	65,9%

Continuamos analizando la evolución en el conocimiento del castellano el curso 2011-2012 en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Tabla 3. Resultados en el tercer curso de implementación del programa

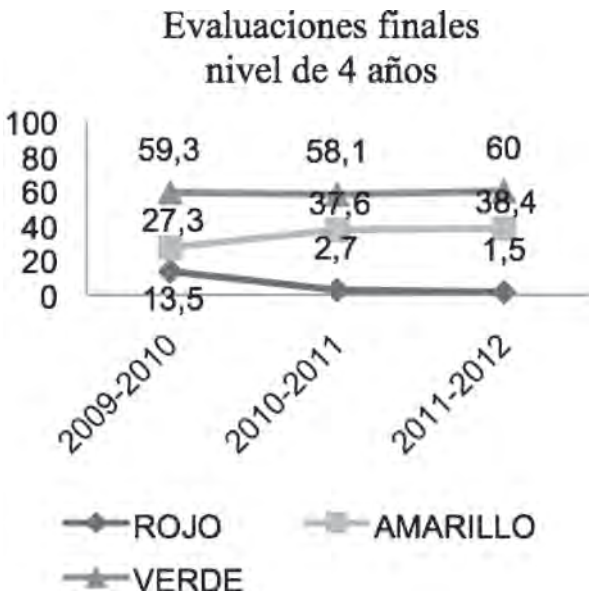
	Nivel Rojo	Nivel Amarillo	Nivel Verde
	MEDIA DEL NIVEL DE 3 AÑOS 2011-2012		
Inicio	29,2%	57,7%	13,1%
Final	0%	65,3 %	34,6 %
	MEDIA DEL NIVEL DE 4 AÑOS 2011-2012		
Inicio	8,4%	50,7%	40,8%
Final	1,5 %	38,4 %	60 %
	MEDIA DEL NIVEL DE 5 AÑOS 2011-2012		
Inicio	4,1%	44,1%	51,8%
Final	0%	32,3%	67,7%

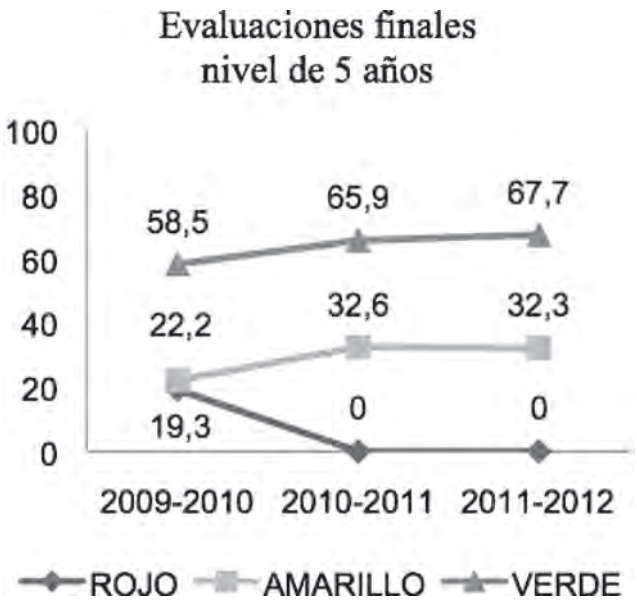
Este curso escolar también logramos eliminar el porcentaje de estudiantes con un nivel rojo, casi en su totalidad, sólo permanece un 1,5% en el nivel de 4 años que corresponde a un estudiante en proceso de valoración psicopedagógica. El descenso en el nivel rojo va acompañado de un aumento de los niveles amarillo y verde dentro del mismo nivel, pero también de forma progresiva en el resto de niveles. Finalmente, la primera promoción de estudiantes Alehop, es decir, alumnado que se ha beneficiado del programa desde el nivel de 3 años, alcanza en un 67,7% el nivel verde.

Los niveles en la competencia en comunicación lingüística en castellano que hemos conseguido este curso escolar, cuando el alumnado se ha beneficiado durante 3 cursos

consecutivos del programa, mejoran todas las evaluaciones conseguidas en cursos anteriores. No obstante, la tendencia que indicaba el curso anterior (en 4 años el curso 2010-2011 se alcanzó una media de 58,1% del nivel verde) pronosticaba mayores niveles de adquisición que sin embargo no han sido tales (en el nivel de 5 años el curso 2011-2012 logramos un 67,7% en el nivel verde) debido a la significativa variación del alumnado en las clases durante este curso escolar en el que muchos estudiantes se han incorporado por primera vez sin conocimiento del castellano y por tanto, sin participación anterior en el programa. A este respecto, en todas las clases de Educación Infantil de los niveles de 4 y 5 años se han incorporado niños y niñas residentes en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI) una vez iniciado el curso escolar, algunos de quienes han causado baja en el centro educativo antes de realizar la evaluación final, con lo que, aunque se han conseguido importantes logros en su comunicación, dichos avances no se han reflejado en las evaluaciones finales. Esta evolución puede apreciarse en la siguiente gráfica que representa las evaluaciones finales durante los 3 cursos de desarrollo del programa en los 3 niveles educativos del segundo ciclo de Educación Infantil.

Gráfico1. Evaluaciones finales en % en los niveles de 3 y 4 años durante los 3 años de implementación del programa





El nivel de 4 años es el curso clave para que una parte significativa del alumnado se afiance en el nivel amarillo a la vez que se sigue reduciendo el porcentaje de estudiantes con un nivel rojo en su competencia en comunicación lingüística en castellano. Los datos de estas gráficas se refieren al logro de cada grupo y no contemplan las variaciones de estudiantes que se producen en cada grupo-clase. Sin embargo, hemos comprobado cómo cada estudiante consigue mejores usos en castellano en la medida que se aprovecha del apoyo del programa antes y durante más tiempo. Los cambios en las escolarizaciones a los que nos venimos refiriendo, que se manifestaron con nuevas incorporaciones en los grupos, han afectado con mayor intensidad a la competencia en comunicación lingüística del alumnado de mayor edad, en este caso de 5 años, cuya tendencia, si bien continúa la tendencia de mejora que se inicia en años anteriores, no lo hace con la misma progresión.

6.2. Análisis de los resultados en el primer ciclo de Educación Primaria

El curso 2011-2012 fue el primero en el que el programa Alehop comenzó a aplicarse también con el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria, lo que convierte a los datos que recogemos a continuación en los primeros en relación con este ciclo.

Tabla 4. Comparación de las evaluaciones iniciales y finales en el primer ciclo de Educación Primaria

	1º EDUCACIÓN PRIMARIA			2º EDUCACIÓN PRIMARIA		
	Rojo	Amarillo	Verde	Rojo	Amarillo	Verde
INICIAL	31,7%	36,8%	31,5%	29,4%	36,9%	33,8%
FINAL	11,3 %	21,1 %	67,6 %	8,3 %	17,8 %	73,8 %

De la comparación entre la evaluación inicial del 1er nivel de Educación Primaria y la evaluación final del mismo nivel observamos una significativa progresión entre el alumnado que consigue el nivel verde en comunicación lingüística en castellano, lo que corresponde con un nivel A2 según el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas. Esta mejora va acompañada a su vez de una progresiva disminución de los estudiantes que se encuentran en un nivel de desempeño comunicativo en castellano en niveles amarillo y rojo. Sin embargo, no ha sido posible la eliminación total del mismo porque en estos niveles se ha situado también el alumnado que se ha incorporado a la escolarización este curso escolar, sin conocimiento del castellano y por tanto sin la participación previa en el programa.

En cuanto a los niveles obtenidos en el 2º nivel de Educación Primaria observamos que casi 8 de cada 10 estudiantes han logrado alcanzar el nivel A2 de competencia en comunicación lingüística según el Marco de Referencia Europeo para las lenguas.

Estos resultados y sobre todo la satisfacción que el alumnado muestra con el programa nos motiva para seguir trabajando en esta línea y en la medida de lo posible ampliarla a otros niveles educativos del centro.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil: perspectivas posmodernas.* Barcelona: Graó.

Kennedy, T., Nelson, J., Odel, M. y Austin, L. (2008).The FLES Acttitudinal inventory. *Foreign Language Annals*, 33, pp. 278-289.

Klein, W. (1986).*Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Kuhl, P. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuronreview,* 67, pp. 713-727. Disponible en http://life-slc.org/docs/Kuhl-brainmechanisms2010.pdf consultado el 7 de septiembre de 2012.

– (1991). Human adults and human infants show a "perceptual magnet effect" forthe prototypes of speech categories, monkeys do not. *Perception and Psychophysics,* 50, pp. 93-107.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language.* Oxfort, England: Wiley.

Martínez Rodríguez, J.B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza.* Granada: Universidad de Granada.

Molina Fernández, E. (2012). *La construcción de la infancia de origen amazigh en la escuela: Estudio de caso en la ciudad de Melilla.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Molina Fernández, E. y Villena Higueras, J.L. (2011). Una lucha contra la exclusión de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 411, pp. 22-24.

Morison, S. H. (1990). A Spanish-English dual language program in New York City. En Cazden, C.B., y Snow, C.E. (Eds.). *English plus: Issues in bilingual education*, pp. 160-169. The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, 508.Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Rontomé Romero, C. y Cantón Gálvez, J.M. (2009). *Las condiciones de vida de la población pobre de la Ciudad de Melilla. Un estudio comparativo 1995-2009*. Sociópolis: Inédito.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado.* Madrid: Morata.

Segura Vázquez, P. (2009). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla*. Disponible en http://www.assfro.org/proyectos/estudio_pobreza_y_exclusion_social.pdf consultado el 5 de septiembre de 2012.

Sevilla Merino, D. (2002). Políticas de Educación Infantil y su incidencia en los procesos de exclusión. Reflexiones en contexto social. En Pereyra, M.A.; González Faraco, C. y Coronel, J.M. (Coords.) *Infancia y escolarización en la modernidad tardía,* pp.161-177. Madrid: Akal.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños.* Madrid: Fundación Germán-Sánchez Ruipérez.

9. Atención educativa al alumnado residente en el CETI: experiencia de centro

Rogelio Paniza Prados
CEIP León Solá

Mª Carmen Robles Vílchez
Universidad de Granada

1. PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La situación geográfica de Melilla como ciudad fronteriza hace que el escenario de la migración se convierta en un fenómeno habitual. Las personas migrantes acceden con frecuencia a la ciudad y desde las diferentes instituciones se deben tomar las decisiones oportunas para garantizar la atención adecuada mientras dure la estancia de esta población. En este sentido, se erigió el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI), donde se realiza el internamiento y primera acogida de esta población ofreciéndoles unos servicios básicos.

Esta situación desveló nuevas demandas relacionadas con la necesidad de proporcionar servicios educativos a los menores residentes en el CETI. Las respuestas a esta demanda han variado a lo largo de los años, primero con apoyos educativos dentro del CETI y después con las primeras escolarizaciones en los centros de la ciudad (a las que nos referiremos en adelante).

La diversidad social y cultural de la ciudad de Melilla requiere una respuesta a las necesidades de una sociedad multicultural y multilingüe ante las que el sistema educativo no debe permanecer ajeno. Para los menores residentes en el CETI, cuyas culturas y

---

(*) Rogelio Paniza Prados, maestro en el CEIP León Solá, es licenciado en Psicopedagogía por a Universidad de Granada y participa en el programa ALEHOP desde el curso 2011-2012. (rogeliopaniza@gmail.com).

(**) Mª Carmen Robles Vílchez, profesora del departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, es doctora por la Universidad de Granada y Coordinadora del Grado en Educación Social en dicha facultad. (mcrobles@ugr.es).

lenguas maternas son muy diversas, el centro educativo es el espacio ideal para llevar a cabo esta labor ya que éste es un lugar de encuentro de culturas, donde debemos crear un clima de confianza y respeto que excluya cualquier tipo de actitudes incompatibles con una convivencia e integración plenas.

Pero además, nosotros como docentes avalamos una escolarización equitativa y para ello hemos de salvar el obstáculo que supone para los estudiantes el desconocimiento de la lengua vehicular del sistema educativo. El aprendizaje del castellano y la integración del alumnado migrante en el ámbito escolar, manteniendo el respeto a sus costumbres culturales, se convierten en una tarea esencial dentro de la escuela. Por ello, la atención a este alumnado en su aula de referencia constituirá un elemento clave, como expondremos después, para que la escuela inclusiva garantice la convivencia.

A lo largo de estas páginas expondremos la experiencia educativa en la adquisición del castellano como lengua extranjera desarrollada en el CEIP León Solá con el alumnado del CETI durante el curso escolar 2011-2012.

Actualmente este centro acoge en sus aulas a gran parte de los niños y niñas de las familias que ingresan en el CETI, que son escolarizados en idénticas condiciones que resto de alumnado.

Nuestra intervención desde Inmersión Lingüística aborda tanto aspectos relacionadas con la socialización como con la adquisición del castellano como nueva lengua, y todo ello intentando que pasen el máximo tiempo posible con su grupo de referencia. De este modo, nos aseguraremos una rápida adaptación e integración en el centro, convertimos al resto de estudiantes en implicados en el proceso educativo de este alumnado, favorecemos sentimientos de grupo y unidad y reducimos los estigmas del tipo "ellos-nosotros".

La interacción con los compañeros debe realizarse lo antes posible, de forma natural y normalizada. Aunque en algunos momentos nos interese mediar, intervenir con ellos dentro del aula, o bien realizar alguna actividad fuera del aula con algunos compañeros que les ayuden y acompañen a lograr mayor confianza con el nuevo idioma o en sus relaciones.

2. CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO DEL PROGRAMA DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

El CEIP León Solá, de titularidad pública, atiende en su mayoría a alumnado del barrio de "La Cañada de Hidúm" perteneciente al distrito V de la ciudad, en las etapas de Infantil y Primaria. La realidad de esta comunidad fuera de las aulas es desalentadora, ya que según revelan los estudios sociológicos sobre la ciudad llevados a cabo en esta zona en el año 2009 (Rontomé y Cantón, 2009 y Segura Vázquez, 2009), muchas de estas familias viven una situación dramática tanto desde el punto vista económico como social.

En el distrito donde se ubica el centro reside una población que en su mayoría es de origen *amazigh*, por lo que nos encontramos con que un alto porcentaje del alumnado que asiste al centro tiene como lengua materna el *tamazight* y desconocen el castellano. Debido a ello, es de suma importancia que el alumnado se escolarice y asista de manera regular desde la etapa de Educación Infantil, con el objetivo de que lo antes posible, se tome contacto con la lengua vehicular del currículum y se compensen las desigualdades que se puedan producir respecto al alumnado que accede al sistema educativo con conocimiento del castellano.

Sin embargo, a causa de la no obligatoriedad que caracteriza la etapa de Educación Infantil, parte del alumnado del centro se incorpora al sistema educativo en la etapa de Educación Primaria y, en no pocos casos, lo hacen no sólo sin haber tenido ninguna experiencia con el castellano sino además sin experiencia previa en la escolarización.

Al alumnado autóctono anterior, se suma otro cuyo perfil se relaciona con estudiantes que se incorporan al sistema educativo de forma tardía, bien procedentes de Marruecos, o bien por reagrupamientos familiares tras residir sus familias durante años en Melilla. Por último, un tercer perfil de alumnado es el residente en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI), que en los últimos años también están siendo escolarizados en cualquier etapa y nivel del sistema educativo, sin conocer la lengua vehicular de éste.

A este respecto, el curso escolar 2011-2012 ha sido uno de los más activos en cuanto a número de escolarizaciones, así como de las modificaciones del estado del alumnado procedente del CETI que no ha dejado de variar a lo largo de todo el curso escolar con continuas incorporaciones y bajas en el centro educativo. Así, al final del curso escolar las cifras fueron las siguientes:

- 17 alumnos seguían escolarizados en el centro en el inicio del curso 2012-2013.
- 29 alumnos fueron dados de baja durante el curso.
- 8 alumnos no llegaron a ser escolarizados

3. ANTECEDENTES EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO RESIDENTE EN EL CETI

En sus comienzos, el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes atendía a sus "huéspedes" más jóvenes (aquellos que estaban en edad escolar) en sus instalaciones y para realizar esta labor educativa el Ministerio de Educación y Ciencia proporcionó los docentes precisos. Sin embargo, el alargamiento de las estancias, la falta de integración y que esta escolarización no surtía el efecto deseado ya que los alumnos aunque eran atendidos y escolarizados no lograban una adquisición del lenguaje deseable, motivó modificar ese sistema. Por ello, se valoró que estos niños y niñas necesitaban una mayor

integración entre su grupo de iguales, es decir, debían estudiar en los centros de la ciudad (García, 2010; 265).

Esta defensa de la integración escolar supuso que los estudiantes del CETI pasaran al CEIP León Solá y fueran atendidos junto a los alumnos de incorporación tardía en un programa de primera acogida y adaptación lingüística.

Como vemos, durante estos años la atención educativa al alumnado residente en el CETI ha pasado de un modelo segregador a organizaciones progresivamente más integradoras. En este sentido también se pueden adivinar las propuestas pedagógicas en relación al aprendizaje del castellano como lengua extranjera. Por ello a continuación dedicaremos unas líneas a la caracterización de algunas de las posibilidades educativas.

4. ASPECTOS DIFERENCIADORES ENTRE PEDAGOGÍAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA INCLUSIVA Y AULAS DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA

Como todos sabemos, el sistema educativo debe garantizar el acceso a la escuela de todos los niños y niñas en edad escolar. Teniendo en cuenta esto, hay que prestar especial atención a la lengua como uno de los aspectos que incide extraordinariamente en la integración del alumnado, posibilitando la consecución de condiciones equitativas que influirán en la trayectoria escolar, vital y social de este. Por eso, en función del tratamiento que se dé al aprendizaje de la lengua vehicular, estará garantizada en mayor o menor medida la integración del alumnado.

En la actualidad existen distintos modelos de aprendizaje del castellano (Arroyo, 2012) pero básicamente se pueden clasificar entre aquellos que abordan la situación desde la perspectiva compensadora y los que lo hacen desde una perspectiva inclusiva.

Afirma la autora que en los modelos compensatorios, desde los que se propone el apoyo en las aulas de adaptación lingüística de forma separada con respecto al grupo de referencia (Aulas de Enlace, ATALS, Aulas de Acogida, ALISO,..), se ofrece una respuesta negativa ante el fomento de la diversidad. Además, no potencian las relaciones inter-grupales, pues dominan los procedimientos tendentes a la asimilación y a la marginación, especialmente cuando por limitaciones y circunstancias socio-profesionales la enseñanza compensatoria termina aplicándose de manera que se potencian sus efectos marginadores. En este sentido, Martín (2003) expone que se ha observado cómo centros con alumnado migrante siguen siendo comunidades monolingües, ya que ni la administración impulsa el mantenimiento y uso de estas lenguas ni el profesorado las incorpora a las prácticas educativas.

Frente a estas organizaciones compensatorias, otras a las que nos referiremos como de inmersión total o inclusiva, tratan de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje en general y el de adquisición de la lengua en particular en el aula ordinaria junto con el resto del grupo. A la hora de abordar la enseñanza del castellano en los centros educativos nos encontramos por tanto con dos visiones distintas posibles.

Por un lado la mayoría de los centros optan por una propuesta conocida como aulas de adaptación lingüística, cuyo objetivo tal y como afirma Arroyo (2012) consiste en apostar por el aprendizaje del castellano y la adquisición de habilidades sociales, costumbres y normas propias de nuestra cultura, que le faciliten al alumnado su proceso de integración en la comunidad educativa. Este enfoque otorga gran importancia al conocimiento de la lengua vehicular como paso previo para acceder al currículum y como proceso de integración social. Estos programas van dirigidos a aquel alumnado que no tiene conocimientos del castellano y que asiste a estas aulas como medida de carácter temporal y que no debería de prorrogarse más de tres meses. En este sentido Arroyo (2012) propone una intervención breve que facilite un nivel básico de comunicación durante el cincuenta por ciento del horario escolar mientras que el otro cincuenta se completará dentro del aula de referencia. Así, el trabajo se forja de forma conjunta entre el aula de adaptación lingüística y la de origen.

Estas aulas se organizan en pequeños grupos, que trabajan contenidos en función de los objetivos marcados, con la finalidad de alcanzar una compresión básica de los mensajes orales habituales en la vida escolar y cotidiana en el menor espacio de tiempo. Estos estudiantes volverán a sus aulas de referencia durante las especialidades debido a que éstas exigen menores niveles de conocimiento del idioma. Bajo esta perspectiva, los estudiantes son vistos como extranjeros que acceden al aula de adaptación lingüística para establecer la comunicación entre ellos.

De los párrafos anteriores se desprende la idea de que estamos ante unos programas que intentan proporcionar a los estudiantes las herramientas comunicativas y culturales para adaptarse al currículum. Pensamos que esta perspectiva se acerca a lo que sería una visión más integradora que inclusiva, sobre todo cuando se observa que el alumnado en muchas casos permanece en estas aulas periodos mucho más largos de los recomendados por el modelo y con una escasa coordinación con el aula de referencia.

Por otro lado, nos encontramos con una visión de la Inmersión Lingüística que apuesta por una verdadera educación inclusiva. Esta propuesta hace que todos los niños puedan aprender en la vida normal de una escuela en la que la diversidad se entiende como un valor añadido (Stainback y Stainback, 1999). Para lograrlo es necesario que analicemos estos espacios inclusivos justificando su uso y valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua vehicular por el alumnado migrante. En este sentido, nuestra propuesta coincide con los principios marcados por López Melero (2004) cuando afirma que la diversidad del alumnado debemos verla como un valor que no implica superioridad ni inferioridad. El aula debe ser vista como una comunidad de aprendizaje y convivencia en la que el estudiante comprende que todos pueden aprender aunque con estilos diferentes. Se utilizan metodologías que desarrollen el aprendizaje autónomo y se desarrollan estrategias para "aprender a aprender".

Cuando nos referimos a este modelo de Inmersión Lingüística inclusiva proponemos un planteamiento en el que todo el alumnado aprende con su grupo de referencia convirtiéndose este en el escenario donde se producen todo tipo de aprendizajes, tanto instrumentales como el de adquisición de la lengua.

Este modelo implica como señala Vila (1998) que la adquisición de una lengua hay que hacerla desde una perspectiva comunicativa en la que prevalece la negociación de los contenidos en la interacción adulto-niño. Cuando comenzamos el programa de Inmersión Lingüística nuestros esfuerzos deben ir encaminados a la comprensión de los mensajes antes que a la producción de éstos. Por ello, es muy importante presentar la lengua de forma contextualizada para conseguir que las niñas y los niños puedan incorporarla en procesos comunicativos en los que cada uno utilizará los recursos lingüísticos que posee.

Durante el curso escolar 2011-2012 en el CEIP León Solá trabajamos un modelo de Inmersión Lingüística como un programa de enseñanza inclusiva, incluida la adquisición del castellano, tanto para el alumnado proveniente del Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes como para el de incorporación tardía. Desde este planteamiento, niños y niñas asistieron a sus clases con normalidad aunque éstas no se realizaran en su lengua materna. La finalidad del programa era lograr una adecuada relación y convivencia entre todos los estudiantes, así como la adquisición del castellano como recurso para la comunicación efectiva en las actividades del aula, a partir por ejemplo de la práctica de destrezas lingüísticas a través de rutinas diarias, conversaciones, explicaciones, etc.

5. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA DURANTE EL CURSO 2011-2012

El pasado curso 2011-2012, para apoyar el acceso al castellano de los estudiantes que accedían a la escolarización desconociendo dicho idioma, como el caso del residente en el CETI, el centro educativo proporcionó apoyo de Inmersión Lingüística en todas sus etapas.

Al finalizar el curso académico se había atendido en el centro a un total de 71 estudiantes de los que:

- 25 fueron escolarizados en el segundo ciclo Educación Infantil.
- 25 fueron escolarizados en el primer ciclo de Educación Primaria.
- 10 fueron escolarizados en el segundo ciclo de Educación Primaria.
- 11 fueron escolarizados en el tercer ciclo de Educación Primaria.
- De estos estudiantes, 34 fueron dados de baja en el programa por los siguientes motivos:
    - Alumnado que logró los objetivos que le permitían seguir sin apoyo el ritmo del grupo-clase de referencia.
    - Alumnado que fue trasladado a la península con sus familias.
    - Alumnado que fue cambiado de centro educativo.

5.1. Justificación y organización del programa de Inmersión Lingüística

En el CEIP León Solá, el alumnado se incorpora al programa de Inmersión Lingüística cuando el tutor o la tutora detecta una necesidad con respecto al uso del castellano que dificulta la socialización del estudiante y el desarrollo de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante esta demanda, los docentes responsables elaboramos una evaluación inicial que permite determinar el nivel de competencia en comunicación lingüística en castellano según el Marco de Referencia Europea para las Lenguas en el nivel A1 y A2. Esta evaluación se adjunta a continuación.

Figura 1. Hoja de Evaluación Inicial para el Programa de Inmersión Lingüística

	EVALUACION INICIAL			NOMBRE DEL ALUMNO		CURSO GRUPO
Tutora: Tlf:			Descripción de las necesidades del alumno			
	ALUMNO		MEDIA DEL AULA		MEDIA DEL NIVEL	

EVALUACION PRELINGUISTICA EN CASTELLANO						
	CON ESTIMULOS			COMUNICACION ESPONTANEA		
	Gestos	L. Materna	Nada	Gestos	L. Materna	Nada
Nadie						
Con Iguales						
Con Adultos						

INDICADORES NIVEL ROJO	
1. DAR Y PEDIR INFORMACION. Denomina	
2. RESPONDE A OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS.	
3. RESPONDER A PREGUNTAS SOBRE GUSTOS Y NECESIDADES.	
4. RELACIONARSE SOCIALMENTE. Saluda y despide.	

INDICADORES NIVEL AMARILLO	
1. DAR Y PEDIR INFORMACION. Denomina y describe.	
2. EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS. Da y pide.	
3. PREGUNTAR Y RESPONDER SOBRE GUSTOS, DESEOS Y SENTIMIENTOS	
4. INFLUIR EN EL INTERLOCUTOR. Da y responde a una instrucción, usa la cortesía, pide y responde a ayuda.	
5. RELACIONARSE SOCIALMENTE. Saluda, despide, se presenta, se disculpa.	
6. ESTRUCTURA EL DISCURSO. Conecta elementos, repite palabras de otros.	

INDICADORES DEL NIVEL VERDE (CORRESPONDENCIA CON EL A1 Y A2)	
Dar y pedir información (DENOMINAR, CONFIRMAR, DESCRIBIR, NARRAR)	
Expresar (DAR Y PEDIR) opiniones, actitudes y conocimientos (OPINAR, VALORAR, APROBAR, DESAPROBAR; POSICIONARSE, EXPRESAR ACUERDO, DESACUERDO, ESCEPTICISMO, CONTRAARGUMENTAR, CERTEZA, EVIDENCIA, EXPRESAR OBLIGACION, POSIBILIDAD, NECESIDAD, CONOCER, RECORDAR)	
Expresar gustos, deseos y sentimientos EXPRESAR Y PREGUNTAR POR GUSTOS, INTERESES, AVERSION, PREFERENCIAS, INDIFERENCIA, DESEO, INTENCION, PLAN, ESTADO DE ANIMO, SENTIMIENTOS (ALEGRIA, TRISTEZA, PLACER, ABURRIMIENTO, ENFADO, MIEDO, NERVIOSISMO, ALIVIO, ESPERANZA, DECEPCION, ARREPENTIMIENTO, VERGUENZA, SORPRESA, ADMIRACION O AFECTO)	
Influir en el interlocutor DAR Y RESPONDER A UNA INSTRUCCION, USAR LA CORTESIA, PEDIR Y RESPONDER A AYUDA, PERMISO, SUGERIR, OFRECER, INVITAR, CONFIRMAR, PROPONER, OFRECER, ACONSEJAR, ADVERTIR.	
Relacionarse socialmente SALUDAR, DESPEDIR, PRESENTAR Y PRESENTARSE, DISCULPARSE, AGRADECER, FELICITAR	
Estructurar el discurso ORGANIZAR LA INFORMACION, CONECTAR ELEMENTOS, INTRODUCIR PALABRAS DE OTROS, INTERRUMPIR, PEDIR SILENCIO, CONCLUIR.	

En este objetivo de acompañar la adquisición del castellano, además del apoyo desde Inmersión Lingüística, en el centro se cuenta con el programa *Alehop*. Este programa surge, no tanto por las necesidades específicas del alumnado procedente del CETI, como de las características generales de los estudiantes del CEIP León Solá. Se desarrolla desde el curso 2009 para impulsar el acceso al castellano desde la Etapa de Educación Infantil y desde el curso 2011-2012, también al alumnado del primer ciclo de Educación Primaria. Este programa está logrando excelentes resultados especialmente cuando la escolarización es temprana y el alumno asiste con regularidad.

Por ello, durante el curso escolar 2011-2012 los estudiantes de Inmersión Lingüística del primer ciclo de Educación Primaria han contado, por primera vez, con el apoyo del programa Alehop durante dos sesiones semanales en el aula ordinaria. A las mismas hay que sumar otras dos sesiones semanales que cada estudiante recibía junto con un pequeño grupo de estudiantes de distintas aulas y niveles fuera del aula de referencia, para desarrollar talleres y actividades cuyas características impedía que se realizaran en el aula de referencia.

Por desgracia, estos apoyos no se han mantenido en el resto de ciclos, ya que tanto el segundo como el tercer ciclo de Primaria no contaban con el apoyo del programa Alehop y sólo disponían de una maestra para realizar el apoyo de todo el alumnado de Inmersión Lingüística de estos niveles.

El modelo organizativo desarrollado el curso escolar 2011-2012 priorizó el apoyo inclusivo donde la inmersión se producía junto con el grupo de referencia en el contexto del programa Alehop, así como en sesiones en pequeño grupo fuera del aula, con un formato taller que posibilitaba la realización de actividades más activas y participativas, pero no sólo entre el alumnado de inmersión, sino con grupos heterogéneos con cualquier estudiante que quisiera participar. Algunas de estas actividades son las que comentamos a continuación.

5.2. Actividades desarrolladas

Las actividades de Inmersión Lingüística se han organizado a través del programa Alehop y en talleres en pequeño grupo.

Las actividades del programa Alehop crearon un ambiente de estimulación lingüística natural y dialogante partiendo de contextos naturales donde los niños y niñas eran los auténticos protagonistas. Propusimos realizar actividades de temáticas relevantes que despertaban su interés y necesidad de expresarse. Uno de los recursos más utilizados fueron los cuentos que provocaron multitud de situaciones comunicativas. Con algunos de estos textos los estudiantes se sintieron especialmente atraídos e incluso identificados. Al observar las ilustraciones parecían necesitar contarnos cómo era su vida antes de llegar a Melilla y al hacerlo establecían nuevos vínculos con el resto del alumnado. En estos momentos de expresión era posible intervenir fuera cual fuera el nivel de conocimiento del idioma, porque el interés y la necesidad por

hacerlos constituía motivación suficiente para que desde una denominación y con ayuda de otras personas, surgiera una frase sencilla y de ella, una descripción o una narración.

En los talleres de pequeños grupos conformados por estudiantes de distintas aulas, se practicó el uso del castellano a través de situaciones de comunicación y diálogo que incitaban a los alumnos a comunicarse en español para poder relacionarse y conseguir integrarse en el juego o actividad oral que se requiriera en cada momento. A continuación se exponen algunas de las actividades realizadas:

- Los talleres de fotografía proporcionaban a los alumnos la capacidad de elegir sobre qué hablar y aprender (objetos, lugares, etc.). En las primeras sesiones se realizaron fotografías en el colegio con la intención de que todos los estudiantes conocieran el mismo. Así, a medida que los alumnos hacían las fotos aprendían el nombre de las zonas, lugares, dependencias, objetos, etc. Pero también la fotografía sirvió para conocernos mejor, cuando la motivación que sintieron haciendo fotos les demandó fotografiarse los unos a los otros. Nos hacíamos fotos para conocer y preguntar sobre nuestros nombres, edad, lugar de nacimiento… e incluso las fotos nos ayudaron a describir y comparar personas y lugares.

- Los talleres de conocimiento nos permitieron practicar situaciones comunicativas temáticas que los alumnos pudieran vivir en la realidad o que les resultaban cotidianas. Hablamos representando situaciones en "el restaurante", en una "visita al médico" o al "supermercado". Se trata de crear situaciones ficticias y representarlas otorgando un papel distinto a cada niño o niña que después se intercambiaban. Para realizar este tipo de actividades contamos con unos rincones similares a los utilizados en la etapa de Educación Infantil en los que tenían todos los objetos necesarios para recrear los distintos ambientes.

- En las sesiones de profundización temática a partir de un tema provocador (los animales, los medios de transporte, los dibujos animados, el mar, etc.) sugerido por el contexto o elegido por los niños y niñas, se practicaba de la forma más natural posible estructuras y usos lingüísticos conocidos u otros nuevos con apoyo.

El programa de Inmersión Lingüística priorizó las nuevas tecnologías fomentando el uso del ordenador como un recurso altamente motivador para trabajar las competencias lingüística y digital. A continuación destacamos algunas de las actividades desarrolladas:

- Uso del software del Instituto Cervantes "Mi Mundo en Palabras" una vez a la semana. Este programa interactivo favorece la adquisición de léxico y mejora la competencia comunicativa.

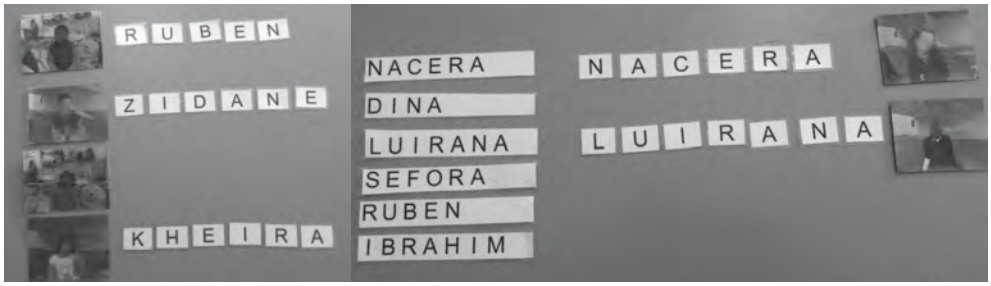
Figura 2. Presentación del software "Mi mundo en palabras" del Instituto Cervantes

- Cuentos *online* interactivos, que eran escuchados por los alumnos y a partir de la comprensión de los mensajes se les daba la oportunidad de elegir entre diferentes opciones para poder avanzar en la historia.

Por otro lado, el interés de los estudiantes por compartir, como el resto de sus compañeros y compañeras, la realización de tareas de escritura, llevó a incorporar tareas de iniciación a la escritura desde una perspectiva comunicativa y funcional a través de las siguientes actividades:

- Inicio a la lectoescritura a través de sus nombres y apellidos, consiguiendo despertar su interés por escribirlos y leerlos en castellano. Los juegos, bingos, composición y escritura de sus nombres facilitaron la aproximación al conocimiento de las vocales y las consonantes del alfabeto. De esta forma a partir de la elaboración de listas de alumnos conseguimos componer y aprender el abecedario al completo.

Figura 3. Algunas actividades con el nombre del alumnado



- Realización de tarjetas de presentación en las que escribían sus nombres y apellidos, su dirección, su edad y sus gustos e intereses. Finalmente hacían un dibujo o colocaban una foto que los representara.

- Consulta y elaboración de catálogos de supermercados, juguetes, moda, mobiliario, etc. que recortábamos, pegábamos, componíamos y en los que escribíamos sobre diferentes temáticas, como por ejemplo los productos de las diferentes comidas del día, la ropa en cada estación del año, los muebles de una casa, etc.

- Escribir listas de la compra y de materiales para el colegio.

- Creación de collages con distintos tipos de revistas y periódicos en los que los alumnos recortaban y pegaban aquello que les interesaba y sobre lo que querían escribir (podían ser palabras, frases, oraciones completas e incluso pequeñas descripciones y narraciones).

5.3. Relación con el CETI

La relación del centro educativo con el CETI se inició a comienzos del curso escolar con una reunión entre responsables, educadores, inspección, docentes y dirección del centro educativo, ante la previsible escolarización de más de veinte estudiantes.

En esa reunión se informó sobre las personas responsables, funciones, organización, los cauces de coordinación, el alumnado, etc. y se solicitó, por parte de los responsables del programa en el centro, la tramitación de un convenio con el Instituto Cervantes para aprovechar los recursos y reconocimientos que esta institución tiene en materia de aprendizaje del castellano.

La primera actividad de acogida con las familias y alumnado de las personas residentes en el CETI se realizó con la colaboración de un educador del mismo, una traductora y dos docentes del centro educativo. Esta actividad sirvió para comunicar los horarios de entrada y salida, familiarizarse con las dependencias del centro educativo, dedicar un tiempo a la presentación de las familias a los docentes tutores, formular preguntas o distribuir información sobre uniforme, desayunos, autorizaciones sobre salidas, audio, imagen y video.

Figura 4. Instantánea durante la primera de las sesiones de acogida

La actividad de acogida resultó muy útil para que la llegada al centro de los niños y niñas se llevara a cabo de forma tranquila y segura, sin llantos en la mayoría de los casos. Aunque, como las matriculaciones continuaron durante todo el curso, fue muy complicado llevarlas a cabo con cada incorporación de un grupo, sobre todo al final del mismo.

El contacto con el CETI se mantuvo de forma permanente durante todo el curso, sobre todo a través de sus educadores, que en muchos casos han mediado entre el centro escolar y las familias en una tarea educativa que ha facilitado la adaptación y colaboración en el proceso escolar.

No obstante, aunque el CETI otorga a las familias la responsabilidad en la relación con la escuela en algunos momentos, la situación administrativa de las familias dificultaba la autonomía en la toma de algunas decisiones. Así ha ocurrido, por ejemplo, cuando era necesaria la asistencia urgente de la familia al centro educativo para atender a un alumno y la espera ha sido demasiado larga al no ser posible localizar a las familias o no contar con vehículo para desplazarse; o bien, cuando se han producido cambios de tutela que afectaban a la escolarización en el centro y no se ha consensuado un protocolo de actuación entre las instituciones. A este respecto, desde el centro educativo se solicitó a la Dirección Provincial de Educación la realización de un protocolo entre instituciones sobre las pautas de actuación en caso de retirada de tutela a las familias.

6. LIMITACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INMERSIÓN

Dedicamos las siguientes líneas a reflexionar sobre el desarrollo del programa en un intento de continuar aprendiendo:

6.1. Sobre la escolarización

Aunque estamos satisfechos con los resultados obtenidos de los cambios en la organización y metodología de trabajo, también somos críticos con los motivos que acompañaron a ese proceso de toma de decisiones. Y es que la escolarización de los niños y niñas del CETI en el curso 2011-2012 supuso un esfuerzo añadido para el equipo docente del centro educativo que en años anteriores había contado con recursos personales para este fin, algo que ese curso no fue posible incluso cuando la ratio profesor-alumno se incrementó significativamente.

Ese esfuerzo tuvo que ver con el papel de cada docente, sobre todo debido a la necesidad de una adecuación metodológica. Pero también requirió esfuerzos adicionales de todo el centro educativo porque en muchos casos fueron detectadas por el propio centro escolar otras necesidades médicas o psicológicas que repercutían en el proceso de aprendizaje y relación del estudiante.

Otras dificultades las encontramos al decidir el nivel de escolarización de cada alumno de acuerdo a los datos oficiales. Y es que la escolarización del alumnado en cada nivel

se realizó en base a la edad que informó el CETI; sin embargo durante el curso escolar e incluso al conocer a los niños y niñas se detectaron algunas incongruencias que después se confirmaron, no oficialmente, mediante las conversaciones con el alumnado.

6.2. Sobre la adaptación al centro educativo

Aunque desde hace varios años el centro educativo escolariza a niños y niñas procedentes del CETI, muchos de los cuales son sudafricanos, durante el curso escolar 2011-2012 aún existieron reticencias por parte de algunos estudiantes, lo que provocó, sobre todo durante los primeros meses, conflictos y peleas durante los recreos además de las quejas de algunas familias. Por ello, aparte de las actividades curriculares, se llevaron a cabo acompañamientos al alumnado durante los recreos, en los que los docentes de Inmersión Lingüística mediaban en las relaciones, proponían juegos que involucraran a todo el alumnado o *visibilizaban* los sentimientos hacia el alumnado sudafricano (con caricias, abrazos, besos, juegos, canciones, piropos…) como modelo de normalización de la relación.

Figura 5. Instantánea durante uno de los primeros juegos en el recreo entre todo el alumnado

Progresivamente los conflictos fueron disminuyendo y a ese proceso contribuyó el que el alumnado sudafricano, sobre todo en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, participara en un modelo inclusivo de Inmersión Lingüística con apoyos junto con su grupo en su aula de referencia.

Figura 6. Instantánea durante un juego en el que están acordando las normas

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS SOBRE EL PROGRAMA

En cuanto al alumnado procedente del CETI y a las relaciones que con esta institución se tuvieron, la escolarización en los centros educativos del alumnado procedente de ésta debiera realizarse con exquisito cuidado, ya que se trata de una relación entre instituciones del Estado y como tales debieran velar porque los procedimientos y los procesos se realizaran de forma modélica. Por ello y a partir de la experiencia durante el curso 2011-2012 nos atrevemos a proponer:

- Que las escolarizaciones sean acompañadas de los pertinentes estudios médicos y psicológicos al detectar necesidades en los niños y niñas, y una vez informada la administración educativa de ello. Con esta información será posible determinar qué modalidad de escolarización será la más adecuada para atender las necesidades de cada caso.

- Que el CETI, además de las familias, se involucre en las relaciones con el centro educativo, como si de una tutoría acompañada se tratara. Por ejemplo facilitando el transporte hacia el centro educativo para los casos de urgencia; o proporcionando servicios de traducción a las familias en al menos algunas de las reuniones con el equipo docente.

- Que la escolarización del alumnado procedente del CETI se realice de manera igualitaria entre el resto de centros educativos de la ciudad, evitando así la saturación de los recursos de un solo centro educativo, y como medio para agilizar el aprendizaje del castellano que no se produce con tanta rapidez en el CEIP León Solá, ya que el resto de compañeros y compañeras usa el *tamazight* en sus intercambios espontáneos, durante el recreo, los juegos, etc.

- Que se establezca un protocolo entre instituciones implicadas en cuanto a las funciones y actuaciones de cada una en los casos de retirada de la tutela de los niños y las niñas a las familias, para evitar, en la medida de lo posible, que estas actuaciones se lleven a cabo durante el horario escolar y de forma traumática ante el resto de alumnado.

- Que se agilice la información sobre las bajas en el centro educativo una vez abandonado el CETI, porque en muchas ocasiones desconocemos si las faltas de asistencia corresponden a causas de enfermedad u otras.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDELILAH-BAUER, B. (2007). *El desafío del bilingüismo. Crecer y vivir hablando varios idiomas.* Madrid: Morata.

ARROYO, M.J. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO de la provincia de Segovia*. Tesis Doctoral Universidad de Valladolid.

ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin inclusiones.* Madrid: Narcea.

GARCÍA, J. (2010). Primera Acogida y Adaptación Lingüística. Organización y práctica. En López Belmonte, J.L. (Coord.). *Aulas Interculturales*. Melilla: GEEPP Ediciones.

LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

MARTÍN ROJO, L. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

RONTOMÉ ROMERO, C. y CANTÓN GÁLVEZ, J. M. (2009). *Las condiciones de vida de la población pobre de la ciudad de Melilla. Un estudio comparativo 1995-2009*. Sociópolis: Inédito.

SEGURA VÁZQUEZ, P. (2009). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla*. Disponible en http://www.assfro.org/proyectos/estudio_pobreza_y_exclusion_social.pdf Consultado el 4 de septiembre de 2012.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.

VILA, I. (2004). Diversidad, escuela e inmigración. *Aula de innovación educativa,* nº 131, pp. 62-66.

VILA, I. (1998). Educación y bilingüismo en el Estado español. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, nº 18, pp. 103-116.*

VV.AA. (2003). V Curso de intercultura: El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla tamazight. *Revista Aldaba,* 29.

VV.AA. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Informe del proyecto INCLUD-ED. Madrid: MEC. Disponible en http://educacion.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b81205e88, consultado el 7 de septiembre de 2012.

9. PÁGINAS WEB RECOMENDADAS

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/default.htm
http://roble.pntic.mec.es/arum0010/

10. La metodología participativa en un trabajo de investigación y acción con los migrantes del centro de estancia temporal de inmigrantes (CETI) de Melilla[1]

Francesco Bruno Bondanini

Depto. Antropología Social, Universidad de Granada (UGR)

1. RESUMEN

En el artículo presento la metodología utilizada a lo largo del proyecto de investigación y acción participativa llevado a cabo entre el 2010 y el 2011, en la ciudad autónoma de Melilla con un grupo de migrantes que residían en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI) de la ciudad. El proyecto, cuyo título es "Reconstruir la vida en la Frontera", constituyó un eje fundamental del trabajo de campo de la tesis doctoral que estoy completando en el Dpto. de Antropología Social de la Universidad de Granada. En el artículo describo las actividades llevadas a cabo, las técnicas metodológicas seguidas, explicando su relevancia en la investigación. En concreto, se han llevado a cabo una serie de actividades: cursos y talleres relacionados con el arte y los medios audiovisuales, además

---

(*) Franchesco Bruno Bondanini. Doctor en Antropología Social. Los temas principales de sus estudios implican las migraciones internacionales, la construcción identitaria, antropología visual, metodología participativa, el arte y los audiovisuales en la investigación. Ha vivido, estudiado y trabajado en Italia, España, Portugal, Reino Unido y Alemania. Coordina del proyecto de acción social participativa, investigación y sensibilización "Macaré". (fbondanini@gmail.com).

[1] Un agradecimiento especial va a Mª Teresa Sánchez por las sugerencias y por su infinita paciencia y a Estibaliz González por los comentarios al texto y por su colaboración en el proyecto. Finalmente agradezco a todas las personas que han participado en el proyecto, Maribel Beltrán, Rocío Segura, Isabel Torrente e Carlo Bondanini entre otras, y agradezco a todas las personas migrantes que han participado activamente en "Reconstruir la vida en la Frontera".

de conferencias y exposiciones. En la segunda parte del artículo describo en profundidad, a través de algunos ejemplos, de qué modo he utilizado estas técnicas en la investigación.

El objetivo del artículo es enseñar las posibilidades del enfoque participativo en la investigación antropológica y la necesidad de apostar por estas técnicas con el fin de entablar una relación más directa entre investigador e investigado.

2. INTRODUCCIÓN: "RECONSTRUIR LA VIDA EN LA FRONTERA"

El proyecto se posiciona en el ámbito de las acciones que estudian las migraciones internacionales actuales, poniendo el acento en uno de sus espacios más controvertidos: las zonas sur de Europa y sus áreas fronterizas que son lugares de control, confinamiento y marginación del sujeto analizado: el migrante irregular, tanto hombre como mujer, que pasa por estos espacios de fronteras, en el intento de culminar su viaje migratorio hacia el continente europeo. En este contexto, las fronteras representan espacios de control de la movilidad de las personas, poniendo de manifiesto, por otro lado, las matrices de las políticas europeas en el asunto.

Nuestro proyecto, partiendo del análisis de las fronteras y de los centros de confinamiento, intenta encontrar respuestas a esta situación a través de acciones dirigidas a: hacer visible, reflexionar y sensibilizar sobre lo que está pasando. Por otro lado, nuestra acción quiere incrementar la calidad de vida de las personas migrantes que viven en el CETI de Melilla a través de cursos y talleres que usan el arte y los medios audiovisuales**.** El proyecto toma en consideración estos instrumentos para mostrar una manera distinta de trabajar con colectivos en riesgo de exclusión social.

"Reconstruir la vida en la Frontera" se desarrolla a lo largo del 2010-2011 en la ciudad autónoma de Melilla. El proyecto se basa en actividades, tanto cursos como talleres, en las que participan los migrantes, tanto hombres como mujeres, que están residiendo en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes de Melilla. Las actividades no se desarrollan en el Campo, sino que priorizan la salida del mismo para fomentar la inclusión en el espacio público.

En concreto, se han llevado a cabo cursos/talleres de fotografía, vídeo participativo y de radio por un lado y distintos talleres de pintura y un curso de teatro por el otro.

El proyecto ha sido financiado por el centro de iniciativas de cooperación al desarrollo (CICODE) de la Universidad de Granada y ha contado con la colaboración de la ONG Melilla Acoge. Igualmente, la Delegación del CICODE en Melilla ha colaborado en la coordinación de algunas de las actividades realizadas poniendo a disposición los espacios y facilitando permisos cuando ha sido necesario.

3. LA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN

Las metodologías participativas tienen el objetivo de llevar a cabo cambios para y con los participantes en el estudio (Pain & Francis, 2003:46). En un breve recorrido conceptual de las teorías y técnicas visionadas, describiré los trabajos que se han tenido en consideración para profundizar sobre este aspecto. Se van a explicar en particular: algunas de las teorías y técnicas vinculadas al uso de los medios audiovisuales y el arte participativos y su aporte en las ciencias sociales; en segundo lugar el papel de los participantes en la utilización de estas metodologías y finalmente, se profundizará en la importancia de las reflexiones e ideas que han surgido de estas actividades. Las metodologías participativas miran hacia la creación de un espacio donde poder escuchar las voces de los marginados, con la obligación de dar acceso a estas voces y creando lugares donde pueden ser escuchadas con el fin de remarcar los problemas y buscar soluciones que lleven a un cambio y a una transformación (Mand, 2012:151). En este contexto, las técnicas audiovisuales solicitan la creatividad y la innovación de los participantes (De Lange, 2008:111).

En este camino teórico considero prioritaria la contribución, tanto de la teoría de Paulo Freire (1970) a través de la pedagogía del oprimido y de Augusto Boal (1979), que trasladó los principios de Freire al teatro; asimismo, me refiero a lo largo del proyecto, a algunos estudios que toman en consideración la participación activa en la acción a través de las metodologías del video participativo (PV), de la fotografía o *photovoice* (Wang 1999; Singal 2007) *photo elicitation* (Collier, 1957; Harper, 2002), así como del arte participativo o *participatory arts* (PA), refiriéndome a la definición en inglés y, en particular, a la labor de Maggie O'Neill (2001) a través del *ethno-mimesis*. En general, intento describir aquellas investigaciones que toman el nombre más amplio de acción participativa (PAR refiriéndome al acrónimo inglés de *Participatory Action Research*); igualmente, considero las teorías que interpretan la centralidad de la aportación y de la colaboración del sujeto estudiado en el trabajo etnográfico, por ejemplo, a través del trabajo de Lassiter (2005) y finalmente las aportaciones de la Antropología Visual, a través de los escritos de Banks (2001) y Wright (1999), entre otros. Utilizo estas técnicas en el intento de sistematizar la metodología utilizada en la etnografía y el trabajo de acción social que se ha llevado a cabo en la ciudad autónoma en colaboración con los migrantes que residen en el CETI.

"Reconstruir la vida en la Frontera" coge algo de todas las técnicas mencionadas y las adapta y transforma en la propia acción. Así que, para entender la metodología que se ha aplicado es necesario conocer los principios detrás de la PAR, del PA y PV principalmente, explicar qué entendemos con una etnografía colaborativa y el porqué de la importancia de la participación del sujeto estudiado en la puesta en marcha del trabajo.

Lassiter considera la etnografía colaborativa como un acercamiento a la etnografía que deliberada y explícitamente enfatiza la colaboración a todos los niveles del proceso etnográfico desde la conceptualización del proyecto, pasando por el trabajo de campo y especialmente en el proceso de escritura (Lassiter, 2005:16). El autor indica con "etnografía colaborativa" aquella disciplina cuyo objetivo principal es colaborar con la comunidad local en la escritura etnográfica (Lassiter, 2005:17). Siguiendo esta dirección, Rappaport

(2008) resalta las posibilidades de la etnografía colaborativa como una metodología diferente de la observación participante tradicional y donde el sujeto participante tiene control sobre la investigación y donde "el conocimiento es creado de forma colaborativa" (Rappaport, 2008:2) transformando el campo en un lugar para crear co-conceptualizaciones en oposición a un espacio de recolección de datos (Rappaport, 2008:7). En esta colaboración con los participantes en la investigación, en definitiva, establecemos una horizontalidad en la investigación que demuestra nuestra convicción en sus capacidades y en su posibilidad de teorizar (Rappaport, 2008:25).

Siguiendo en esta trayectoria, es necesario profundizar más en lo que concierne a la implicación de los participantes. Freire (1970) fundamentó sus análisis en una pedagogía que se interroga en la posibilidad para el oprimido de liberarse de su opresión. El autor considera que para que el oprimido tome consciencia de sus posibilidades debe poder reflexionar sobre su situación con el resto del grupo y poner en marcha determinados mecanismos que llevarán finalmente a su liberación y a la eliminación de la opresión.

Igualmente, el mismo autor brasileño utiliza lo visual a través de dibujos, bocetos y fotografías con el fin de conectar los participantes con su propio aprendizaje, combinando acción y reflexión (Singhal, 2007:212-213). Los enfoques participativos y el uso de instrumentos particulares, como los medios audiovisuales y el arte, son maneras directas y eficientes para trabajar o investigar con y a determinados grupos. El enfoque de Freire instaura la posibilidad de una creación del conocimiento compartida (Carlson, 2006) con un enfoque que se centra en el diálogo y la colaboración con los participantes-oprimidos. En esta línea, Freire habla de un proceso de transformación mutuo que convierte al maestro en estudiante y viceversa, haciendo hincapié en la "verdadera participación" de los dos sujetos con el fin de organizar la lucha del oprimido (Singhal, 2007:215).

Finalmente subrayaba como, una vez que el oprimido, tanto individual como colectivamente, empieza a reflexionar en modo crítico sobre su situación social, crece la posibilidad de romper la cultura del silencio y que lo audiovisual, especialmente si es utilizado por las mismas personas oprimidas, podía ayudarles a reflexionar sobre sus experiencias, articulando el descontento y clarificando las ideas para el acción (Singhal, 2007:216).

Los talleres realizados en el proyecto "Reconstruir la vida en la Frontera" constituyeron una fuente de información y acercamiento a la problemática estudiada en la investigación; éstos nacieron de la falta de actividades similares en la ciudad. Este tipo de actividades que son necesarias en las condiciones en las que viven las personas en el Campo[2], han determinado la posibilidad de interpretar el discurso que el participante crea en torno a su situación, y en definitiva, las narraciones surgidas de las actividades me han brindado la posibilidad de interpretar las imágenes que construyen de sí mismos y en respuesta (o en diálogo) a los discursos dominantes. Es necesario, en este análisis, poder descifrar algunas de estas representaciones.

---

[2] En el texto me refiero al CETI (Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes) utilizando los sinónimos de Campo y Centro.

4. INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN PARTICIPATIVA

La Participatory Action Research (PAR) es una herramienta de análisis cualitativa que toma en consideración la participación activa de la muestra que se está estudiando. La investigación, en este sentido, se apoya en la acción y participación activa del investigado. Podemos definir esta herramienta como un proceso de investigación, educación y acción (Hall, 1981) haciendo hincapié sobre la necesidad de una relación más cercana entre el investigador y el investigado, es decir, que la PAR es una práctica donde se cuestiona la distinción entre investigador e investigado, ya que a los participantes se les da la oportunidad de tener un rol activo en abordar las cuestiones que afectan a su familia, comunidad y a ellos mismos (Gaventa, 1988). Esta práctica toma referencias del Marxismo, de las teorías de Freire sobre el empoderamiento y de los escritos de Gramsci (1947), entre otros (McIntyre 2003).

Finalmente, considero la PAR una herramienta indispensable allí donde idealiza el cambio a nivel social del orden preestablecido, siendo un enfoque que hace explícita referencia al trabajo con los miembros de las comunidades que tradicionalmente han sido explotados y oprimidos, en el esfuerzo de llevar a un cambio social (Maguire 1987). Igualmente, la PAR es un proceso en el cual las personas reflexionan sobre algunos aspectos de su existencia con el fin de poner en marcha acciones que lleven a soluciones que traigan mejoras en las personas implicadas (McIntyre, 2003:48).

Las actividades que se han desarrollado abarcan, en líneas generales, estos principios y tienen en cuenta la relación entre Arte y Etnografía, considerando la primera en el sentido más amplio de las artes visuales, incluyendo video, fotografías e instalaciones (Schneider 2008). Por otro lado, reflexiono sobre la importancia de los medios audiovisuales en la construcción del discurso, particularmente en una época de democratización de los medios de comunicación, donde el acceso a la información es mayor. En esta línea, una comunicación participativa puede ser definida como un proceso dinámico y transformativo entre personas, grupos e instituciones, tanto individualmente como de forma colectiva con el fin de explotar sus potencialidades y participar de su bienestar (Singhal, 2007:213); siendo, en definitiva, una comunicación que ya no procede únicamente desde arriba, sino que puede ser producida desde abajo. Tanto por la importancia de la auto-representación de la persona migrante, como por la necesidad de crear "otro" discurso, las herramientas empleadas han producido una información cuanto menos diferente de lo que pudiera haber recogido simplemente a través de entrevistas estándar.

5. FOTOGRAFÍA Y VÍDEO PARTICIPATIVO

La fotografía aplicada al trabajo etnográfico, puede retratar, describir o analizar las interacciones sociales (O'Neill 2002; Emmison and Smith, 2000) por un lado utilizando en modo científico los datos fotográficos, por otro la fotografía puede ser un instrumento de narración (*narrativisation)*. Igualmente, puede ser un medio reflexivo (O'Neill, 2002).

La metodología de fotografía participativa, que algunos autores describen bajo el nombre de *photovoice,* puede ser descrita como un enfoque no-tradicional a la fotografía documental, un método que quiere permitir a las personas identificar, representar y mejorar su propia comunidad a través de una especifica técnica fotográfica (Wang, 1999:185).

La misma autora identifica distintos objetivos de la técnica *photovoice:* permitir a las personas grabar y reflexionar sobre las fuerzas y miedos de la comunidad y promocionar el diálogo crítico sobre asuntos comunitarios a través de debates sobre las fotografías (Wang, 1999:185). Asimismo, este proceso permite compartir la propia realidad a través de la fotografía y dar visibilidad a historias que anteriormente han sido silenciadas (Singhal, 2007:216).

A través de esta metodología el investigador puede obtener información sobre la situación en la que viven los participantes y a través de un diálogo posterior a la toma de fotos puede reflexionar con y a través de ellas. El relato fotográfico se transforma, de este modo, en un espacio de participación para narraciones, discusiones colectivas y acción (Singhal, 2007:217).

En "Reconstruir la vida en la frontera" se llevaron a cabo cuatro talleres de fotografía. En cada uno de los talleres se hizo especial hincapié en una y otra técnica fotográfica y en una u otra temática. Por ejemplo, en un caso se profundizó en el autorretrato fotográfico, mientras que en otro en la fotografía del entorno.

De modo particular estaba interesado en la manera en que los migrantes se autorepresentaban o representaban a sus compañeros por un lado y, por el otro me interesaba estudiar como veían el entorno en el que estaban obligados a vivir, si lo rechazaban, les gustaba o simplemente lo percibían con una actitud indiferente. En todos los casos había un debate informal (en el sentido que lo hablábamos durante el taller) sobre el significado de las fotos y en algunos casos pedía expresamente en clase hablar sobre el significado de las imágenes. Fue fundamental que los participantes en los talleres tuvieran una formación suficiente para "construir" imágenes a las que iban a dar un significado determinado. No se puede, o al menos es muy difícil, pretender que una persona que no sabe manejar la cámara fotográfica (y sobre todo su lenguaje) pueda realizar un trabajo satisfactorio. En este sentido, ha sido fundamental que los migrantes adquiriesen este lenguaje para transformarlo en imágenes a través de la lente.

Cuando por ejemplo estudiamos el reportaje fotográfico, nos paramos en el estudio de los símbolos en las imágenes, vemos algunos ejemplos para luego poner en práctica lo estudiado en un continuo debate entre teoría y práctica. Sería inútil pretender que una persona que no sabe manejar un medio pueda "hablar" a través de él. Los medios audiovisuales pueden ser un increíble medio de transmisión de las opresiones que una persona, por ejemplo, no sabe o no puede transmitir con palabras, pero al mismo tiempo, si una persona no sabe utilizar propiamente el medio no se llegará al resultado deseado. En este sentido, a lo largo del trabajo realizado insistí mucho en la capacitación/formación de los participantes, porque creí que no habrían podido expresarse si no hubieran tenido la formación adecuada para hacerlo.

Mi formación académica (soy licenciado en Ciencias de la Comunicación y tengo un diploma de operador de cámara) hace que sepa utilizar, tanto la cámara fotográfica, como la de video y que esto sea una ventaja en la elección de esta metodología. Finalmente, decir que si se quiere utilizar esta herramienta en la investigación y permitir que sea utilizada por los entrevistados, es fundamental ser conscientes de que se va a necesitar un tiempo largo ya que habrá que formarles en el uso del medio.

En el segundo taller de fotografía que se llevó a cabo en el mes de octubre del 2010 centré algunas de las clases en el autorretrato. Cada uno de los participantes tenía a su disposición un trípode y sabía cómo poder realizar un autorretrato de sí mismo, eligiendo la postura, la expresión y, en definitiva, cómo sacar la fotografía y, más en profundidad, cómo construir una representación propia de sí mismos.

Imagen 1

Imagen 2

Imagen 3

En el taller se reflexiona también sobre la posibilidad de construir imágenes distintas de las estereotipadas que presentan los medios de comunicación de masa con respecto a los migrantes. Estos tres ejemplos de arriba sirven, en primer lugar, para dar una imagen distante de las que estamos acostumbrados a ver en los periódicos, principalmente porque expresan normalidad. Es indudable que viven una situación dura en la realidad, pero es manifiesta la voluntad de representarse con normalidad y, en otros casos, resaltando la heroicidad de haber conseguido alcanzar Europa. Las tres imágenes son autorretratos en los que los protagonistas utilizan el lenguaje fotográfico para representarse.

En la imagen 1, el protagonista opta por el movimiento y por un autorretrato de cuerpo entero. En la segunda, el fotógrafo es su sombra reflejada en la pared, mientras que en la imagen 3 la persona detrás de la cámara inmortaliza a través de un plano detalle el ojo, que es la lente a través de la cual se construye la propia realidad. Igualmente, el ojo constituye uno de los rasgos más característicos de la persona y nos enseña su origen. En los tres casos, los estudiantes escogieron las imágenes por propia elección, sin que los profesores pudieran intervenir en el resultado. Había una media de quince personas por taller y ocho cámaras de foto digitales compactas. Cada día, durante aproximadamente dos semanas, se salía a la calle a sacar fotos y esto produjo como resultado cientos de imágenes. Aunque son sólo algunas de las imágenes que se sacaron en los talleres, en muchos casos la representación que los participantes ofrecían del contexto o de ellos mismos me sorprendió, y me sirvió de aprendizaje para entender lo que la persona migrante llega a sentir durante su estancia o de lo que quiere que se vea.

Es importante subrayar que las personas generalmente cambian su actitud a medida que transcurre el tiempo durante su estancia en el CETI. Si en un principio o al poco de llegar a la ciudad todavía tienen vivo el "espíritu" aventurero que relatan en las entrevistas, con el pasar de los días interiorizan su condición de migrante irregular, de "clandestino" y sobre todo, interiorizan el hecho de que su estancia puede prolongarse durante años, consideración que va madurando a medida que el tiempo pasa y que, obviamente, condiciona su estado de ánimo.

Caroline Wang esquematiza el *photovoice* dictando las "instrucciones para su uso"[3]. La autora define esta técnica en línea con los valores que caracterizan la PAR; que integra a la fotografía documental un enfoque ciudadano (*citizen approach)*, la producción de conocimiento y la acción social (Wang, 1999:187). Igualmente la autora remarca que esta técnica debería ser acompañada de un análisis participativo que siga tres etapas distintas: la selección, la contextualización y la codificación; identificando en el *photovoice* un medio eficaz a través del cual los participantes pueden narrar sus percepciones y experiencias (Wang, 1999:191).

Otra de las técnicas mencionadas y que se ha seguido a lo largo del trabajo ha sido la del video participativo (PV)[4]. A lo largo del año se llevaron a cabo diferentes talleres de una duración de entre veinte y treinta horas en las que se alternaba la teoría sobre cómo utilizar la cámara de video y aprender a manejar su lenguaje, con las sesiones prácticas donde los participantes trabajaban de forma colectiva sobre algunas de las temáticas elegidas. Al final del taller, los participantes, organizados en grupos, tenían que realizar un cortometraje cuya historia, guión y grabación estaba directamente controlado por ellos.

El PV es un instrumento que se utiliza, de modo particular, para trabajar en situaciones de conflicto o con grupos en situación de riesgo. Snowden (1984) por ejemplo, cree que esta técnica crea una nueva manera de aprendizaje que enseña a las personas que pueden decir y hacer cosas que anteriormente pensaban que eran imposibles.

El video participativo es una metodología cualitativa que utiliza la expresión y la creatividad (De Lange, 2008); a través de este instrumento se permite al participante comunicar sus experiencias. Como en el caso de los otros medios, se da espacio al debate, siendo las imágenes fruto de una reflexión colectiva que intenta cambiar el entorno social. Así que, lo que dice el participante a propósito del producto es lo que da el sentido a lo que él o ella piensan (De Lange, 2008:111) y han puesto en escena, mientras que el investigador desempeña la labor de moderador, escuchando las voces de los participantes (Gauntlet & Holzwarth, 2006:89).

---

[3] Creo necesario recalcar el hecho de que todas las actividades que he llevado a cabo han seguido las pautas elaboradas por estos autores adaptándolas al contexto en el que estaba trabajando, así como que todas las actividades no van necesariamente encasilladas en estos términos sino que estas técnicas metodológicas (PA, PV, PAR etc) constituyen un punto de referencia que no he seguido de forma asidua.

[4] En el texto que sigue escribo PV siguiendo el acrónimo inglés de la expresión *participatory video*

En uno de los videos que grabaron los migrantes, uno de los chicos graba el mar y la playa desde donde él ha alcanzado la ciudad. En primera persona y hablando a una audiencia imaginaria relata su travesía:

"en este mar, mirad, estuve ocho horas en este mar en movimiento, una catástrofe. ¿Y qué riesgo corrí para llegar a este pueblo? a este pequeño pueblo… Mirad el agua, la sal, este mar en agitación, que riesgo corrí (…)"

En otra parte del video, siempre hablando al público:

"Vemos la plage de Melilla, en español la "playa" y allí vemos el puerto, es una buena vista ¿no? Ahora grabo el mar que está agitado. Es el mismo mar que hice nadando para alcanzar Melilla. Mirad a las olas del Mediterráneo y al mar en movimiento, es así, con este mar, que entré al puerto de Melilla (…)"

A través del video, el autor nos muestra cómo ha llegado a Melilla y en un sentido más amplio nos hace partícipes de su viaje migratorio. Posiblemente lo hace para que entendamos el significado de su migración, el riesgo y las dificultades que ha soportado. La falta de comunicación entre el migrante y el ciudadano, en general, provoca que haya mucho desconocimiento sobre la situación de los migrantes. Los medios de comunicación locales recogen sólo algunos aspectos de la migración y siempre desde un punto de vista externo. La posibilidad de describir en primera persona un aspecto de la llegada nos devuelve la realidad del relato sin filtros. La consideración de que el protagonista no se vea en las imágenes, sino que sea sólo una voz hablante, puede ser interpretado como la

voluntad de dejar a las imágenes (el movimiento del mar) y a las palabras todo el protagonismo y el drama de la historia.

En este apartado he presentado algunas técnicas aplicadas en el trabajo de campo y que forman parte de la metodología. Explicar estos conceptos es útil para introducir en la tesis el proyecto que, de forma conjunta con los migrantes del CETI, he desarrollado en la ciudad de Melilla. La idea de utilizar los medios audiovisuales está justificada, al menos, por dos razones: por un lado, como he puntualizado al inicio del capítulo, los talleres han sido un acercamiento al sujeto estudiado, una manera para conocer más de cerca el contexto, de hecho, gracias a la realización de los talleres pude conocer a un número elevado de migrantes, que sólo como investigador hubiera sido imposible; y pude entrar en espacios "privilegiados" desde el punto de vista de la observación, como son el CETI, las Chabolas y, en general. Pude conocer más de cerca el día a día en la ciudad de los migrantes gracias al hecho de que era su "profesor" y que pasaba mucho tiempo charlando con ellos. De hecho, en varias ocasiones, a raíz de los talleres, algunos de los participantes me pedían grabarles mientras cantaban, bailaban o actuaban y en otros casos me hacían escuchar sus textos y sus canciones, pidiéndome consejos y sugerencias.

Las consideraciones expuestas anteriormente sobre la posibilidad de utilizar los medios audiovisuales y artísticos en la investigación y el papel fundamental de la participación de los migrantes en los talleres, me han permitido utilizar el material producido por ellos como una fuente de análisis interpretativa. En este sentido, he investigado con los migrantes no sólo a través de las entrevistas, sino que el diálogo se ha desarrollado también a través de estas otras fuentes de conocimiento, resultando un texto que se puede considerar "híbrido", fruto de la mezcla de las entrevistas, narraciones y de la interpretación de las actividades llevadas a cabo a través del uso de los medios audiovisuales y del arte. Decir que, en todos los casos pedí autorización para poder utilizar el material de las entrevistas, así como el material de los talleres para la investigación.

Maggie O'Neill (2002) invita al uso de metodologías renovadas (*renewed methodologies)* que utilicen el arte o la fotografía, ya que, como indica la autora: *"through art works-performing arts/live arts, painting, poetry, literature, photography-we are able to get in touch with our 'realities', our social worlds and the lived experiences of others, in ways which demand critical reflection"* (O'Neill, 2002:79). La posibilidad de profundizar en las experiencias o en las narraciones de los entrevistados a través de otras técnicas metodológicas que contemplen el uso del arte, por ejemplo, puede arrojar resultados distintos y también una visión diferente del entrevistado, partiendo de su participación en la realización de la "obra".

Finalmente, durante las entrevistas los migrantes me hablaban de cómo ellos utilizaban los medios audiovisuales en el camino migratorio. Uno de ellos me explicaba que grabar y mostrar los sufrimientos del migrante para llegar a Europa debería ser una demostración para que se entendiese lo que están dispuestos a hacer para alcanzar una mejora en sus vidas.

Leonard, un chico subsahariano de unos treinta años que llevaba unos meses en el CETI en el momento de la entrevista, me avisa "vas a estar triste, vas a ver la realidad con tus ojos". Él me cuenta cómo, algunos con su móvil, grabaron la travesía en el desierto. Me dice:

> Leonard: Necesito comprar un teléfono (…) quiero un teléfono con opciones video. Porque yo trabajo mucho con eso. Cuando camino veo algo que está bien…"clac" saco una foto. Cuando hay movimiento, hago videos, como con los enfrentamientos, los problemas…yo hago un video, está bien (…) Tengo un video de un amigo en el desierto del Sahara. Ocho personas murieron allí. Lo he enseñado en el CETI. Es posible verlo en youtube.
>
> Francesco: Quiero verlo.
>
> L: Vas a llorar de verdad.
>
> F: No es malo llorar.
>
> L: No. Vas a estar triste, vas a ver la realidad con tus ojos. Está toda la gente muerta, no se puede hacer nada. Cuando pasas, ves, sacas fotos, videos… cuando la cabeza piensa…Todo el mundo dice: "Oh, se va a la aventura". De Mali a Argelia, el Sahara. Tal vez cuatro días. No caminando. Con el autobús. Hay viento, polvo. Cuando el viento se va, retomamos la ruta. Normalmente son dos días de Malí a Argelia en el Sahara cuando el coche es bueno. Pero nosotros tuvimos problemas, pasamos cuatro días allí. El agua se acabó. La gasolina se acabó. Un día parado, bajo el sol. Después nos pusimos a parar los coches que pasan por el desierto. Compramos gasolina. Cuando se acabó, nos paramos. Demasiado sufrimiento. No tenemos elección, vivimos así". (En Melilla, noviembre 2010).

6. MI AVENTURA: EL TEATRO COMO HERRAMIENTA DE EMPODERAMIENTO

En este último apartado describo el curso de teatro que se ha desarrollado a lo largo del invierno del 2011, entre los meses de enero y marzo. Pongo la atención sobre la importancia del teatro como herramienta de trabajo con un grupo de migrantes que viven a la espera de la resolución del expediente de expulsión, y en un contexto coercitivo, como es el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI). Igualmente, en el texto hago hincapié en las posibilidades que brinda el teatro en el desarrollo de las potencialidades de los participantes, como instrumento de empoderamiento y de transformación social.

Los migrantes se encuentran estancados en su trayecto migratorio, anclados en una tierra en medio, que no representa ya el viaje y tampoco la llegada, entre el pasado que queda ya lejos y el futuro que se sitúa, a veces, como algo imaginado y soñado; se encuentran en una situación liminal, una etapa que se puede prolongar en el tiempo y que les genera frustración e incertidumbre. Y sin embargo, en esta situación se puede alimentar

la voluntad de expresar sensaciones, pensamientos y la necesidad de liberar emociones y contar historias a través del instrumento de la imaginación.

El curso ha desembocado en una obra de teatro escrita y representada por los participantes, cuyo título es "Mi Aventura" y que se puso en escena el 28 de febrero de 2011 en la Plaza Menéndez Pelayo de la ciudad autónoma de Melilla, y el día 01 de Marzo de 2011 en el teatro del Campus Universitario de la UGR en la misma ciudad.

La obra surge de la necesidad de presentar otra cara de la inmigración, transformar en arte el viaje (o aventura) que han vivido. Particularmente, quiero subrayar el hecho de que la obra fuese escrita e interpretada por los mismos migrantes, sin que fuésemos nosotros los autores (y tampoco los actores), "limitando" entonces nuestra labor a mostrar técnicas teatrales, coordinar y motivar al grupo. Parto de algunos puntos esenciales que han marcado el modo de desarrollar el taller, y que explicaré en profundidad en este apartado.

En primer lugar, considero de gran importancia la potencialidad de la expresión, tanto de la palabra como del cuerpo, como herramientas descriptivas que nos ayudan en la reflexión sobre la situación que están viviendo las personas migrantes.

En segundo lugar, intento escapar de los discursos que representan la inmigración con tonos cercanos al victimismo. Para lograr esto, es necesario crear una actitud activa en los actores-migrantes, motivarlos y darles la palabra, hacerles verdaderamente protagonistas de sus historias. Al fin al cabo hay que evitar que sean nuestras preguntas las que se formulen, y favorecer que sean las inquietudes y las preguntas que los migrantes plantean, las que revelen las dinámicas de los procesos migratorios, a partir de su memoria pero también de su imaginación y creatividad, aumentando de este modo la teatralidad y sobre todo la originalidad del trabajo. A la hora de diseñar el curso, tomo como referente aquel teatro que utiliza la fuerza del gesto en vista de una transformación social, el teatro que se forma como instrumento de lucha para una sociedad mejor, el teatro social que parte desde abajo y que hace de la necesidad de cambio su alma.

El curso se llevó a cabo en la ciudad autónoma de Melilla. Los migrantes que participaron, unos quince, eran en su mayoría hombres subsaharianos, con la participación minoritaria y fundamental de una mujer, que fue la protagonista, y el único chico argelino que interpretó de modo ejemplar, diferentes pequeños papeles. Todos los participantes eran migrantes del Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes de Melilla (CETI). Ellos representan un colectivo poco visible, relegados a la marginalidad del Campo, están prácticamente ausentes de los espacios públicos, entendidos como lugares de encuentro y dinamizadores de la vida en común[5]. Los residentes del CETI de Melilla son percibidos por las instituciones como personas "ilegales", están relegados al margen de la "fortaleza" que es Europa y esperan, en esta condición, la resolución de su expediente. Interiorizan el pa-

[5] Hannah Arendt en su obra *Vita Activa. La condición humana* (1996) delinea tres condiciones de la existencia ligadas a los espacios naturales que el hombre comparte; una de estas es el actuar, la acción que se desarrolla en el espacio público donde los seres humanos interactúan a través del discurso.

pel del "clandestino" que el Estado les asigna y ven cómo su trayecto migratorio se detiene una vez que entienden que su estancia aquí será larga, tal y como resulta ser en muchos casos. Así es que, cuando descubren la falta de posibilidades que caracteriza su estancia en la ciudad, tienden a percibir y a aceptar la marginación en el Campo.

En la obra que representaron, se puso de manifiesto el cambio de piel del migrante que empieza siendo un "aventurero", que deja su país en búsqueda de una vida diferente y termina siendo "irregular", una persona bloqueada en el Campo y no integrada en la sociedad que él imaginaba distinta. En este contexto, la herramienta del teatro y las representaciones organizadas en la ciudad han intentado poner de manifiesto su situación y transformar su condición, en el intento de proporcionar al colectivo un espacio de visibilidad y una posibilidad de participar en la vida de la ciudad.

La acción participativa llevada a cabo se basa en la realización de clases donde se entrena a los actores en algunas técnicas de recitación y respiración, y que se alternan con clases donde los participantes deben debatir el desarrollo de la representación[6]. La obra se escribe colectivamente, desde su inicio hasta el final. En una de las primeras clases se escribe en la pizarra un esqueleto de la narración con algunos puntos claves: se decide la temática, así como el número de protagonistas y los pasajes más importantes. A partir de este esbozo, se va debatiendo todos los días el desarrollo de la historia, se eligen los actores, se decide que el contexto es el del viaje y que va a centrarse en algunas etapas fundamentales de la "aventura". Se graban en video fragmentos de las clases para luego poder volver a verlos en el intento de tener algún tipo de retroalimentación. Los profesores asistimos en el proceso, coordinando al equipo y encargándonos de proporcionar las pautas para transformar la narración del viaje migratorio en una obra de teatro, y en definitiva en arte. En esta labor pusimos especial atención en dos cuestiones, por un lado en que se utilizasen la mímica y la gesticulación de forma primordial respecto a la palabra, ya que la mayoría de los participantes no sabían expresarse bien en castellano, y entendimos que lo más conveniente era que se hablara en francés. Y por otra parte, que se respetasen y tuvieran en cuenta las opiniones de cada uno, más concretamente, de la mujer protagonista y del chico argelino que se encontraban en una situación de minoría con respecto al grupo.

Los protagonistas no han seguido un texto escrito de la obra, sino que la memoria de los acontecimientos y la fuerza de los gestos, han sido el motor natural de la misma obra, dictando todo el proceso, y hemos optado por la necesidad de implantar una forma conjunta y horizontal de actuación, sin necesidad de un liderazgo impuesto desde arriba. Hemos dado prioridad a la reflexión del grupo que hizo emerger nuevas preguntas y nuevas problemáticas y, en definitiva, el curso ha sido una manera para que tomasen consciencia de sus posibilidades y contestasen de forma colectiva a las preguntas surgidas durante la realización del curso que para ellos ha representado un esfuerzo importante de evocación y recuerdos, de volver a revivir aspectos del viaje que antes habían sufrido u

[6] El taller ha sido impartido en colaboración con Estibaliz González, con la ayuda de Carlo Bondanini en las partes relativas a la escenografía y puesta en escena y finalmente, con el apoyo de la Delegación del CICODE en Melilla.

olvidado y que ahora debían poner en escena. El curso se impartía en el teatro del Campus de la Universidad de Granada en Melilla, de lunes a viernes de modo intensivo.

El teatro es una herramienta que los migrantes utilizan para expresar sus sensaciones y contar la "aventura" que han afrontado para llegar a Melilla. En la obra se mezclan travesías, ilusiones, dificultades y emociones, todas narradas a través de gestos y acciones. Es el intento de resumir en una obra lo que en realidad es un largo viaje a través de distintos países buscando alcanzar Europa con el fin de mejorar sus propias vidas. La historia construida por los mismos protagonistas quiere mostrar su propia realidad desde dentro, sin tabúes y con toques de ironía.

La historia narrada en la obra se puede resumir de este modo: la protagonista de la historia decide salir de su país en contra de la opinión de su familia que, siguiendo la tradición, quiere que se case con el hermano pequeño de su marido muerto. El segundo protagonista, en cambio, escapa de Camerún cansado de no tener oportunidades, y el tercero, finalmente, se ve obligado a dejar Costa Marfil donde ha estallado la guerra civil. Los tres se encuentran en la estación de Agadez, una de las ciudades de tránsito en el camino a Europa, y deciden seguir juntos para superar los momentos de dificultades y tener más oportunidades de llegar al destino. Durante el viaje tendrán que afrontar varias pruebas y abusos. De los peligros a los que deben enfrentarse, uno de los más arduos es el encuentro con las personas que controlan el paso de los migrantes de una ciudad a otra. En este momento, el control sexual del cuerpo de la mujer representa una prueba muy dura, ya que en numerosos casos, se encuentra desamparada y debe negociar con sus compañeros para que no la dejen en manos de su propio destino. Pasando por parajes crudos y de hambruna, consiguen alcanzar Melilla gracias a la amistad y a una gran voluntad. Una vez en la ciudad se darán cuenta de que sus sueños están todavía lejos de poderse realizar.

Boal (1979) sostiene que la acción teatral puede llevar a empoderar a los oprimidos a través de la expresión y de la puesta en escena de las propias opresiones. El curso de teatro y la puesta en escena de "mi aventura" significó la toma de conciencia por parte de sus actores sobre el poder salir de la marginalidad de la vida en el CETI a través de la representación de lo que ellos consideraban su viaje migratorio, una historia que no se había escuchado antes en primera persona, sino que se quedaba en los discursos dentro del CETI, en las preguntas de la policía o en las entrevistas con las mediadoras sociales. Reflexionando a fondo sobre el sentido de aquella obra y sus repercusiones, es necesario considerar que efectivamente la obra constituyó un punto de inflexión en el cual los actores adquirieron poder a través de la actuación y donde por otro lado los espectadores llegaron a conocer la opresión que los actores ponían en escena. Boal creó, a raíz de sus estudios y experimentaciones, el "teatro-foro" que supone una puesta en escena donde los actores expresan su opresión y donde el público tiene que participar de la obra, creando alternativas a la situación representada, intentando que el protagonista oprimido pueda liberarse de su opresión. Aunque "mi aventura" no pueda considerarse un experimento de teatro-foro ya que el final era cerrado y no podía intervenir el público, por otro lado, se representó delante de un público que tenía que reflexionar a partir de la obra, un público que no se esperaba lo que vio ya que constituyó un experimento de acción partici-

pativa donde los migrantes no son ya víctimas de los acontecimientos sino que toman protagonismo de su destino. En las dos ocasiones que se puso en escena, asistieron, entre otras personas, mujeres que acudían a la ONG Melilla Acoge, migrantes residentes en el CETI, estudiantes de la UGR y miembros de las instituciones de la ciudad, en particular los trabajadores y trabajadoras del CETI. Para los actores, significó "desnudarse" delante de la misma institución, que no les permitía salir de allí, enseñando qué significaba para ellos estar en el Campo y, por otro lado, estaban mostrando la propia situación a otras personas que la "padecían", con el fin de que pudiesen tomar conciencia del presente, en vista de poder vivir activamente la estancia. El empoderamiento de los actores está, no en la rebelión a su situación, sino más bien en la toma de poder frente a la situación, en la posibilidad de enseñar su visión de los acontecimientos al público, en la valentía con la cual representaron algo que en otros casos es silenciado u ocultado. El empoderamiento de los actores significó, por otro lado, tener el valor de hablar a un público formado por otros compañeros que conocían y compartían la historia y finalmente, el valor de contar la aventura frente a algunas de las personas que les retenían en el Campo y que no le permitían seguir su camino migratorio.

En la última parte de la obra los protagonistas enseñan cómo es su vida en el Campo: pasean por el espacio, se aburren o se pelean. La denuncia de los actores de su situación frente a la institución, a través de la puesta en escena fue sin duda una forma de resistencia frente a la situación. Por otra parte, el relato de la aventura, así como los sufrimientos del viaje entregaban al espectador una narración compleja de lo que puede ocurrir, remarcando la excepcionalidad de la experiencia.

Recientemente, pude hablar con una de las personas que actuó en "mi aventura" que pudo salir de Melilla y que se encuentra en la península. Me confesó: "estoy buscando una escuela de teatro, porque me gustaría retomar lo que hicimos en Melilla, ¡me gustaría volver a actuar!" De los actores que participaron, muchos habían participado en otros talleres anteriormente y éstos posiblemente fueron los que aprovecharon más la experiencia de trabajar en modo cooperativo y horizontal sobre una historia tan personal como es el viaje migratorio.

Más allá de los beneficios que pudo traer a los protagonistas, fue una metodología que me permitió trabajar en colaboración con los participantes. La puesta en escena de "mi aventura" finalmente puede considerarse un esfuerzo auto-etnográfico, en el sentido de que el autor (en este caso los autores) se posiciona dentro de su contexto social (Reed-Danahay 1997:9) y se produce también un esfuerzo colaborativo entre el investigador (yo) y los participantes (los actores-migrantes).

Es necesario profundizar en el concepto mencionado arriba, el empoderamiento (o *empowerment)*. Es posible reconducir el concepto al trabajo del educador Paulo Freire (1970, 1989) y a su teoría de la liberación de los pueblos oprimidos a través de la educación. Hablando de *empowerment* nos referimos a una idea del poder en relación a las personas que intentan acercarse a éste (al poder), y al proceso de movilidad que las personas llevan a cabo para alcanzarlo. En las ciencias sociales, en particular, se estudia el

fenómeno en relación a los grupos que no lo tienen (el poder) y que a través de alguna estrategia pueden llegar a conseguirlo; especialmente, se estudian aquellos colectivos, como minorías marginadas o grupos discriminados que por razones distintas no tienen poder de decisión. El concepto está estrictamente relacionado con la idea del cambio de poder, tanto de la adquisición como de la pérdida del mismo.

Hablando de empoderamiento, describimos un proceso tanto individual como colectivo, tanto interpersonal como comunitario (Hur, 2006). A nivel individual, nos empoderamos en relación a lo que pensamos de nosotros: a través de la concienciación de nuestras capacidades y conocimientos, de nuestras potencialidades (Staples, 1990:32) considerando nuestras capacidades; y luego, es liberándonos de nuestros frenos como nos empoderamos. Al nivel comunitario, en estricta relación con el empoderamiento individual, los individuos "se unen para romper la propia soledad y silencio, ayudándose mutuamente y aprendiendo del otro, desarrollan herramientas para una acción colectiva[7]" (Boehm & Staples, 2004; Fetterson, 2002, en Hur, 2006: 530). En el paso de la concienciación a la acción, el individuo toma conciencia de su poder, en otras palabras, se empodera, actuando para mejorar su situación y la de la colectividad. ¿Pero qué es lo que moviliza al individuo y a la colectividad, y empuja a tomar conciencia y buscar cambios? Mann Hyung Hur afirma que:

> *"la existencia de malestares individuales y/o malestar social es el primer paso hacia el empoderamiento. Se puede afirmar que la existencia de un sentimiento de impotencia (falta de poder) es la premisa acordada que puede causar malestar social. Los malestares alcanzan la superficie cuando un grupo de agentes empoderados reconoce a los desaventajados y oprimidos. En el primer escalón del empoderamiento, tanto los oprimidos como los agentes empoderados han descubierto la realidad rodeada de patologías psicosociales, como desventaja, opresión, alienación y estratificación"* [8]*(Hur, 2006: 529).*

En su etapa en el Campo, los aventureros se encuentran enjaulados y andan de manera confusa sin encontrar la salida. Los personajes han cambiado sus trajes de aventureros por los de "residentes", que son todos iguales. Igualmente, la heroicidad y exaltación del viaje se quedan a un lado; el Campo les ha transformado y recluido.

---

[7] "Collective empowerment refers to processes by which individuals join together to break their solitude and silence, help one another, learn together, and develop skills for collective action" (Boehm & Staples, 2004; Fetterson, 2002, en Hur, 2006: 530). Traducción al castellano del autor.

[8] "The existence of individual disturbances and/or social disturbances was the first step of empowerment. It can be said that the existence of a sense of powerlessness was the agreed upon premise that can cause social disturbances. The disturbances have usually risen to the surface as a group of empowerment agents recognized the disadvantaged and the oppressed. In the first step of empowerment, both the oppressed and the empowerment agents have discovered the reality surrounded by psychological and/or social pathologies, such as disadvantages, oppression, alienation, and stratification" (Hur, 2006: 529). Traducción al castellano del autor.

En la primera imagen, la protagonista antes de emigrar. En un breve monólogo explica al público la decisión de salir del país en el intento de escapar de su familia. En el segundo fragmento de la obra, los migrantes siguen a un guía que les conduce por el desierto. En el tercer fragmento, los migrantes andan sin rumbo en el CETI. En la obra, como en los relatos, el viaje toma protagonismo. Los migrantes se identifican como aventureros que superan una serie de obstáculos antes de alcanzar la meta. Están presentes numerosos símbolos y personajes que los protagonistas van encontrando a lo largo del camino: por un lado, la presencia de Dios, por el otro, la idea de desafiar al propio destino a través de un viaje muy complicado; igualmente, se presentan una serie de personajes más o menos positivos que complican el trayecto. El aventurero en el momento en que la institución lo enjaula, pasa a ser otra cosa, sus valores positivos (la heroicidad, la tenacidad, etc.) se van borrando de la escena. En el CETI, los migrantes pelean entre ellos y pierden el tiempo jugando a las cartas. En definitiva, durante la estancia en el Campo los protagonistas (que se confunden ya con los otros actores) han cambiado su perfil y sus características.

El aventurero que no puede moverse ya no es aventurero. Siguiendo esta línea, el migrante en el CETI asume su condición de persona en exceso, de *Otro,* de irregular. Además, su estancia, en el momento en el que se alarga no representa ya una etapa más del viaje, y parafraseando a Turner respecto a la condición de liminalidad, "la transición se ha convertido aquí en una condición permanente" (1988:114). Y es esta condición permanente, consecuencia del contexto, tanto geográfico, social y jurídico que viven los migrantes, que les atrapa y convierte en residentes irregulares, personas en exceso que viven marginadas en un Campo.

En la obra, considero finalmente otros aspectos relevantes: por un lado, el papel liberatorio que ha significado la misma, por otro, el rol de la narración colectiva como apoyo al recuerdo del viaje individual y la importancia del trabajo en grupo.

Durante el curso, los participantes van construyendo de forma colectiva la historia, en un continuo debate (a veces acalorado). Loredana Sciolla (2005:21) identifica la narración como dispositivo que sirve para unir el pasado al presente, ya que "junta hechos y experiencias en una trama, que constituye un modelo específico de conexión de los eventos. Es al sujeto que narra, que habla infaliblemente a un público (un 'público' aunque sea virtual), al que pide reconocimiento, al que se le puede atribuir una

identidad[9]". En este sentido, el rol de la memoria es el de hilo conductor que partiendo del presente, reconstruye narrando la historia individual.

7. CONCLUSIÓN

El ejercicio teatral, en definitiva, ha servido a los participantes para reordenar los acontecimientos y reflexionar a partir de la reconstrucción en la escena de la aventura. Por otro lado, me pareció interesante la construcción del discurso por parte de los migrantes y también el hecho de que se eligió un lenguaje que eliminase la visión de víctima que atribuimos al migrante en el momento de su llegada. De este modo, la persona migrante se pone en primer plano, convirtiéndose en el verdadero protagonista de su narración. Igualmente, volver a vestir los trajes del aventurero y tener que escribir sus propios papeles hizo que se alimentase la imaginación y la exaltación del viaje. Los participantes, en cierto momento del curso, me hablaron de las preocupaciones relativas a la representación: estaban preocupados por las reacciones del público y por la de otros migrantes. El miedo constante a ser expulsados y a las reacciones de algunos de sus compañeros, influyeron en el desarrollo de la historia, ejerciendo de filtros entre el recuerdo y la narración de los hechos; en este caso, los filtros sirvieron de detonante para transformar las narraciones en un lenguaje universal que el público pudiese entender con el fin de acercarse a sus mundos.

La dicotomía memoria/identidad, así como la posibilidad de la reflexión y autoreflexión en la construcción de una auto-etnografía han sido las herramientas más importantes que el teatro participativo ha brindado al estudio. Por otro lado, el teatro ha puesto de manifiesto la posibilidad de que los migrantes pueden salir de la marginalidad del Campo; en definitiva, los actores, a través de la expresión artística, han exteriorizado otra imagen de su colectivo. Finalmente, ha sido un esfuerzo para participar social y culturalmente del espacio público y, al mismo nivel, un esfuerzo para interactuar con otros componentes de la sociedad.

Concluyendo, quiero remarcar la importancia de una metodología participativa en un trabajo de investigación y acción. Considero que es fundamental implicar en todo el proceso a los destinatarios de las actividades. La experiencia del trabajo con los migrantes del CETI ha dado luz a las posibilidades de un trabajo colaborativo con los sujetos estudiados y por otro lado ha puesto de manifiesto la necesidad de entablar una relación diferente del investigador con el sujeto que se está estudiando. Finalmente, es necesario subrayar que los medios audiovisuales, así como el arte, son instrumentos indispensables en el análisis debido a sus características como potenciadores de la expresividad y la imaginación de la persona.

---

[9] "Inserisce fatti ed esperienze in una trama, che costituisce un modello specifico di connessione degli eventi. E' al soggetto che racconta, che si rivolge immancabilmente a un pubblico (un "pubblico" anche solo virtuale), a cui chiede riconoscimento, che può essere attribuita un'identità" (Sciolla 2005, 21). Traducción al castellano del autor.

8. BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H.(1996) *La condición humana*, Barcelona, Editorial Paidós.

Banks, M. (2001) *Visual methods in Social Research*. Oxford: Sage.

Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: Edizioni la meridiana.

Boehm, A., & Staples, L.H. (2004). Empowerment: The point of view of consumer. *Families in Society*, 85(2), 270–280.

Collier, John Jr (1957). Photography in anthropology: a report on two experiments, *American Anthropologist* 59:843–859.

Harper, D., (, 2002) Talking about pictures: a case for photo elicitation, *Visual Studies,* Vol. 17, No. 1.

Carlson, E., Engebretson and Chamberlain R., (2006) Photovoice as a Social Process of Critical Consciousness, *Qual Health Res,* 16: 836.

Emmison M. and Smith, P. (2000), *Researching the Visual*, London and New York: Sage Pubblications.

Fetterson, M.D., (2002). Empowerment evaluation: Building communities of practice and a culture of learning. *American Journal of Psychology*, 30(1), 89–102.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Gauntlett, D. & Holzwarth, P. (2006). Creative and visual methods for exploring identities. *Visual Studies, Journal of the International Visual Sociology Association,* 21(1): 82-91

Gaventa, J. (1988). Participatory research in North America. *An International Journal of Adult Education Convergence,, 24*(2-3), 19-28.

Gramsci, A. (1947/2011). *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi.

Hall, B. (1981). Participatory research, popular knowledge and power: A personal reflection. *An International Journal of Adult Education Convergence, 14*(3), 6-19.

Hur, M. H. (2006). Empowerment in terms of Theoretical perspectives: Exploring a typology of the process and components Across disciplines. *Journal of community psychology, 34*(5), 523–540.

Lassiter, L. (2005) *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

De Lange, N., Olivier T. & Wood, L. (2008): Participatory video documentary: just for whom? *Education as Change*, 12:2, 109-122

Maguire, P. (1987) *Doing participatory research: A feminist approach*; Center for International Education, School of Education, University of Massachusetts

Mand, K (2012): Giving children a 'voice': arts-based participatory research activities and representation, *International Journal of Social Research Methodology*, 15:2, 149-160.

McIntyre, A.(2003) Through the Eyes of Women: Photovoice and participatory research as tools for reimagining place, Gender, *Place & Culture: A Journal of Feminist Geography*, Volume 10,Issue 1.

O'Neill, Maggie (2002) Renewed methodologies for social research: ethno-mimesis as performative praxis. *Sociological Review* 50(1): 75-88.

Pain, R. & Francis, P. (2003). Reflections on participatory research. *Area.* 35(l):46-94.

Rappaport, J. (2008) Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation, *Collaborative Anthropologies*, Volume 1, pp. 1-31.

Reed-Danahay, D. E. (1997). *Auto-Ethnography. Rewriting the Self and the Social*. Oxford-New York: Berg.

Schneider, A. (2008). Three modes of experimentation with art and ethnography. *Journal of the Royal Anthropological Institute, 14*, 171-194.

Singhal, A., Lynn M. Harter, Ketan Chitnis & Devendra Sharma (2007), Participatory photography as theory, method and praxis: analyzing an entertainment-education project in India, *Critical Arts: South-North Cultural and Media Studies*, 21:1, 212-227.

Snowden, D., (1984) *Eyes See, Ears Hear*, St.Johns, NF: Memorial University of Newfoundland.

Sciolla, L. (2005). Memoria, Identità e discorso pubblico. In M. Rampazi (Ed.), *Il linguaggio del passato*. Roma: Carocci Editore.

Turner, V. W. (1988). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus Alfaguara.

Wang, C. C.(1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health, 8*(2), 185-192.

Wright, T. (1999) *The Photography Handbook*: Routledge.

11. Educación compensatoria en contextos educativos interculturales. Escuela de familia

Ana Isabel Lara Castaño

Coordinadora de la Escuela de Familia IES Juan Antonio Fernández Pérez

anailarac@gmail.com

1. PRESENTACIÓN DEL CENTRO

El centro que nos ocupa es un centro educativo que considera la diversidad cultural como un bien y fuente de riqueza. Su alumnado proviene de diferentes centros de Primaria, tanto públicos como concertados, algunos ubicados en las zonas en las que históricamente reside mayoritariamente la población de origen étnico bereber, de lengua tamazight y religión islámica (Barriada Cañada de Hidúm, Cabrerizas, Constitución…), lo que, en ocasiones, trae aparejado para el alumnado y su familia una dualidad contextual: por una parte están expuestos a la cultura escolar que representa los valores occidentales y, por la otra, a su medio experiencial que les proporciona una cultura diferente, la amazigh y musulmana.

El alumnado de compensatoria no reside en el entorno más próximo y, como consecuencia, el centro tiene dificultades para actuar como dinamizador de los barrios de procedencia.

1.1 Descripción de las acciones de atención educativa

Durante el pasado curso 2010-2011 iniciamos en el centro IES Juan Antonio Fernández Pérez de Melilla una serie de acciones encaminadas a disminuir el absentismo y el fracaso escolar del alumnado de educación compensatoria, entre las que destacamos:

(*) Ana Isabel Lara Castaño, maestra en Educación compensatoria en el IES Juan Antonio Fernández de Melilla. Ha dirigido y coordinado diversos cursos y publicaciones de intercultura e igualdad de género. (anailarac@gmail.com).

- **Recogida de información** sobre el alumnado de nueva matriculación, a través de entrevistas a los tutores de primaria, durante el mes de junio.

- **Flexibilidad de la organización**, permitiendo actuar por ámbitos y con desdobles para las áreas instrumentales, en las aulas de compensatoria.

- **Adaptaciones curriculares de aula y de criterios de evaluación** en todas las áreas.

- **Trabajar, desde todas las áreas, en las técnicas de estudio y habilidades sociales.**

- Introducción del **uso de las pizarras digitales** y estrategias de **aprendizaje cooperativo** en la metodología diaria.

- **Creación del blog de aula** que permita el intercambio de información.

- Puesta en marcha de **la Escuela de Familia** que es el programa que se desarrolla en esta memoria

2. DESCRIPCIÓN Y PLAN DE LAS ACTUACIONES

2.1. Consideraciones Previas

Además del Proyecto que ahora se presenta, y que se ha ido gestando y desarrollando en los últimos cursos, el centro participa en muchos otros a través de los cuales intentamos que el nivel de calidad educativa aumente en beneficio de nuestros alumnos/as. Algunos de estos planes, proyectos y programas están incluidos y explicados en el presente Proyecto por entender que son acciones tendentes a compensar las desigualdades que afectan a nuestro alumnado. Otros, en cambio, implican acciones que elevan el nivel de calidad de cualquier centro educativo y, por tanto, no son objeto de comentario.

2.2. Programa de Compensación Educativa

Las circunstancias geográficas, demográficas, culturales y económicas de la ciudad presentan características singulares que han de tenerse en cuenta para situar en el contexto adecuado el programa de compensación educativa y en particular nuestra "Escuela de Familia".

La lucha contra el absentismo y el abandono temprano de la escolarización es una de las prioridades educativas de nuestra ciudad, teniendo en cuenta las altas tasas de fracaso y abandono escolar que sufre Melilla. Existen comisiones para analizar los principales factores que influyen en el fracaso escolar, cuyas conclusiones destacamos: la escasa implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, en muchos casos falta de dominio de la lengua castellana, ratios elevadas, diversidad de los alumnos en las aulas, desestructuración familiar…

A finales del curso 2009-2010, tras una reflexión sobre posibles medidas de mejora del centro, se decide, entre otras, incidir en el alumnado de educación compensatoria, ya que son los más susceptibles de sufrir abandono junto con fracaso escolar.

2.2.1. Los objetivos propuestos son:

- Evitar el abandono escolar
- Subir el porcentaje de éxito en las calificaciones académicas
- Mejorar el clima del aula y del centro
- Favorecer la incidencia de las familias en la vida del centro
- Incluir las pizarras digitales en las programaciones de aula.

2.2.2. Acciones:

2.2.2.1. Recabar información de los tutores de primaria

La primera acción es conocer a través de los tutores de primaria los puntos fuertes y débiles del alumnado de compensatoria adscrito al centro. Para ello, una vez son publicadas las listas de alumnos adscritos al centro, se elabora una plantilla (fig.1) que nos facilita la recogida de información en los centros de primaria. Esta acción es bien acogida por los tutores de primaria que nos muestran su disponibilidad e interés en facilitarnos todo tipo de detalles sobre el alumnado y su situación familiar. Además, tenemos la ocasión de entrar en las aulas y hablar con el alumnado dando a conocer nuestro centro e intentando quitar ansiedad al cambio de etapa.

ALUMNADO DE PRIMERO CURSO 2010-2011

Centro de procedencia:

APELLIDOS Y NOMBRE	RELACIÓN CON LA FAMILIA	ESCOLARIZACIÓN IRREGULAR (TARDÍA, ABSENTISTA, …)	ACTITUD	NIVEL EN MATEMÁTICAS	NIVEL EN LENGUAJE	GLOBAL

Figura nº1

Lo primero que resaltamos al finalizar la recogida de información, durante los tres años consecutivos de aplicación del programa, es la heterogeneidad del grupo, las dificultades económicas, casos de familias desestructuradas y el entorno desfavorecido de los distritos 4º y 5º.

Para el próximo curso 2012-2013 ya se han elaborado los informes correspondientes de los alumnos que habrán de recibir compensación educativa, resultando aproximadamente un 16% del total del alumnado del primer ciclo de la ESO, sin contabilizar a los alumnos que tras la evaluación inicial denoten un desfase curricular de más de dos años y que aún desconocemos.

Una vez establecido el grupo bajo los criterios de inclusión y atención a la diversidad, se establecen las siguientes medidas organizativas:

2.2.2.2. Desdobles y ámbitos

El alumnado de compensación educativa se distribuye en un grupo de primero y otro de segundo. Estos grupos se desdoblan en las áreas de matemáticas y ciencias de la naturaleza (formando el ámbito matemático), impartido por un docente adscrito al programa de compensación educativa y las áreas de lengua castellana y ciencias sociales, el ámbito de lingüístico, impartido por otro docente del mismo programa. El profesorado de compensatoria también se puede encargar de la tutoría del grupo, de las horas de estudio y del refuerzo de lengua castellana. De esta forma se reduce el número de profesores que incide en el grupo y se facilita un mayor conocimiento de las dificultades, disponiendo de más tiempo para atenderlas y prevenirlas.

2.2.2.3. Actuaciones del equipo de aula

Antes del inicio de las clases, el profesorado que atiende al grupo mantiene la primera reunión. En ella, la persona que ejerce de tutora informa al resto del profesorado de las dificultades que puede presentar cada alumno y alumna, así como de su situación familiar-social y niveles de competencia en lengua y matemáticas.

A partir de esta reunión se acuerda:

- **Realizar una adaptación de aula para cada área** que atienda a las necesidades que presenta el alumnado y permita abordar el curriculum sin dejar lagunas en los conocimientos previos. Los cinco temas que cada departamento programa para impartir al trimestre, en estos grupos pueden quedar reducidos a tres temas. Para ello se selecciona el temario teniendo una idea no de curso, sino de ciclo. El alumnado alcanzará todos los objetivos mínimos a lo largo del ciclo. El profesorado de compensatoria atiende al alumno a lo largo del ciclo.

- **Realizar pruebas de exploración inicial** para matizar la adaptación de la programación realizada y facilitar una enseñanza más personalizada.

- **Reforzar el área de lengua desde todas las áreas.**
  La adquisición de la competencia lingüística es facilitada por todo el profesorado por lo que desde todas las áreas concretamos un tiempo para la lectura comprensiva, la escritura y la corrección ortográfica así como la caligrafía, el orden y la limpieza en sus cuadernos y producciones. Por ejemplo, en cada control incluir ejercicios que impliquen la comprensión de textos adecuados al tema y nivel que se evalúa.

- Adaptar la evaluación de estos alumnos valorando en mayor porcentaje las actitudes hacia la materia y el trabajo diario.

- Trabajar desde cada área las **técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.**

- Trabajar desde las tutorías un programa de **habilidades sociales, autoestima y técnicas de estudio.**

- Intervenir en las actividades complementarias y extraescolares programadas por el centro – un mal comportamiento puede excluir al alumno de su participación en estas actividades, por las que demuestran un gran interés.

- **Crear un blog** de aula para el intercambio de información con las familias, el alumnado y profesorado de PROA.

- **Incluir las pizarras digitales** en la práctica diaria como un recurso más que facilita nuestra labor docente y favorece la motivación y el interés del alumnado.

- Mantener reuniones de equipo de aula cuando fuesen necesarias para prevenir situaciones de conductas disruptivas, abandono o fracaso.

- Mantener con las familias un intercambio de información fluida y abierta y participar activamente en la **Escuela de Familia.**

2.2.3. Evaluación

En función de las actuaciones programadas en el proyecto, valoramos el grado de cumplimiento y las dificultades encontradas, con la finalidad de realizar las propuestas de mejora más adecuados a nuestros planteamientos y a las características de nuestro alumnado.

La evaluación es anual para los objetivos generales y trimestral para las medidas correctoras que puedan adoptarse.

Tras estos dos años, podemos concluir que la organización por ámbitos y desdobles ha permitido una mayor implicación del profesorado en la tarea de tutorizar al alumnado, lo que ha permitido prevenir el absentismo y reducir el fracaso. El profesorado de educación compensatoria valoramos como muy positiva esta medida organizativa junto con la adaptación curricular de aula.

Los resultados académicos del alumnado sitúan al grupo de compensatoria en la media de aprobados en todas las áreas por encima de la exigencia de calidad.

En general, el alumnado da muestra de satisfacción con los resultados y las tareas propuestas, sintiéndose orgulloso de su pertenencia al grupo.

El empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo facilita, sobre todo en el alumnado que presenta mayores dificultades de aprendizaje, alcanzar sus objetivos y motiva a todo el alumnado a alcanzar el éxito del grupo.

La operatividad de las pizarras digitales de aula ha contribuido al éxito escolar al dotar al profesorado de una herramienta que puede mejorar su práctica diaria. En concreto, el empleo de la pizarra nos ha facilitado:

- La creación de un blog de aula, que facilita las tareas escolares y la comunicación con la familia.

- La creación del blog de eco-escuela, donde encontramos el apartado escuela de familia.

- El relacionar cada tema con un acontecimiento del que se hacen eco los medios de comunicación. De esta forma hemos contribuido, entre otras, a elevar la competencia lingüística del alumnado de modo significativo para ellos.

- La búsqueda y utilización de materiales ya realizados que contribuyen a motivar al alumnado al presentar los contenidos de forma más atractiva y facilitar la competencia digital al alumnado.

Por último, consideramos necesario, a raíz de los resultados académicos obtenidos por el alumnado cuyas familias han participado en la escuela de familia, incrementar la participación de las madres y padres en la vida del centro a través del desarrollo y ampliación de la Escuela de Familia.

3. PROYECTO DE ESCUELA DE FAMILIA INTERCULTURAL

3.1. Justificación del proyecto Escuela De Familia

3.1.1. Investigaciones Previas

Diferentes trabajos de investigación señalan la importancia de la influencia familiar en la autoestima y la actitud que el adolescente tiene hacia la autoridad escolar, influidas tanto por la calidad de la comunicación familiar como por la percepción que los adolescentes tienen sobre el grado en que sus padres valoran la escuela, los estudios y el profesorado.

Diversos estudios subrayan la importancia de promover programas de formación a familiares, ya que contribuyen a incrementar el rendimiento escolar del alumnado. Entre estos destacamos el proyecto de investigación INCLUD-ED, Estrategias para la Inclusión y la Cohesión Social en Europa desde la Educación (2006-2011), coordinado por el CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades). En este proyecto, donde se analizan las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y fomentan la cohesión social, así como las que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y excluidos o en riesgo de exclusión. En él se concluye que la creación de espacios educativos y cultu-

rales, donde las familias puedan aprender de forma activa, refuerza el tipo de interacciones que han sido calificadas como positivas a la hora de incrementar el rendimiento escolar del alumnado.

3.1.2. Nuestra experiencia: Escuela de Familia 2010-2011y 2011-2012

Desde el curso 2010-2011 hemos desarrollado, en el IES Juan Antonio Fernández Pérez de Melilla, una serie de estrategias encaminadas a disminuir el absentismo y el fracaso escolar del alumnado de educación compensatoria. Con la creación de la escuela de familia pretendimos crear espacios de reflexión y análisis sobre temas específicos a través de los cuales poder compartir experiencias relacionadas con la educación. Periódicamente, las familias y docentes se reúnen para compartir ideas, propósitos, experiencias y realizar actividades en busca de solución a los problemas de la familia y el centro, con el propósito de contribuir, de ese modo colectivo, con la mejora y elevación de la calidad del servicio educativo y de armonizar las relaciones entre el centro, la familia y la comunidad.

Nuestro alumnado de educación compensatoria, en su mayoría de lengua materna tamazight, proviene de familias con niveles altos de analfabetismo. Y, aunque ciertamente, en ocasiones las familias no tienen suficiente formación académica, son ellas quienes deben acompañar a sus hijos e hijas en sus estudios.

Los buenos resultados académicos del alumnado cuyas familias acudían a la Escuela de Familia nos hicieron contemplar la idea de ampliarla, durante el curso 2011-2012, a todo el primer ciclo de la ESO. Nuestro reto, en el segundo año, fue implementar una Escuela de Familia que implicase a familias muy diversas, con diferentes culturas y grados de alfabetización, y que en esa diversidad aprendamos unos de otros, pues entendemos que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y enriquecedores.

Compartimos, con los estudios anteriores, la creencia de que si familia y escuela trabajan juntas, estaremos favoreciendo el éxito académico del alumnado.

En nuestra realidad observamos numerosas familias que, con independencia de su cultura, en las diferentes reuniones que mantienen con el profesorado responsable de las tutorías y sobre todo al finalizar el trimestre, en las reuniones de entrega de notas, manifiestan que no saben cómo ayudar a sus hijos/as en las tareas escolares, que no saben cuándo llevan tareas, ni cuándo tienen que estudiar para un examen, que no entienden el suspenso en determinadas asignaturas y, lo más penoso, que no saben cómo pueden ayudarles a obtener el éxito escolar. Ante esta realidad y la preocupación desde la acción tutorial por lograr los mejores resultados para el alumnado, nos planteamos continuar con esta aventura formativa, informativa y, sobre todo, de convivencia que conforma la Escuela de Familia.

Nuestra primera acción fue concretar los intereses y demandas de las familias de nuestra comunidad y realizar la programación de las actividades formativas, de manera estructurada y coherente.

3.2. Objetivos Generales de nuestra Escuela de Familia

Son numerosos los objetivos que nos podemos plantear alcanzar en una escuela de familia. Dichos objetivos dependerán de la realidad del centro, de sus necesidades y de la disponibilidad económica y de personal, … La potenciación de la relación y colaboración mutua entre familia y profesorado es un objetivo que nos lleva a mejorar el rendimiento de los alumnos y conseguir el éxito académico. Se da información y formación a los padres para que se impliquen en la educación de sus hijos e hijas. Pero, además, el propósito de la "Escuela de Familia" es que los padres y las madres conozcan y valoren la labor que el profesorado realiza con sus hijos e hijas y de ese modo, promover una actitud de solidaridad y respeto entre las familias y el centro educativo.

Para nuestra escuela de familia intercultural destacamos tres objetivos:

- **Sensibilizar a las familias en su necesaria participación educativa** y conseguir incrementar la participación colectiva y activa de las familias en el ámbito del centro escolar. La familias deben sentir que ellas también forman parte de la comunidad escolar y que pueden y deben aportar sus intereses, expectativas, dudas, problemas, disponibilidad …

- **Destacar la importancia de la familia en la educación**. Todo el profesorado tenemos que reflexionar sobre el importante papel que puede tener la familia en la educación de sus hijos e hijas y cómo familia y profesorado tenemos que encontrarnos para facilitar la educación del alumnado.

- **Prevenir problemas** al crear espacios de reflexión y análisis sobre temas específicos de interés para las familias y el profesorado, a través de los cuales compartir experiencias relacionadas con la educación y armonizar las relaciones entre el centro, la familia y la comunidad.

3.3. Cauces de Participación de las Familias en el Centro

Hasta este momento, la participación de las familias en la vida del centro se centraba principalmente en su participación en el consejo escolar y, en el plano individual, a través de las reuniones de tutorías y entrevistas. Nuestra propuesta es ampliar esta participación por medio de las Escuelas de Familia. La participación de las familias en el control y la gestión de las escuelas –del Estado o subvencionadas– se realiza a través de los Consejos Escolares de los centros. Esta participación es muy importante pero la consideramos insuficiente. A nivel colectivo se hace necesaria una estrecha colaboración entre el profesorado y la familia, para lo que es recomendable una formación conjunta que marque pautas comunes, que genere confianza, que responda a los mismos intereses y que persiga el mismo objetivo: una educación de calidad.

3.4. Diseño del proyecto Escuela de Familia en contextos interculturales

El proyecto se propone facilitar estrategias y recursos a las familias para trabajar los diferentes aspectos que influyen en la educación de sus hijos e hijas en ámbitos como las relaciones personales, la salud, el desarrollo (psicológico, emocional, social) y los estudios, posibilitando un cambio positivo en las familias con respecto al profesorado y a los valores propios de la institución escolar.

3.4.1 La secuencia para organizar nuestra Escuela de Familia es la siguiente:

– Elaborar un proyecto con objetivos, metodología, temporalización, actividades y evaluación para darlo a conocer a la Comisión de Coordinación Pedagógica y al Consejo Escolar y, una vez aprobado, establecer las pertinentes reuniones con las personas y asociaciones implicadas. El proyecto Escuela de Familia implica no solo a la comunidad escolar (familia, profesores, alumnado) sino a toda la sociedad.

– Las asociaciones que nos ayudan desde el exterior y forman parte de nuestra comunidad educativa son Proyecto Hombre y Guelaya: Ecologistas en Acción. Además, contamos con personas expertas en diferentes temas como la nutrición o la actividad física y el deporte que nos acompañarán en diferentes sesiones.

– Antes de cada sesión y según lo programado, mantenemos una reunión con los tutores y tutoras de primero y segundo de la ESO, otra con las representantes de Proyecto Hombre, otra con Guelaya y por último con la persona experta en el tema, dando la oportunidad de que todos nos sintamos participes en cada sesión y compartamos el éxito de la misma.

– Proyecto Hombre colabora en la sesiones de Escuela de Familia y en las de tutoría, aportando su experiencia en el trato con familias de adolescentes con problemas de comportamiento y consumo de drogas. La asociación Proyecto Hombre realiza en horario de tutorías diferentes talleres de autoestima y límites para el alumnado del primer ciclo de la ESO, que es un complemento al tema que se tratará en las sesiones de Escuela de Familia.

– La asociación ecologista Guelaya también colabora con la Escuela de Familia. Todos los terceros sábados de cada mes organizamos la reforestación de un espacio público, actividad en la que las familias pueden participar, al mismo tiempo que compartimos valores ecológicos, desarrollando la competencia social y ciudadana y compartiendo el tiempo de ocio.

Por último, en cada sesión, nos acompaña una persona experta en el tema principal a tratar en ella.

Es necesario, que previamente al diseño último de cada sesión, el contenido de la misma sea consensuado en las reuniones semanales de tutoría, pues son los tutores y tutoras los que trabajarán con el alumnado y sus familias el tema propuesto. Para ello, en

las reuniones semanales de tutoría, aportamos materiales para que sean trabajados en el aula. Todos estos materiales se cuelgan en el blog de eco-escuela, en el apartado familia, por lo que están disponibles para ser utilizados por todo el profesorado y familias interesadas. De este modo hay familias que ya han podido leer el material y puesto en práctica algunas de las cuestiones planteadas. http://ecoescuelahuerta.blogspot.com/search/label/escuela%20de%20familia

En el blog se encuentran las cartas a los padres, la guía informativa, las actividades sugeridas a las tutorías, el contenido de las sesiones, la memoria de cada sesión, la repercusión en prensa y las fotos.

3.4.2 Temporalización de la Escuela de Familia

La Escuela de Familia se estructura en dos sesiones mensuales con un carácter eminentemente práctico. Al tratarse de una actividad formativa, en cada sesión abordamos un tema de interés común y se completa con dinámicas de grupo y actividades conjuntas (profesorado, alumnado y familia) al aire libre.

El programa de reuniones se lleva a cabo los terceros martes de cada mes con una duración mínima de una hora y media y se complementan con actividades al aire libre en colaboración con la asociación Guelaya, durante las mañanas de los terceros sábados de cada mes (visitar el apartado excursiones del blog de eco-escuela). En estas actividades, fuera del horario escolar, el alumnado debe venir acompañado de sus familias. El objetivo es que compartan momentos de ocio mientras realizamos una actividad del programa eco-escuela.

3.4.3. Estructura de las sesiones

Durante las sesiones de los terceros martes de cada mes:

Estas sesiones están establecidas en un calendario anual para facilitar la conciliación de la vida familiar tanto de las familias como las del profesorado. Además, siempre son en el mismo lugar, la biblioteca del centro, y en el horario consensuado en la primera reunión. En ellas:

a) **Se analiza** la tarea y casos prácticos que tienen relación con la sesión anterior. Se pretende que las familias tengan un papel activo no solo en la participación, sino también en cuanto al trabajo a realizar en casa.

b) **Se desarrolla** el contenido propio de la sesión con ayuda de vídeos, imágenes.

c) **Se evalúa** la sesión mientras tomamos un café. Esa información nos permite hacer comparaciones, detectar disfunciones y redefinir objetivos.

Durante los terceros sábados de cada mes:

d) **Sesiones al aire libre**, en colaboración con Guelaya, en las que profesores, familia y alumnado llevamos a cabo una acción ecológica que beneficia a la comunidad.

ECO-FAMILIA–CONVOCATORIA DE PLANTACIÓN 22 DE ABRIL

EL PRÓXIMO SÁBADO 22 DE ABRIL CONTINUAREMOS REPOBLANDO CON FLORA AUTÓCTONA EL SOLAR PRÓXIMO A LA ESCUELA INFANTIL DEL REYES CATÓLICOS, PARA ELLO CONTAMOS CON LA COLABORACIÓN DEL GRUPO ECOLOGISTA GUELAYA. LA CITA ES A LAS 11'30 h. EN LA CALLE GENERAL ASTILLEROS.

¡ANÍMATE Y PARTICIPA!

3.4.4 Participación de las familias en la elección de los temas a tratar

En la sesión inicial de atención a madres y padres motivada por el inicio del curso e incluida en las actividades de adaptación al centro, se les informa sobre el proyecto de Escuela de Familia que deseamos implementar durante el curso, así como de un listado de temas que consideramos podrían ser del interés de las familias según el resultado de la encuesta del año anterior.

Partiendo de la experiencia y evaluación del año anterior, se elabora un tríptico informativo con los derechos y deberes de las familias, así como cuestiones muy básicas sobre la animación a la lectura y al ejercicio físico, además de la temporalización y los temas elegidos que en todo momento están abiertos al cambio.

Programa 2012

OBJETIVOS

Promover el intercambio de experiencias enriquecedoras entre las familias asistentes.

Potenciar la comunicación entre las familias para prevenir situaciones conflictivas.

Promover y difundir buenas prácticas educativas y de colaboración entre el centro y las familias .

Ofrecer a las familias información y asesoramiento sobre temas relacionados con la educación y formación de sus hijos.

TEMAS

Adolescentes y Autoestima

Comunicación—Nutrición

Límites- beneficios del deporte y ocio compartido

Toma de decisiones- higiene postural y del sueño

Jornada de convivencia.

FECHAS

Todas las sesiones se desarrollarán los terceros martes de cada mes

17 de enero de 2012

21 de febrero de 2012

20 de marzo de 2012

17 de abril de 2012

15 de mayo de 2012

HORARIO

De 17'00 h. a 18'30 h.

LUGAR DE CELEBRACIÓN

En el salón de Actos del IES Juan Antonio Fernández Pérez

Escuela de Familia

IES JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ PÉREZ
c/Escultor Mustafa Arruf nº6
(Huerta Salama)
52005 Melilla
Telefono: 952679216
Fax: 952679257

Enseñarás a volar,
Pero no volarán tu vuelo.

Enseñarás a soñar
Pero no soñarán tu sueño.

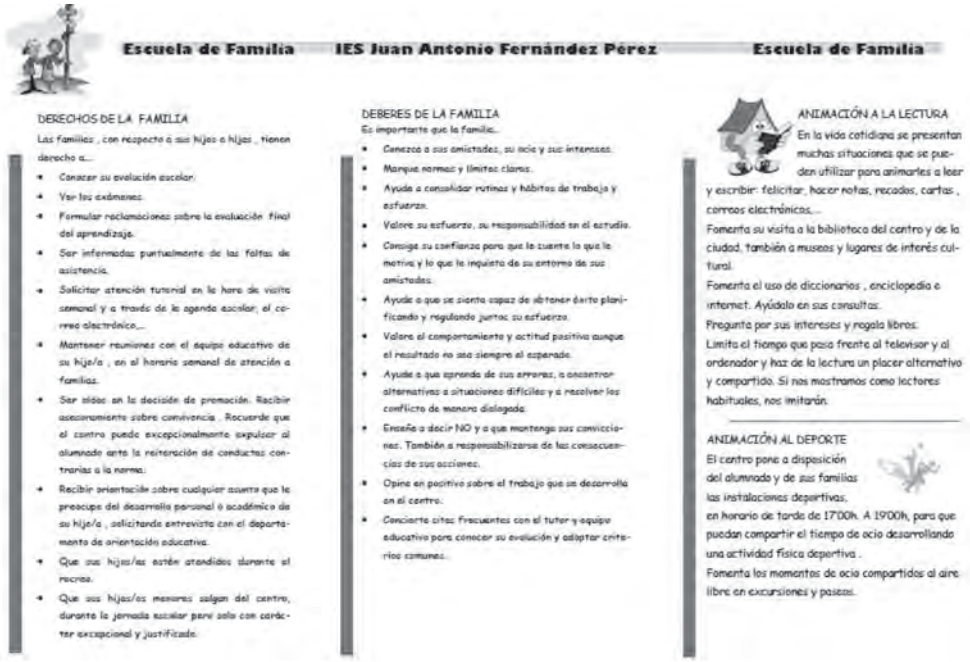
Enseñarás a vivir
Pero no vivirán tu vida.

Sin embargo,
En cada vuelo,
En cada vida,
En cada sueño, perdurará
siempre la huella
Del camino enseñado.

DIRECCIONES ÚTILES
ies.jafernandez@mecmelilla.es
anailarac@gmail.com
ecoescuelahuerta.blogspot.com/

ESCUELA DE FAMILIA
2012
IES JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ PÉREZ

participa



Escuela de Familia **IES Juan Antonio Fernández Pérez** **Escuela de Familia**

DERECHOS DE LA FAMILIA

Las familias , con respecto a sus hijos o hijas , tienen derecho a...

- Conocer su evolución escolar.
- Ver los exámenes.
- Formular reclamaciones sobre la evaluación final del aprendizaje.
- Ser informadas puntualmente de las faltas de asistencia.
- Solicitar atención tutorial en la hora de visita semanal y a través de la agenda escolar, el correo electrónico,...
- Mantener reuniones con el equipo educativo de su hijo/a , en el horario semanal de atención a familias.
- Ser oídas en la decisión de promoción. Recibir asesoramiento sobre convivencia . Recuerde que el centro puede excepcionalmente expulsar al alumnado ante la reiteración de conductas contrarias a la norma.
- Recibir orientación sobre cualquier asunto que le preocupe del desarrollo personal o académico de su hijo/a , solicitando entrevista con el departamento de orientación educativa.
- Que sus hijos/as estén atendidos durante el recreo.
- Que sus hijos/as menores salgan del centro, durante la jornada escolar pero solo con carácter excepcional y justificado.

DEBERES DE LA FAMILIA

Es importante que la familia...

- Conozca a sus amistades, su ocio y sus intereses.
- Marque normas y límites claros.
- Ayude a consolidar rutinas y hábitos de trabajo y esfuerzo.
- Valore su esfuerzo, su responsabilidad en el estudio.
- Consiga su confianza para que le cuente lo que le motiva y lo que le inquieta de su entorno de sus amistades.
- Ayude a que se sienta capaz de obtener éxito planificando y regulando juntos su esfuerzo.
- Valore el comportamiento y actitud positiva aunque el resultado no sea siempre el esperado.
- Ayude a que aprenda de sus errores, a encontrar alternativas a situaciones difíciles y a resolver los conflicto de manera dialogada.
- Enseñe a decir NO y a que mantenga sus convicciones. También a responsabilizarse de las consecuencias de sus acciones.
- Opine en positivo sobre el trabajo que se desarrolla en el centro.
- Concierte citas frecuentes con el tutor y equipo educativo para conocer su evolución y adoptar criterios comunes.

ANIMACIÓN A LA LECTURA

En la vida cotidiana se presentan muchas situaciones que se pueden utilizar para animarles a leer y escribir: felicitar, hacer notas, recados, cartas , correos electrónicos,...

Fomenta su visita a la biblioteca del centro y de la ciudad, también a museos y lugares de interés cultural.

Fomenta el uso de diccionarios , enciclopedia e internet. Ayúdalo en sus consultas.

Pregunta por sus intereses y regala libros.

Limita el tiempo que pasa frente al televisor y al ordenador y haz de la lectura un placer alternativo y compartido. Si nos mostramos como lectores habituales, nos imitarán.

ANIMACIÓN AL DEPORTE

El centro pone a disposición del alumnado y de sus familias las instalaciones deportivas, en horario de tarde de 17'00h. A 19'00h, para que puedan compartir el tiempo de ocio desarrollando una actividad física deportiva .

Fomenta los momentos de ocio compartidos al aire libre en excursiones y paseos.

El objetivo del tríptico es que todas las familias dispongan, por escrito, de la información necesaria para participar en el diseño del proyecto. Entendemos que las familias podrán implicarse más si se sienten informadas. Para ello, el primer paso es asegurarnos de que las familias conozcan la organización interna y funcionamiento del centro.

3.4.5. Metodología de las sesiones de Escuela de Familia

La metodología empleada para lograr los objetivos propuestos ha sido necesariamente activa y participativa. El punto de partida es conseguir la motivación suficiente para despertar el interés de los padres y madres asistentes. Se trata de romper la pasividad inicial, animándoles a implicarse con sus intervenciones, opiniones, dudas, sugerencias… En cada sesión comenzamos propiciando un ambiente de confianza y de conocimiento mutuo entre las familias**.** Se provoca la puesta en común, el compartir dudas y experiencias con otras familias, abriendo paso a la reflexión.

La estructura de cada sesión sigue el siguiente esquema:

1º Bienvenida a las personas participantes con frases de agradecimiento por su presencia y refuerzo al esfuerzo de participar en la sesión.

2º Dinámica de grupo que favorezca el clima relajado y el conocimiento de las personas que participan.

3º Comentarios sobre **la aplicación** en casa de la sesión anterior.

4º Presentación de los objetivos de la presente sesión.

5º Exposición-diálogo – reflexión del tema principal que nos ocupa. Elaboramos un material eminentemente visual para explicar el contenido de la sesión. De este modo las familias que no dominan el idioma castellano no se sienten desplazadas y pueden seguir, en todo momento, la exposición, que siempre está abierta al diálogo. Los contenidos a tratar están seleccionados bajo el criterio de interés para familia y profesorado y, en la medida de lo posible, por ser considerados atractivos.

Las actividades que se les propone son breves, sencillas y acordes con los objetivos a conseguir en cada sesión y se basan en el trabajo en grupo, que hace que las personas participantes se sientan más cómodas y adquieran mayor soltura para participar.

6º Trabajamos en pequeños grupos interactivos para favorecer el diálogo y la participación de todas las personas asistentes. Los grupos son heterogéneos, lo que supone una agrupación diversa tanto en cuestiones de género, cultura como nivel de conocimiento. Estas actividades están mediadas por la coordinadora y las personas voluntarias de Proyecto Hombre.

7º Ofrecer una conclusión de todos los grupos.

8º Evaluación de la sesión. Las características de la evaluación de este proceso son las siguientes:

- Evaluación continua a lo largo de toda la experiencia.
- Coevaluación, que propicia la responsabilidad compartida entre los agentes implicados: familias, tutores, equipo directivo.
- Autoevaluación de los profesionales implicados en el programa de cara a introducir mejoras en el mismo.

Los criterios de evaluación son los siguientes:

Interés manifestado por las familias sobre los temas propuestos.

Grado de participación de las familias.

9º Merienda de convivencia. El ciclo formativo de cocina (aportan la elaboración de las meriendas para las familias con las que finalizamos las sesiones).

10º Despedida donde se agradece su asistencia y los invitamos a la próxima sesión.

Diferentes momentos y reuniones de escuela de familia 2012.

3.4.6 Programación de los contenidos por trimestres

Esta programación estuvo abierta a todas las sugerencias y propuestas que pudiesen realizar las familias y tutores, adaptándola en todo momento a los intereses que manifestaron.

Los temas tratados han sido:

- Presentación de los temas posibles a tratar
- Autoestima
- Nutrición
- La comunicación en la familia
- La importancia del ejercicio físico
- Toma de decisiones
- Higiene postural y del sueño
- Actividades ecológicas
- Jornada de convivencia con juegos cooperativos al aire libre
- Evaluación y diseño de la nueva Escuela de Familia.

3.4.7 Evaluación y seguimiento

Cada sesión termina con una puesta en común de lo experimentado, sentido y aprendido en ella. Ante la falta de alfabetización de parte de las familias que participan, no estimamos conveniente el uso de cuestionarios escritos.

Las preguntas orales son del tipo:

- ¿Qué te ha parecido el tema tratado en la reunión? Bueno Regular Malo
- ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar la reunión de hoy?
- ¿Cómo crees que lo podrás aplicar en casa?
- ¿Cómo te has sentido?
- ¿Te gustaría repetir esta experiencia el próximo curso?

En la última sesión se realizará un cuestionario oral para conocer el grado de satisfacción de los participantes y establecer nuevos objetivos.

Como criterio de evaluación se emplea el número de asistentes, su grado de satisfacción (tanto profesorado como familia) y el grado de implicación a través de los debates, los argumentos y las experiencias cotidianas que las personas participantes regalan al grupo.

Sesión nº Tema:	Nº de familias asistentes	Nº de personas que intervienen	Nº de personas por grupos	Sugerencias de mejora y tema

La evaluación del proceso se realiza de forma permanente después de cada actividad desarrollada. Permite reorientar y retroalimentar el proceso de acuerdo con lo planificado y el ajuste sobre la base de las circunstancias que se manifiestan en el transcurso de la ejecución. En ella participan familias, tutores, equipo directivo, Proyecto Hombre y coordinadora.

3.5. Las labores de coordinación de la Escuela De Familia

Las funciones de la coordinación antes de cada sesión se pueden concretar en:

Explicar a todas las personas implicadas directa o indirectamente los objetivos que pretendemos alcanzar.

Coordinar a todas las personas que intervienen directamente y consensuar con ellas el contenido de las sesiones así como los materiales que se van a utilizar y subirlos al blog.

Desde el inicio se mantienen reuniones de coordinación con los tutores para tomar decisiones acerca de la organización de los horarios, contenidos a tratar, actividades, metodología y criterios de evaluación a llevar a cabo.

Las funciones de la coordinación durante la sesión:

La persona que coordina es la que modera la sesión y se encarga de controlar el tiempo y dar los turnos de palabra. Su función es la de facilitar un ambiente donde se pueda reflexionar y exponer opiniones, sentimientos, con el máximo respeto a todas las intervenciones. Además, realiza un seguimiento de todos los grupos y ofrece una conclusión general para terminar con la evaluación. Es fundamental que todas las familias puedan participar durante las sesiones, que entiendan el mensaje, por lo que se hacen necesario los resúmenes, el centrar la atención en lo importante y el solicitar su participación.

Las funciones de coordinación tras la sesión

Las funciones de coordinación terminan tras la elaboración de una nota de prensa para dar a conocer la actividad realizada a toda la comunidad y subir al blog un resumen y evaluación de la sesión, así como su repercusión en la prensa y fotos.

3.6. El Blog como elemento clave en la participación

La mayoría de las familias son familias acostumbradas al uso de móviles y las nuevas tecnologías están al alcance de la mayoría de los adolescentes. Por ello, las hemos introducido en la participación de las familias. El tutor/a es la persona encargada de dinamizar la comunidad del aula virtual, por medio de los correos electrónicos y la SGD. A través de ella, las familias conocen puntualmente todas las incidencias del alumnado, se responde a las dudas planteadas por las familias así como se les mantiene informados de los avances del grupo. Al mismo tiempo, toda la información que genera la Escuela de Familia está colgada en el blog ecoescuela, apartado familia. Este blog está abierto a la participación de las familias mediante los comentarios que se pueden realizar a cada entrada.

Todas estas acciones son posible gracias al programa 2.0, en el que el centro participa. La involucración y concienciación del profesorado son pieza clave en este modelo: sin su implicación, este medio no será válido, ya que es fundamental una dinamización de estos espacios para su correcto funcionamiento.

Las familias son la otra pieza y tenemos que tener en cuenta que no todas tienen la formación y conciencia de la importancia del uso de las nuevas tecnologías para la educación de sus hijos e hijas. De aquí el importante papel que puede realizar la Escuela de Familia en la alfabetización digital de la misma.

3.7. Valoración de nuestra Escuela de Familia

Durante estos dos últimos cursos la Escuela de Familia se ha desarrollado en un ambiente agradable y de colaboración, y con gran participación e interés por parte de las familias, profesorado y personas expertas asistentes.

Sin duda hemos sentado las bases para que las familias se sientan partícipes del apasionante mundo de la educación y éstas han respondido estando abiertas a cualquier sugerencia o actividad propuestas por los profesionales de la docencia. Familia y escuela tienen competencias específicas en la educación de nuestros jóvenes, pero se han reforzado mutuamente gracias a la Escuela de Familia.

Es el alumnado el principal beneficiario de este esfuerzo realizado entre familia y centro escolar. La institución familiar es el principal ente socializador y educador en cuestiones tales como normas, costumbres, valores, comportamientos, creencias, actitudes y expectativas. Sin el apoyo de sus familias es muy difícil que los jóvenes desarrollen y mantengan estilos de vida que desde el centro proponemos.

También es motivadora la intervención de los y las profesionales expertos, por su poder de convocatoria y por la valiosa información que transmiten.

Para el diseño de futuras Escuelas de Familia nos gustaría contar con la figura de los padres y madres representantes de clase, para que faciliten la comunicación dentro del

grupo de aula. También sería interesante organizar talleres que pueden ser impartidos por los mismos padres o madres de acuerdo a los intereses que manifiesten. Por último, consideramos muy importante la alfabetización y la alfabetización digital de las familias que así lo demandasen.

BIBLIOGRAFÍA

http://educacion.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b81205e88 (disponible el 25 de abril de 2012)

Programa de apoyo al ámbito familiar www.iesandorra.es/zona_descarga…/programa_apoyo_a_familias.pdf(disponible el 25 de abril de 2012)

Grañeras, Monserrat (coord.)Actuaciones de éxito en las escuelas europeas Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. 2011. Madrid. Consulta realizada en http://www.ibe.unesco.org/publications/Thesaurus/ibethes.htm.

Martínez González, R.A. (1996). Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005b). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental, 28,* 81-89.

Jiménez, T.I., Estévez, E., y Musitu, G. (en prensa). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología.*

Jiménez, T.I., Musitu, G., y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de psicología, 36, nº 2, 181-195*

Musitu, G., y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema, 16,* 288-293.

Objetivo institucional	Consecución del éxito escolar					
Línea estratégica	ACERCAMIENTO DE LAS FAMILIAS A LA VIDA DEL CENTRO A TRAVÉS DE LA ESCUELA DE FAMILIA Y MEDIOS INFORMÁTICOS.					
Objetivo operativo	FAVORECER LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJAS E HIJOS, AUMENTE EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO Y DISMINUYAN LOS COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS.					
Actividades	Responsable y agentes	Ámbito de actuación (nivel, grupo, área…)	Temporalización	Recursos necesarios (propios, materiales…)	Necesidades de formación	Indicadores de logro (de aplicación, ejecución e impacto)
ESCUELA DE FAMILIA	FAMILIAS, TUTORES, PROYECTO HOMBRE Y COORDINADORA	FAMILIAS PRIMER CICLO DE LA ESO	TERCER MARTES DE CADA MES	MATERIALES ESPECÍFICOS BLOG PIZARRA DIGITAL		Nº DE ASISTENTES Grado de satisfacción manifiesta
EXCURSIONES EN FAMILIA	FAMILIAS, PROFESORADO Y COORDINADORA	FAMILIAS DEL PRIMER CICLO DE LA ESO	TERCER SÁBADO DE CADA MES	BLOG		E IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL PROYECTO ECOESCUELA.
Objetivo operativo	ESTABLECER ENLACES FLUIDOS CON LAS FAMILIAS UTILIZANDO LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS					
Actividades	Responsable y agentes	Ámbito de actuación (nivel, grupo, área…)	Temporalización	Recursos necesarios (propios, materiales…)	Necesidades de formación	Indicadores de logro (de aplicación, ejecución e impacto)
UTILIZAR EL BLOG DE AULA PARA COMUNICAR	TODO EL PROFESORADO	TODOS LOS GRUPOS DEL PRIMER CICLO	TODO EL AÑO	PIZARRAS DIGITALES	UTILIZACIÓN DE PIZARRA	Nº DE PROFESORES QUE LO APLICAN Nº DE ENTRADA DE FAMILIARES AL BLOG
UTILIZAR LA SGDWEB	FAMILIA Y PROFESORADO	TODOS LOS GRUPOS	TODO EL AÑO	UNIDADES PERSONALES		Nº DE ENTRADA DE FAMILIARES
INCLUIR LAS PIZARRAS DIGITALES EN LA PRÁCTICA DIARIA	TODO EL PROFESORADO EN ESPECIAL EL PROFESORADO DE ESTUDIO	TODOS LOS GRUPOS	TODO EL AÑO	PIZARRAS DIGITALES	UTILIZACIÓN DE PIZARRAS	Nº DE PROFESORES QUE LO APLICAN

12. Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: Una aproximación a la metodología de AICLE

Ana Mª Rico-Martín
M.ª de los Ángeles Jiménez Jiménez
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada

1. EL PLURILINGUISMO EN EUROPA

Las sociedades evolucionan, los pueblos se mueven, las personas dejan sus lugares de origen y van en busca de un futuro mejor; de igual forma, sus lenguas y sus tradiciones se mezclan entre ellas y luchan por coexistir. Este hecho debe llevarnos al convencimiento de que, en este mundo global, el conocimiento de otras lenguas diferentes de la materna nos puede asegurar posibilidades de éxito social y de compartir ese futuro mejor si adoptamos una actitud positiva hacia el aprendizaje de nuevas lenguas y para con las personas que las hablan.

Dada la variedad lingüística y cultural del viejo continente, la política lingüística europea se ha planteado como uno de sus objetivos centrales el desarrollo de la edu-

---

(*) Ana M.ª Rico Martín (amrico@ugr.es) es doctora en Filología Española y profesora Titular de Universidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Sus principales líneas de investigación son el plurilingüismo, la enseñanza bilingüe y la adquisición de segundas lenguas, especialmente el español-L2/LE, y la formación de maestros en contextos multiculturales. Pertenece al Grupo de Investigación del PAIDI "Innovación curricular en contextos multiculturales" (HUM-358).

(**) Mª de los Ángeles Jiménez Jiménez (mangeles@ugr.es) es doctora en Filología Inglesa y profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Sus principales líneas de investigación son el plurilingüismo, la enseñanza bilingüe, la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras y la formación de maestros en contextos multiculturales. Pertenece al Grupo de Investigación del PAIDI "Innovación curricular en contextos multiculturales" (HUM-358).

cación plurilingüe, ya como valor cultural ya como competencia. Para ello toma como guía el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), cuya publicación original (Council of Europe, 2001) es considerada como punto de partida del plurilingüismo al convertirse en un instrumento útil para los países miembros, con el fin de desarrollar políticas de fomento del mismo en todos los ámbitos: escolar, familiar y social.

El Consejo de Europa, a través de su División de Política Lingüística, no pretende sólo proteger y fomentar las lenguas del continente sino, al mismo tiempo, favorecer que los ciudadanos puedan desarrollar sus propias habilidades lingüísticas, por esta razón este organismo internacional trabaja en dos sentidos:

- Promover y mejorar el aprendizaje de idiomas para todos los ciudadanos.
- Apoyar todas las lenguas en los Estados miembros, ya sean mayoritarias o minoritarias.

De ahí que en los últimos años y a raíz de esta implicación del Consejo de Europa en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, los conceptos de multilingüismo, primero, y plurilingüismo, después, hayan ido adquiriendo gran relevancia en las diferentes etapas de los sistemas educativos europeos.

El MCER representa un esquema descriptivo que establece lo que un usuario competente tiene que conocer para comunicarse de manera eficaz en una determinada lengua; para ello señala los descriptores de seis niveles de competencia, desde el más básico, denominado A1, al superior, o C2. Estos niveles son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de básico, intermedio y avanzado, trabajados con una orientación comunicativa y socioconstructivista que entiende el uso lingüístico como una actividad contextualizada, interrelacionada con comunidades y contenidos culturales.

Figura 1. Niveles comunes de referencia (Consejo de Europa, 2002, p. 25).

Donde:

- *A1* permite al alumno interactuar de forma sencilla, plantear y contestar preguntas que le permitan identificarse y referirse a áreas de necesidad inmediata o sobre temas cotidianos.

- *A2* considera descriptores que definen las funciones sociales y el desenvolvimiento de la vida diaria, el usuario es capaz de participar en conversaciones con cierta ayuda y algunas limitaciones.

- *B1* permite al usuario mantener una interacción más fluida que en los niveles anteriores y hacerse entender en variadas situaciones y ante problemas cotidianos.

- *B2* supone un avance de lo anterior, por el que se es capaz de argumentar eficazmente y desenvolverse con facilidad en un discurso de carácter social, respetando las características textuales de coherencia y cohesión.

- *C1* representa una competencia comunicativa fluida y espontánea por la que el alumno es capaz de comprender y producir una amplia variedad de textos extensos y con determinada complejidad, dominando el sentido implícito de los mismos.

- *C2* constituye para muchos el nivel de un hablante nativo; a pesar de que éste es el objetivo ideal, en los planes de plurilingüismo no se trata de alcanzar el grado de dominio nativo sino de estar capacitado para entender y para hacerse comprender en un intercambio comunicativo en la lengua de estudio.

Entre estos seis niveles pueden insertarse otros más específicos (A2+, B1+ y B2+), aunque suponen unos criterios de evaluación del usuario más subjetivos, no por ello menos útiles.

El MCER insiste en la diferenciación de los conceptos de *plurilingüismo* y *multilingüismo*. Éste último es definido como "el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada" (Consejo de Europa, 2002, p. 4). Si lo extrapolamos al contexto escolar implicará la enseñanza-aprendizaje de distintas lenguas extranjeras por los mismos alumnos.

Mientras que el término plurilingüismo hace referencia a la competencia comunicativa de un hablante, a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas que posee y que suponen la interacción de las diferentes lenguas que conoce, las que le permiten comunicarse con interlocutores de otras procedencias. Si trasladamos este concepto al entorno educativo, supone la diversificación de las lenguas que ofrece la institución educativa para desarrollar esa competencia plurilingüe.

De igual forma, la *competencia pluricultural*, con desarrollo simultáneo a la anterior, implica el contraste y la interacción de los conocimientos culturales que posee el alumno asociados a las diferentes lenguas que maneja, lo que favorece la desaparición, o al menos la reducción, de estereotipos e ideas preconcebidas y fomenta el respeto por la diversidad de lenguas y culturas.

A pesar de ir de la mano los conceptos de *plurilingüismo* y *pluriculturalismo*, las competencias correspondientes suelen estar desequilibradas pues el conocimiento de una cultura no implica necesariamente un buen conocimiento de la lengua que la representa y viceversa. Esto se debe al carácter variable de ambas competencias, de perfil transitorio y con configuración cambiante, dependiendo de las circunstancias y condiciones de los interlocutores de un acto comunicativo determinado donde se haga precisa la variación interlingüística y la alternancia de lenguas para favorecer la transmisión del mensaje.

Atendiendo a estas premisas, el MCER señala que el concepto complejo de competencia plurilingüe y pluricultural tiende a:

- Alejarse de la dicotomía supuestamente equilibrada de L1/L2 haciendo más hincapié en el plurilingüismo, del que el bilingüismo es sólo un caso particular.

- Considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas.

- Destacar las dimensiones pluriculturales de esta competencia múltiple, pero sin que esto suponga necesariamente proponer nexos de unión entre el desarrollo de las capacidades que se ejercitan al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo.

(Consejo de Europa, 2002, p. 167)

Según este documento, definimos la competencia plurilingüe y pluricultural como "la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas" (Consejo de Europa, 2002, p. 167), además considera que los actuales ciudadanos europeos deben reflejar una tolerancia lingüística hacia los hablantes de lenguas diferentes a la propia.

2. EL PORTFOLIO COMO INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN

Uno de los instrumentos que, por iniciativa del Consejo de Europa, se han diseñado para fomentar el plurilingüismo es el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) (Council of Europe, 1997), que permite evaluar el conocimiento y los contactos culturales de una persona respecto a otras lenguas diferentes a la materna, el aprendiz debe ir anotando en el mismo su grado de dominio de las diferentes lenguas que conoce, por lo que se convierte en un instrumento de autoevaluación. Podemos decir que hay tres grandes rasgos que lo caracterizan: es un documento creado por y para el aprendiz de lenguas, quien se convierte en su propietario, está muy relacionado con el MCER y atiende a una serie de directrices comunes a todos los diseños de PEL.

Este documento ha tenido gran aceptación en muchos países europeos, cuyos modelos están adaptados al contexto educativo de cada país después de haber pasado por un proceso de examen y certificación por parte de un comité de valoración europeo.

El PEL se creó con dos objetivos:

- Complementar los certificados obtenidos a partir de exámenes oficiales al documentar las experiencias previas del alumno en relación con el aprendizaje de lenguas fuera del contexto formal. Para ello, los términos de referencia serán los seis niveles de competencia que señala el MCER.

- Desarrollar la capacidad de trabajo autónomo del alumno y las habilidades que favorecen el aprendizaje permanente.

Y contiene tres componentes:

- El propio **pasaporte de lenguas** que se actualiza regularmente con una descripción de la identidad lingüística del usuario, el grado de dominio de la nueva lengua y su experiencia intercultural. Contiene una tabla de autoevaluación donde se especifican las competencias en las cuatro destrezas lingüísticas básicas (leer, escribir, hablar y escuchar) y el grado de consecución de los seis niveles de competencia señalados en el MCER. Hay una versión electrónica del PEL para adultos, *Europass Language Passport*, creado conjuntamente por el Consejo de Europa y la Unión Europea, y permite su cumplimentación vía *online* o bien descargárselo en el ordenador personal.

- Una especie de **biografía** lingüística que refleja los objetivos sobre las segundas lenguas que pretende alcanzar el alumno y hace un seguimiento del progreso y resultados del aprendizaje.

- Un **dossier** con muestras del trabajo personal del alumno que indica lo que es capaz de hacer empleando las otras lenguas distintas de la materna.

3. NOCIONES BÁSICAS EN EL ENFOQUE PLURILINGÜE

Antes de tratar el método *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE) –conocido inicialmente en su versión en lengua inglesa como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)– y para comprender mejor sus principios didácticos, el primer concepto básico que debemos abordar es el de bilingüismo.

Se han dado diferentes definiciones de este término atendiendo al grado de adquisición y dominio de una segunda lengua o lengua extranjera. Según Baker (2006), bilingüismo es la capacidad de usar más de una lengua, pero se nos plantea la cuestión de qué grado de habilidad debe tener el individuo para considerarse bilingüe. A este respec-

to, Bloomfield (1933) considera bilingüe al individuo que domina dos lenguas igual que un nativo, definición exigente que contrasta con la de Macnamara (1969) o la de Diebol (1964), por ejemplo, quienes hablan de bilingüismo cuando un hablante domina una de las lenguas pero en la segunda tiene competencia al menos en una de las grandes habilidades lingüísticas –hablar e interactuar, escuchar, leer y escribir–. Frente a estos extremos encontramos la opinión de Weinreich (1953), que considera bilingüe al hablante que emplee dos o más lenguas en alternancia y en distintos grados según sus habilidades. A pesar de estas diferentes interpretaciones del término, lo que se puede tener por cierto es que las lenguas de una persona rara vez son socialmente iguales, tienen un peso y prestigio dispar, y se utilizan para distintos propósitos, en diferentes contextos y con diversos interlocutores.

Todas éstas son definiciones del bilingüismo individual, uno de los tipos más generales de bilingüismo junto con el social, o empleado en sociedades o grupos sociales donde se habla más de una lengua en diferentes grados.

Respecto a las modalidades de bilingüismo individual, muchos autores han tratado este tema en el ámbito de la educación (Baker, 2006; Brisk, 2006; Cloud, Genesse & Hamayan, 2000; Cummins & Swain, 1998; Krashen, 1997), pero tradicionalmente en la literatura académica se han diferenciado dos tipos: sustractivo y aditivo. Sin embargo, en este siglo XXI se han distinguido dos formas más, aún poco consideradas en el ámbito educativo: recursivo y dinámico (García, 2009).

En el *bilingüismo sustractivo*, el alumno que habla dos lenguas va sustituyendo la primera de ellas por la segunda; como resultado, hablará sólo esta segunda lengua. De esta forma, las funciones y destrezas en la lengua materna se van perdiendo y reemplazando poco a poco por las de la otra. Este tipo de bilingüismo es frecuente entre los inmigrantes de un país con lengua mayoritaria diferente, la segunda generación de éstos será bilingüe pero la tercera tenderá al monolingüismo en esa lengua mayoritaria; en este contexto, la pérdida de la lengua patrimonial es evidente.

En el *bilingüismo aditivo*, la segunda lengua se va añadiendo al repertorio lingüístico del individuo, así ambas lenguas se mantienen. Entonces se considera que existe un doble monolingüismo, pues, en el mejor de los casos, el hablante tiene las mismas habilidades en ambas lenguas como si fuera monolingüe en cada una. Este modelo fue propuesto por Lambert (1975) para programas escolares bilingües en Canadá.

El *bilingüismo recursivo* contempla la revitalización de las lenguas originarias de una cultura minoritaria al mismo tiempo que se adquiere una nueva lengua. De esta forma, esta lengua patrimonial adquiere nuevas funciones en esas sociedades y continúa usándose en diferentes grados durante ceremonias tradicionales por muchos miembros de la comunidad. Se considera que este modelo va más allá de un simple bilingüismo aditivo.

El *bilingüismo dinámico* es un concepto mucho más complejo que los anteriores y García (2009) lo emplea para explicar el carácter no lineal de la adquisición del bilin-

güismo. No existe una direccionalidad definida en la competencia bilingüe de algunas sociedades en el siglo XXI, sino una multiplicidad de discursos multilingües en actos comunicativos de gran complejidad, tanto físicos como virtuales. Este último modelo de bilingüismo está asociado al de plurilingüismo.

Además de estas nociones básicas encontramos otras muchas relacionadas con el plurilingüismo y los métodos de enseñanza que lo propician, algunas de las cuales conviene precisar en estas páginas, aún sabiendo que un buen número de ellas van a quedar fuera por limitaciones de espacio[1]. Siguiendo a Vázquez (2012), recogemos de su *Glosario* los conceptos que siguen.

La ***educación bilingüe*** en el contexto de AICLE tiene como objetivo alcanzar una competencia lingüística en una segunda lengua que vaya más allá de los resultados de la enseñanza habitual de idiomas, al mismo tiempo que se adquiere una competencia coloquial en áreas más completas vinculadas a las Ciencias Naturales, Economía, Asuntos Políticos y Culturales, según señala Bludau (1996).

El ***entorno bilingüe*** sería, atendiendo al concepto de educación bilingüe anterior, un entorno geográfico, privado o educativo donde se utilizan de forma activa dos lenguas. En el caso de que éstas sean más, el entorno pasará a ser *multilingüe* o *plurilingüe*.

La lengua meta es llamada, asimismo, ***lengua adicional*** por ser la que se aprende después de la primera; tal denominación reemplazaría los términos de "lengua extranjera" o "segunda lengua". A pesar de esta diferencia temporal de adquisición de ambas, existe una ***competencia subyacente común*** por la que se emplea el mismo sistema cognitivo central del individuo a la hora de usarlas, aunque sean muy diferentes. Relacionada con estas diferencias encontramos la ***conciencia metalingüística***, que se corresponde con el saber sobre el propio lenguaje y otros adquiridos que deberían traspasarse a la nueva lengua aprendida bajo la orientación del profesor y la posterior autonomía de aprendizaje del propio alumno.

Otro tipo de cognición que se trabaja a partir del plurilingüismo es la ***conciencia cultural***, referida ésta a la actitud de respeto, tolerancia y aceptación de usos y costumbres pertenecientes a culturas ajenas y que difieren de los nuestros.

Por otra parte, las ***habilidades lingüísticas básicas*** en AICLE son la comprensión auditiva en forma de interacción verbal en el aula, la comprensión lectora, que constituye un objetivo de suma importancia, y la expresión oral de los contenidos que se tratan, predominando actos de habla declarativos. En cambio, la expresión escrita se trabaja mucho menos y, habitualmente, elaborando etiquetas, diagramas, esquemas o respondiendo a preguntas puntuales, pues no se suelen hacer redacciones de pequeños ensayos.

---

[1] Muchos de estos conceptos se han obtenidos de las páginas http://www.ticcal.org/sobre_aicle/glosario.php y http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf donde se puede hallar más información sobre la terminología propia del enfoque AICLE.

En cuanto a las ***dimensiones*** de AICLE son: la cultura, el entorno, la lengua, el contenido y el aprendizaje. Éstas se trabajan atendiendo a diferentes factores: la franja de edad de los alumnos, el entorno sociolingüístico, el grado de exposición a la lengua del programa AICLE, la lengua meta, el profesorado, los diferentes tipos de discurso, la presencia de varias lenguas en el aula, la adecuación del tema y la proporción de lengua y contenido. El tratamiento de tales elementos, dimensiones y factores dependerá de la modalidad de AICLE que se trabaje según el centro educativo.

Como ***métodos didácticos*** prevalecen los propios de una asignatura, sus objetivos y contenidos, aunque pueden modificarse según las necesidades, utilizando elementos propios de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Al emplear la expresión ***cambio de código,*** aludimos al paso de la lengua adicional a la primera lengua, lo que en AICLE es considerado como un recurso natural para suplir la ausencia o el desconocimiento de un término concreto. Si hablamos de ***tolerancia del error***, muy importante también en esta metodología, entendemos que el mensaje está antes que la corrección lingüística, por lo que en las evaluaciones del aprendizaje suele haber un cierto consenso en que dos tercios de la calificación se centran en aspectos conceptuales y un tercio en la corrección lingüística.

4. EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA

A lo largo de la historia han existido varios métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de que cada uno se basa en diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas, todos tienen un mismo objetivo: la enseñanza de idiomas. Uno de los más conocidos en la actualidad, por ser de los más recientes, es el método comunicativo.

Éste nace en Inglaterra con la filosofía de Chomsky y su objetivo principal es promover la interacción entre los estudiantes, utilizando la lengua extranjera en situaciones lo más reales posible como la resolución de problemas basados en su propia experiencia (Brown, 2007).

De forma paralela, en Estados Unidos se está trabajando en el enfoque naturalista, metodología cuyo objetivo principal es, asimismo, el desarrollo de la competencia comunicativa; sin embargo, para sus creadores, Krashen y Terrell, el aprendizaje sólo se producía cuando se entiende el mensaje, es decir, cuando contenían un *input* comprensible. Es por esto por lo que los autores recomendaban el uso de recursos visuales, la repetición constante de las ideas más importantes y la eliminación de giros y frases coloquiales del léxico utilizado (Ramos, 2009).

El enfoque comunicativo fue totalmente aceptado en Europa y, en la actualidad, es uno de los métodos más usados para enseñar lenguas extranjeras. Sin embargo, como le ocurrió al enfoque naturalista, ha recibido críticas. Según Ramos (2003), éstas se debieron principalmente a que no ayudaban lo suficiente al desarrollo de la lecto-escritura ni a ob-

tener los conocimientos académicos necesarios para entender las explicaciones de clases de áreas no lingüísticas, que eran enseñadas en la lengua mayoritaria.

Esta falta de relación entre los contenidos lingüísticos y otros no lingüísticos dio lugar a que a finales de los 70, en Estados Unidos, aparecieran varios enfoques con el mismo objetivo: integrar ambos contenidos. El más conocido es el *Content-Based Instruction* (CBI) que, según Brinton, Snow y Wesche (1989, p.vii), se definiría como "the integration of content learning with language teaching aims". A pesar de dicha integración, la parte más importante de la docencia la constituye la lengua, no los contenidos de la materia no lingüística.

Como decíamos anteriormente, una de las mayores preocupaciones de la Unión Europea desde los años 90 es el desarrollo de la educación bilingüe de forma efectiva, de modo que los ciudadanos de los países que forman parte de la misma lleguen a ser plurilingües. Este plurilingüismo es entendido como la capacidad del individuo para entender otras lenguas y otras culturas en un enfoque global de intercomprensión, no como el dominio de muchas lenguas por parte de los hablantes. En el MCER viene definido del modo siguiente:

> El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos […], el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2002, p.4).

Los acrónimos elegidos por la Unión Europea para referirse al tipo de bilingüismo deseado para la enseñanza de lenguas extranjeras son: CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), para el mundo anglosajón, y EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Étrangère*) en los países de habla francesa. A éstos podemos añadir los derivados de la traducción a otras lenguas como, por ejemplo, AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*) para el mundo hispano y CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*) para el germano. CLIL (AICLE en español) es un término muy amplio que implica un enfoque innovador en el campo del aprendizaje y representa un cambio hacia la integración curricular. Ha sido definido del modo siguiente:

> CLIL is an approach in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non language subject in which both language and the subject have a joint role. (Marsh, 2002, p.58).

> CLIL is an umbrella term that embraces any type of program where an additional language is used to teach non-linguistic content-mater to all the children in a school. (García, 2009, p. 264).

Este mismo término se usa muchas veces como sinónimo del utilizado en los Estados Unidos, CBI; sin embargo, existen diferencias entre ambos en el sentido de que en Estados Unidos se desarrolló para enseñar inglés a inmigrantes que debían integrarse en aulas donde dicha lengua era la mayoritaria y se usaba como medio de enseñanza. En Europa el contexto es bastante diferente puesto que se trata de aprender lenguas extranjeras usando éstas como medio de comunicación en clase pero trabajando con contenidos no lingüísticos. Además, se entiende como un aprendizaje que iremos adquiriendo a lo largo de la vida y, por tanto, abarca desde la educación infantil hasta la vida adulta.

También se ha denominado *programa de inmersión lingüística*, como se define este tipo de enseñanza en Canadá, pero igualmente existen diferencias entre estas metodologías. Se debe principalmente a que el contacto con la lengua extranjera es mucho menos intenso cuando se trata del AICLE, es decir, no son tantas las horas del currículum que se ocupan con este programa, y, además, se limita a una o dos asignaturas. El objetivo del enfoque AICLE es formar bilingües funcionales tanto en destrezas receptivas como en las productivas, por lo que no se pretende llegar a un nivel de dominio de la lengua extranjera similar al de la lengua materna, sino, como dijimos al inicio, a ser capaz de entender y ser entendido.

Hay muchos tipos diferentes de programas AICLE dependiendo de la etapa educativa a la que vayan dirigidos y del número de horas que se les dediquen. Así por ejemplo, podemos encontrar programas de inmersión total (Canadá), de inmersión parcial, de un 50 o 60% de tiempo del currículum (España), y "duchas lingüísticas" regulares (*regular language showers*), que son clases de unos 20 o 30 minutos en las que se imparten contenidos no lingüísticos a través de la lengua extranjera (Alemania).

Atendiendo al contexto en el que se desarrollan podemos diferenciar los siguientes tipos (Arnau, 2001): la enseñanza por inmersión, la instrucción basada en contenidos, el modelo de refugio y el modelo adjunto.

a) *Enseñanza por inmersión*. Están dirigidos a estudiantes que aprenden la segunda lengua durante toda o gran parte de la jornada escolar. Por ejemplo, los castellanohablantes que siguen la enseñanza en catalán. Se puede establecer una diferencia en los tipos de inmersión dependiendo de algunas variables. Así, según cuando se inicie la enseñanza en la segunda lengua, puede ser temprana, retardada o tardía; por la proporción del tiempo dedicado, total o parcial y de acuerdo con el número de lenguas que se aprendan, la inmersión puede ser simple o doble.

b) *Instrucción basada en contenidos*. Se trata de seleccionar una asignatura del currículum o parte de ella. El contenido seleccionado se aprovecha para desarrollar la competencia en la segunda lengua a la vez que proporciona conocimiento sobre la temática específica. Los temas también se pueden seleccionar desde un enfoque interdisciplinar. De este modo, el tema elegido servirá para tratar contenidos de diversas materias. A través de una variada gama de actividades, se trata de desarrollar de manera integrada las habilidades académicas y la lingüística.

c) *Modelo de refugio o enseñanza protegida*. Suelen ser cursos basados en contenidos que son impartidos por un profesor especialista en el tema con el fin de recibir una formación complementaria hasta alcanzar el nivel del resto del grupo. Van dirigidos a estudiantes con un nivel intermedio y son preparatorios para el paso siguiente que sería la incorporación a otros cursos impartidos totalmente en la segunda lengua y con hablantes nativos de esa lengua. El profesor debe adaptar su discurso a la competencia lingüística de los estudiantes a través de un ajuste del input y de una cuidada selección de los textos que se utilizan en clase. Aunque pueden desarrollarse en cualquier etapa educativa, tienen gran aceptación a nivel universitario.

d) *Modelo adjunto*. Estos programas constan de dos módulos, uno de contenidos (que comparten hablantes nativos y no nativos) y otro de lengua (dirigido sólo a los no nativos). Estos módulos se complementan y coordinan en función de las tareas propuestas. Por esta razón, requieren una intensa coordinación entre los profesores de ambos módulos, quienes deben programar, secuenciar los contenidos y graduar las actividades. También están dirigidos a estudiantes de nivel intermedio y, principalmente, del ámbito universitario.

Con respecto al uso de la lengua materna, el enfoque AICLE mantiene su uso durante las primeras etapas educativas. De esta manera, durante la Educación Primaria los estudiantes tendrán que estudiar materias en la lengua dominante y la misma en una lengua extranjera, aunque, quizás, a un nivel más bajo de exigencia. Durante la Secundaria, ya se hará uso únicamente de la lengua extranjera en las asignaturas implicadas en el proyecto (una o dos) pero en el resto se seguirá utilizando la lengua dominante. La Unión Europea apuesta por iniciar una segunda lengua extranjera en esta etapa con el fin de formar ciudadanos plurilingües.

Otra diferencia con los programas anteriormente citados es que la lengua extranjera debe seguir impartiéndose en clase como una materia más del currículo y de forma paralela a aquellas asignaturas que forman parte del proyecto bilingüe. Será en esas clases donde los estudiantes aprenderán la lengua como código y el uso apropiado de la misma con precisión y fluidez.

Un aspecto también importante de este enfoque es que los contenidos lingüísticos y los no lingüísticos se encuentran en el mismo nivel, es decir, no son más importantes los contenidos lingüísticos que los que no lo son y viceversa; en palabras de Coyle "with CLIL we work with the foreign language and non-language content without specifying the importance of one over another" (Coyle, 2006, p. 2).

Con respecto al profesorado que imparte las asignaturas de estos programas también hay diferencia dependiendo del nivel al que pertenezcan. En Educación Primaria, generalmente las imparten profesores no nativos de la lengua meta y que suelen ser los mismos que imparten la asignatura en lengua materna o los de lengua extranjera. En centros de Secundaria, lo habitual es que sean los profesores de la asignatura los mismos que

impartan el contenido en la lengua extranjera. Hay veces en las que éstos pueden tener el apoyo de un lector o maestro nativo para el refuerzo de destrezas orales, éste caso es habitual en España y en Estados Unidos. De cualquier modo, los profesores han de tener un nivel avanzado de fluidez verbal sin necesidad de llegar al del nativo. En la siguiente cita recogemos el testimonio de un profesor consciente de ello, al inicio de su docencia se mostraba muy preocupado por el propio dominio de la lengua extranjera, hasta que se dio cuenta de que no era necesario que fuera perfecto:

> I was also worried about my language skills in doing CLIL until I realized that I didn't need to be a perfect model, like a native speaker. I don't think such perfection actually exists. (Marsh, Marsland & Stenberg, 2001, p.45)

Las investigaciones realizadas sobre este enfoque se centran en cuatro principios, citados por Coyle (2002), que son denominados las cuatro Cs:

- *Contenido* o materia objeto de estudio. Con este método, el aprendizaje del contenido de la materia no lingüística, junto con la adquisición de habilidades inherentes a la disciplina en cuestión, se convierten en el centro del proceso de aprendizaje. La relación entre lengua y otros contenidos curriculares hace que el objetivo de la enseñanza se centre más en el cómo enseñar haciendo uso de la lengua extranjera como medio de instrucción. Esta nueva perspectiva conlleva la necesidad de una modificación de las metodologías tradicionales puesto que implica el uso de la lengua extranjera tanto por parte de profesores como de estudiantes en el aula dentro de un contexto real e interactivo que comprometa al estudiante con su propio aprendizaje. Este enfoque obliga a los profesores a trabajar de forma cooperativa, de modo que el profesor de áreas no lingüísticas es más consciente de la importancia que tienen las habilidades lingüísticas y los conocimientos culturales como parte de la formación profesional y, por otra parte, los profesores de lenguas extranjeras adquieren conocimientos de otras áreas curriculares.

  Comunicación. Este segundo principio define la lengua como medio de comunicación y de aprendizaje al mismo tiempo, en otras palabras, la lengua vehicular en el aula. Desde esta perspectiva la lengua es aprendida usándola en situaciones reales que complementan los enfoques más estructuralistas trabajados en las clases de lengua extranjera. De esta forma se refuerza uno de los principios que rigen el enfoque comunicativo que dice que la lengua debe ser una herramienta de comunicación útil que permita actuar en contextos multilingüísticos.

  Por otra parte, al centrarse la atención en un tema específico de una materia no lingüística, el miedo a cometer errores gramaticales disminuye y se fomenta el uso de la lengua extranjera, algo que hace aumentar la motivación hacia su aprendizaje. En cuanto al profesorado, este método también le facilita la planificación de la enseñanza puesto que quien imparta lengua extranjera, al no ser especialista en otras materias curriculares, tendrá que dejarse aconsejar y orientar por quienes sí lo sean al seleccionar los temas y términos que se van a trabajar en clase.

- *Cognición* o procesamiento del conocimiento. El enfoque AICLE proporciona un espacio apropiado para el desarrollo de destrezas cognitivas relacionadas con las habilidades básicas e interpersonales (*basic and interpersonal communication skills*, BICS) y la competencia lingüística cognitiva y académica (*cognitive-academic language proficiency*, CALP). Este enfoque implica un reto tanto para profesores como para estudiantes puesto que ambos deben tomar en consideración la transferencia de información, de modo que las metodologías deberán, necesariamente, hacerse más interactivas y participativas.

  Por otra parte, cuanto mayor sea nuestro conocimiento de otras lenguas y culturas, mayores serán nuestras perspectivas y la amplitud de pensamiento.

  En conclusión, se acentúa la importancia de las habilidades metacognitivas en el sentido de que los estudiantes tienen que percibir y responsabilizarse de su propio aprendizaje, reconocer sus lagunas formativas y, en general, aprender a aprender, habilidad básica para el desarrollo profesional.

- *Cultura*, referida a la consciencia del propio individuo y del concepto del 'otro'. El cuarto y último principio guarda relación con la pluriculturalidad. Aprender lenguas ayuda al entendimiento y a la tolerancia. Este aspecto es fundamental para el desarrollo de destrezas básicas para la internacionalización y fomento del plurilingüismo en Europa. En sociedades cada vez más multiculturales, los conocimientos de otras culturas se hacen necesarios no sólo en los procesos de enseñanza-aprendizaje sino en la convivencia diaria.

El rasgo integrador del enfoque AICLE hace que haya que incluir cambios pedagógicos en el sistema de enseñanza-aprendizaje. Basándonos en la propuesta de Mehisto, Bertaux yFrigols-Martín (2009), señalaremos los más relevantes:

- Los profesores de materias no lingüísticas y los de lengua extranjera deben actuar asiduamente de forma coordinada para planificar la integración real de contenidos con las habilidades lingüísticas y de aprendizaje, y para evaluar el progreso de los estudiantes y de los programas.

- Los profesores se harán entender haciendo uso de una gran variedad de estrategias comunicativas, fundamentalmente cuando se trabaja con estudiantes de un nivel bajo en la lengua extranjera.

- Reflexionarán sobre su propia práctica, trabajando de forma cooperativa con otros compañeros, y adaptarán su docencia a las necesidades de los estudiantes.

- Comentarán con los estudiantes su progreso en el desarrollo del programa y los guiarán analizando sus logros o fracasos y estableciendo nuevas metas u objetivos. Esta evaluación formativa servirá al alumno para mejorar su aprendizaje y ser más autónomo.

- Mayor acercamiento al mundo real. El aprendizaje debe estar unido a los intereses de los estudiantes y al mundo real fuera del aula. Los profesores ayudarán a los alumnos a aplicar el conocimiento adquirido dándoles la oportunidad de practicar en contextos reales.

- La colaboración entre profesores y alumnos contribuirá al aprendizaje constructivista como experiencia agradable y útil. Los profesores son los responsables de identificar lo que es relevante para sus alumnos y de convertirlo en actividades de aprendizaje, de modo que la implicación de éstos en el proceso sea total.

- El profesor fomentará un clima de respeto que anime a los alumnos a participar en clase sin miedo a cometer errores. Debe ayudarles a desarrollar su autoestima y la interacción social con sus iguales y con otros.

Entre las ventajas más sobresalientes de esta metodología encontramos las siguientes:

- El empleo de material auténtico en clase hace que las situaciones trabajadas sean más reales y, por tanto, los alumnos encuentren más posibilidades para su uso, aunque no sea en un entorno inmediato. Por ejemplo, analizar planos o mapas en una actividad de geografía ayuda a los estudiantes a adquirir cierta autonomía en el uso de la lengua extranjera, algo que resultaría difícil realizar en una clase tradicional de lengua extranjera.

- De igual modo, el aprendizaje de determinadas reglas lingüísticas en la clase de idiomas y la aplicación de las mismas en otras materias ayudará al alumno a aumentar su motivación para adquirir la lengua extranjera.

- Este enfoque implica el desarrollo del conocimiento operacional entendido como la habilidad de transferir y aplicar el conocimiento a nuevas situaciones frente al conocimiento memorístico.

- La competencia estratégica también se desarrolla al tener que usar la lengua extranjera como medio de instrucción y de comunicación, pues tanto alumnos como profesores han de ser conscientes de las necesidades lingüísticas en actos comunicativos con el fin de entender y hacerse entender en una lengua extranjera. Estas estrategias pueden ser de tipo verbales como no verbales y ayudan a que la comunicación sea más eficaz, a la vez que compensan las interrupciones producidas en el discurso por insuficiencia de la competencia comunicativa.

A pesar de las muchas ventajas que pueda tener este enfoque, al ser tan reciente, también presenta problemas que aún están sin resolver, entre ellos:

- Los profesores reciben muy poca formación específica relacionada con esta nueva metodología.

- Actualmente hay muy pocos profesores con titulaciones dobles (en lengua extranjera y otra área curricular), excepto en Austria y Alemania, donde los maestros obligatoriamente tienen que especializarse en dos materias.

- Una de las soluciones podría ser contratar a profesores nativos de la lengua objeto de estudio; sin embargo, al proceder de otros países, no están familiarizados ni con las costumbres ni con las programaciones curriculares de los países donde se apliquen estos programas.

- La falta de materiales disponibles para ser usados en el aula. Si, como solución al problema, utilizamos otros materiales publicados en países extranjeros que ya los hayan desarrollado, se corre el riesgo de que éstos no cumplan con los requisitos curriculares de los países en los que se imparten los programas o bien que el nivel lingüístico no esté adaptado al que poseen los alumnos en determinadas etapas educativas. Como consecuencia, hasta el momento actual, los profesores implicados en estos programas se ven obligados a elaborar sus propios materiales.

- La evaluación de los estudiantes implicados en estos programas obliga a tomar decisiones en el ámbito educativo sobre qué y cómo evaluar. Si los estudiantes tienen que pasar por un proceso de pruebas selectivas, ¿deberían estar éstas adaptadas a los programas AICLE?

5. CONCLUSIÓN

Tras la lectura de las características y los principios didácticos de AICLE, no es difícil comprender la primacía de esta metodología sobre otras más tradicionales e, incluso, sobre aquellas que tienen cabida, asimismo, en la enseñanza comunicativa.

La razón de ello se encuentra en su forma de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la nueva lengua. AICLE presenta una metodología idónea para fomentar la motivación instrumental de los alumnos en tanto que supone el empleo de una lengua extranjera para aprender contenidos de otras áreas curriculares –por ejemplo, Matemáticas, Conocimiento del medio, etc.–, incluso temas tan atractivos como los deportivos o los románticos, y no como un fin de la propia enseñanza.

Por otra parte, los alumnos están expuestos más horas a la nueva lengua que con un método tradicional, lo que produce mayor motivación y confianza no solo en esa lengua sino también en la materia trabajada en el aula.

Se ha comprobado que la metodología de AICLE es efectiva incluso para el desarrollo de la competencia lingüística general de escolares de Educación Infantil, pues promueve la producción oral funcional en una lengua extranjera.

Para terminar, el empleo de AICLE en otros idiomas fomenta la comprensión de la cultura al tiempo que desarrolla la competencia intercultural, objetivo también prioritario de la Unión Europea para con sus ciudadanos y de gran importancia para la globalización, motivo por el que esta metodología debe su éxito en el viejo continente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnau, J. (2001). Enseñanza de la segunda lengua a través de contenidos: Una introducción. En G. López Téllez (ed.). *Metodología en la enseñanza del Inglés* (pp. 9-18). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Bloomfield, L. (1933). *Language.* New York: Holt and Company.

Bludau, M. (1996). Zur Stand des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. *Neusprachliche Mitteilungen, 4,* 208-215.

Brinton, D.M.; Snow, M.A. & Wesche, M.B. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.

Brisk, M.E. (2006). *Bilingual education. From compensatory to quality schooling* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.

Cloud, N.; Genesse, F. & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction. A handbook of enriched education*. Boston, MA: Thomson Heinle.

Council of Europe (1997). *European Language Portfolio: Proposal for Development.* Strasbourg: Council of Europe. Versión española disponible en http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR).* Strasbourg: Council of Europe. Disponible en http:*//www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp* (MCER, 2002. Versión española publicada por MECD-Anaya, disponible en http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/

Council of Europe (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe.* Strasbourg: Language Policy Division of Council of Europe.

Council of Europe (2006). *Plurilingual Education in Europe: 50 Years of International Cooperation. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.* Disponible en *http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation_EN.pdf*

Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. En D. Marsh (ed.). *CLIL/EMILE. The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential* (pp. 27-28). Public Services Contract DG EAC: European Commission.

Coyle, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers*. Disponible en http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf

Cummins, J. & Swain, M. (1998). *Bilingualism in education. New York: Longman.*

Diebol, A.R. (1964). Incipient Bilingualism. En D. Hymes (ed.). *Language in Culture and Society* (pp. 495-511). New York: Harper and Row.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. ChichesterWest Sussex (UK): Wiley-Blackwell.

Krashen, S.D. (1997). *Why bilingual education? ERIC Digest 1997-3*. Disponible en http://www.ericdigest.org/1997-3/bilingual.html

Lambert, W.E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. En A. Wolfgang (ed.). *Education of immigrant students* (pp. 55-83). Toronto: O.I.S.E.

Lambert, W.E. & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual education of children. The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.

Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? En L.G. Kelly (ed.). *Description and measurement of bilingualism: An international seminar* (pp. 80-119). Toronto: University of Toronto Press.

Marsh, D. (ed.) (2002). *CLIL/EMILE. The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission.

Marsh, D., Marsland, B. & Stenberg, K. (2001). *Integrating competences for working life*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Mehisto, P.; Bertaux, P. &Frigols-Martín, M.J. (2009). *Core CLIL Activators*. Disponible en http://image.ee/core/

Ramos, F. (2003). La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(2), 66-80.

Ramos, F. (2009). Una propuesta de AICLE para el trabajo con textos en segundos idiomas. *Porta Linguarum, 12,* 169-182.

Vázquez, G. (2012). *Glosario AICLE-TICCAL*. Disponible en www.ticcal.org/sobre_aicle/glosario.php

Weinreich, *U*. (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

7. ENLACES ÚTILES

http://clil.wordpress.com
http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm
http://eurydice.org
http://paleeldaclil.blogspot.com/2008/08/clil-for-knowledge-society-david-marsh.html
http://www.beclil.com/index_eng.htm
htt://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/clil_glossary.pdf
http://www.ccn-clil.eu
http://www.clilcompendium.com
http://www.clilconsortium.jyu.fi/
http://www.coe.int/portfolio
http://www.europeesplatform.nl
http://www.fu-berlin.de/enlu/
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/borull_otros/aprendizaje.html
http://www.isabelperez.com/clil.htm

http://www.ncbe.gwu.edu/
http://www.ticcal.org/sobre_aicle/glosario.php
http://www.tieclil.org/
http://www.ub.es/filoan/CLIL.html

13. Competencias interculturales, currículo y agentes participantes en el sistema educativo

Jorge Cano Moreno
Departamento de Orientación del IES Juan A. Fernández Pérez

"Debemos aprender a vivir juntos como hermanos o perecer juntos como tontos".
Martin Luther King Jr. (1929-1968)

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural ha estado siempre presente en el sistema educativo debido a las diferencias regionales, lingüísticas, entre zonas urbanas y rurales, etnias, etc. La atención a la diversidad cultural constituye un elemento básico de toda intervención educativa, pero además es preciso fomentar un medio escolar intercultural en el que se realice de manera significativa y positiva el aprendizaje de todo el alumnado.

En este tema vamos a partir de varias premisas básicas: Todos los niños quieren y pueden aprender; el derecho que todos los niños y niñas tienen a una educación de calidad; las diferencias culturales constituyen una realidad que no puede ignorarse y la importancia de tener en cuenta la diversidad cultural que nos caracteriza a todos y todas.

Para ello comenzaremos por delimitar los conceptos de **cultura** (centrado en el ámbito educativo) e **interculturalidad**, refiriéndose este último a la interacción, negociación y enriquecimiento entre culturas diferenciándose así de la **multiculturalidad**, que hace alusión a la existencia de diversas culturas (contextos multiculturales), pero sin ese proceso de comunicación. Se hablará de **agentes** y **agencias educativas**, como la familia, la escuela, la sociedad, el educando y el educador. Del mismo modo, se conceptualizará los términos **currículo** hasta llegar al **currículo intercultural**. Se expondrán qué entendemos por **competencia intercultural** y/o **competencias interculturales**, señalando sus dimensiones y características básicas.

(*) Jorge Cano Moreno (orientacionhuerta@gmail.com), Jefe del Departamento de Orientación del IES. Juan A. Fernández Pérez de Melilla. Ponente en diversos cursos y publicaciones de intercultura e igualdad de género.

2. CONCEPTO DE CULTURA

El concepto de cultura es complejo y, también, confuso. Puede ser examinado desde muy diferentes perspectivas: sociológicas, antropológicas, educativas, históricas, etc. ya que con todas ellas está vinculado. Por ejemplo, en educación solemos hablar de la cultura seleccionada y transmitida a través de los contenidos escolares, de la cultura de un determinado centro escolar, de los modelos culturales con los que se identifica el alumnado, cultura de grupo, etc. Con estas expresiones estamos haciendo referencia a la producción humana seleccionada para transmitir a través de las prácticas escolares (cultura seleccionada), a las producciones y manifestaciones de la comunidad que compone un centro escolar y que lo hacen singular respecto a los demás centros (cultura de centro) o a las producciones y manifestaciones de grupos de chicos y chicas que los definen y diferencian de otros grupos (cultura de grupo) (Etxague, 2009: 8).

Por ello se han elaborado una multitud de definiciones de "cultura", pero en todas ellas aparecen una serie de conceptos y características comunes. Tales como:

- La cultura se identifica con un determinado **grupo social**. Utilizamos conceptos como cultura urbana, cultura rural, cultura de la pobreza, cultura vasca, etc. En este sentido, la cultura es el conjunto de significaciones compartidas por el conjunto de los miembros de un determinado grupo social. Cualquier persona adulta comenta en una conversación habitual que "estos jóvenes de hoy en día tienen una cultura diferente a la nuestra".

- Los elementos que conforman una cultura son transmitidos a los miembros de una sociedad a través de mecanismos de **aprendizaje social**. Estos aprendizajes, una vez que se integran en la personalidad del individuo, definen su **identidad cultural**. El aprendizaje cultural vincula al individuo con el grupo o sociedad que genera los contenidos de su aprendizaje.

- **Cultura** y **sociedad** son conceptos diferentes. Ambos se precisan mutuamente para existir, pero no son lo mismo. Cultura es un conjunto de significaciones, producciones y manifestaciones compartidas por los miembros de un grupo, mientras que la sociedad es el espacio humano dinámico y vital en el que se constituyen los grupos; es el espacio humano en el que surge la cultura. La sociedad es un grupo de personas interactuando. En una misma sociedad pueden existir diferentes culturas o diferentes grupos culturales.

- En el contexto europeo occidental en que nos situamos podemos percibir dinámicas culturales que se complementan y, al mismo tiempo, se contraponen. De un lado asistimos a un proceso de homogeneización cultural entre los diversos estados, facilitado e impulsado por dos factores fundamentales: el gran poder de comunicación y difusión de los medios de comunicación de masas y los movimientos de población. Estamos asistiendo a una **globalización mundial** de los modelos culturales hegemónicos, a un proceso de integración en un modelo

global. Pero, por otro lado, frente a esta dinámica de globalización y homogenización, se percibe otra dinámica en la que los grupos culturales intentan el enraizamiento y la normalización de sus propias características.

- La cultura es una realidad dinámica, en constante evolución, que permite a los individuos que participan de ella su adaptación e integración en un contexto social determinado. La cultura evoluciona conforme evoluciona la sociedad, en un proceso indisoluble de adecuación mutuo.

Todas las culturas comparten una serie de rasgos comunes, llamados universales; estos incluyen sistemas simbólicos (códigos verbales y no verbales), sistemas (de parentesco y de rol) y sistemas de creencias y valores. Pero las manifestaciones de estos rasgos comunes pueden ser únicas en una cultura concreta. Cada cultura tiene su lenguaje propio y sus claves no verbales que reflejan los rasgos únicos de esa cultura en particular. De igual forma cada cultura tiene su definición propia de los roles masculino y femenino. Estas diversas manifestaciones de los rasgos culturales no se advierten hasta que algún miembro de otra cultura se pone en contacto con ellos. (Malik Liévano: 4). "Esto lleva consigo la constitución de una división dicotómica entre el "nosotros" (grupo étnico) y el "ellos" ("los demás" desde el grupo étnico protagonista) que influencia los procesos de cohesión y separación que se producen en el interior y en las zonas de contacto e interrelación de los grupos". Apaolaza (1993: 16)

La cultura es, por tanto, "*un sistema de valores compartidos, creados por un grupo humano para permitirle manejar su medio ambiente físico y psicológico, social (…) Proporciona un marco cognoscitivo general para una comprensión de su mundo y el funcionamiento del mismo. Esto les permite interactuar con otras personas y hacer predicciones de expectativas y acontecimientos. En algunas ocasiones se conoce a este marco de referencia como* ***identidad cultural***".(Asunción-Lande, 1997:6).

Tomando como punto de partida dicha conceptualización es obvia la influencia de la cultura en *la persona* (identidad, visión del mundo, metas vitales, valores, expectativas, etc.), *en el ejercicio de su rol social* (como hombre, mujer, profesor, como director, como alumno, como trabajador social, etc.) y e*l modo de relacionarse* (con iguales, con la autoridad, en la esfera pública, en la privada, etc.).

La cultura se aprende desde el nacimiento y se transmite a las siguientes generaciones. Cada generación contribuye al bagaje del conocimiento y experiencia de su propia cultura para permitirle adaptarse a los nuevos retos. Proporciona símbolos a las personas así como el contexto para comunicar algo de ellas mismas a otras personas. La habilidad para comunicar algo acerca de sí mismos les ha permitido a los grupos mantener sus culturas y sobrevivir en ellas. (Malik Liévano: 5).

La cultura -entendida como elaboración de significados compartidos, como universo simbólico que modula nuestra conducta -, es el foco de reflexión en educación y la diversidad es normalidad (Aguado, 2004: 35).

3. CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD

La **interculturalidad** puede considerarse como una concepción teórica y práctica de carácter universal que atiende la diversidad cultural de todas las sociedades basándose en los principios de igualdad, interacción y transformación social. Implica una opción ética e ideológica de carácter personal, una forma de entender y vivir las relaciones sociales y una manera de plantear y desarrollar la educación (Lluch y Salinas, 1996; AECG, 1996).

Atendiendo a lo expresado en este concepto podemos distinguir cinco características que lo distinguen de otras aproximaciones conceptuales:

- Reconocimiento de la diversidad (opción teórica).
- Defensa de la igualdad (opción ideológica).
- Fomento de la interacción (opción ética).
- Dinámica de la transformación social (opción sociopolítica)
- Promoción de procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de equidad (opción educativa).

Basándonos en lo anterior y siguiendo a (Etxague, 2009: 4) definimos la **interculturalidad** *como la convivencia activa y respetuosa entre culturas e identidades diferentes, que se construye sobre la base de identidades propias (individuales y grupales) bien asentadas*. La interculturalidad es la única manera de integrar socialmente el choque entre culturas diferentes y de convertir este choque en una oportunidad para el desarrollo individual y social.

El **interculturalismo** se opone al racismo, al asimilacionismo y no es sinónimo (al menosconceptualmente) del **multiculturalismo**, a pesar de que muchas veces se considere así. Este último surge como reacción a las alternativas asimilacionistas o compensatorias, propugna el reconocimiento de la diversidad cultural y la valoración de todas las culturas por igual, pero en un plano separado, sin fomentar la interacción entre las mismas. Constituye así un paso previo a la denominada etapa intercultural, que no sólo acepta y valora las diferencias sino que además propugna el conocimiento mutuo, la interacción y el intercambio de experiencias, valores y sentimientos.

Rodrigo Alsina 1997, entiende por *multiculturalism*o la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual; mientras que la *interculturalidad* se refiere a las relaciónes que se dan entre las mismas. Es decir, *"que el multiculturalismo marcaría el estado, la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas. Mientras que la interculturalidad haría referencia a la dinámica que se da entre estas comunidades culturales"* (p.171).

Como afirma Israel (1995:63) "*la realidad es multicultural, plural y diversa es un hecho, un punto de partida. Intentar que sea intercultural pasa por el desarrollo de dispositivos comunicativos interculturales*".

La interculturalidad implica la creación y asunción de actitudes entre todos los miembros de la comunidad educativa que favorezcan la convivencia entre personas diferentes. La interculturalidad es una propuesta axiológica y el interculturalismo es un ejercicio de tolerancia (Touriñan, 2010).

4. AGENTES EDUCATIVOS

Recordemos el significado clásico: "el que obra por otro, persona o cosa que obra y tiene facultad para hacer algo". En el proceso educativocadauno de ellos influye e intervienede distintas maneras, muchos elementos intervienen y se mezclan entre sí. En este apartado, distinguiremos entre **elementos educativos** y **agencias educativas**.

5. ELEMENTOS

5.1. El educando

Es el sujeto y actor de la educación y el que dota de sentido toda acción educativa. Es el que debe lograr el aprendizaje, el que va conformándose a lo largo de toda esta acción educadora.

Todo ser humano es educando, es actor de su propio proceso educativo en cuanto es susceptible de recibir educación, capaz de modificar su conducta, perfeccionar sus facultades, adquirir valores, etc. A la vez que esta tarea nunca se puede dar por concluida, por lo que toda vida humana es un proceso continuo de educación.

Sin la participación del sujeto todo proceso educativo no tendría sentido. Sin su acción decisiva, no se lograría formación. Es decir, la educación no podrá ser nunca un proceso pasivo, sino que es eminentemente activo en el que se requiere la participación del sujeto que se forma. Y sin el desarrollo de todas y cada una de las dimensiones del ser humano, tampoco será un proceso completo.

Y, esto sólo se logrará si cada educando es capaz de garantizar su aprendizaje gracias a su actividad y a su respuesta creativa y participativa ante los nuevos entornos en los que vive. Gracias a la educación podrá desarrollarse de forma plena, en el sentido de ser él mismo y saber y poder plantear su propio proyecto de vida. Es decir, *ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje entendido éste como la concreción de aquellos fundamentos que van a regir y justificar toda esta tarea dirigida al desarrollo pleno de cada individuo*.

5.2. El educador

Pero sin el concurso del educador, sin su ayuda y guía difícilmente serán posibles los logros educativos del educando. Recordemos que un educador puede ser tanto una persona, un objeto o un entorno. Nos influye, y nos enseña, un libro, un padre, una película, un hermano, un espacio natural, Internet, un aula, un amigo, un grupo musical, un profesor, etc.

Resulta obvio que el educador no es el centro de la tarea educativa, pero sin él difícilmente se lograría la generación de cualquier tipo de aprendizaje. Es en la tarea que desempeña el educador donde se genera la educación y se propician los logros formativos pretendidos.

Sin embargo, el educador es, probablemente, el agente más importante en el proceso educativo en tanto que organiza de modo directo la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. na reflexión sencilla permite resaltar que la experiencia educativa es un proceso de interacción social entre estudiantes y docentes donde la acción de estos últimos es de capital importancia.

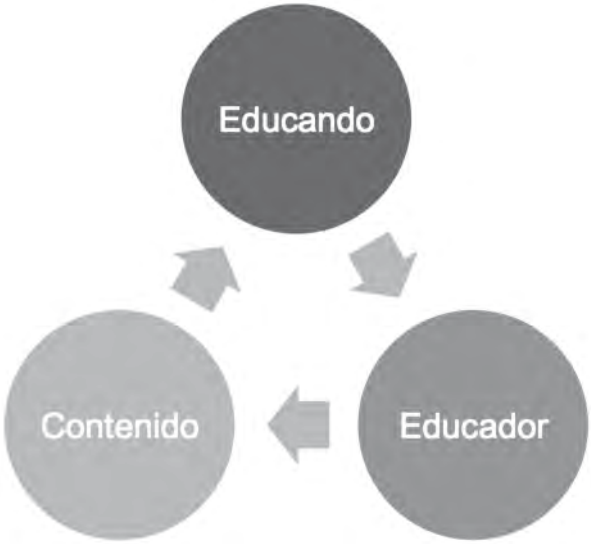
Un buen docente puede hacer que la experiencia educativa de sus estudiantes sea exitosa incluso en situaciones adversas. Un buen docente, puede conducir a sus estudiantes hacia el logro de aprendizajes fundamentales incluso con un mal currículo, o con una dotación limitada de recursos materiales ya que, a fin de cuentas, es su labor diaria la que marca la experiencia de los estudiantes. Del mismo modo, excelentes currículos, acompañados de maravillosos libros de texto, incluso en aulas bien equipadas pueden ser completamente inútiles si el docente no hace uso adecuado de esos recursos.

Si el ser humano es un ser necesariamente relacional, entenderemos que la educación, como todo proceso permanente dirigido a la optimización de la persona en todas sus dimensiones, deba ser imprescindiblemente comunicativa. Es su condición de posibilidad lo que nos lleva a la comunicación, ya que lo realmente esencial de la educación no es su función de transmisión de conocimientos, importante sin duda, sino la comunicación personal que se establece entre educador y educando. Está estableciendo un contacto con el otro, gracias al cual le hace partícipe de sí mismo, a la vez que recibe del otro los elementos necesarios para interpretar y comprender esa situación y el escenario en el que interactúan. La comunicación es un elemento clave para el desarrollo de todo individuo, y para el perfeccionamiento de los otros.

El educador es un elemento fundamental para llevar a cabo una educación que sea intercultural.

5.3. El contenido

La enseñanza es un proceso donde docentes, alumnos y contenido construyen un triángulo didáctico que se desarrolla en un contexto siempre particular.



Dentro del marco pedagógico los contenidos son un conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que deben aprender los educandos y los educadores deben estimular para para que aquéllos los incorporen a su estructura cognitiva. Si bien es cierto que los contenidos son un conjunto de saberes o formas culturales esenciales para el desarrollo y de socialización de los educandos, la manera de identificarlos, seleccionarlos y proponerlos en el currículo tradicional ha sido realizada con una visión muy limitada.

En efecto, contamos con tres tipos de contenidos, que se dan interrelacionados y simultáneamente durante el proceso de aprendizaje, que son:

- **Contenidos** conceptuales (saber): Hechos, datos, conceptos…
- **Procedimentales** (Saber como hacer y saber hacer): reglas, técnicas, metodología, destrezas o estrategias, habilidades, procedimientos…
- **Actitudinales** (Ser y estar): valores, normas, actitudes.

Los contenidos deben ser trabajados críticamente. Todos los tipos de saber incluidos los de la alta cultura del saber académico, deben ser reconstruidos críticamente por los estudiantes. Se debe ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento y los significados apoyados por la cultura dominante y recoger una gama más amplia de opiniones y voces.

A la hora de seleccionar los contenidos, debemos de tener en cuenta que:

a) Existen valores comunes deseables que, tomados como metas, pueden encaminarnos a la construcción de visiones compartidas e ideales universales.

b) Los contenidos específicos de cada cultura deben también trabajarse, sin caer en una obsesión comunitarista.

c) Podemos establecer unos contenidos universalizadores, a modo de competencias interculturales, que posibiliten la comunicación intercultural.

d) Debemos trabajar contenidos que desarrollen el juicio crítico y la deliberación, como instrumentos fundamentales para construir ciudadanos interculturales.

6. AGENCIAS Y PODERES EDUCATIVOS

Denominamos así a las estructuras dinámicas que intervienen directamente en el proceso educativo. Actúan como mecanismos de intervención educativa y se caracterizan por generar estímulos educativos, posibilitar puestas en acción, ofrecer normas de conducta, proporcionar modelos, explicitar conocimientos y valoraciones. Suelen distinguirse entre *formalizadas* (específicamente educativas): familia, sistema educativo formal, instituciones de ayuda…; y no formalizadas (que no poseen una explicita intención educativa aunque generen educación): medios de comunicación social (prensa, radio, televisión…), usos y costumbres, diversiones, grupos humanos, etc.

6.1. La familia

Podemos definir a la familia como un grupo de personas unidas por un vínculo afectivo y emocional que conforman el primer marco de referencia y socialización del individuo y que posee tres funciones específicas: afectiva, educadora y socializadora.

A lo largo de estos últimos años hemos presenciado una significativa evolución de la estructura familiar: familia tradicional, familia nuclear, familia monoparental, familia post-moderna, nuevos modelos de familia…

La función educativa de la familia se hace realidad como consecuencia gracias a las siguientes condiciones:

- Las relaciones familiares se basan en el afecto entre progenitores e hijos.
- La familia puede ejercer una acción continuada y coherente.
- Proporciona múltiples ocasiones para desarrollar la acción modélica de los padres.
- Goza de todo el aval social para llevar a cabo su acción educativa.

Su acción es decisiva en los primeros años respecto a:

- La socialización básica.
- Orientación general de la vida.
- Identificación con el rol de género.
- Actitudes y hábitos personales y de relación interpersonal.

Lo cual no significa que no se hallen posturas erróneas en la educación familiar.

6.2. La escuela

Esta institución, por principio, posee unas condiciones favorables para educar, ya que:

- Permite una amplia convivencia entre iguales.
- En ella se concentran los profesionales de la educación.
- Colabora a la igualdad de oportunidades.
- Ejerce, teóricamente, una indudable influencia sobre su entorno social inmediato.
- Garantiza la preservación de la cultura general de un pueblo.
- Favorece la evolución y la dinámica cultural.
- Facilita la actividad laboral de los padres.

- Ofrece la oportunidad de materializar proyectos educativos personales.

A pesar de la gran función que cumple la institución educativa se la ha criticado desde distintos puntos de vista:

- Conservadora: Empezó en EEUU. Defiende que la ampliación del acceso a la enseñanza media y superior ha ocasionado un descenso del nivel medio de exigencia en el alumnado.

- Humanista:La formulan aquellos que dicen que la escuela ha perdido los valores más trascendentales de la vida, los morales y religiosos y asimismo, la acusa de pragmática.

- Neomarxista: La escuela lo que hace es perpetuar las diferencias de clase y en realidad actúa siempre bajo la protección del grupo dominante. La escuela no facilita el cambio social.

- Tecnológica: La institución escolar, aún en nuestros días, tiene un acceso restringido a los recursos TICs y presenta cierta resistencia ante las iniciativas innovadoras.

¿Cuál es el futuro de la escuela?

La escuela no constituye un contexto aislado de la realidad social, por esencia está comprometida ideológica, política y éticamente con la sociedad (Del Arco, 1999: 277).

Si tenemos en cuenta los cambios producidos en la familia, en la sociedad…, a la escuela se le pide que sea corresponsable de la socialización primaria y tenga funciones de suplencia de la educación familiar. Pero, además, que compita por la captación de alumnos y se organice al modo empresarial. Asimismo, la multiplicidad de fuentes informativas obliga a formular nuevas metas escolares, a utilizar nuevas metodologías, a diseñar un nuevo rol del profesor.

El fenómeno de la globalización exige que procure la educación intercultural, el desarrollo de valores como la paz y la tolerancia y el desarrollo de nuevos conocimientos. Otras de sus nuevas finalidades es fomentar el pluralismo como expresión de democracia: subrayar los puntos de encuentro y fomentando el dialogo y respeto mutuo. También deberá tener en cuenta las transformaciones en el mundo laboral, procurando que el alumnado egresado tenga unos conocimientos con mayor capacidad de transferencia, una actitud positiva hacia el cambio, para lo que deberá coordinarse con el mundo laboral.

La escuela es, por tanto, un lugar privilegiado para potenciar la tolerancia, la convivencia entre personas diferentes e inculcar el valor positivo de la diversidad. Es también un lugar de encuentro y de construcción de las trayectorias del profesorado y del alumnado en un marco político y cultural.

6.3. La sociedad

El ser humano se desarrolla y desenvuelve en una determinada estructura económico-social, constituida por componentes o elementos interdependientes o interactuantes que funcionan de una manera integrada para lograr unos determinados propósitos.

Dentro de la estructura social todos estamos vinculados de una u otra manera al proceso educativo, se aprende en la vida, es decir, todos somos educando o educadores. Se aprende, como ya se ha señalado, en la familia, en la escuela, institución organizada y dirigida de manera sistemática por el Estado o sectores privados que conforma el sistema educativo nacional.

La sociedad es la que, teóricamente, determina la finalidad última de la educación del cual no podemos apartarnos. La educación que necesita una sociedad de acuerdo a su sistema de valores, tipo de personas que espera que su escuela forme, la naturaleza de su cultura, las necesidades e intereses de sus individuos, etc., tendrá que determinarlo la misma sociedad y lo concretará en los planes o estructuras curriculares.

Al mismo tiempo, como sociedad, hemos evolucionado de visibilizar familias con casi un solo planteamiento ideológico, religioso, cultural y lingüístico a tener una multiplicidad de confesiones, estilos de vida, lenguas y expresiones culturales.La diversidad cultural de origen y étnica es la que conforma lo que se conoce como sociedades interculturales. Los nuevos retos sociales reclaman transformaciones educativas, lograr sociedad integradora y pluricultural, solidaria, tolerante y crítica.

6.4. El Estado

Históricamente, en el contexto europeo, la intervención directa del Estado en el sistema educativo se produce con la Reforma protestante (siglo XVI) y alcanza una gran intensidad en el siglo XVIII con las monarquías del Despotismo Ilustrado. Las motivaciones básicas que subyacen inicialmente al control del sistema educativo por parte del Estado son varias, pero cabe resaltar, fundamentalmente dos: a) La extensión de las ideas ilustradas de progreso y razón, frente a la tradición y a las superstición y, b)el dogmatismo, imputando a la Iglesia católica; otra, que se revelará con mayor claridad en el siglo XIX, de carácter político-económica: el adiestramiento de las clases populares y su socialización para el trabajo en la naciente industria.

De esta forma, a partir del siglo XIX, la escuela se convierte en un magnifico instrumento de para imponer y afianzar el control estatal. Se establece la escolaridad obligatoria, se constituye una burocracia educativa, se diseñan planes de estudios, etc. En suma, para una determinada interpretación el sistema educativo se transformó en una institución crucial para la uniformidad política de los ciudadanos, entre otras cosas, por medio de la imposición de la lengua nacional, la inculcación de rudimentos de educación cívica y el adoctrinamiento en una historia ultranacionalista.

En la actualidad, el control del Estado sobre la educación suele hacerse analizando el grado de centralización:

- ¿Quién controla el sistema educativo?: El Estado central y sus órganos, las Comunidades Autónomas, las autoridades locales, los propios enseñantes…

- ¿Qué controla cada uno? Titulaciones y la provisión de profesorado, el currículo, la organización escolar, los centros y los docentes tienen autonomía…

- ¿Cómo controla? Planificación, financiación, inspección etc.

Un planteamiento más riguroso intenta trascender el nivel descriptivo anterior: no basta con determinar la distribución del poder, sino hay que ver a quién representa el Estado, a qué intereses favorece, como vía para conectar el análisis a las funciones del sistema. Así, simplificando la significación del papel del Estado en la educación depende de que se le considere como un instrumento neutral que regula la competición de los grupos sociales o como la expresión política de la clase dominante.

Las formas de control del sistema educativo por parte del Estado son tres fundamentalmente: a) **el control legal**-la ley que define lo que se puede y debe hacer-, **la organización burocrática** –que incluye entre otras cosas, el universalismo de las normas--, y **la tendencia hacia la dirección y gestión tecnocrática**, que implica la transformación de los problemas políticos en presuntas cuestiones técnicas.

Los estados tienen que ver con la construcción de dinámicas y de políticas interculturales.

7. EL CURRÍCULO

Según Zabalza (1988: 14), el currículo es *el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se considera importante trabajar.*

Todos sabemos que el término **currículo** hace referenciaal conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación que orientan la actividad académica (enseñanza y aprendizaje), ¿Para qué educar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? También que mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos.

El currículo entendido como proyecto en el que se concretan las intenciones educativas se convierte en un instrumento de capital importancia paraguiar eficazmente la práctica escolar.El currículo es necesario par asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos.

Tradicionalmente, ha tendido a asegurar una uniformidad a base de reproducir la cultura de una clase o grupo social dominante y, en consecuencia, entre los contenidos del currículo, se viene ignorando las peculiaridades, historia y cultura en general de los grupos minoritarios. Por su parte, el currículo escolar se basa en un modelo social y cultural con el que la escuela está comprometida. La socialización del alumnado se hace a través de este currículo.

Sin embargo, en la actualidad, los programas educativos han puesto el énfasis en las capacidades y en las diferencias individuales. Intentan realizar un esfuerzo justo y aceptar la diversidad como algo positivo y enriquecedor, ayudando a que se hagan explícitas cuestiones que ayuden a derrumbar prejuicios y estereotipos con relación a las diferentes culturas.

Así, el currículo se convierte en uno de los pilares básicos para la acción educativa intercultural. Debe analizar conceptos y experiencias que incluyan a todos los grupos, y confrontar temas sociales que incluyan sus rasgos sociales, teniendo en cuenta la clase socioeconómica, el género, la orientación sexual, la discapacidad… Además de repensar el currículo, debemos también reformular las estrategias de la intervención educativa.

Un currículo abierto a la diversidad del alumnado es aquel que:

- Ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o su género.

- No sólo incorpora alguna unidad didáctica relacionada con las distintas etnias, la igualdad social o el papel de la mujer.

- Se plantea a todo el alumnado para que todos aprendan quienes son los otros y que incluye, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en el centro educativo. (Arnaiz Sánchez, 2004:22)

8. COMPETENCIA INTERCULTURAL

El concepto de competencia ha tenido muchas definiciones, provenientes de otros tantos autores, sin embargo, según Gonzi y Athnasou (1996), todas estas definiciones se pueden englobar en tres grandes tendencias en la tipificación de competencias, que son las siguientes:

Las competencias a través de las tareas desempeñadas.

1. Las competencias en términos de atributos personales.

2. Las competencias desde una perspectiva holística

3. La competencia intercultural identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras cultura, es decir, *la habilidad de identificar, comprender y valorar adecuadamente comportamientos, actitudes y expectativas laborales de personas pertenecientes a otros entornos culturales*.

La competencia intercultural puede definirse como la combinación de unas capacidades específicas (Jandt, 1995), que Aguado (2003) clasifica en: actitudes positivas hacia la diversidad cultural, capacidad o competencia comunicativa, capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales, conciencia sobre la propia cultura y como ésta influye en la visión e interpretación de la realidad. En concreto, "*aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural. Permiten negociar, comunicarse y trabajar en equipos interculturales y hacer frente a las incidencias que surgen en la empresa intercultural mediante el autoaprendizaje intercultural y la resolución de problemas que consideren las otras culturas*". (Aguaded, 2006).

Consideramos, y así será abordado en el trabajo que presentamos, que la competencia intercultural está formada por tres componentes básicos:

El **componente declarativo**, relacionado con la cognición: El conocimiento de otras culturas, otras costumbres, otras formas de vida…, en definitiva con el saber.

- El **componente procedimental**, relacionado con lo metodológico: El hacer y el participar dentro de movimientos e instituciones sociales, pro-integración cultural.

- El **componente afectivo-actitudinal**, relacionado con los valores, sentimientos y actitudes. Se trata de aceptar, valorar, respetar y convivir con otras culturas; saber ser y estar entre y con los demás.

- La competencia intercultural requiere que la persona disponga de unos referentes conceptuales, de unos saberes que le permitan diagnosticar, relacionarse y afrontar sobre bases válidas y rigurosas. Esta información permitirá a la persona, a partir de indicadores visibles y relativamente objetivos, reconocer e identificar la cultura tanto propia como ajena y plantear respuestas adecuadas a cada situación y necesidad intercultural.

9. INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL

La Educación Intercultural se caracteriza por:

- Creer en el diálogo entre las culturas.

- Potenciar la comunicación y el intercambio.

- Intentar superar la mera coexistencia de grupos culturales encerrados en límites construidos por ellos mismos.

- Se dirige a todos los grupos, a todas las culturas.

- Valora positivamente el desarrollo de la propia identidad.

- La identidad propia, formada y afianzada, se abre al conocimiento y al intercambio con las demás culturas.

- La interculturalidad aparece como una acción dinámica que caracteriza la vida de las personas y de los alumnos y alumnas. Es un proyecto de vida que nunca se acaba.

- Además de reconocer el valor de todas las culturas obliga al diálogo e intercambio entre ellas. La interculturalidad es más comprometida que la multiculturalidad.

- Encierra un componente metodológico que obliga al encuentro, a la comunicación, al intercambio…

Esta concepción de la educación intercultural se concretara en varias directrices globales:

- La diversidad cultural es una cualidad positiva de la sociedad actual, y debe ser asumida y respetada por el sistema educativo.

- La función de la escuela se debe orientar más hacia el polo de la pluralidad, hacia la reconstrucción de las diferentes herencias culturales de los grupos sociales, que hacia la asimilación o anulación de la pluralidad en aras de la cultura única mayoritaria.

- La educación debe satisfacer las necesidades particulares del alumnado de grupos culturales diferentes, dotándoles de los conocimientos y habilidades necesarios para su incorporación y desenvolvimiento en el medio en el que viven.

- La educación debe contribuir al desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad, combatiendo actitudes y conductas discriminatorias, racistas o xenófobas.

- Debemos facilitar al alumnado la elaboración de su propia identidad cultural desde el respeto a la diferencia y desde la igualdad.

- La educación debe jugar un papel activo en la identificación del proyecto cultural de la sociedad en que se inserta.

- La escuela debe contribuir a la integración social de los grupos humanos (multiculturales) que componen la sociedad. En definitiva debe contribuir al desarrollo de la interculturalidad.

Sin embargo, del mismo modo que no podemos admitir un planteamiento asimilacionista que nos lleve a un rechazo de todo lo que no se identifique con la cultura mayoritaria, tampoco podemos aceptar un planteamiento pluralista que suponga un relativismo cultural indiscriminado, desconexionado de su entorno y ajeno al juicio crítico y moral; tampoco podemos apoyar un planteamiento en el que "todo vale".

La institución educativa debe asumir sin complejos su función para enseñar la cultura propia de la comunidad que la sustenta a su alumnado. El centro escolar debe abrir la cultura de su comunidad a todo el alumnado; y lo debe hacer a través de planteamientos pedagógicos reflexionados, compartidos, abiertos y democráticos.

Ahora bien este papel activo asimilador de la escuela se debe matizar:

- Debe ser entendido de manera flexible, alejado de radicalismos nacionalistas hipertróficos.

- Debe participar del reconocimiento de valores universales adscritos a otras culturas: valores religiosos, filosóficos, literarios, etc.

- No se puede contraponer ni contradecir con la comprensión y el respeto intercultural.

- Aunque pretenda la integración en una sociedad caracterizada culturalmente, debe garantizar que los distintos grupos no pierdan su herencia cultural.

- Debe contribuir a la construcción de espacios de vida comunes, sustentados en rasgos culturales básicos comunes y compartidos, que faciliten la integración desde la percepción simultánea de la diversidad.

- Debe reforzar sobre todo aquellos aspectos culturales que permiten al alumnado desenvolverse en el medio en que vive. La lengua es, en este sentido, uno de los aspectos más importantes.

- Y nunca puede ser ajeno al respeto a la autonomía intelectual del alumno y alumna en su interrelación con la comunidad. La asimilación se debe basar en la reconstrucción crítica, autónoma y perfectiva de la cultura propia a partir del diálogo constructivo con los demás.

Los objetivos básicos de toda propuesta de educación intercultural serían (extraídos de varios autores):

- Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales.

- Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.

- Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes.
- Estimular y facilitar el éxito académico de todos los estudiantes proporcionando una educación y equitativa.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser críticos y productivos miembros de una sociedad democrática.
- Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.
- Valorar y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos y ciudadanas.
- Fomentar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales.
- Apoyar cambios no sólo ideológicos, sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria.
- Propiciar la adquisición de estrategias interculturales en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la formación de educadores interculturales.
- Extender la propuesta a todos los ámbitos sociales, no sólo al educativo; y, en éste, no sólo como atención a minorías o inmigrantes; sino a todos y cada uno de los participantes en educación.
- Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.
- Introducir nuevas estrategias en el aula, metodologías, formación del profesorado, en el clima escolar y en las relaciones con los padres y comunidad.

10. CONCLUSIONES

En un mundo en el que cada vez dependemos más los unos de los otros, desarrollar competencias interculturales ya no es una opción, sino que resulta vital para nuestra supervivencia. En este sentido, los educadores desempeñan un papel clave en la gestión del desarrollo voluntario de las competencias interculturales de las generaciones futuras. (Darla Deardorff, 2009).

La formación de ciudadanos, como uno de los retos que se le plantean hoy al docente, requiere un espacio de convivencia. Este espacio de encuentro y convivencia ha de ser sin duda alguna la escuela pública; solo dentro del espacio neutral de lo público se puede

garantizar la atención a la diversidad y el diálogo intercultural. Un objetivo clave de toda propuesta educativa es formar individuos autónomos capaces de dirigir por sí mismos su propia vida, trabajando en la mejora de la sociedad en la que participan.

Las escuelas son espacios interculturales. A ellas acuden alumnos y alumnas provenientes de diferentes culturas:

- Alumnos y alumnas de aquí y otros que recientemente han llegado a nuestro país y tienen una cultura diferente.

- Alumnos y alumnas de aquí que se diferencian entre ellos porque pertenecen a diferentes orígenes sociales y tienen distintos rasgos culturales.

- Alumnos y alumnas nacidos y crecidos en barrios de casas altas y calles estrechas saturadas de coches y alumnos y alumnas nacidas y crecidas en barrios que están casi fuera de la ciudad con casas bajas, amplias y con calles de poca circulación.

- Alumnos y alumnas que leen y alumnos y alumnas que no leen.

- Alumnos y alumnas que salen mucho los fines de semana y alumnos y alumnas que casi no salen de casa, etc.

- La cultura de origen de cada grupo, explicitada, seleccionada y transmitida en la escuela no debe frenar el conocimiento de las demás culturas, abriendo al alumnado hacia una identidad que sustentada en su cultura más cercana, participe de una realidad multicultural e intercultural.

La interculturalidad, el intercambio positivo creemos que es la situación natural de convivencia entre personas. Pero determinadas situaciones sociales como la pobreza, la falta de recursos, la marginación, el analfabetismo, los complejos de superioridad o inferioridad, la falta de identidad, … provocan en algunas personas y en algunos grupos actitudes violentas hacia los que nos son como ellos o hacia los que culturalmente perciben como más lejanos.

La sociedad intercultural debe provocar relaciones entre las culturas y la creación de sustratos comunes compuestos por los rasgos de ambas culturas más apreciados por los ciudadanos. Este sustrato no será óbice, no debería serlo, para que cada grupo preserve sus propias señas de identidad. Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo.

Siguiendo a Aneas (2003), el educador con competencia intercultural evaluaría apreciativamente los aspectos de su propia conducta profesional, de las conductas de las otras personas con las que ha de relacionarse, y los requisitos del trabajo y la organización desde la perspectiva de la cultura. Siendo capaz de dar respuesta a dichos requerimientos

(técnicos, sociales e institucionales) mediante conductas fruto de la reflexión, la comprensión y la sensibilidad intercultural. Conductas fruto de una actividad dialógica y crítica, en la que el conocimiento de uno mismo y la comprensión y respeto por el otro, sean las bases sobre las que analizar las situaciones y plantear las respuestas más adecuadas de una manera proactiva.

En las aulas multiculturales el currículo que se debe desarrollar es el denominado el **currículo intercultural**, que habrá de conllevar objetivos, contenidos, metodología y evaluación curriculares. Ese currículo debe ser el elemento natural a través del cual se desarrollan los métodos y las técnicas de enseñanza que el profesorado tiene capacidad de aplicar.

El modelo intercultural no sólo tiene en cuenta las diferencias entre las personas y las culturas sino también las convergencias que existe entre éstas: los valores compartidos, las normas de convivencia aceptadas, los intereses comunes.

La interculturalidad trata de superar la mera coexistencia espacial (multiculturalismo) y buscar el diálogo entre personas procedentes de diversas tradiciones culturales y las posibilidades que se abren con ese mismo diálogo. Reconoce las diferencias culturales pero desarrolla relaciones e intercambios entre personas y culturas diferenciadas.

11. BIBLIOGRAFÍA

Aguaded Ramírez, Eva Mª (2006). *Diagnóstico e intervención para el desarrollo de competencias interculturales*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Aguaded Ramírez, Eva Mª; Rodríguez Cárdenas, Antonio José y Ponce González, Nicolás (2008). *El diagnóstico basado en el curriculum intercultural: un instrumento para desarrollar competencias interculturales en el aula.* Publicado en las actas de VI Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia. Ceuta.

Aguado Odina, Teresa. (1996). *Educación multicultural*. Su teoría y su práctica. Cuadernos de la UNED. Madrid: UNED.

Aguado Odina, Teresa y Herraz Ramos, Mercedes (2006). **Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo**. *PORTULARIA* VOL. VI, Nº 1-2006, ISSN 1578-0236, pp. 3-12.

Aguado, Teresa (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Ed. Mc Graw-Hill.

Aneas Álvarez, M. A. (). **Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía**. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653.

Deardorff, Darla K. (2010). *Modelo para el desarrollo de competencias interculturales*. Global University Network for Innovation. Documento pdf.

Deardorff, Darla K. (Ed). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Del Arco Bravo, Isabel (1999): *Currículum y educación intercultural: Elaboración y Aplicación de un Programa de Educación Intercultural*. *Capítulo IV: El Programa Intercultural: Aspectos Didácticos*. *Capítulo V: El Programa Intercultural: Aspectos Organizativos*. Tesis Doctoral. Universidad de Lleida, p.221-312.

Díaz-Aguado, Mª Teresa. (2002). Ed*ucación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Etxague Alcalde, Xabier (2009). *Interculturalismo y diversidad. Del grupo social al aula escolar*. CREATIVE COMMONS.

Giroux, Henry A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Imbernón, Francisco (coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Jiménez García, Elena y cols. (2005). **Modelo de docente universitario ante el reto social de la interculturalidad en las aulas**. *REIFOP*, 20, Vol. 8 (5).

Leiva Olivencia, Juan J. (2008): **Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado**. *Revistalberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 nº 46/2.

Malik Liévano, Betariz (): **Desarrollo de competencias interculturales en orientación**. Documento para el curso de doctorado: *INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA E INCLUSIÓN SOCIAL* (Programa Diversidad e Igualdad Escolar). Documento pdf.

Pérez Serrano, Gloria (2008). **La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. Education as the answer to the challenges posed by school**. *Bordón*60 (4), 2008, 15-29, ISSN: 0210-5934, pp. 15-29.

Ruiz-Bravo, Patricia; Rosales, José Luis y Corzo, Ana Inés (2007). **Género e interculturalidad: construyendo las bases para políticas públicas respetuosas de la diversidad.** *Avances de Investigación*, 11, mayo. Fundación Carolina-Cealci, pp. 5-107.

Sáez Alonso, Rafael (2001). T*endenciasactualesdelaeducacióninterc*ultural.Ponencia presentada en las "*Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI*" celebradas en Murcia en diciembre de 2001.

Sarramona, Jaume y Roca, Enric, (2002). **La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa**, *Aula Abierta*, 80, 1-26.

Sarramona, Jaume (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Sarramona, Jaume, (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Soriano Ayala, Encarnación. (coord.), (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.

Soriano Ayala, Encarnación (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: la Muralla.

Touriñán López, José Manuel (2010). **Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural**. *Revista de Investigación en Educación*, nº 7, pp. 7-36. ISSN: 1697-5200

Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo (2008). **Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias**. Madrid: UNED. *Educación XXI*. 11, pp. 155-181, ISSN: 1139-613X.

Vila, Ignasi. (1998). *Familia, escuela y comunidad. Barcelona*: Horsori. ICE Universitat Barcelona.

VV. AA. (2003). *Enseñar y aprender en clave de diversidad cultural. Orientaciones y estrategias para los centros educativos*. Madrid: Fundación Secretariado General Gitano.

VV. AA. (2009). *El diálogo intercultural a través del arte*. Madrid: cruz Roja.

12. PÁGINAS WEB

http://evaaguadedramirez.blogcindario.com/2006/10/00002-metodos-y-tecnicas-de-ensenanza-utilizados-por-el-profesorado-de-aulas-multiculturales.html
http://evaaguadedramirez.blogcindario.com/2006/10/00003-diagnostico-e-intervencion-para-el-desarrollo-de-competencias-interculturales.html
http://evaaguadedramirez.blogcindario.com/2007/07/00008-la-educacion-de-competencias-basicas-para-el-desarrollo-de-la-ciudadania-intercultural-en-la-eso.html
http://www.cnice.mecd.es/interculturanet/
http://www.tendencias21.net/
www.educa.aragob.es/cpamanza/intercultural/inter.html
www.educarm.com/udicom
www.educa.aragob.es/cpamanea/intercultural/almeria.pdf
www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recusos/multiculti/
www.infopitagoras.com
http://perso.wanadoo.es/postigoaula/AniClic/anilic.htm
http://perso.wanadoo.es/e/intercultural/
www.pnte.cfnavarra.es.es/creena/tecnologias/programascreena.htm
www.sapiens.ya.com/mateuad/taller.html
www.formacion.pntic.mec.es/ofrecemos/e_arabe.html
www.carmengp.com/caste/
www.edu365.com/primaria/muds/castella/index.htm
www.wordtheque.com/owa-wt/new-wordtheque.main_bimbi?lang=es
www.educa.rcanaria.es/usr/eltanque/
www.cnice.mecd.es/interculturanet
www.educa.aragob.es/cpamanza/proyectos/saraqusta.pdf
www.intermonoxfam.org/page.asp?id=4
www.edualter.org
www.relint.deusto.es/ALFA.EPI/recursos/formación.asp
www.cnice.mecd.es/interculturanet/recurss1.htm
www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/inmigrantes_fundamento.php3
www.edualter.org/material/mate2000htm
www.edualter.org/bd/temas.php3?tema=eint
www.fuhem.es/CIP/EDUCA
www.proeibandes.org/
http://buscadores.lycos.es/searchFrame/searchframe.htm?url=http%3A
http://jccm.es/educacion/consejo_e/informe_inmigracion/pdts/experiencia_6pdt
http://www.aemic.org/
http://personal.redestb.es/m.montilla/
http://usuarios.iponet.es/aemic/boletin.htm
http://www.cje.org/actividades.nsf/docs/4W7ABVISAZ!opendocument
http://www.cear.es/index.html
http://www.cruzroja.es/
http://www.derechos.org/
http://www.euro-ombudsman.eu.int/home/es/default.htm

http://www.columbus-digital.com/huelva-acoge/
http://www.seg-social.es/imserso/
http://www.extranjeria.info/
http://www.manosunidas.org/
http://www.eurosur.org/CIPIE/prensa.htm
http://www.ihmadrid.es/comunicativo/
http://www.elenet.org/default.asp
http://cvc.cervantes.es/aula/luna/
http://www.studyspanish.com/
http://www.xtec.es/satis/ra/lacasa/lacasa.html
http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/intercul/interc.htm
http://www.nodo50.org/movicaliedu/enguitaintercultural.pdf
http://www.ecof.org.br/projetos/roma/texto4.html
http://www.cip.fuhem.es/EDUCA/art2hego.htm
http://www.acnur.org/
http://www.pangea.org/aecgit/
http://www.es.amnesty.org/
http://www.acpp.com/
http://www.mpdl.org
http://www.ecmi.de/doc/index.html
http://www.fuhem.es/
http://catedradh.unesco.unam.mx/aiep/index2.html
http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/
http://www.cnice.mecd.es/interculturanet/
http://www.solidar.org/
http://www.mpdl.org/
http://www.acsur.org/acsur/seccion/que/Informe%20mujeres%20magreb.pdf
http://www.afrol.com/es/Categorias/Mujeres/especial_marroqui.htm
http://www.nodo50.org/ddhhmujeres/dossier/web/indice.htm
http://www.cnice.mecd.es/interculturanet/recurss1.htm
http://www.mir.es/dgei/
http://www.acoge.org/documentos.htm
http://www.cnice.mecd.es/interculturanet/recurss1.htm
http://www.diba.es/icps/publicacions/grana/doc/GRANA%2018%20GUILLOT.pdf
http://www.instituto.cajamar.es/mediterraneo/revista/migracion.pdf
http://www.isei-ivei.net/cast/fondo/docu/integracas.pdf
http://www6.gencat.net/joventut/catala/sgj/observatori/publicacions/docs/aporta20.pdf
http://www.imsersomigracion.upco.es/
http://www.diba.es/crid/fitxers/drets%20i%20deures.pdf
http://www.diba.es/crid/fitxers/municipio%20y%20diversidad.pdf
http://www.europarl.eu.int/workingpapers/educ/pdf/100_en.pdf?redirected=1
http://www.teachers.nl/2espan_links.htm
http://www.bcn.es/publicacions/bmm/
http://www.cnice.mecd.es/interculturanet/recurss1.htm
http://www3.upco.es/pagnew/iem/newweb/publicaciones/cd/congreso/

http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/carbonell.pdf
http://www.madrid.org/ofrim/suplementos/suplementos.htm
http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf
http://www.diba.es/crid/fitxers/migrainfo_esp/boletin_9/home.htm
http://www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/Afers/50.html
http://www.senderi.org/butlleti.php?num=15
http://www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/dcidob/dcidob.html#
http://www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/Afers/61-62.html
http://www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/Afers/36.html
http://www.stecyl.es/informes/inmigracion.htm
http://www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/dcidob/dcidob.html#
http://www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/Afers/43-44.html
http://intercultural.eresmas.com/
http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/BBPP_Madrid-2.pdf
http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Raxen.pdf
http://www.dmenor-mad.es/pdf2002/parte7.pdf
http://www.udg.edu/ice/simposi/repon.htm
http://www.ucm.es/info/site/site21.html
http://www.isei-ivei.net/cast/dosier/dosscas.htm
http://www.mir.es/dgei/
http://web.udg.es/cidc/
http://www.diba.es/crid/espanol/xarxes.htm
http://www.edualter.org/index.htm
http://www.aulaintercultural.org/
http://www.uu.nl/uupublish/onderzoek/onderzoekcentra/ercomer/24638main.html
http://www.cidob.es/index.html
http://www.ub.es/div5/departam/mide/grups/gredi/
http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=6327
http://www.imsersomigracion.upco.es/
www.uned.es/centrointer/Competenciasinterculturales.pdf

14. BIOEDUCAS: biodiversidad, educación y ambiente social: Una propuesta de educación para el desarrollo sostenible desde una cultura de paz

Carmen Enrique Mirón
Dpto. de Química Inorgánica
cenrique@ugr.es

Dr. Sebastián Sánchez Fernández
Dpto. de didáctica y Organización Escolar
ssanchez@ugr.es

Dr. José Mª Cabo Hernández
Dpto. de Didáctica de Ciencias Experimentales
jmcabo@ugr.es

Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla. Universidad de Granada

Palabras clave: CTS, Educación para el desarrollo sostenible, Intercultura, Cultura de Paz, Cultura Científica.

RESUMEN

Se presenta el programa BIOEDUCAS, introduciendo un marco teórico sobre Educación para la Sostenibilidad, su necesario carácter intercultural, y la necesidad de una cultura de paz. Se describen algunas propuestas didácticas y experiencias realizadas, en la etapa Primaria y en posgrados, y se deducen algunas conclusiones generales.

ANTECEDENTES

El proyecto BIOEDUCAS es ante todo una idea que nació, al mismo tiempo, en todos los continentes, en todas las culturas y en algunas personas.

La primera idea consistió en reconocer la dimensión ambiental en todo lo que hacemos, y en su construcción, eso nos llevó a lo contrario, ¿por qué no reconocer lo social en

lo ambiental? Finalmente, el Objetivo 8 del Milenio, *Establecer una alianza internacional para el desarrollo*, cobró fuerza como esencia de BIOEDUCAS.

Pero para que pueda existir una alianza internacional entre personas dispuestas a trabajar por eso que llamamos DESARROLLO SOCIAL, hace falta que existan muchas alianzas nacionales.

Hace ocho años, el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Granada financió, en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, el proyecto "*Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información. Divulgación Pública de Conocimientos en la Ciudad Autónoma de Melilla*".

Finalizado el citado proyecto, un grupo de profesores, pertenecientes al grupo de trabajo sobre Ciencia y Tecnología Sostenibles, toman la iniciativa de aprovechar la experiencia anterior y diseñan un nuevo proyecto incorporando nuevas ideas:

1. Se amplía el ámbito de actuación y se extiende a todo el Campus de Melilla, incorporando profesorado procedente de todos los estudios universitarios que se imparten en la ciudad de Melilla.

2. Se concibe un proyecto dirigido tanto a la comunidad universitaria, promoviendo la sostenibilidad en los planes de estudio, como al público en general de la ciudad de Melilla, asumiendo el compromiso de extensión universitaria y oferta formativa no formal que deben caracterizar a las universidades públicas.

3. En el ámbito social, se establecen acuerdos de colaboración con movimientos sociales interesados en las diversas dimensiones de la sostenibilidad, dirigidos hacia la creación de una red de personas, ONGs e instituciones que trabajen juntos, desde la cooperación y la solidaridad, en la búsqueda de un mundo más justo y equitativo en el reparto de los recursos, condición mínima para considerar el desarrollo sostenible.

4. Se asume, en un mundo convulso y violento, una cultura de paz basada en el diálogo, la comprensión mutua y la cooperación internacional para la resolución de los retos y problemas globales con los que se enfrenta la humanidad para construir un mundo sostenible para todas las personas, culturas y naciones.

5. Asumiendo los Objetivos de Desarrollo del Milenio, nos comprometemos con el desarrollo de una "Alianza Internacional" para un mundo sostenible. En este sentido destacamos la iniciativa de Naciones Unidas sobre la "Década para la Educación de la Sostenibilidad (2005-2014).

6. Por último, se promueve la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad, junto con el Patrimonio natural, la biodiversidad, como dos caras de una misma moneda.

A partir de este planteamiento, BIOEDUCAS MELILLA nace para dar respuesta a los problemas que nos afectan a todas las personas en todo el mundo y quiere ser una herramienta al servicio de la Educación para la sostenibilidad y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, partiendo de nuestro ámbito local, Melilla, para sentirnos parte de un único mundo.

Finalmente, señalamos que, en el contexto de un curso de intercultura como este, centraremos la atención en la relación sostenibilidad intercultural, como idea central del desarrollo de nuestra propuesta. En aquellos casos en los que la información ya haya sido publicada previamente, se señalará la correspondiente cita para facilitar su localización.

INTRODUCCIÓN

Alguien imaginó hace siglos un mundo feliz, y ese mundo feliz vendría de la mano de la Ciencia y la Tecnología. La racionalidad científica, por sí sola, era capaz de crear las condiciones necesarias para un mundo en paz. Sin embargo, pasó el siglo XX con el mayor desarrollo socio-tecnológico que jamás ha conocido la humanidad, y el mundo feliz no solo no llegó, sino que parece estar bastante lejos todavía.

Se pensaba que a mayor desarrollo científico, mayor desarrollo tecnológico, y ello tendría como consecuencia mayor progreso social. Sin embargo, no ha sido así.

Pensar en un mundo mejor mediante el desarrollo de una Ciencia y una Tecnología al servicio de las necesidades humanas es una idea que ha quedado rota. A mediados del siglo XX, Einstein, tras el proyecto Manhattan, por el que se desarrolló la bomba atómica en EEUU, llamó la atención del público en general y de la comunidad científica en particular sobre el control social de la Ciencia y la Tecnología.

Los alimentos transgénicos se han planteado como una de las soluciones a la producción de alimentos, en un mundo que aumenta su población y pierde suelos agrícolas por la erosión, por agotamiento y por contaminación. Sin embargo, el boom de la soja transgénica en países latinoamericanos se ha producido por su venta en Europa como pienso para animales. Los europeos pagan mejor que los pobres del mundo y la empresa transnacional Monsanto invirtió su dinero para producir alimentos para ricos.

La industria farmacéutica dedica en el mundo muchos millones de euros al año en investigación para curar enfermedades. Pero, ¿qué clase de enfermedades investiga? ¿quién podrá comprar después los medicamentos patentados? No es de extrañar que solo el 10% del dinero que se invierte en investigación de medicamentos se dedique, por ejemplo, a enfermedades tropicales. No hay muchos países ricos que sufran enfermedades tropicales.

¿Por qué se ha invertido tan poco en la vacuna contra el paludismo? ¿Porque las personas que sufren esta enfermedad son pobres en su mayoría y no podrían comprar la vacuna?

¿O es porque los sistemas de salud de estos países están tan desestructurados y empobrecidos que tampoco podrían asegurar la adquisición de la vacuna para sus gentes?

El drama del SIDA/VIH en África es enorme. ¿Cómo se va a parar una epidemia como ésta en los países africanos si los medicamentos patentados en EEUU valen miles de euros? Hasta la OMS ha tenido que tomar cartas en el asunto para permitir la producción de genéricos en los países emergentes para su distribución a bajo precio.

La Ciencia y la Tecnología, que han provocado con sus aplicaciones la contaminación del mundo, es la misma que ha desarrollado instrumentos para realizar el seguimiento de lo que contaminamos o las técnicas de descontaminación. Sin duda, es una ambivalencia difícil de entender, pero que precisa del control social que permita derivar hacia temas como la Salud y el Medio Ambiente buena parte de los recursos que ahora se dedican para el desarrollo de la industria armamentística, por ejemplo.

Desarrollo científico y tecnológico ya no son sinónimos de progreso social, porque la vieja idea de que la Ciencia es neutral y ausente de valores ha quedado obsoleta.

Los valores en la Ciencia y la Tecnología existen, siempre han existido, y los hay constitutivos de la propia Ciencia y Tecnología, ¿cómo podría tolerarse la falsificación de resultados experimentales para conseguir notoriedad o contratos? Si la honestidad y el compromiso social no son un valor científico, entonces lo será el dinero. Y no nos lo podemos permitir si queremos cooperar para un mundo sostenible.

Sirva este artículo periodístico, publicado en la prensa local el 5 de junio del 2009, Día Mundial del Medio Ambiente, en Melilla (España), como presentación del proyecto BIOEDUCAS-Melilla.

La información que se presenta a continuación se ha estructurado en tres bloques.

En el primero, se hace una aproximación teórica sobre la necesidad de que la educación para el desarrollo sostenible tenga características interculturales. Para ello partimos de la enseñanza de las Ciencias y las Tecnologías desde una perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente (CTSA).

En los dos bloques siguientes, se describen algunas experiencias y propuestas didácticas desarrolladas en la etapa Primaria y en posgrado universitario.

Así, en el segundo bloque se presenta una propuesta didáctica para el tratamiento de la biodiversidad en la etapa Primaria, con ejemplos concretos de tareas.

Y en el tercer bloque, se detallan experiencias de cursos de posgrado realizados en universidades cubanas en donde el contexto multicultural cambia radicalmente, pues es el profesorado el que tiene otra cultura, y además, es extranjero, una diferencia sutil pero importante.

Se finaliza este trabajo con algunas conclusiones generales derivadas de cada uno de los bloques anteriores.

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA

1.1. BIOEDUCAS: una forma de hacer ciencia desde una perspectiva intercultural

La educación intercultural ha seguido un proceso de desarrollo fuertemente contextualizado desde el punto de vista social. Desde hace décadas, la educación ambiental permitió trasgredir las fronteras disciplinares, reconociendo el papel de lo social en lo ambiental. Ahora BIOEDUCAS intenta reconocer el papel de lo ambiental en lo social y cultural (Enrique, Cabo y Molina, 2010; Cabo y Enrique, 2010).

Al tiempo que se desarrollaba en la década de los 80 los primeros proyectos escolares de Educación Ambiental en España, en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Experimentales se iniciaba el denominado movimiento educativo Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS), como proyecto de reforma de la enseñanza de las Ciencias. Sin embargo, en España no empieza a divulgarse de forma sistemática la perspectiva CTS hasta la década de los 90.

Resultó fácil relacionar la finalidad de la alfabetización ambiental con la alfabetización científico-tecnológica, finalidad compartida en el movimiento CTS, en donde la A de ambiente viene a recoger la dimensión ambiental de forma específica, para que podamos hablar de CTS+A.

De la misma forma que se atribuye a los movimientos sociales ambientalistas el origen social de la integración en el curriculum de la educación ambiental, los problemas globales del planeta ponen encima de la mesa la necesidad de dar una respuesta desde la educación para la sostenibilidad, que primero se entendió casi exclusivamente ambiental, pero después acabó englobando diversas dimensiones, incluyendo la dimensión cultural.

Esa dimensión, que en realidad es socio-cultural, pone en relación a la educación para la sostenibilidad global, con la educación intercultural, y el movimiento CTS+A, lo que constituye el núcleo central de BIOEDUCAS.

BIOEDUCAS se diseñó con la intención de hacer coincidir en un mismo proyecto de trabajo las problemáticas sociales y ambientales. Biodiversidad, Educación y Ambiente Social reúnen ambas dimensiones alrededor de la educación, formal, no formal e informal.

La finalidad de BIOEDUCAS es trazar puentes, en un marco transdisciplinar, hacia una cultura de sostenibilidad global, por lo que puede enmarcarse en el ámbito de la Educación para la Sostenibilidad, en respuesta a la llamada de Naciones Unidas para la Década de la Educación para la Sostenibilidad (2005-2014). De alguna manera, la esencia de BIOEDUCAS es su carácter fronterizo.

El objetivo general de BIOEDUCAS es promover la sostenibilidad en todas sus dimensiones y todas sus escalas geográficas, comenzando por la casa propia, Melilla, desde la educación para la sostenibilidad, la participación social y la cultura de paz. Objetivo general que se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Establecer redes de colaboración mutua entre el Campus Universitario de Melilla y los movimientos sociales locales alrededor del concepto de Desarrollo Sostenible.

2. Realización de campañas conjuntas de sensibilización hacia el Desarrollo Sostenible mediante proyectos formales y no formales de Educación para la Sostenibilidad.

3. Diseño de materiales y recursos *on line* para la Educación para la Sostenibilidad.

4. Apoyo a la creación y desarrollo de observatorios, sistemas de gestión ambiental y para la sostenibilidad en el Campus universitario y en la ciudad de Melilla.

5. Apoyo al cumplimiento de los Objetivos del Milenio y a la Década de la Educación para la Sostenibilidad (2005-2014).

6. Promover la lucha contra la exclusión social y el hambre en el mundo, y específicamente en la ciudad de Melilla.

7. Promoción de alianzas internacionales para el Desarrollo sostenible en el Norte de África, Latinoamérica y el Caribe.

Las líneas estratégicas elegidas en relación a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) son:

A. *Fomentar procesos educativos -formales y no formales- y de sensibilización de calidad y coherentes con una cultura de la solidaridad, dirigidos a los actores de la cooperación, de la educación y de la comunicación, y potenciar la investigación y la evaluación de la EDS.*

B. *Favorecer el conocimiento sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales fruto del proceso de globalización.*

C. *Fomentar la participación, la coordinación y la complementariedad entre los diferentes agentes sociales con competencias directas e indirectas en la EDS.*

Por último, enumeramos a continuación el decálogo de partida de BIOEDUCAS:

1. No hay Desarrollo Sostenible sin participación social

2. No hay Desarrollo Sostenible si no se cumplen los Objetivos del Milenio

3. En un ámbito de trabajo internacional, no es posible resolver problemas globales sin cooperación internacional.

4. La sostenibilidad ambiental es un objetivo estratégico para conseguir los Objetivos del Milenio (condición necesaria pero no suficiente para alcanzarlos).

5. Cualquier análisis sobre sostenibilidad debe tener en cuenta tres variables estratégicas: género, clase social y etnia.

6. El modelo económico dominante no garantiza un Desarrollo Sostenible basado en la equidad y la justicia social.

7. La sostenibilidad requiere un análisis sistémico de naturaleza transdisciplinar.

8. No hay Desarrollo Sostenible sin una Ciencia y Tecnología al servicio de los intereses humanos (pero no comerciales).

9. La Educación para la sostenibilidad no puede resolver por si sola los problemas estructurales, pero es necesaria para ello.

10. No hay Desarrollo sostenible sin una Cultura de Paz.

1.2. Algunas ideas sobre Educación para la Sostenibilidad Intercultural

Una de las descripciones originales del desarrollo sostenible se atribuye a la Comisión Brundtland: "El desarrollo sostenible es aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades" (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 1988).

Desde el momento en que el desarrollo sostenible fue aprobado por primera vez en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1987, se ha explorado también el concepto paralelo de educación para apoyar el desarrollo sostenible (EDS). De 1987 a 1992, el concepto de desarrollo sostenible maduró conforme los comités discutían, negociaban, y escribían los 40 capítulos del *Programa 21*[1]. Las primeras ideas sobre la EDS se incluyeron en el Capítulo 36 de *Programa 21*, "Promoviendo la Educación, Conciencia Pública y Capacitación".

Las dificultades para consensuar una definición precisa, reconociendo que se trata de un concepto dinámico y que en un corto periodo de tiempo se ha ido transformando, nos obliga a considerar como sinónimos Educación para el Desarrollo Sostenible, Educación para la Sostenibilidad y Educación sobre la Sostenibilidad, aunque sea posible encontrar matices diferenciadores entre ellos.

---

[1] Puede consultarse on-line en http://www.un.org/esa/dsd/agenda21_spanish/ (consultado el 28 de octubre de 2012)

A su vez, entendemos la sostenibilidad como un concepto complejo en el que tradicionalmente se consideran tres dimensiones: ambiental, económica y social, tanto en textos de organismos internacionales de Naciones Unidas como de la Unión Europea.

Sin embargo, de acuerdo con la iniciativa del Observatorio de la Sostenibilidad en España, que recurrió a una cuarta dimensión en uno de sus informes anuales, la cultural, creemos que es necesaria su inclusión. De hecho, se habla de la sostenibilidad como una revolución cultural.

Nuestra posición es que la sostenibilidad global debe cumplir unos mínimos de calidad en lo que respecta a lo ambiental, social y económico, pero de forma intercultural, es decir, no existe un camino único o un procedimiento o técnica exclusiva para hacer el camino. Por eso, queremos llamar la atención sobre el hecho de que la Educación para la Sostenibilidad, para el Desarrollo Sostenible, o sobre Sostenibilidad, debe ser ***una educación intercultural***.

De hecho, entre los 18 principios de la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992) destacamos los siguientes:

El desarrollo sostenible requiere de un mejor entendimiento científico de los problemas. Los países deben compartir conocimientos y tecnologías innovadoras para lograr la meta de la sostenibilidad.

- La participación completa de las mujeres es esencial para lograr el desarrollo sostenible. También se necesitan la creatividad, ideales y valor de la juventud y el conocimiento de los grupos indígenas. Los países deben reconocer y apoyar la identidad, cultura e intereses de los grupos indígenas.

- La paz, el desarrollo y la protección ambiental son interdependientes e indivisibles.

BIOEDUCAS ha hecho suyos estos principios, por lo que hablamos de Educación para el Desarrollo Sostenible Intercultural, desde una Cultura de Paz.

O dicho de otra manera, los caminos para construir una sociedad sostenible no son los mismos para todas las culturas, porque ni la dimensión ambiental, ni la social, ni la económica, son las mismas en todos sitios, pero aún lo es menos la cultura, de donde se toman los valores que guían los análisis de la realidad, especialmente cuando esa realidad, por decirlo de alguna manera, no es satisfactoria o sostenible.

Por ejemplo, Ebel y Kissmann (2011), de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, José María Morelos, México, partiendo de un modelo que considera el desarrollo sostenible como el proceso para alcanzar la sostenibilidad, establece que la sostenibilidad de un acto humano siempre depende de las personas que la están evaluando, sus conoci-

mientos y del momento cuándo se realiza esa evaluación. Por ello la sostenibilidad no es nada físico sino es más bien un concepto abstracto, la fijación de un objetivo.

En este sentido, resultan cuatro máximas que deben ser cumplidas en cada investigación con el objetivo de establecer un desarrollo sostenible:

1. Definir claramente cuál es la comunidad en la que se basa la evaluación del desarrollo sostenible. Tenemos que precisar quiénes son nuestros modelos y evaluadores de la sostenibilidad.

2. La participación permanente de las personas escogidas es indispensable. Esto se refiere tanto a la definición del objetivo de un posible proyecto de investigación como a la selección de criterios de evaluación de la sostenibilidad de este proceso.

3. Para estructurar el proceso de evaluación de un proyecto, se puede diferenciar entre aspectos ecológicos, socio-económicos y socio-culturales. Pero, finalmente, la evaluación de la sostenibilidad tiene que ser integrada, respetando todos estos aspectos a la vez y las posibles interacciones que resultarían.

4. Es recomendable medir la sostenibilidad basada en el nivel de conocimientos de la comunidad elegida. La metodología participativa se describe mejor como un conjunto de principios y un proceso de compromiso en la investigación.

Finalmente, y si se habla de educación para el desarrollo sostenible, deberíamos incluir algunos apuntes sobre el paso de lo que hemos denominado en las últimas décadas Educación Ambiental, y lo que ahora denominamos Educación para el Desarrollo Sostenible.

La relación entre Educación Ambiental, desarrollo sostenible e intercultura (EADS) no es una idea innovadora. Vega y col. (2007) describen un marco teórico para EADS en base a principios derivados de una visión sistémica, la complejidad y la "glocalización" (pensar y actuar global y localmente).

En realidad, la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad son parte de un mismo proceso, que ha ido transformando conceptos y metodologías. La educación ambiental cobra fuerza en el panorama internacional tras la Cumbre de Estocolmo (1972), aunque con distintas velocidades en países diferentes. En cambio, la cumbre de Río (1992) inició el actual desarrollo de la educación para la sostenibilidad.

Por ejemplo, si analizamos la evolución de la conservación de la biodiversidad, en los años 70 preocupaba la extinción de especies, y se hacían campañas para salvar las ballenas o al águila imperial; en los 80 se organizaban campañas para salvar el bosque mediterráneo, el hábitat del águila imperial, pero en los 90 se comenzó a hablar de conservar los recursos genéticos de la biodiversidad.

Ese sutil paso para conservar "recursos naturales" en lugar de especies o hábitat marca la entrada de la economía como factor clave de la sostenibilidad. Así que en un principio la educación ambiental trabajó preocupándose por la sostenibilidad ambiental, mientras que los 90 popularizó la integración de lo ambiental, lo social y cultural, y lo económico en el concepto de sostenibilidad. A partir de ahí, la educación para la sostenibilidad se puede analizar como una ampliación de objetivos y contenidos de la anterior educación ambiental, si bien confluyendo con otro ámbito de trabajo, la educación para el desarrollo humano, que tomó prestado el término "sostenible" como una extensión natural de su agenda de trabajo.

2. EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. EL TRATAMIENTO DE LA BIODIVERSIDAD LOCAL

2.1. Cultura científico-tecnológica local

Queremos destacar sobre el curriculum oficial una importante innovación, procedente de la LOE del 2006. Nos referimos a las *competencias básicas*.

Las *competencias básicas* incluidas en los Reales Decretos, que también se aplican en Infantil, son las mismas para todos los ciudadanos, y su desarrollo culmina con el final de las etapas obligatorias. Por lo tanto, más que un conjunto de conocimientos ambientales, el desarrollo sostenible se apoya en un conjunto de capacidades y habilidades, así como en las actitudes y valores sociales.

Por ello, es de suma importancia considerar el desarrollo de las capacidades básicas como un proceso continuo que comienza con los primeros años de escolarización y termina al final de la ESO. Son las competencias, y no los bloques de contenidos, los que nos permitirán dan continuidad a un proceso formativo orientado hacia las actitudes, los valores y los procedimientos (saber como, saber estar, saber ser).

Igualmente serán las competencias que se pretendan desarrollar las que implicarán el establecimiento de objetivos formativos, de metodologías activas, de experiencias concretas de significado local, así como del entrenamiento en procesos de resolución pacífica de conflictos, o dicho de otro modo, en la preparación de los futuros ciudadanos para la participación social en la toma de decisiones sobre problemas ambientales, incluyendo entre ellos la conservación de la biodiversidad.

Desde una perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente (CTSA), el desarrollo de las competencias es lo que nos permitirá la "alfabetización ambiental" de los futuros ciudadanos, no solo por la competencia de interacción con el mundo físico, más directamente relacionada con el Conocimiento del Medio y las Ciencias Naturales, sino de todo el conjunto de competencias, como las competencias sociales y culturales, la cultura de paz, el aprender a aprender, sin olvidar otras competencias más técnicas, como la matemática o la digital.

Y son las relaciones entre culturas (origen semántico del término intercultura) las que nos deben de preocupar, porque la Ciencia y la Tecnología tienen un origen cultural, y en estos momentos, en los que la economía globalizada de mercado hace suya la sociedad del conocimiento como motor económico, supone una aportación de la denominada "cultura occidental", que puede ser compartida o no, pero desde luego, en estos momentos no parece capaz de generar soluciones ante la situación ambiental de la tierra, ni la situación social de las personas, aunque sí parece efectiva ante el principio de que los que tienen capital consideran sostenible vivir de los beneficios, no del capital que poseen, por lo que considerar los principios neoliberales como doctrina humana universal sería erróneo, desde el punto de vista de las necesidades básicas de la población.

De esta manera, la alfabetización ambiental se encuadra en un proceso intercultural, en el que la cultura científica, y ambiental, entra en relación con otras culturas, para asimilarlas, para intercambiar con ella, y en consecuencia, para apropiarse de aquellos elementos científicos y culturales que resultan útiles para resolver necesidades básicas en comunidades.

A modo de ejemplo, presentamos algunas tareas relacionadas con el tratamiento de la biodiversidad en Primaria, que forman parte de una propuesta más amplia aparecida en el libro "Hablemos de biodiversidad: Tratamiento didáctico de la biodiversidad. El caso de Melilla" (Enrique y col. 2012).

Las tareas que se describen a continuación forman parte de una propuesta didáctica centrada en competencias. Se trata de un conjunto de tareas, secuenciadas para que puedan tratarse tanto como una U.D. específica o como tareas incluidas en otras U.D. Ambos procedimientos forman parte de las estrategias de integración de una perspectiva CTS en el curriculum (Membiela, 2001).

2.2. Descripción de tareas

Del total de las diez tareas recogidas en el libro "Hablemos de Biodiversidad", se han seleccionado las que a continuación se relacionan conservando la numeración con la que las podemos encontrar en dicho libro.

TAREA 4

RESPETANDO LAS CULTURAS. ¿QUE DICEN NUESTROS MAYORES DE LA CONSERVACIÓN DE LA BIODIVERSIDAD?

Descripción

Utilizando las historias de vida de familiares, de padres y abuelos, se solicita a los escolares que hablen con sus familias para que les cuenten cómo se conservaba la biodiversidad hace décadas. Se parte de la realidad multicultural local, que hace difícil encontrar un aula homogénea desde el punto de vista del origen cultural. Los escolares deben poner ejemplos de cómo se defiende y conserva la biodiversidad.

Se pretende construir la idea de que la biodiversidad actual es el fruto de todo lo bueno y lo malo que han hecho las generaciones anteriores, y que se trata de un proceso continuo en el que cada generación deja a las venideras recursos naturales para que puedan seguir cubriendo sus necesidades básicas. La biodiversidad, entonces, se relaciona con los servicios que proporciona a la especie humana.

En el caso local, se pondría de manifiesto que el parque periurbano de los "Pinos de Rostrogordo" tiene su origen en la reforestación realizada hace casi un siglo, y que existen tradiciones culturales de conservación de múltiples culturas, como el respeto a la vegetación en los alrededores de los morabos musulmanes que una parte de los escolares conoce, o que es tradición el respeto en el Islam por los árboles que dan fruto y sombra, que no se deben cortar. También se pueden recoger historias sobre animales, por ejemplo, en caso de migraciones de aves bien conocidas en la ciudad, y que han desaparecido, como la de los fumareles (llamados con el nombre local de painos) o la desaparición actual de las grandes bandadas de cuervos que volaban por los alrededores de la ciudad. El medio marino también puede estar presentes a través de historias de pescadores.

Esta actividad, que comienza con el encargo de la tarea, culmina con una puesta en común de las historias y datos más relevantes.

La moraleja de la actividad debe ser que desde múltiples culturas se han realizado acciones encaminadas a la defensa de la biodiversidad, y que a pesar de ello, también hemos realizado acciones que han provocado pérdidas en el medio local.

Competencias que desarrolla

a. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
b. Competencia social y ciudadana
c. Competencia cultural y artística

Objetivos formativos

a. d. Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.
b. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.

Contenidos relacionados

a. B. Los seres humanos como componentes del medio ambiente y su capacidad de actuar sobre la naturaleza.
b. Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística en España.

Criterios de evaluación

Analizar algunos cambios que las comunicaciones y la introducción de nuevas actividades económicas relacionadas con la producción de bienes y servicios, han supuesto para la vida humana y para el entorno, valorando la necesidad de superar las desigualdades provocadas por las diferencias en el acceso a bienes y servicios.

TAREA 5

¿QUÉ REGIONES DEL PLANETA ALBERGAN LAS MAYORES CANTIDADES DE BIODIVERSIDAD MUNDIAL?

Descripción

Si bien es importante partir de la situación local, la conservación/desaparición de la biodiversidad es un fenómeno global que afecta a todo el planeta. Por ello, y en relación a la geografía y a las Ciencias Sociales, se puede trabajar la relación entre las zonas geográficas más biodiversas, y la situación económica y social de los países.

A partir de un texto informativo creado al efecto, se puede proponer su lectura para responder a preguntas. Las ejemplificaciones pueden basarse en la relación entre los índices de desarrollo humano de los países, en tablas, y la biodiversidad de áreas ecuatoriales y tropicales del planeta, mencionando los problemas actuales de conservación en estas áreas debido a intereses económicos y al papel que las poblaciones autóctonas que, siendo mayoritariamente pobres en el conjunto del planeta, han convivido tradicionalmente con las mayores acumulaciones de biodiversidad sin destruirla.

Existe información abundante sobre la cuestión en el ámbito iberoamericano, por ejemplo. Esto nos permitirá introducir el concepto de deuda ecológica.

Competencias que desarrolla

a. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
b. Competencia social y ciudadana
c. Competencia cultural y artística

Objetivos formativos

a. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.
b. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio natural y cultural.

Contenidos relacionados

a. C. Identificación y localización en diferentes representaciones cartográficas de elementos relevantes de geografía física y política del mundo.
b. Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español e interés por conocer paisajes de otros lugares.

Criterios de evaluación

Analizar algunos cambios que las comunicaciones y la introducción de nuevas actividades económicas relacionadas con la producción de bienes y servicios han supuesto para la vida humana y para el entorno, valorando la necesidad de superar las desigualdades provocadas por las diferencias en el acceso a bienes y servicios.

TAREA 6 ¿QUIÉN CONSERVA LA BIODIVERSIDAD, LOS HOMBRES O LAS MUJERES?
Descripción
Como continuación de la actividad anterior, en la que se quiere analizar la biodiversidad como problema global, y utilizando la misma tarea de lectura de textos, respuesta individual a cuestiones, y puesta en común, se puede poner de manifiesto que la responsabilidad compartida por todas las personas hacia la conservación de la biodiversidad no siempre es una realidad en todos los lugares. El texto puede utilizar numerosas ejemplificaciones de países africanos, en donde la relación con la naturaleza, la mayoría de las veces en actividades de subsistencia, son realizadas por mujeres, sin recibir contraprestación alguna.
Competencias que desarrolla
a. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico b. Competencia social y ciudadana
Objetivos formativos
a. Respetar las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad) b. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.
Contenidos relacionados
a. Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás. b. Valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia.
Criterios de evaluación
Analizar algunos cambios que las comunicaciones y la introducción de nuevas actividades económicas relacionadas con la producción de bienes y servicios han supuesto para la vida humana y para el entorno, valorando la necesidad de superar las desigualdades provocadas por las diferencias en el acceso a bienes y servicios.

3. EXPERIENCIAS DE POSGRADO. CONTROVERSIAS CON ALIMENTOS TRANSGÉNICOS.

A continuación, recogemos los resultados obtenidos tras la experiencia realizada en junio de 2011 en el marco del *Módulo sobre Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología* en la "Maestría en Estudios Sociales de Ciencia y Tecnología" desarrollada en la Universidad de Cienfuegos (Cuba).

Los resultados que se describen sobre la experiencia han sido publicados (Cabo, Enrique y Morales, 2012), y pueden consultarse on line (ver referencia en bibliografía).

En esta experiencia se establecieron como objetivos los siguientes:

- Identificar los contenidos CTS que afloran en los debates y discusiones provocados por el tratamiento de controversias socio-tecnológicas en el aula, en el caso concreto de la producción y consumo de alimentos transgénicos.

- Optimizar la metodología docente desde el punto de vista de la gestión del tiempo en contextos de cursos de posgrado concentrados en una semana.

- Analizar la influencia del contexto social y cultural en la percepción de problemas socio-tecnológicos.

En una primera versión de la Maestría en la que participamos, la metodología seguida fue la siguiente:

1. Se expuso, en un texto corto que fue presentado verbalmente al grupo, la existencia de controversias sobre la producción y consumo de alimentos transgénicos (15 minutos).

2. Se distribuyeron dos textos que presentaban dos posturas enfrentadas con distintas argumentaciones sobre los alimentos transgénicos, aproximadamente de la misma extensión, y se dio tiempo para su lectura en el aula (aproximadamente 30 minutos).

3. Se pasó el cuestionario (aproximadamente 15 minutos).

4. Se realizó un debate en gran grupo de aproximadamente (1 hora).

El cuestionario utilizó el formato de elección múltiple en donde se combina lo cualitativo y cuantitativo, pues se solicita que se justifique, en una página como máximo, la elección seleccionada en el cuestionario, dado que no solo nos interesa saber cual es la opinión sobre la controversia, sino el por qué o cómo se argumenta la elección.

Para la elaboración del cuestionario, se analizaron fuentes bibliográficas diversas (desde artículos periodísticos hasta actas de congresos), de agentes sociales diferentes (ecologistas, empresarios agrícolas, administración pública y consumidores) en donde se identificaron posiciones o posturas variadas, que se utilizaron en la redacción de las opciones de respuesta del instrumento, de forma que cada ítem que se podía elegir representaba puntos de vista distintos y reales sobre la controversia.

Se pedía a los participantes que eligieran una de las seis opciones que se presentaban (se puede consultar las opciones de respuesta en la Tabla 2) y que la justificaran en el anverso de la hoja del cuestionario.

El análisis de las argumentaciones nos mostró, en primer lugar, que la elección de una postura única no representaba a todos los participantes, algunos discutían sus dudas entre varias opciones en lugar de justificar la elegida.

Además, algunas de las argumentaciones no aportaban nada sobre el por qué se había elegido la opción marcada en el cuestionario. Más del 90 % de las respuestas no

utilizaron ningún argumento aportado por la lectura previa de textos a favor y en contra de los transgénicos. Es decir, justificaron su elección en función de creencias personales, profesionales, ideológico-políticas, etc., preexistentes.

Un estudio previo (Enrique, Cabo y Rodríguez, 2006) nos permitió encontrar base empírica para afirmar que la percepción social hacia cuestiones específicas socio-científicas presenta diferencias en sujetos de diferentes contextos sociales y culturales, como por ejemplo, España y Cuba. Sin embargo, debemos matizar que esto se ha encontrado en los casos del Río Jordán y de los alimentos transgénicos, sin embargo, no se han encontrado diferencias en el caso del trasvase Ebro-Segura en el Plan Hidrológico Nacional español. En este último caso, la información más accesible para la mayoría de personas ha sido "el agua es de todos" como concepto y "solidaridad" como valor relevante para el caso. En cambio, en el caso del Río Jordán, el contexto sociopolítico ha sido más relevante, por lo que las ideas influyentes fueron las que interpretan el conflicto árabe-israelí, en donde sí han aparecido diferencias.

3.1. Propuesta sobre el tratamiento de controversias en cursos intensivos de posgrado

A partir de la experiencia precedente, reformulamos el proceso. Desde un punto de vista contextual, necesitamos tratar controversias específicas. Por ejemplo, pongamos dos argumentos:

1. Si tenemos que discutir sobre la contaminación genética de los transgénicos, podemos utilizar informes sobre evaluaciones de campo y afirmar que los cultivos transgénicos contaminan los cultivos tradicionales de su entorno, pero en realidad no poseemos información sobre todos los cultivos transgénicos. No existen datos empíricos en todos los casos, por lo que podemos asumir el principio de prudencia, pero no hacer suposiciones sin base empírica.

2. Si discutimos, por ejemplo, sobre la empresa Monsanto y sus semillas, esa crítica no afectará a transgénicos desarrollados en países en donde la investigación es exclusivamente pública y en donde no se crea negocio con esta tecnología.

Lo que se discute sobre transgénicos se puede cerrar en algunos casos con pruebas experimentales, pero en otras ocasiones ello no es posible, entonces la toma de decisiones no depende de poseer o no una información "objetiva".

Así que deberíamos trabajar con transgénicos específicos que sean controvertidos especialmente en aquellos países en donde se producen. ¿Qué sentido tendría discutir en España sobre un maíz transgénico desarrollado en Cuba y no hacerlo sobre otra variedad transgénica cultivada en España? Desde el punto de vista de la participación social no tendría sentido.

Con respecto a la metodología docente desarrollada en esta experiencia, hemos ido apuntando algunos aspectos que consideramos necesario modificar, a partir de los antecedentes. El proceso evaluado tras su aplicación en junio del 2011 puede describirse así:

✓ En una primera sesión, y aproximadamente durante 1 h-1.30 h:

3. Se presenta verbalmente la existencia de controversias sobre la producción y consumo de alimentos transgénicos en el ámbito internacional y en el ámbito cubano.

4. Se pasa un cuestionario inicial para poner encima de la mesa las ideas, creencias, posturas, etc., relacionadas con el caso.

5. Se realiza un primer debate en gran grupo sobre las posiciones respectivas y sus argumentaciones.

✓ En un *segundo día*, y aproximadamente durante 1.30 h-2 h:

6. Se presenta un dossier sobre transgénicos en Cuba utilizando la mayor diversidad posible de fuentes cubanas, y se aportará una síntesis del mismo para su lectura.

7. Se lee la información aportada, en la que se identificarán los agentes sociales implicados, y los aspectos más relevantes desde el punto de vista de las relaciones CTS. Se discute en pequeño y gran grupo lo leído.

8. Se encarga una pequeña investigación a realizar como trabajo independiente, consistente en evaluar mediante entrevistas la percepción social sobre cultivos transgénicos de algunas personas, dejando un tercer día para el trabajo no presencial.

✓ En un *cuarto día* y aproximadamente durante 2 h:

9. Los grupos exponen sus resultados y se realiza un debate final de gran grupo.

10. Se vuelve a pasar el cuestionario inicial.

3.2. Resultados obtenidos

En la tabla 1 se recoge la información utilizada como argumento por los participantes. Como puede apreciarse en la misma, son las implicaciones éticas el argumento que mayormente es utilizado, seguido de la contextualización de la controversia en Cuba y el enriquecimiento de las empresas frente a las políticas públicas sociales.

Tabla 1. Distribución de los argumentos utilizados por los participantes

Información utilizada como argumentos	Número de casos (máx. 30)
Implicaciones éticas	13
Contextualizan la controversia en Cuba	11
Enriquecimiento de empresas vs políticas públicas sociales	10
Principio de prudencia	7
Control social-diálogo público	7
Biodiversidad (contaminación génica)	5
Valoración de riesgos	4
Salud de los consumidores	4
Problema no de la Biotecnología sino de las personas/científicos	4
Dios	1

El conjunto de argumentaciones que se utilizaron tanto para estar a favor como en contra de la producción y consumo de maíz transgénico en Cuba ponen de manifiesto que las informaciones aportadas al comienzo de la secuencia de actividades sí están presentes en las justificaciones personales. No todos los participantes las utilizaron todas, pero sí asumieron aquellas que les resultaron significativas.

Seguidamente, se indican los argumentos a favor, en contra y de réplica expuestos tras un "juego de roles" en donde se agruparon los participantes formando grupos a favor y grupos en contra:

Argumentos a favor	Los problemas de salud y medio ambiente son debido al uso inadecuado. Aumenta la producción de alimentos de primera necesidad. Se ha comprobado que no afecta a la salud y el medio ambiente. No se deben cerrar puertas a los avances biotecnológicos. Evaluación de riesgos favorables. Se resalta el valor utilitario. Abordar los riesgos desde dimensiones sociales y éticas para situarlos pero no para frenar el avance. A favor con ética y prudencia.
Argumentos en contra	No se tiene en cuenta el proceso completo de implementación. No se sabe cuanto pueden modificar el ecosistema. Efectos futuros sobre la salud humana: ha transcurrido poco tiempo para saberlo. La no aceptación por parte de los campesinos de las semillas transgénicas. Económicamente, ¿a quién puede beneficiar? Afectación de la biodiversidad. Provoca daños sociales y para la salud. No hay falta de alimentos, solo mala distribución. Se utilizan para un fin, un monopolio: capitalismo. El uso y la propia tecnología son los culpables (mito del uso). Daños superiores a los beneficios. Necesidad de control de la salud, del mercado y de la propia tecnología. Plano contextual de las necesidades.
Argumentos de réplica entre grupos a favor y en contra	¿Vamos a dejar de hacer algo por miedo al error? Hay que identificar los riesgos. ¿Por qué no aceptar y educar éticamente? Es un producto totalmente cubano y se cultiva como el otro maíz. Diálogo entre expertos y novatos: No se apela a este tipo de diálogo. La información es aportada solo por expertos. Aplicación del principio precautorio. ¿Cuáles son las necesidades alimentarias y de quién? Defensa del uso racional de los alimentos transgénicos. Falta transparencia informativa y percepción pública. ¿Cómo explicar a los campesinos que no solo tiene una nueva semilla sino más tecnología? No son necesarios para alimentar a la humanidad. La biotecnología es un nivel de dominación (patentes). Dominio de expertos.

Tras la pequeña investigación en grupo realizada por los participantes, se presentaron, mediante una puesta en común, los resultados que seguidamente se exponen:

Argumentos a favor	Se trata de nuevos conocimientos de la investigación agrícola con efectos en la economía (reducir importación de alimentos). Se confía en el proceso de bioseguridad. Es una alternativa alimentaria. Confianza en las condiciones "tecnocientíficas y éticas". Favorece el desarrollo social y ciudadano.
Argumentos indecisos	Falta in Formación en los medios de comunicación. Desconocimiento personal del tema.
Argumentos en contra	Disminución de la productividad por falta de tratamiento especializado. Aparición de nuevas plagas. Necesidad de usar nuevos fertilizantes y plaguicidas. El uso de alimentos transgénicos para pienso "pasará a las personas". A favor de mantener tecnologías tradicionales (guajiros). No significa independencia alimentaria. Alteración del ciclo evolutivo. Implementación incorrecta y no seguimiento. Son un riesgo para la salud humana. Falta capacitación y conocimiento.

Finalmente, exponemos las *conclusiones de consenso* alcanzadas en el grupo de discusión:

El problema no es la biotecnología sino el uso de la misma. Principio de prudencia (ambivalencia de uso). Consecuencias sobre la salud, el medio ambiente y la economía. Presencia de valores éticos. Participación social: Existe debate público. No participan todos los agentes implicados. Acceso a la información no generalizado (Internet). Aumento de producción de alimentos (soberanía alimentaria). Necesidad de control social de la tecno-ciencia. Percepción de riesgo.

En la tabla 2 se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que compone el cuestionario que cumplimentaron al comienzo y al final del tratamiento de la controversia.

Tabla 2. Grado de acuerdo con los items propuestos.
Medias alcanzadas al inicio y al final del tratamiento de la controversia

Items (Escala Likert 1-5, donde 1 es Muy en Desacuerdo y 5 Muy de acuerdo)	Media pretest	Media postest
1. Estoy de acuerdo con los ecologistas cuando reclaman el principio de prudencia ante avances biotecnológicos	4.44	4.87
2. La Humanidad está alterando a los seres vivos mediante selección artificial en la agricultura y ganadería, así que no existe inconveniente en seguir alterando las especies para el provecho de la Humanidad	2.72	2.27
3. La Biotecnología para lo único que sirve es para enriquecer a las empresas privadas. Creo que los gobiernos deberían crear leyes para conseguir que los avances científicos contribuyan a la mejora de la calidad de vida de todas las personas y no solo de las que tienen dinero para consumir.	3.78	3.74
4. Soy creyente, y por tanto, creo que los científicos juegan a ser Dios cuando modifican a los seres vivos para su provecho. La obra de Dios debe ser respetada.	2.81	2.43
5. No soy creyente, así que no tengo en cuenta las creencias religiosas. El avance de la Biotecnología tiene que continuar, aunque se modifiquen los seres vivos.	2.85	2.57
6. En realidad no tengo claro si la biotecnología es buena o mala. Tengo dudas sobre la cuestión ante las razones a favor y en contra.	2.82	2.83

Las actividades realizadas no han modificado radicalmente las opiniones y creencias de los participantes. Pero ese no era el objetivo de la intervención. Sin embargo, las argumentaciones con las que justificaban sus posiciones se enriquecieron a partir de las informaciones aportadas y las actividades realizadas, lo cual sí era un objetivo perseguido.

Existe un alto grado de consenso sobre el principio de prudencia. No obstante, el principio de prudencia se utiliza como argumento ambivalente, tanto para apoyar como rechazar los transgénicos.

Existe un ligero desacuerdo hacia la idea de que la Humanidad, al haber alterado mediante selección artificial a las especies animales y vegetales que sirven de alimento humano, es aceptable seguir haciéndolo mediante transgénesis. El problema no es la mejora de la producción de alimentos mediante técnicas utilizadas en la llamada Revolución Verde u otras técnicas biotecnológicas, sino que se percibe como un salto cualitativo la modificación genética.

Los aspectos económicos no es un argumento en contra de los transgénicos en el contexto cubano, pues se está de acuerdo en que es posible establecer políticas públicas que orienten la producción para satisfacer necesidades humanas y no el enriquecimiento de empresas. Este dato nos refuerza la necesidad de contextualizar el tratamiento de las controversias, porque modifican, si no globalmente, sí algunas dimensiones presentes en la controversia, como es el caso de las consecuencias económicas. Las creencias religiosas no parecen afectar a la controversia.

4. CONCLUSIONES GENERALES

4.1. Sobre el marco teórico

Consideramos que la educación ambiental se transformó en educación para el desarrollo sostenible debido a la integración, bajo el "concepto paraguas" de la sostenibilidad, de lo social, cultural y económico con lo ambiental. La educación para la sostenibilidad, tal como ha sido pensada desde los organismos internacionales, presenta unas características interculturales en un doble sentido, sobre todo entre países favorecidos y desfavorecidos económicamente (los viejos ejes norte-sur), pero también entre la diversidad cultural interna de cada país.

Por otro lado, consideramos que la cultura científica entra en relación con otras culturas humanas, de forma que su relación con la sociedad debe considerarse un caso de relaciones interculturales. Se asume que todas las culturas son mestizas, que las ciencias y las tecnologías reciben aportaciones desde múltiples culturas, pero también asumimos que se deben establecer puentes entre culturas, de forma que se produzcan intercambios, pero respetando a las culturas tradicionales, porque lo contrario se trataría de asimilación cultural.

4.2. Sobre propuestas didácticas en la etapa Primaria

El curriculum oficial actual responde a un modelo de enseñanza aprendizaje basado en competencias. Este planteamiento supera la tradicional pedagogía por objetivos, y supone un reto para el profesorado porque implica modificar la conducta docente.

Si bien no corren buenos tiempos para las innovaciones curriculares, consideramos que el curriculum oficial de Primaria, partiendo del Conocimiento del medio natural, social y cultural, supone más una oportunidad que una dificultad, para plantearse secuencias de actividades organizadas en tareas desde una educación para la sostenibilidad intercultural.

4.3. Sobre experiencias de posgrado

Las experiencias realizadas apoyan la idea de influencia cultural en la percepción de problemas socio-tecnológicos. Ello es trascendente en situaciones de controversias y debates sobre problemas abiertos, en los que la cultura científica entra en relación con el contexto socio-económico y la cultura e identidad personal.

Por ello, los procesos de resolución de problemas se hacen imprescindibles en la toma de decisiones de asuntos socio-tecnológicos controvertidos. De ahí que afirmemos que una educación para la sostenibilidad intercultural precisa desarrollarse desde una cultura de paz.

5. BIBLIOGRAFÍA CITADA

CABO, J.M. y ENRIQUE, C. (2010). Bioeducas-Melilla: Un proyecto de ciencia y Tecnología Sostenible. VI Congreso Internacional de didácticas de las Ciencias. La Habana, Cuba.

CABO, J.M., ENRIQUE. C. y MORALES, M. (2012). *La comprensión pública de la biotecnología. El caso de los alimentos transgénicos en cursos de posgrado*. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad. Nº 20, Vol 7. Puede consultarse on line en: http://www.revistacts.net/index.php?option=com_content&view=article&id=458:2-la-comprension-publica-de-la-biotecnologia-el-caso-de-los-alimentos-transgenicos-en-cursos-de-posgrado&catid=110:dossier&Itemid=98

EBEL, R. y KISSMANN, S. (2011). *Desarrollo sostenible: la investigación en un contexto intercultural*. Ra Ximhai Vol. 7, Número 1.

ENRIQUE, C., CABO, J.M. Y RODRÍGUEZ, C. (2006). Estudio diagnóstico sobre la influencia cultural en la toma de decisiones en controversias científico-tecnológicas. El caso de los alimentos trasngénicos. IV Seminario de Ciencia, Tecnología y sociedad en la Educación científica. Málaga.

ENRIQUE, C.; CABO, J.M. y MOLINA, M.J. (2010). BIOEDUCAS: una nueva cultura para un mundo nuevo y… sostenible. V Congreso de Comunicación social de la Ciencia, "Una Nueva Cultura". Pamplona.

ENRIQUE, C., GONZÁLEZ, J.A., CABO, J.M. y SÁNCHEZ, S. (2012). *HABLEMOS DE BIODIVERSIDAD. Tratamiento didáctico de la Biodiversidad. El caso de Melilla*. Melilla: GEEP Ediciones.

MEMBIELA, P. (2001). *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva Ciencia Tecnología Sociedad*. Madrid, Narcea

VEGA, P., FREITAS, M., ÁLVAREZ, P. Y FLEURI,R. (2007). Marco teórico y metodológico de educación ambiental e intercultural para un desarrollo sostenible. *Eureka*, 4, 3, pp. 539-554.

15. La diversidad cultural desde una perspectiva de cultura de paz: experiencias y procesos educativos en el aula

Estíbaliz González Santamaría
Antropóloga y Educadora Social

"… educar, además de ser una de las ingenierías más difíciles,
es fundamentalmente un proyecto de valores".
– Pedro Hernández –

INTRODUCCIÓN

Para abordar el fenómeno de la diversidad cultural, bien sea desde una perspectiva educativa o de investigación, parece necesario comenzar haciendo que cada cual se plantee qué sentido tiene para uno mismo este tema, es decir, qué pensamos sobre la cuestión. Podemos entonces detenernos un momento y preguntarnos por ejemplo: ¿por qué nos extraña y crea tanta inquietud el fenómeno de la diversidad cultural?; o, ¿consideramos que nuestras sociedades son y debieran ser esencialmente homogéneas?, ¿por qué?. Podemos cuestionarnos también sobre si es posible entender como diversidad la cantidad de estilos de vida, creencias e ideologías que existen en nuestras sociedades, más allá de la efervescencia de los flujos migratorios contemporáneos. Reflexionemos sobre las relaciones sociales, sobre las posiciones de las personas implicadas en lo que llamamos diversidad cultural. Reflexionemos por ejemplo, sobre el papel que juegan las "diferencias", y el valor social que otorgamos a esas "diferencias", ¿valen unas diferencias más que otras?, ¿por qué?. Piensen, hablen con los demás, vayan desentramando conceptos, ideas y experiencias propias o conocidas, reflexionen, qué pensamos y cómo vivimos la diversidad cultural desde nuestra propia persona. En esta introspección, quizás nos encontremos con grandes discursos políticamente correctos

---

(*) Estíbaliz González Santamaría, Diplomada en Educación Social y Licenciada en Antropología Social y cultural por la Universidad del País Vasco, trabaja actualmente en MPDL como Técnica del convenio Red ciudadana por la Paz, desarrollando distintas iniciativas de acción social, proyectos educativos, de sensibilización y formación de adultos, con los que promover las prácticas y valores sociales propios de una Cultura de Paz. (estibalizgonsan@gmail.com).

que, de pronto, no se nos aparecen tan armados como parecía, quizás empecemos a tener conflictos entre emociones y pensamientos, experiencias vividas, ideas y discursos morales o éticos. Está bien. Lo más probable es que terminemos por darnos cuenta de la gran complejidad del tema, y eso nos genere cierta incertidumbre y desazón. Entonces estamos en el buen camino. Habremos aceptado entonces que ni la realidad social, ni la cultura en sus diversas expresiones, es una cosa estática que se puede estudiar como una lista de datos, sino que está viva, que es compleja y susceptible de transformación a través de nuestras acciones y discursos.

Por supuesto que el objeto de este artículo no es hacer un decálogo de respuestas a preguntas de este tipo. Las hemos expuesto simplemente como estímulo para activar la reflexividad de cada cual, e introducirnos en el tema con suficiente sensibilidad. Porque, como casi siempre, lo importante no son las respuestas (dudo que las haya simples y verdaderas, al estilo escolar), la cuestión es generar preguntas que nos ayuden a tomar conciencia e indagar sobre el fenómeno denominado *diversidad cultural*. A este respecto hay una idea de partida muy importante, y es que todas las personas tenemos mucho que decir porque la diversidad cultural no es sólo discursos intelectuales o políticos, son visiones del mundo y las actitudes hacia este mundo. Por eso, adultos y menores de diferentes condiciones sociales y culturales, tenemos discursos, prejuicios, estereotipos, y actitudes que desmontar para construir formas más pacíficas y justas de relación social, y de gestión de esa diversidad cultural.

En esta ponencia vamos a presentar las experiencias vividas a raíz de los talleres sobre diversidad cultural que, en el marco de la *Red ciudadana por la Paz* –MPDL, venimos realizando desde hace dos años en varios centros educativos de la ciudad de Melilla. En primer lugar, vamos a presentar el proyecto en el que se enmarca nuestra experiencia, para así exponer algunos puntos de partida teóricos que fundamentan nuestra práctica. A partir de la exposición de algunos puntos teóricos importantes como la perspectiva de la Cultura de Paz, la forma de conceptualizar la diversidad cultural, y algunas cuestiones sobre metodología, a continuación se hará una descripción de las tres sesiones que componen el taller, y para finalizar presentaremos algunas conclusiones generales sobre el reto de la educación intercultural.

1. "RED CIUDADANA POR LA PAZ", UNA APUESTA PARA CONSTRUIR CULTURA DE PAZ

En 2010, el Movimiento por la Paz el Desarme y la Libertad firmó con la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo un convenio con proyección nacional, que se desarrolla en Barcelona, Sevilla, Cantabria, Madrid, y aquí en Melilla, denominado "*Red Ciudadana por la Paz: por un proceso positivo, dinámico y participativo que promueva el diálogo y solucione los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos*".

En todos los territorios citados estamos desarrollando acciones formativas y de sensibilización en varios ámbitos de la ciudadanía que resultan estratégicos porque tienen

algo muy importante en común, y es que juegan un papel clave en la construcción y trasmisión de valores socio-culturales. Estos son el ámbito educativo, el tejido asociativo, los medios de comunicación y la administración pública. Todos ellos son colectivos meta porque comparten ese carácter proyectivo que facilita la socialización o colectivización de ideas, conceptos, formas de relación y actitudes que favorecen una trasformación social hacia modelos de convivencia más comunicativos, pacíficos y de verdadero respeto de los derechos humanos y la diversidad.

Como se puede apreciar en el subtítulo del convenio, nuestro propósito fundamental es potenciar procesos sociales en los que se generen sensibilidades respecto a temas de justicia y paz social, creando espacios participativos para la construcción de una ciudadanía comprometida con los valores de una Cultura de Paz.

He aquí un concepto clave al que debemos dedicar unos minutos de reflexión para situarnos convenientemente ante el tema que nos ocupa. Entonces, ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de valores de una Cultura de Paz?

Desde diferentes organismos internacionales existen muchas aportaciones respecto al significado de la Cultura de Paz, pero en general todos coinciden en la forma de conceptualizar la paz desde una perspectiva positiva, es decir, entendiendo que la paz es mucho más que la ausencia de guerra y que, por lo tanto, no implica simplemente la superación de conflictos armados, sino de la violencia cultural, estructural y directa cotidiana. En este sentido la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en el año 1999 la "Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz", en la que afirma que la Cultura de Paz la forman todos los valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos y creencias, que acaban conformando la paz.

Desde esta perspectiva, la paz en su sentido más amplio, no se genera a partir de simples acuerdos políticos, económicos o militares, sino que es una cuestión de educación social y ciudadanía que depende del compromiso de todas las personas. En este sentido, Matsura Koichiro, Director General de la Unesco, expone que "la paz únicamente puede lograrse por nuestro comportamiento, nuestra actitudes y nuestro quehacer cotidiano. La Cultura de Paz es una cultura universal que todos los pueblos comparten y es sustancial a nuestra humanidad común. Construyamos juntos ese mundo de paz. Cultivemos juntos la paz… que cada cual se pregunte qué puede hacer por la paz cada día".[1]

En esta dirección, nosotros consideramos que una verdadera Cultura de Paz está compuesta de valores fundamentales como la equidad y justicia social, la cooperación y participación social desde valores de responsabilidad personal y colectiva, la armonía del ser humano consigo mismo, los demás y la naturaleza; la transformación pacífica de los conflictos, y por supuesto, el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

---

[1] Matsura Koichiro, Director General de la Unesco.

Vemos entonces que estamos hablando de la Paz en un sentido holístico, que comprende las dimensiones macro y micro sociales, y se refiere tanto a las relaciones de comunicación interpersonal, como intrapersonales, es decir, consigo mismo.

Desde esta perspectiva la educación tiene ante sí el gran reto de educar para que las nuevas generaciones sepan solucionar conflictos de manera positiva, sin violencia, sin considerar al otro como el enemigo, potenciando habilidades sociales y de comunicación que permitan al alumnado aprender a reflexionar sobre sí mismo, pero también sobre cómo son los demás, qué piensan y sienten *los otros*.

He aquí un concepto clave para trabajar sobre *diversidad cultural*, pensemos sobre esta pregunta, ¿a quién nos referimos cuando hablamos de *los otros*? Antropológicamente, *los otros* son aquellos de quienes nos diferenciamos por oposición, es decir, son quienes no forman parte de un *nosotros*. Entonces, de manera muy simplista podemos decir que son, los del otro equipo de fútbol, los del otro barrio, los de la otra empresa, los del otro colegio, los del otro partido político, los de la otra religión, los del otro pueblo, los del otro país… Ya desde pequeños interiorizamos formas de oposición como, el colegio A contra el colegio B, el pueblo A contra el pueblo B, el barrio A contra el barrio B, etc…, seguro que no nos suena extraña esta forma de conceptualizar en términos de rival a quienes hemos construido como ajenos a un grupo con el que nos identificamos.

No cabe duda de que las personas tenemos una inclinación gregaria, y efectivamente necesitamos poder identificarnos y sentir pertenencia a un grupo, compartiendo ideologías, actitudes, comportamientos…es decir elementos culturales. Ahora bien, debemos tener en cuenta en qué términos se suele construir esa identificación, y la realidad es que se suele tratar de una disposición a diferenciarnos por negación con respecto a *los otros*, construyendo para ello estereotipos nocivos. Parece que aceptar las diferencias cuesta porque tendemos a colocarlas arriba o abajo en una escala de valores, a fin de saber dónde nos colocamos *nosotros* frente a eso que no somos, es decir, a fin de saber qué valor ostentamos *nosotros* frente *al otro*. De manera resumida, podríamos decir que en una forma muy convencional de entender el mundo, *el otro* es esa amenaza que cuestiona nuestro valor y nuestras oportunidades, frente a quien me debo reafirmar. No parece extraño que en esta forma de conceptualizar las diferencias, la *diversidad cultural* sea difícil de encajar.

Tradicionalmente las sociedades se han configurado sobre un modelo jerárquico donde los grupos humanos compiten y rivalizan por su supremacía, y es sobre este modelo, que se han normalizado los abusos, las guerras, los genocidios… Pero estarán de acuerdo en que, que haya sido así no implica que no se pueda cambiar, y que de hecho, estén cambiando las formas de construir la pertenencia e identificación de la persona con los grupos u otras personas. La cooperación y relaciones de solidaridad son sin duda fórmulas de organización social mucho más inclusivas y donde las diferencias son más un valor que un obstáculo.

Ahora, para que las personas aprendamos a aceptar mejor la diversidad, hay una cuestión ineludible, y es que tomemos conciencia y reflexionemos sobre nuestra manera de relacionarnos con las diferencias, esas que tendemos a convertir en desigualdades.

Por este motivo, en el trabajo de aula hemos visto que es crucial trabajar con el alumnado sobre esta disposición a diferenciarnos y desigualarnos de *los otros*, para que a partir de ahí comprendan cómo es que vamos construyendo la realidad, y tendemos a fijarnos más en lo que nos diferencia que en lo que compartimos. Como veremos más adelante, el propósito de los talleres que realizamos desde *Red ciudadana por la Paz* en Melilla, no tienen tanto interés en trasmitir discursos sobre cómo deben ser o queremos que sean las cosas, como en procurar experiencias para que el alumnado reflexione sobre cómo viven su realidad y cómo podemos transformarla.

Aquí entramos en otro momento clave, el de la metodología. Los discursos predeterminados o políticamente correctos quizás se pueden aprender con lecciones magistrales al estilo escolar, pero motivar la reflexión profunda y la curiosidad, requiere otro tipo de pedagogía. Nosotros en el contexto de la educación para la Paz, apostamos por la metodología socio-afectiva, es decir aquella que no trabaja exclusivamente con el intelecto y las ideas o conceptos, sino que atiende a lo emocional, a lo que sentimos y nos significan las cosas.

1.1. La metodología socio afectiva:

Antes de entrar a describir los talleres, vamos a hacer algunas apreciaciones sobre la metodología utilizada en el diseño y ejecución de los mismos. Es importante hablar de metodología porque ésta marcará la eficacia del proceso de enseñanza - aprendizaje y desarrollo integral del alumnado, pero también del docente.

Según un estudio de William Glasser[2], aprendemos: el 10% de lo que leemos; el 20% de lo que oímos; el 30% de lo que vemos; el 40% de lo que vemos y oímos también; el 70% de lo que discutimos con las demás personas; el 80% de lo que hacemos; y el 95% de lo que enseñamos a otras personas.

Es por ello que estos talleres están diseñados desde una metodología que tiene en cuenta la dimensión comunicativa, social y afectiva del ser humano, y que parte de la premisa de que la forma más integral de aprender es haciendo, reflexionando sobre la vivencia experimentada en la acción, compartiendo con los demás esas reflexiones a través del diálogo, y procurando comprometerse y actuar de acuerdo a las conclusiones extraídas de la experiencia.

El proceso se puede seccionar entonces en tres momentos clave:

- Un primer momento que es el de hacer, donde ponemos el acento en la experiencia sentida. Se trata de generar experiencias, bien sean de situaciones de la

[2] Psiquiatra norteamericano nacido en el año 1925.

vida real, vivencias producidas a través de un juego o una dinámica, para producir cierto impacto emocionalmente significativo en los participantes.

- El segundo momento sería el de reflexionar sobre las vivencias experimentadas, con lo que al hilo de cada dinámica, ejercicio o juego, se dedica un tiempo a reflexionar y dialogar en conjunto sobre qué nos ha pasado en la acción y su conexión con las situaciones reales de la vida cotidiana.

- El tercer momento es el del compromiso y puesta en práctica de las nuevas ideas, es el momento en el que se puede decir que el proceso educativo concreto termina con éxito porque las personas participantes han interiorizado el aprendizaje y lo pueden ponen en práctica, aunque sea simplemente utilizándolo como nuevo referente a la hora de interpretar las situaciones de la vida cotidiana.

De la misma manera que al principio de este artículo decíamos que no es tan importante trasmitir respuestas como generar preguntas, es oportuno decir ahora que la pregunta constituye precisamente una de las técnicas más importantes de la metodología socio-afectiva. Las preguntas sitúan al alumnado en un marco mental de aprendizaje, estimulan la reflexividad, inciden directamente en el cuestionamiento de ideas preconcebidas, animan a la creatividad, y mueven la curiosidad por dar respuestas a los interrogantes que se nos plantean en la experiencia, en la acción vivida. En definitiva, generar preguntas es una de las maneras más eficaces de provocar impactos significativos, de involucrar el deseo de aprender y procurar que los participantes sean protagonistas de su propio proceso educativo y de socialización. En esta metodología los educadores debemos entender que siempre se trata de aprender a partir de nuestra cotidianidad, intereses y necesidades, porque así podemos resignificar las formas de ver el mundo, de sentir y de relacionarnos, si no incidimos ahí, todo serán discursos prefabricados que no se corresponden con la realidad de lo que vivimos.

El papel del educador es crucial en esta metodología. Cualquiera que quiera poner en práctica esta forma de enseñanza debe despojarse de ese rol de educador como trasmisor de conocimientos, y convertirse en un agente motivador del descubrimiento. Y para construirnos como tal hay dos cuestiones fundamentales. Por un lado debemos entrenarnos en tres habilidades de la comunicación humana; la capacidad de diálogo, la capacidad de escucha y la capacidad de gestionar y estimular las emociones. Pero por supuesto, es imprescindible que además la persona tenga interiorizadas reflexiones e ideas sobre la interculturalidad, es decir, que tenga un proceso propio de reflexión sobre el tema, y que por lo tanto esté abierto a descubrir y generar nuevas ideas. Al fin y al cabo, como apunta Claxton Guy: "sea lo que sea lo que se enseñe, se enseña la propia personalidad"[3]. Así que, si el docente no vive un proceso de reflexión y transformación sobre lo que enseña y sobre los valores sociales, como es en este caso el de la diversidad cultural e interculturalidad, rara vez podrá estimular esa inquietud en su alumnado.

---

[3] Claxton G. Vivir y Aprender. Madrid, Alianza 1987

2. EXPERIENCIAS EN EL AULA: DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DE TALLERES SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL CON ALUMNADO DE SECUNDARIA.

Podemos entender que lo expuesto hasta el momento es una especie de síntesis del marco teórico en el que se apoya nuestra experiencia a la hora de impartir talleres sobre diversidad cultural en varios IES de Melilla. Una vez expuestas esas notas sobre teoría, que aunque pequeñas, fundamentan el diseño de los talleres, ahora vamos a describir cómo ha sido la puesta en práctica de los mismos.

En primer lugar hemos de decir que el taller denominado *Diversidad Cultural*, está pensado para realizarse en horario de tutoría y consta de tres sesiones de 55 minutos. A la hora de planificar el calendario de estas sesiones, y en función de cómo está diseñado, lo más conveniente siempre es que las sesiones no se distancien mucho en el tiempo, para que el alumnado tenga cierta sensación de continuidad y las ideas se mantengan en el tiempo que dista entre una sesión y otra. Esta es una cuestión clave porque, dentro de nuestras posibilidades de acción en el sistema escolar, el taller se concibe para ser un proceso y no una anécdota puntual del tipo "charla".

A la hora de diseñarlo se han tenido en cuenta varias cosas importantes: la primera que no se trata de reproducir un discurso cerrado y políticamente correcto sobre como deberían ser las cosas en cuestión de interculturalidad; la segunda, que la cuestión de aceptar la diversidad cultural no es una cuestión unidireccional que coloca a unos grupos sociales como receptores del mensaje, y a otros en el punto de debate, es decir que no se trata de hacer que unos grupos culturales acepten a otros, sino que todos los grupos y personas aceptemos las diferencias sin producir desigualdades.

Respecto a la primera cuestión, entendemos que la superación de los discursos estereotipados y políticamente correctos es una necesidad inmediata. En la práctica de aula se ve, y esto es muy significativo, que cuando se cuestiona sobre el tema, el alumnado maneja un discurso cerrado sobre la diversidad cultural que ni sirve para describir la realidad, ni habla de la realidad que el alumnado vive y siente. Ante la pregunta ¿Son diferentes las personas de culturas distintas? La respuesta generalizada es no, y el discurso conocido por todos es el de "Todas las personas somos iguales y tenemos los mismos derechos", un discurso bastante vacío que niega toda una realidad de diferencias y desigualdades.

En la práctica vemos que el alumnado sabe qué es lo que tiene que contestar, y lo verbaliza como si se tratara de una lección de libro, pero no contesta lo que percibe y siente. Cuando se siguen planteando preguntas que cuestionan la premisa de igualdad, a modo de resistencia el alumnado insiste en que ésa es la verdad, la respuesta acertada. Pero no hay mucho que argumentar y en varias preguntas comprometidas el discurso decae, y empieza un proceso de reflexión y construcción de ideas. El problema de los discursos políticamente correctos y cerrados es que si todos los aceptamos, es decir, si todos damos a entender que los hemos interiorizado y que describen la realidad, ya no cabe seguir hablando del tema. Hay que tener cuidado entonces con los discursos que pro-

mulgamos porque generalmente son más, declaraciones de buenas intenciones y deseos, que descriptores de la realidad.

La metodología socio-afectiva es bastante útil en este aspecto porque trata de crear experiencias conflictivas, en el sentido de que requieren una reflexión más o menos profunda que nos ponen en cuestión, que nos revelan cosas íntimas, que nos permiten descubrir cosas. Los niños tienen muy bien integrados los discursos herméticos, pero como no tienen tanto miedo ni resistencias como mostramos muchas veces los adultos, no pueden sostenerlos mucho tiempo y enseguida empiezan a hablar de percepciones propias. La idea es que sólo así, sin miedo, podemos cuestionar nuestras visiones, y procurar nuevas ideas.

La otra premisa fundamental a la hora de diseñar el material educativo, y que está muy relacionada con la anterior, es trabajar la *diversidad cultural* sin colocar a los grupos culturales en posiciones de víctimas y culpables, es decir, sin reproducir la idea de desigualdad que afecta a la diversidad cultural. La cuestión central en la que nosotros hacemos hincapié, tal y como expusimos en el momento de hablar sobre cómo conceptualizamos a *los otros*, es que generalmente los grupos humanos tenemos cierta disposición a competir, y a colocar en una escala de valor a los que no son de nuestro grupo. Partiendo de esta idea, una prioridad será hacer que el alumnado tome conciencia del modelo de estructura jerárquica por el que funciona esta forma de concebir la diversidad del mundo social y sus relaciones.

2.1. Descripción de los talleres

A continuación vamos a describir cómo se han planteado las sesiones. Para ello se va a seguir el siguiente esquema: la actividad central con un breve resumen de la misma; los objetivos; los conceptos clave relacionados; una síntesis del desarrollo de la sesión como guía para la persona dinamizadora; y unas conclusiones generales donde se exponen aquellas ideas más relevantes que se han sustraído de la repetida puesta en práctica de cada sesión. Hay que decir, que este último apartado se refiere a las reflexiones particulares que ha ido personalmente haciendo la que escribe y que por tanto, se trata simplemente de apreciaciones sobre la práctica que aunque no están sistematizadas en un protocolo de investigación, sin embargo permiten descubrir formas de adaptar y mejorar la práctica educativa en materia de valores sociales. Por otra parte, es conveniente fijarse en que, es sobre todo en el desarrollo de la primera sesión, donde se describe y hace mucho hincapié en la actitud recomendable para el docente; paciencia, escucha, hilar ideas, preguntar, reforzar positivamente al alumnado, dar tiempos de respuesta amplios, motivar el pensamiento, etc.

1ª SESIÓN

Actividad: Lectura reflexiva del texto denominado ¿Quién es quién?

Temática del texto:

Se trata de un cuento de creación propia sobre un planeta donde la población se divide en dos grupos de pertenencia según su forma del ombligo. Los que tienen el ombligo en forma de bolita son quienes por tradición tienen el poder y controlan el devenir del planeta, mientras que los que tienen el ombligo en forma de agujero, no tienen esa misma posibilidad. El texto desarrolla una serie de ejemplos de lo que cada grupo puede y no puede hacer en función de su condición social, y termina subrayando que todos aceptan ese orden de las cosas porque siempre ha sido así y la tradición lo avala.

Objetivo:

- Que el alumnado reflexione sobre la forma en que, tradicionalmente, las desigualdades se construyen a partir de las diferencias que comportan las personas (el sexo, el origen étnico, el origen social, etc…).

- Que el alumnado comprenda la distinta carga simbólica de los conceptos *diferente* y *desigual*.

Conceptos clave:

- Diferencia versus Desigualdad: La idea central es distinguir entre lo que significa diferente y lo que significa desigual, haciendo alusión a la desigualdad como el distinto valor otorgado a las diferencias.

- Raza / origen étnico cultural: Se introduce la idea de que no debemos utilizar este término para referirnos a personas de otras culturas porque razas no hay más que una, la raza humana. Las diferencias físicas indican orígenes étnicos o culturales distintos, pero no una biología esencialmente distinta.

- Racismo y xenofobia: (pero también pueden introducirse el sexismo, machismo, clasismo…) Se trata de poner nombre a las manifestaciones de esos fenómenos de aceptación/naturalización de las desigualdades, y de la desigualdad cultural en concreto.

Desarrollo de la sesión (guía para el agente dinamizador):

Se presenta el juego explicando que vamos a leer un cuento sobre el que trabajaremos posteriormente, una historia fantástica que ocurre en otro planeta pero que si nos concentramos al leerlo y pensamos detenidamente, en ella podemos ver también reflejadas cosas de nuestro mundo. Se motiva al alumnado para que se concentren en la lectura a fin de descubrir el misterio.

El texto se lee entre todos una primera vez, y si la persona dinamizadora lo considera oportuno, vuelve a leerlo de manera teatralizada a fin de asegurarse de que todos los participantes hayan comprendido bien el texto y tengan una idea general sobre el mensaje.

Cuando se termina la lectura, se pregunta: ¿Quién es quien? Y se insiste en el misterio de antes de leer el texto: ¿si trasladamos esta historia a nuestro mundo, quiénes son los que tienen el ombligo bola y los que lo tienen en forma de agujero?

Se anima al alumnado a responder, y se van apuntando las respuestas en la pizarra. Las respuestas son múltiples porque el fondo del texto se refiere a todos aquellos grupos de pertenencia entre los que existen desigualdades sociales en función de unas diferencias: ricos y pobres, políticos y ciudadanos de a pie, ciudadanos e inmigrantes, mujeres y hombres, guapos y feos, blancos y negros, etc… Lo más importante de este momento es no eliminar ninguna de las ideas aportadas, porque pueden ser muy variopintas, y resulta muy interesante procurar que se expliquen bien en su respuesta, que expliquen por qué creen que esos dos colectivos pueden ser reflejo de este texto. Es importante motivar la reflexión y dar tiempo al alumnado para que piense y se explique con tranquilidad.

Cuando la persona dinamizadora lo cree conveniente, se introducen los conceptos diferente y desigual, motivando la reflexión sobre la distinción entre ambos conceptos. Sirven en este momento ejemplos como: dos prendas de ropa son diferentes, ¿por qué?, ¿qué las diferencia? Ahora, qué es lo que determina que podamos decir que son desiguales. Entonces siempre alguien habla de las "marcas" de la ropa, de si se ha comprado en el rastro o en una tienda, etc. Ahí está la distinción. La idea es que socialmente se dice que una prenda tiene más valor que la otra, que las prendas de ropa se ordenan en una escala de valores según una serie de criterios que en principio simplemente las diferencian. El docente debe celebrar, reconocer positivamente el esfuerzo y las contestaciones del alumnado para estimular el pensamiento analítico.

A partir de ese descubrimiento, se aplican los conceptos de desigualdad y diferencia a las categorías de personas que se han apuntado en la pizarra a raíz del texto: ¿qué tienen de diferente hombres y mujeres; personas blancas y negras, amos y esclavos, ciudadanos e inmigrantes, etc…?, ¿por qué decimos que unos rasgos diferenciales valen más que otros?, ¿son naturales esas diferencias o se han construido tradicionalmente?, ¿podemos cambiar nuestra manera de valorar a las personas en función de sus diferencias?… En este momento se introducen los conceptos de Racismo y xenofobia, como manifestaciones de esa forma de desmerecer *al otro* por su condición étnica o pertenencia a otro grupo cultural. (También se pueden introducir otros como sexismo o clasismo…, si la persona dinamizadora lo cree conveniente, porque se refieren a reflexiones de interés para el alumnado). Es en este momento en el que se introduce una idea clave: no podemos hablar de razas para referirnos a personas de origen étnico diferente porque razas no hay más que una, la raza humana.

Efectivamente no podemos llevar una guía exacta de preguntas porque el proceso de reflexión dependerá de los ejemplos y argumentos espontáneos, pero sí sabemos

más o menos por dónde irá el tema, y preguntas como las expuestas son clave. Por este motivo, la persona dinamizadora estará muy atenta, concentrada, en pleno proceso de reflexión junto con el alumnado, haciendo relaciones entre ideas, planteando preguntas al hilo de lo que el alumnado va contestando y relacionando, estimulando el pensamiento.

Como en todas las sesiones. el cierre se hace con un reconocimiento explícito de la inteligencia con la que el alumnado ha participado y de lo interesante de las respuestas e ideas generales de la sesión. Se incita entonces a que a lo largo del día y la semana, se fijen en su entorno para ver más conscientemente ese mecanismo que convierte lo diferente en desigual, y reflexionen sobre manifestaciones de este hecho.

Conclusiones generales de la puesta en práctica de esta sesión:

En esta primera sesión del taller sobre *diversidad cultural*, como en las demás sesiones y talleres, hay una cuestión importante de apuntar: uno diseña el taller por intuición pero no sabe exactamente cómo funciona y qué va a descubrir, hasta que lo pone en práctica. De alguna manera es como si la sesión tuviera un esqueleto que se va rellenando con las ideas de los participantes. Son los participantes los que revelan al educador cuáles son las claves de la propia sesión o taller. Esto es muy importante porque implica estar muy atento, con actitud investigadora para ver el potencial de la actividad propuesta. Con el mismo esqueleto y con personas de condiciones sociales similares, en las diferentes puestas en práctica la sesión se reproduce, no exactamente igual porque siempre hay pequeñas novedades, pero sí se generan pautas que ayudan al educador a entender cómo plantear el taller.

Así bien, tras la puesta en práctica de esta primera sesión, nos dimos cuenta de varias pautas que se repetían. La primera y muy importante es que en la mayoría de los casos las primeras categorías sociales que salían a la palestra eran "Ricos y pobres", y "personas blancas y personas negras". Hay que decir que el texto estaba escrito en origen para trabajar la desigualdad de género, pero curiosamente, esa categoría casi siempre es de las últimas en aparecer. Esto hizo que consideráramos el texto como un ejercicio fundamental para trabajar las desigualdades implícitas en la *diversidad cultural*. La interpretación que hacemos de esta pauta es que el alumnado en general es muy sensible a las desigualdades económicas y étnicas, y no tanto a las de género u otro tipo. Esa primera sensibilidad es clave porque va a permitir profundizar en el tema de cómo se construyen las desigualdades a partir de las diferencias.

Otra pauta muy interesante es que no hace falta explicar el proceso, ellos mismos van llegando a través de las preguntas planteadas sobre un ejemplo tan cotidiano e importante para los preadolescentes y adolescentes como es la ropa. Enseguida descubren el concepto de valor, y jerarquía de valor, sobre todo por medio de metáforas como "las marcas", "la diferencia de precio" y "el haber sido comprado en el rastro o la tienda". El esquema es simple: se buscan dos prendas presentes entre los participantes, se describen y se plantea cuándo podemos decir que son desiguales dos prendas que a primera vista

sólo tienen características diferentes. Entonces se traslada ese mismo esquema a las relaciones de desigualdad étnica y se reflexiona.

Este momento es muy interesante porque, cuando se expresa la desigualdad existente entre las personas y grupos culturales distintos, aparecen muchas resistencias derivadas de los discursos de la proclamada igualdad. Los adolescentes, que conocen bien lo que es deseable oír y decir, manifiestan discursos firmes negando las desigualdades étnicas, "no es verdad, los negros y los blancos somos iguales", y según nuestra interpretación, esto no sucede porque realmente lo crean, sino porque es el discurso que siempre oyen por boca de los adultos y en los medios de comunicación, y que por lo tanto se construye, se comunica y se interioriza como descriptor de realidad.

El propósito último es que en este debate, el alumnado se haga cargo de que lo deseable no es necesariamente lo que ocurre en la realidad cotidiana, y que sólo aceptando que existe desigualdad podemos encaminar la transformación hacia una mayor justicia social.

2ª SESIÓN

Actividad: construcción del cuadro "Diferencias/Cosas en común (similitudes)"

Temática de la actividad:

Ejercicio de reflexión y escritura por parejas o tríos. Sobre una ficha los participantes deben escribir qué tienen de diferente y qué comparten dos personas de orígenes distintos. Puesta en común, creación del cuadro en la pizarra.

Objetivos:

- Que el alumnado tome consciencia de la habitual tendencia a sobredimensionar lo que nos diferencia en detrimento de lo que compartimos.
- Que el alumnado reflexione sobre su percepción de la *diversidad cultural* en Melilla.

Conceptos clave:

- Diversidad Cultural: Se llega a este concepto a través de la definición de las palabras que lo componen.
- Diversidad, diverso: Variedad, múltiples cosas diferentes juntas
- Cultura: La cultura como todas aquellas creaciones y expresiones sobre la vida práctica y simbólica, que caracterizan a los grupos humanos. La tradición y la cultura, lo estático y lo dinámico, la cultura como algo vivo y cambiante.

- Raza/Etnia u origen cultural: La raza como la naturalización y esencialización de las diferencias fenotípicas. La etnia u origen cultural como forma de denominar la descripción de especificidades socio-culturales de los grupos, donde las diferencias fenotípicas son un rasgo diferencial más.

Desarrollo de la sesión (guía para el agente dinamizador):

Se presenta el tema, la *diversidad cultural*, y se pregunta sobre qué creen que significa el concepto. Para estimular la reflexión y respuesta del alumnado, en el caso en el que se queden bloqueados mucho tiempo, se pregunta por el significado de las palabras que lo componen, qué es diversidad, qué es cultura. Se van recogiendo en la pizarra las ideas clave que contesta el alumnado. Se hace una síntesis y se llega a la definición simple de Diversidad cultural. El concepto más complejo es cultura, y es importante dar tiempo para que el alumnado haga descripciones y reflexiones sobre el concepto. Este es un momento importante porque es cuando el alumnado va a decir qué ha aprendido en su socialización sobre el carácter del concepto cultura, es decir, qué creemos la generalidad de las personas melillenses sobre el concepto cultura. La persona dinamizadora va a ser la encargada de ir cuestionando las respuestas, estimulando la participación y apuntando en la pizarra las ideas. Es muy importante que la docente tenga una noción de cultura como algo complejo, cambiante y abierto, que lo abarca todo, desde las prácticas cotidianas más simples (como, por ejemplo, la forma de sentarnos en una cafetería) hasta la manera de simbolizar el mundo. La cultura no se reduce al folclore, la religión y las tradiciones. Una vez que se ha elaborado un cuadro sobre lo que significa diversidad cultural, se pregunta sobre la diversidad cultural en Melilla, creando entre todos algunas ideas sobre el carácter de nuestro contexto.

Entonces se introduce la actividad. Se forman parejas, se reparte la ficha y se explica. Se dan unos 10 minutos para que realicen el ejercicio, y luego se pasa a la puesta en común. En la pizarra se hacen dos columnas, "diferencias" y "cosas en común", y se van a puntando las ideas que comunican los equipos. Se desarrolla el cuadro preguntando y reflexionado sobre las diferencias y cosas en común, hasta que finalmente las columnas están completas. El proceso de reflexión lleva al grupo a pensar sobre su propia manera de entender las diferencias, las similitudes y el valor otorgado a cada una. Al final de la sesión se insta a reflexionar sobre las conclusiones del ejercicio en nuestra vida cotidiana.

Conclusiones generales de la puesta en práctica de esta sesión:

En la experiencia dentro del aula hemos visto varios aspectos interesantes sobre la manera de entender la cultura y cómo perciben la diversidad.

En primer lugar, y muy interesante, hemos visto que el alumnado no tiene una idea clara sobre los aspectos identitarios, y es que en los discursos se confunde continuamente el origen étnico o cultural, la práctica religiosa y la nacionalidad. Este hecho, que a simple vista puede parecer irrelevante a la hora de trabajar sobre *diversidad cultural*, es sin embargo uno de los grandes descubrimientos que nos ha revelado el alumnado. La idea es que

se tiende a una correspondencia entre origen étnico, religión practicada y nacionalidad. En esa lógica de la correspondencia se hace más complicado asumir que hay personas de diversos orígenes culturales y prácticas religiosas que comparten una ciudadanía y una cultura nacional, es decir, que por ejemplo hay personas árabes, de religión cristiana que son españolas. Hemos considerado entonces que es crucial hacer hincapié en este tema y dedicar un tiempo a reflexionar sobre este hecho.

Por otra parte, aunque directamente relacionada con esta idea, hemos visto que el alumnado participante, que en su gran mayoría es de origen amazigh, relaciona directamente cultura con religión, y que por otra parte se relaciona sobre todo con una idea de tradición y de folclore. Vemos entonces que existe una idea reduccionista y estática de la cultura. En el análisis que hacemos sobre este hecho destaca la idea de que efectivamente las culturas están atravesadas por la dimensión religiosa que contribuye poderosamente a la organización de lo social, pero que no es posible reducir cultura a religión. El alumnado habla por ejemplo de cultura musulmana y de lengua musulmana, para referirse a su origen amazigh, concepto que por otra parte hemos visto que no es muy reconocido por el alumnado, y que además se confunde con conceptos como cherja, rifeño o bereber. La percepción que tenemos es que por un lado parece existir cierta dificultad, confusión y vacío en lo que podrían ser formas de configurar las identidades de pertenencia en función de lo territorial, lo lingüístico y lo cultural, y que todas ellas se han resumido en identidades religiosas, alzándose la religión como principal medio de identificación. Uno de los problemas que creemos que puede generar este tipo de formación identitaria es la construcción de identidades opuestas dogmáticamente y que, por lo tanto, implican cierta incompatibilidad en esencia.

En relación a esto, no sorprende, cuando a la hora de trabajar por parejas para definir las diferencias y cosas en común que pueden tener personas melillenses de orígenes culturales o prácticas religiosas distintas, el alumnado vea multitud de diferencias y casi ninguna similitud, todo a pesar de vivir en la misma ciudad.

A la hora de poner el ejercicio en común, todas las parejas describen multitud de diferencias: gastronomía, vestimenta, religión, fiestas, tabúes alimenticios, acentos y formas de hablar, lengua, gustos, la educación… y muy pocas similitudes. Es más, las similitudes que llegan a expresar hacen referencia a la condición humana y roles culturales: comen, respiran, son madres y padres, tienen hermanos y familia.

Una vez colocadas todas las ideas, la persona dinamizadora, refiriéndose a cada aspecto diferenciador, pregunta si es posible que esas dos personas de orígenes culturales o prácticas religiosas distintas puedan compartirlo, es decir, si por ejemplo, además de tener vestimentas distintas, también puede ser que usen vestimentas similares, o si además de comer comidas distintas también puede ser que coman cosas similares, y si el hecho de ser religioso no es una cosa que comparten dos practicantes de religiones distintas, o si además de una lengua distinta ambos no comparten también una lengua común, etc… De esta manera, sucede que el alumnado empieza a descubrir que las mismas cosas que ellos han definido como diferenciales, también pueden ser compartidas y sin embargo no

han reparado en ello. En este momento la dinamizadora explica que es normal que hayan pensado en términos de diferenciación porque tradicionalmente tendemos a sobredimensionar lo que nos diferencia de lo que nos une, y propone que a partir de ahora se fijen más en las cosas comunes, indaguen y se interesen por saber qué más cosas comparten personas que viven en un mismo espacio social, y por tanto cultural. A este respecto es muy interesante también señalar el gran desconocimiento que tienen los adolescentes sobre la *diversidad cultural* de Melilla, y es que a la hora de hacer el ejercicio la mayoría preguntaba cosas sobre las características culturales de otros grupos étnicos o religiosos de la ciudad.

La idea última es que reflexionen sobre el hecho de que más allá del folclore y las prácticas religiosas que les separan, las personas tienden a compartir una cultura común por el simple hecho de vivir y desarrollarse en una misma sociedad. Consideramos que esta idea es importante porque permite empezar a romper resistencias mentales, a identificar cosas comunes con *el otro*. Convivir y romper las dinámicas de rivalidad y competición entre los grupos identitarios, al fin y al cabo, implica conocer, reconocer y crear espacios comunes con el otro.

3ª SESIÓN

Actividad: Escritura creativa a partir de una fotografía

Temática de la actividad:

Ejercicio de reflexión y escritura por parejas o tríos. Sobre una fotografía donde aparecen juntas personas de distintos orígenes culturales, los participantes deben inventar una historia que ponga en relación a los protagonistas. El contexto es que aparecen juntos en la foto porque se conocen entre sí, y a partir de ahí deben crear un retrato de quién es quién, por qué se conocen, cómo son sus relaciones, etc. Tras el ejercicio se hace una puesta en común, y reflexionamos sobre los estereotipos que hemos utilizado en las historias, y sobre las cosas que se repiten en las mismas.

Objetivos:

- Que el alumnado reflexione sobre los estereotipos y prejuicios que utilizamos a la hora de describir la realidad de un mundo culturalmente diverso.

- Que el alumnado reflexione sobre el carácter multicultural y/o intercultural del contexto melillense.

Conceptos clave:

- Estereotipo/prejuicio: Los estereotipos son imágenes mentales simplificadas y con pocos detalles acerca de un grupo de personas o sociedad que comparte

ciertas cualidades características. Se trata de tópicos, imágenes convencionales que estigmatizan y sirven para etiquetar socialmente a las personas asociadas a ese grupo. El prejuicio es una opinión previa basada en estereotipos, un juicio de valor acerca de algo o alguien que se conoce poco o equivocadamente.

- Sociedad Multicultural: Hace referencia a un contexto social donde coexisten distintos grupos culturales en cierto estado de tolerancia, pero manteniendo ciertas distancias de distinción cultural e identitaria.

- Sociedad Intercultural: Hace referencia a un contexto social donde conviven personas de distintos grupos culturales, en un estado de interrelación y simbiosis cultural que permite identidades múltiples pero no mutuamente excluyentes.

Desarrollo de la sesión (guía para el agente dinamizador):

La sesión comienza rescatando las ideas fundamentales de los días anteriores: la necesidad de conocer a los demás y darnos cuenta de que compartimos más cosas de las que consideramos a primera vista y cómo enaltecer las diferencias sirve para justificar la desigualdad. A partir de ahí se presenta la actividad creativa como colofón del taller: "vamos a inventarnos historias". Se forman las parejas y se reparte la ficha donde aparece la foto que servirá de estímulo. Como ya se ha apuntado antes, se trata de una foto donde aparecen personas de diversos orígenes culturales posando juntos. Se dejan de 10 a 15 minutos para que los participantes se concentren y se pongan de acuerdo en el desarrollo de la historia.

Posteriormente, un representante de cada pareja sale a leer la historia narrada. Después de leer todas las historias, analizamos y reflexionamos sobre los estereotipos que han ido saliendo y los hechos que se han ido repitiendo en algunas historias. En este momento de reflexión conjunta, y al hilo de las historias, la dinamizadora introduce los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, y pone en relación algunos aspectos de las historias narradas con la realidad propia de Melilla. La explicación sobre los dos modelos es muy sencilla y gráfica, se dibujan en la pizarra el modelo multicultural, que es un conjunto que contiene otros subconjuntos aislados, y el modelo intercultural, que es un conjunto que contiene subconjuntos en intersección. La sesión concluye reflexionando sobre el carácter multicultural e intercultural de nuestro contexto, es decir, planteando preguntas del tipo *por qué podemos decir que Melilla es una sociedad multicultural, o intercultural*.

Conclusiones generales de la puesta en práctica de esta sesión:

A lo largo de las distintas puestas en práctica de esta actividad, nos hemos dado cuenta de una cosa muy interesante, y es que el primer impulso de la chavalería a la hora de enfrentarse al ejercicio es nombrar a los protagonistas de la foto, ponerles un nombre. Con este nombramiento lo que al fin y al cabo se hace es localizar o enmarcar culturalmente a los personajes, y es que se tiende a otorgar nombres propios de la cultura a la

que fenotípicamente parecen pertenecer los protagonistas. Se trata pues de un primer ejercicio de distinción cultural, y en la mayoría de los casos se otorgan nombres conocidos, o se inventan nombres con sonoridades propias del origen cultural al que se asocian los personajes. Pero también, y esto es muy interesante, se otorgan nombres distintos a estos orígenes, es decir, se dan nombres propios de lo que podríamos llamar mestizaje, por ejemplo, una persona con rasgos orientales y nombre latino. Lo que se ha visto en estos casos es que el tono de la redacción es transgresora, parece que la creatividad lleva a lo extravagante, a lo que, por no ser normal, impacta, es caricatura y hace reír.

Este ejercicio creativo es muy significativo precisamente por esto, porque por un lado permite describir el mundo tal y como entendemos que es, con las posibilidades que contemplamos como viables, y por tanto lleno de estereotipos y prejuicios, pero también nos da la oportunidad de trasgredir esos límites y crear nuevas oportunidades de realidad, hechos marginales que trascienden la norma, que crean un mundo donde caben más posibilidades de las establecidas, un mundo raro, curioso, extraño…

Hay que señalar entonces que las historias narradas hablan sobre el universo real e imaginario, de lo que en la sociedad es posible, de lo que es deseable, lo que es extraordinario, lo ficticio, lo grotesco. La idea fundamental es que, en este espacio de creatividad artística, existe un universo de opciones para describir cómo son muchas veces las relaciones, pero también para imaginar múltiples formas de relación intercultural. Una idea clave en la que nos basamos para diseñar esta actividad es que no podemos crear nuevas formas de relación intercultural si no somos capaces de imaginarlas, porque los estereotipos y prejuicios describen las percepciones que tenemos del mundo y las perpetúan, pero imaginar nuevas formas de relación implica abrir multitud de posibilidades al estado de la normalidad. A este respecto, una de las trasgresiones más fantásticas que se han redactado en el contexto de este taller fue una historia donde la mujer blanca de la foto estaba casada con el hombre indio, y el chico negro era su hijo. La idea clave es que efectivamente, y por muy extraordinario que resulte, es completamente posible que en nuestro mundo actual exista una mujer indoeuropea que haya formado una familia con un hombre de origen indio, y tengan como hijo a un chico de origen africano.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que normalizar el mestizaje es una de las claves para idear las relaciones interculturales, y el alumnado ya parece intuir esto porque en multitud de redacciones los nexos entre los personajes tienen que ver con las relaciones familiares, presentando matrimonios y noviazgos mixtos. En general, las relaciones que se describen tienen que ver con las relaciones laborales, esto es, que los personajes son compañeros de trabajo, con las relaciones domésticas y vecinales, donde los protagonistas son compañeros de piso o viven en el mismo edificio, y con las relaciones de amistad forjadas en una cotidianidad que muchas veces tiene que ver con el hecho de que viven en el mismo barrio y se conocen de comprar en la misma tienda, ir al mismo restaurante, etc…

Por supuesto, las redacciones hablan ampliamente de estereotipos y prejuicios. En multitud de historias, por ejemplo el personaje de origen árabe tiene una tienda de

comestibles, o es limpiacoches, y el chico negro es limpiacoches o jugador de baloncesto. Lo relevante aquí no es criminalizar nuestra tendencia a utilizar estereotipos, lo interesante es hacernos conscientes de los estereotipos y prejuicios utilizados, hacer patente en cuantas historias se han utilizado, y estimular al alumnado para que reflexione sobre esos propios prejuicios, por qué se han utilizado en varias historias, qué otras alternativas existen, etc.

En definitiva, la idea fundamental es que después de leer en común las historias, se pueda pensar sobre los estereotipos utilizados, y sobre el modelo de convivencia que parece proponerse en cada historia, es decir si las relaciones descritas hacen referencia a un modelo de pura coexistencia y tolerancia (multiculturalidad), o si ese tipo de relaciones habla de una sociedad intercultural, donde las personas de diversos orígenes culturales comparten algo más que el espacio donde viven.

A partir de ahí, la persona dinamizadora hace preguntas para extrapolar esas reflexiones al contexto de Melilla, y procurar que el alumnado reflexione sobre cómo son en su ciudad las relaciones entre las diversas culturas. En este momento empieza un debate muy importante donde quizás lo más significativo sea ver cómo el alumnado se da cuenta de que no tiene las ideas claras, y se esfuerza en buscar ejemplos y llegar a reflexiones importantes en medio de esa disyuntiva donde aparecen aspectos que hablan de Melilla como un modelo multicultural, pero también intercultural. En definitiva, la última idea es comunicar al alumnado que los contextos reales no son modelos estáticos, que los modelos simplemente sirven para valorar en qué medida la realidad de las relaciones sociales entre grupos culturalmente diversos se acerca hacia un modelo u otro, o dicho de otra manera, que reflexionar sobre esos modelos sirve para ver rasgos de la calidad de esa convivencia entre grupos culturalmente diferenciados.

3. CONCLUSIONES

Hasta aquí hemos expuesto muchas cosas, ahora bien, pensando sobre cómo resumir las conclusiones para que sean lo más relevantes posible en el contexto de un curso sobre intercultura dirigido al profesorado, he considerado destacar algunas ideas que están en el fundamento del taller, y que tienen que ver con las reflexiones que he elaborado en mi propio proceso de reflexión sobre la interculturalidad y la práctica educativa.

La primera de todas tiene que ver con el rol del educador. Insistimos en la necesidad de que el educador tenga procesos personales de reflexividad y cambio personal, en lo que respecta a sus propios valores y actitudes ante temas de paz, justicia social y, en este caso concreto, sobre interculturalidad. La idea clave es que sólo adquiriendo esa sensibilidad el educador puede encontrar fácilmente maneras de transversalizar estas temáticas en su materia académica y práctica docente.

Volvemos sobre lo mismo de antes, la diversidad cultural y con ella, los rasgos de una convivencia intercultural no son cosas al margen de la vida cotidiana, no son lec-

ciones, unidades ni capítulos de libro, son formas de mirar, sentir, entender y construir el mundo que nos rodea. Por tanto, las personas que nos dedicamos a la educación tenemos cierta obligación ética y moral respecto a construirnos en ese proceso de sensibilización, para no caer en la trampa artificiosa de los discursos políticamente correctos. No sirve de mucho decir en clase que tenemos que ser solidarios, que hay que aceptar y ayudar a los compañeros de otras culturas, que hay que ser bueno con los demás, y otra serie de frases tan vacías como desconcertantes. Es muy conveniente entonces que revisemos nuestras inclinaciones, actitudes y comportamientos, para abrir un proceso reflexivo del que hacer partícipe a nuestro alumnado. Se tata pues de ser sensibles, críticos y constructivos, para despertar sensibilidades, actitudes críticas y de trasformación en nuestro alumnado, y así retroalimentarnos. Y hablo de retroalimentación porque en mi experiencia he aprendido más sobre Diversidad Cultural con el alumnado participante de estos talleres que en todos los años dedicados a estudiar Antropología. Sin ninguna duda ha sido el alumnado con sus comentarios quienes me han revelado grandes cosas sobre cómo pensamos la diversidad cultural, y han sido ellos quienes más me han guiado en mi propio proceso reflexivo.

La segunda idea, directamente relacionada con la anterior, es sobre metodología. Como acabo de decir, la interculturalidad no se enseña ni en uno, ni en miles de discursos moralistas o charlas magistrales, la interculturalidad sería un proceso social sobre el que se reflexiona desde una toma de conciencia de las actitudes propias y ajenas, es algo que se experimenta en la práctica de la vida cotidiana, por ejemplo cuando un familiar se casa con alguien de otro origen cultural, cuando tienes por compañero de clase a alguien de otra religión, cuando las ciudades se llenan de guetos, o cuando oyes a tus mayores hablar de los vecinos peruanos de enfrente. No hay que seguir ocultando la controversia del tema ni en los centros educativos ni en la sociedad general, hay que hablar abiertamente sobre lo que nos sucede ante el fenómeno de la diversidad cultural, las dudas, los miedos, los estereotipos y prejuicios, las reticencias, las resistencias, etc.

Así bien, nosotros apostamos por una metodología de la comunicación, del trabajo en equipo, un método que se base en el diálogo y la reflexión sobre nuestras vivencias, inquietudes y necesidades, en una forma de aprender desde las emociones que surgen ante el cuestionamiento de esa realidad convencional de las cosas, un aprendizaje que parte de que el sujeto no está en blanco, que parte de que ya sabe muchísimas cosas y maneja habilidades y discursos sociales. Desde esta perspectiva el docente tiene también un gran trabajo por delante, deconstruir su papel como trasmisor de conocimientos e ideas, para aprender a ser un facilitador del aprendizaje, un agente que motiva la curiosidad y el descubrimiento del mundo externo e interno, es decir, potenciando el desarrollo integral de las personitas con quienes trabaja.

En mi experiencia personal, trabajar desde esta metodología me ha hecho aprender sobre todo una cosa: que hay que creer y tomarnos en serio al alumnado, para que crean en sí mismos, y se tomen a sí mismos en serio. Me he dado cuenta de que esto crea el clima de respeto, confianza y comodidad necesaria para motivar el aprecio por el conocimiento, la reflexión, y en definitiva, por el estudio e indagación. He aprendido

que si dedicas tiempo a escucharlos, y creas el interés de que se escuchen entre ellos, se dicen cosas inteligentísimas y muy reveladoras sobre cómo funciona el mundo y cómo se configuran las relaciones de convivencia social en su entorno cercano. Efectivamente, en su constante proceso de socialización, el alumnado va interiorizando las formas de relación social que existen a su alrededor, con lo que la manera más eficaz de trabajar sobre diversidad cultural será procurando una toma de conciencia al respecto. Si no sacamos las cartas, es decir, si no damos espacio para que se revele lo que piensa y siente el alumnado sobre las relaciones interculturales, no podrán construir nuevas formas, más justas y pacíficas, de comprender e interactuar en un entorno que es culturalmente diverso, y estaremos, por tanto, poniendo trabas y limitando sus capacidades personales, sociales y de ciudadanía.

La tercera idea importante es sobre la temática concreta de la diversidad cultural. Efectivamente hay mucha bibliografía sobre la temática, muchísima, y no está de más leer cosas, pero para trabajar sobre el tema tampoco tenemos que ser catedráticos. Lo que sí es importante es tener la disposición de interesarnos por ello y pensar en clave de reflexividad, pensar por ejemplo sobre cómo interpretamos lo que sucede en el mundo ante la diversidad cultural, por qué lo interpretamos así, qué pensamientos y actitudes afloran cuando nos encontramos en situaciones de interculturalidad, quiénes son los otros, cómo son, por qué parecen ser así, por qué manifiestan esas actitudes y comportamientos, qué puedo significar yo para "los otros", etc. Tampoco es cuestión de hacer una tesis, se trata simplemente de hacernos sensibles al tema. En mi propio proceso podría destacar varias claves que he ido descubriendo tanto a lo largo de mis estudios como en la práctica educativa, y que han sido básicos a la hora de concebir los talleres.

Una primera clave es aceptar que en el entramado de la diversidad cultural la generalidad de las personas estamos acostumbrados a un tipo de comprensión simbólica de la realidad en términos de jerarquía, que produce una naturalización o normalización de las relaciones de desigualdad y las dinámicas de rivalidad con los "otros". Uno de los momentos clave en que me percaté de esta idea fue cuando escuchaba cómo un grupo de mujeres indocumentadas de origen amazigh verbalizaban su rivalidad respecto a otras mujeres indocumentadas de origen árabe, y me di cuenta de que el discurso era exactamente el mismo que podría haber hecho una mujer española respecto a una mujer amazigh o de cualquier otro origen cultural: "estas que vienen aquí a quitarnos… y les dan ayudas…y a nosotras que vivimos aquí… porque las árabes son tal y cual….".

Aceptar que todos funcionamos más o menos parecido implica admitir con toda normalidad y sin criminalizar que nadie estamos libres de prejuicios, estereotipos y rivalidades bien seamos de origen africano, árabe, hebreo, vasco, o castellano viejo, y que, por lo tanto, el trabajo para avanzar hacia una interculturalidad saludable requiere crear o aprovechar los espacios educativos y de encuentro intercultural para cuestionarnos sobre el tema sin tapujos, y superando así los discursos del tipo "yo no soy racista (porque nadie puede ser eso), pero no me gustan las personas de tal origen cultural porque son…". Ocultar solo sirve para perpetuar.

Por otro lado también me he dado cuenta de que debemos superar otra actitud igual de ingenua e ineficaz que la anterior, que es pensar que los grupos culturalmente desfavorecidos son moral o culturalmente superiores por el simple hecho de estar en desigualdad, o comportar una identidad cultural que creemos exótica. Esta actitud de corte occidental, aunque parezca más benévola que la de negar que se es racista, se asienta sin embargo en el mismo esquema jerárquico que produce las desigualdades y dinámicas de rivalidad entre grupos culturales. Esta condescendencia que victimiza y mantiene en conserva a las minorías étnicas no creo que sea muy efectiva para el reto de la interculturalidad.

Aceptémoslo, la diversidad cultural y con ella las relaciones interculturales nos resultan muy difíciles y complejas a todas las personas, pero además nos dan miedo y suelen ser una fuente de conflictos mal resueltos, porque muchas veces terminan por ser puras luchas de poder, o expresiones violentas del malestar que producen las desigualdades. Reconozcámoslo, los grupos humanos tenemos el afán o la mala costumbre de distinguirnos de otros grupos y rivalizar, obviando la cantidad de cosas que podemos tener en común. Es necesario superar esta forma de relación. Para una interculturalidad más o menos saludable creo que es preciso creer en el mestizaje, sin que ello implique la pérdida de expresiones culturalmente diversas, creer en la pluralidad de identidades no excluyentes, en la coexistencia de lo común y lo específico, en la cultura como algo vivo y en continua transformación, creer en el diálogo intercultural, en la construcción intercultural, en la igualdad y la justicia equitativa, en las libertades. Y para ello, las personas, seamos del origen cultural que seamos, tenemos el desafío de reconciliarnos y madurar, de ensayar actitudes colaborativas, de solidaridad, de responsabilidad, de participación social, así como disposiciones a la equidad, a la comunicación activa, a la resolución pacífica de conflictos, al trabajo en equipo etc.

No cabe duda de que para este horizonte se nos presenta un largo camino, efectivamente creo que tenemos por delante un gran reto y muchos esfuerzos que invertir, pero si miramos atrás y a los lados, vemos que ya se han hecho grandes recorridos, así que es cuestión de creer que no es un espejismo y caminar, caminar observando nuestros pasos e invitando a otros para caminar juntos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFÍCAS:

ANDERSON, B. (2006) *Comunidades imaginadas*. Fondo de cultura económica de España, S.L.

BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

CLAXTON, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.

CLAXTON, G. (1987) *Vivir y Aprender*. Madrid, Alianza

COLECTIVO AMANI, Beatriz Aguilera Reija, Juan Gómez Lara, Mar Morollón Pardo y Juan de Vicente Abad (2009). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: La catarata, Colección Edupaz

COLECTIVO AMANI, *De viaje con Mayra*. Cuadernos de pedagogía, 264, Dic. 1997, p. 81-86

COLECTIVO AMANI, *Sentir, pensar y actuar*, Cuadernos de pedagogía, 264, Dic. 1997, p. 61-66

Fernández Domínguez, María Rosario, Palomero Pescador, José Emilio & Teruel Melero, María Pilar (2009). *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. REIFOP, 12 (1), 33-50. (Enlace web: http://www.aufop.com)

FREIRE, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.

HERNÁNDEZ, P. (2005). *Educación del pensamiento y de las emociones*. Madrid: Nancea

REGUILLO, R. (2002). *El otro antropológico: Poder y representación en una contemporaneidad sobresaltada*. Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura, Nº 29, (Ejemplar dedicado a: Antropologia de la comunicaciò), págs. 63-79

TERUEL MELERO, M.ª P. (2001). *Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la escuela: La inteligencia emocional*. En A. Sipán (Coord.), Educar para la diversidad en el siglo XXI. Zaragoza.

16. El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural

María José Molina-García

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, y como no podía ser de otra manera, cada vez hay más voces que reclaman un enfoque nuevo en la enseñanza de la literatura desde una perspectiva intercultural. ¿Cómo se puede integrar el aprendizaje intercultural en la enseñanza de la literatura? ¿Cómo pueden acercarnos los textos literarios a otras culturas?

Basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una perspectiva intercultural significa conocer lo desconocido, a través del encuentro, movidos por el interés y la curiosidad y, en su extremo, superar la endogamia y el etnocentrismo al llegar a conocerse mejor a sí mismo justo a través del aprendizaje de lo desconocido. El *diálogo,* la *reciprocidad* y la *interdependencia* son conceptos inequívocamente vinculados que se convierten en métodos de intervención para provocar la interactividad entre las culturas como fuente de enriquecimiento mutuo y, al mismo tiempo, una garantía de cohesión e integración sociales (Sabariego Puig, 2004) e incluso, podíamos añadir, para generar situaciones de transculturalidad, esto es, de tránsito entre culturas.

Los estudios internacionales proclaman la calidad de la enseñanza y la formación de maestros y profesores como aspectos claves para abordar con éxito el aprendizaje intercultural en las aulas.

(*) María José Molina-García, Doctora en Filología por la Universidad de Granada. Ha sido maestra durante diez años en centros educativos de Melilla y, desde el año 2000, imparte docencia en la Facultad de Educación y Humanidades de la UGR dentro del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sus líneas de investigación son la educación lingüística y literaria tanto en lengua materna como en segundas lenguas y lenguas extranjeras. Pertenece al Grupo de Investigación del PAIDI "Didáctica de la Lengua y la Literatura" (HUM-457). (mjose@ugr.es).

Sin embargo, hay que entender que el docente no sólo ha de adoptar este enfoque en aulas problemáticas, especiales o de compensación, sino aplicarlo de forma extensiva en cualquier intervención educativa de cualquier contexto escolar y evitar que los alumnos, por falta de experiencias personales, puedan llegar a mostrar una actitud marcada por los prejuicios hacia la otredad.

Según recogen Coelho, Oller y Serra (2011), en el año 2004 varios autores pertenecientes a la Red Temática sobre la Educación Lingüística y la Formación de Enseñantes en Contextos Multiculturales y Multilingües publicaron un manifiesto, al que se adhirieron diversas instituciones educativas universitarias, que pretendía constituir una reflexión sintética respecto a los retos que plantean los fenómenos de la multiculturalidad y el plurilingüismo a la institución escolar y al papel de las universidades en la formación del profesorado, con el objetivo de constituir un marco de referencia común para todos los centros universitarios del Estado español que tienen a su cargo la formación inicial del profesorado y, especialmente, para los centros universitarios bilingües del territorio que usaban dos lenguas oficiales.

Dicho manifiesto contenía tres epígrafes distintos: "Sociedad, lenguas y culturas"; "Escuela, lenguas y culturas" y, "Formación de enseñantes, multiculturalidad y plurilingüismo". En el tercer epígrafe el manifiesto recomienda lo siguiente (AAVV 2004:91-92):

- Los programas y cursos de formación de profesorado tienen que basarse en la enseñanza de conocimientos científicos, las creencias y los valores, y el ámbito de la experiencia práctica.

- Los programas de formación de profesorado tienen que promover el desarrollo de la capacidad de descentralización respecto al etnocentrismo, el sociocentrismo y el egocentrismo – ya sean individuales o bien presentes en la sociedad – tan necesarios para promover la cohesión social y el respeto a la diversidad en la escuela.

- Los formadores de futuros educadores deben crear oportunidades para el desarrollo de esta capacidad a lo largo del currículum de formación inicial. Por ejemplo, dentro de las áreas de sociología, psicología y desarrollo humano, el contenido puede ampliarse para promover una mayor comprensión de la sociedad, las lenguas y la cultura. También deberían repensarse las prácticas de los estudiantes, y las metodologías de observación y evaluación de la propia práctica educativa, de forma que incluyan criterios relacionados con la superación del etnocentrismo y el sociocentrismo, y que evalúen la capacidad y las habilidades para promover el bilingüismo y el plurilingüismo en educación. Finalmente, debe haber un enfoque general para promover el desarrollo de habilidades personales e interpersonales que favorezcan la asunción de la noción de igualdad de derechos y de no discriminación

El manifiesto también recomienda que el futuro profesorado demuestre tener una buena competencia en la(s) lengua(s) oficial(es) y en otra lengua extranjera, un buen co-

nocimiento en el campo de las ciencias del lenguaje, y cómo usarlo para la intervención didáctica en todas las áreas del currículum.

Años después, antes de la implantación de los planes de estudio vigentes situados dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, el Ministerio de Educación y Ciencia de España publica las Órdenes ECI/3854/2007, ECI/3857/2007 y ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, en las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y las profesiones Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Dichas órdenes estipulan los niveles de competencia en lengua castellana, en la lengua oficial de la comunidad autónoma y en la lengua extranjera, y determinan también los módulos de formación básica, didáctico disciplinar y prácticum incluidas en la formación inicial de profesorado, así como sus competencias asociadas. Las siguientes competencias se asocian al tratamiento de la diversidad lingüística y cultural.

En relación con la formación de Maestros de Educación Infantil, la Orden ECI/3854/2007 establece:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

En relación con la formación de Maestros de Educación Primaria, la Orden ECI/3857/2007 establece:

- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos, que conformen los valores de la formación ciudadana.

Sin embargo, encontramos dificultades para hallar contenidos y/o competencias relacionadas con el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en la Orden ECI/3858/2007 sobre formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Paralelamente, en los diversos marcos legales que han regulado el Sistema Educativo Español durante las últimas dos décadas, la Educación Intercultural ha estado siempre presente en mayor o menor grado, como así lo han atestiguado Rico y Molina (2012), y, entre otras razones, ello suscita la demanda, por parte del profesorado, de una formación desde este enfoque intercultural que garantice la generación de prácticas interculturales eficaces en sus aulas. Jordán (1997) señala que la formación en el propio centro es lo ideal para la incidencia en la práctica porque las iniciativas individuales no consiguen tan buenos resultados como las de equipo; y éstas, a su vez, no serán tan prósperas si no se sigue la línea bidireccional del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores universitarios en la que ambos colectivos se enriquezcan mutuamente.

Como puede observarse no partimos de cero, pero tampoco es suficiente.

La competencia intercultural y la competencia literaria en las aulas

Estamos en la línea de entender la interculturalidad como lo hace Acquaroni (2011), es decir, en la perspectiva de verla no sólo como lo que nos diferencia y es necesario preservar (tradiciones, usos sociales, rituales, saberes, etc.) sino como lo que nos une, lo que ya compartimos o somos capaces de compartir.

Nos aferramos también a la opinión de Francisco de Oliveira (2010) quien llega a afirmar que la literatura no trata de lo real, sino de lo posible, incluso en la literatura fantástica, pues están presentes múltiples aspectos culturales que forman la base de la vida humana; añade también que la literatura tiene la capacidad de agregar en sí múltiples culturas sin importar establecer una jerarquía entre ellas.

Por todo ello, y según Leibrandt (2006), el empleo de textos literarios con la intención del aprendizaje intercultural busca reducir prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias a través de la educación. Unos prejuicios que, lamentablemente, están tan al día en todas las sociedades que perciben la convivencia con otras culturas como una amenaza y no como una fuente de enriquecimiento. Ante la imposibilidad de organizar encuentros directos interpersonales como forma ideal de conocerse, la literatura se convierte en un valioso sustituto. Leer textos literarios de otras naciones supone una oportunidad para entrar en el mundo desconocido, reconocer y comprender los mismos sentimientos en otras personas pudiendo acercarnos, aún sin movernos del lugar donde vivimos, a la otra cultura.

Por otro lado, los textos literarios abarcan muchos campos como la geografía, la política o la vida cotidiana. El alumno que se sumerge en las obras literarias puede conocer el mundo íntimo de las figuras literarias de otras culturas, lo que piensan, sueñan, de lo que hablan y sus problemas pudiendo establecer relaciones con los pensamientos y costumbres de su propio país.

La autora afirma que leer supone una constante comparación entre los conocimientos de la propia cultura y los que ofrece el texto. En este sentido, la lectura es una interac-

ción, teniendo el lector que reconocer referencias extralingüísticas, activar las referencias culturales y conectarlas con las figuras concretas, situaciones y la trama. El texto alude a una realidad, sus gentes, sus costumbres, formas de comportamiento y cosmovisión y esto puede ser muy motivador ya que puede llegar a despertar el interés y suscitar al alumno para otras lecturas que profundizarán en los conocimientos sobre el país, su cultura, historia y actualidad permitiendo un acercamiento al país a través del texto literario y desde la perspectiva de sus protagonistas.

Por otro lado, Leibrandt asegura que el texto literario enseña la realidad desde su propia perspectiva específica. Es un reto para el lector, que tiene que descubrir dicha perspectiva y, a través de comparaciones con su realidad, reconocer las diferencias culturales. Dado que los modos de ver, enfoques y comportamientos de las figuras pueden parecerle extraños desde su punto de vista, el texto exigirá al alumno poder cambiar su perspectiva y encontrar un equilibrio entre los condicionantes de su cultura y los del otro.

La interculturalidad debe unirse a la creación de hábitos lectores y a la mejora de la comprensión lectora entre los alumnos como objetivo fundamental de la literatura en las aulas. Se trata de un argumento más para demostrar la utilidad 'práctica' de la literatura frente a los que aún creen que se trata de una materia superflua, innecesaria e inútil.

Los textos literarios elegidos con este fin del aprendizaje intercultural deben ofertar un amplio abanico de temas pertenecientes a diferentes culturas, como la vida familiar, los conflictos sociales, el tratamiento de diversos temas. Son valores que desde el primer momento permiten reconocer similitudes en la comparación de las costumbres culturales; pero indagando más en el tema se descubre que los mismos conceptos y las mismas apariencias pueden contener absolutamente diferentes significados anclados en diferentes costumbres culturales.

Esto conlleva una revisión crítica del canon literario sin menoscabo de compaginar obras clásicas con actuales en la búsqueda de un corpus que promueva la educación literaria del alumnado mediante textos significativos que tengan más en cuenta el lector al que se destina y, por ende, el factor motivacional, para lograr modificar los porcentajes, que algunos estudios arrojan, sobre que los alumnos dedican un 75% de su tiempo en la escuela a lectura informativa y tan sólo un 25% a la lectura de ficción.

Ya desde la década de los 60, numerosos estudios como los llevados a cabo por Aplebee (1978) o Holland (1968, 1975), relacionan psicología y literatura, basándose en el modo en que los niños y niñas aprenden, por ejemplo, las connotaciones culturales de los personajes de los cuentos. Bruner (1988) señaló que la experiencia humana sólo se puede plasmar mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura y que nuestra vida es comprensible por las modalidades del lenguaje y el discurso y por las formas explicativas lógicas y narrativas y los patrones de vida comunitaria. Es de ahí de donde ha surgido un interés creciente por las formas narrativas del discurso como un sistema cultural potente que da forma a la experiencia.

Cada vez está más justificada la enseñanza de la literatura, ya que ofrece modelos de lengua y discurso y genera un sistema de referentes compartidos el cual constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo. Se considera además como un instrumento de calidad para la inserción del individuo en la cultura. Colomer (1999) defiende que el objetivo de la educación literaria es formar a las personas. Afirma también que el hecho de confrontar textos literarios diversos ofrece a los alumnos la posibilidad de enfrentarse a la diversidad social y cultural.

El acceso a los textos literarios desde la edad infantil ayuda a que los niños desarrollen una conciencia narrativa desde edades muy tempranas, lo que hace que posean una serie de expectativas sobre la conducta de los personajes. En términos de cultura, a esa edad los personajes ya forman parte del mundo real de los niños y permanecen en sus referencias sobre el mundo como una herencia cultural compartida con los adultos. Este es uno de los primeros aspectos que permite a los niños experimentar la literatura como una forma cultural compartida, lo que les hace sentirse parte de una comunidad de lectores junto con las demás personas de su entorno cultural. El desarrollo de las expectativas mencionadas sobre los personajes incluye también el hecho de que los más pequeños serán capaces de reconocer las connotaciones culturales que se atribuyen a los mismos.

Según Colomer, las obras que se leen en la infancia forman la experiencia humana de los lectores a la vez que les ayudan a progresar. Este proceso, por tanto, sostiene la idea de que la formación lectora se debe dirigir desde el principio al diálogo entre el individuo y su cultura.

En la adquisición de la competencia literaria desde una perspectiva intercultural, hay vinculados otros conceptos, enfoques, aspectos y teorías que un docente ha de combinar y otorgar esa perspectiva intercultural.

Para empezar, los postulados teóricos de la Estética de la Recepción, desde los cuales podemos afirmar que una obra literaria no termina con el punto final que coloca el autor, sino que se amplía hasta la práctica de la lectura por parte de un lector que contribuirá con la interpretación particular que haga de ella. Esto implicará directamente a la cognición del sujeto pero también a su emotividad. Se trata de un encuentro autor-libro-lector que para Cruz (2010) supone o se traduce en un encuentro con la conciencia de otro sujeto. Ello implica, desde la Didáctica de la Literatura, dar fundamentos teóricos y críticos que dirijan la lectura, pero, simultáneamente, enseñen a leer como una práctica de libertad.

De esta manera, y en la línea de una lectura más intensiva, se entronca con el concepto de comprensión lectora mediante el cual el lector elabora en interacción con el texto en relación con la decodificación y las experiencias acumuladas. Hay que entender cómo el autor estructura y organiza las ideas del texto y cómo se relacionan éstas y la información que se desprende de él con otras que estarán almacenadas en la memoria del lector. Por tanto, en este proceso de elaboración del significado, el sujeto aprende a distinguir las ideas relevantes y a relacionarlas con las ya existentes en su mente.

Se deduce, pues, que distintos lectores ante un mismo texto podrán interpretar de diferente manera el significado de dicho texto, al aportar su propia experiencia. El significado estará influido por el lector, el texto y los factores contextuales. Por otra parte, la forma del texto intervendrá también, ya que según sea generará distintas expectativas, objetivos y exigencias. El lector comenzará con la búsqueda del significado y escogerá muestras de información y conocimientos textuales y contextuales, construyendo su propio significado textual. El contexto en el que el lector se sitúe influirá también en el significado dado a un texto, ya que los lectores pertenecen al tipo de personas que se forman en su propio contexto social y es indudable que todo texto se escribe en un contexto específico. Abril Villalba (2004) lo explica brillantemente diferenciando dos conceptos; significado e interpretación. El primero deriva del texto y es singular y propio del mismo y la segunda surge de la relación entre el texto y sus perceptores con sus características individuales, por lo que está llamada a la pluralidad y variedad.

Todo esto lleva a distinguir tipos o niveles de comprensión lectora que se corresponden, de forma escalonada, a una mayor profundización de la lectura: la *comprensión lectora literal, interpretativa* y *crítica*.

La *comprensión literal* implica el reconocimiento y recuerdo de los hechos tal y como aparecen en el texto, esto es, repetición de las ideas principales, detalles y secuencias de los acontecimientos. Esta dimensión es la que más se trabaja en el aula pues con ella se comprueba aspectos básicos de la lectura: memoria, atención, comprensión lingüística, etc.

La *comprensión interpretativa* supone atribuir significados al extraído del texto, relacionándolos con las experiencias personales y el conocimiento previo del alumno. Se trata de un proceso para que el lector participe de forma activa en la elaboración del significado de ese texto y la manera de hacerlo es extraer la información relevante del relato y relacionarla con la que él ya posee. Un texto literario ha de leerse y disfrutarse comprendiendo e interpretando su significado. En relación con todo ello deberemos pensar también que el texto literario es un documento relacionado con la cultura y, al ser un texto real, deberá ponerse en juego, para su comprensión y para dotarlo de significado, factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura en la que se inscribe.

A raíz de esto, el sujeto puede realizar una *comprensión crítica* cuando forme juicios propios y exprese opiniones personales sobre el contenido de lo que acaba de leer.

Para llevar a cabo este tipo de prácticas en las aulas contamos con bibliografía amplia, parte de la cual está recogida, a modo de sugerencias, en Molina-García (2009).

Esta forma de trabajar puede ser válida en Educación Infantil y Primaria, sin embargo en la etapa de Educación Secundaria y Bachiller, es preciso utilizar otra metodología.

Tradicionalmente, en la etapa educativa de Secundaria y Bachiller se ha seguido un modelo basado en la simple transmisión de conocimientos a la hora de enseñar literatura. Sin embargo, en la década de los noventa ha habido varias líneas de innovación en este

sentido que abogan más por un acercamiento a los textos literarios por parte de los propios alumnos y sin intermediación o control, en una línea más cercana a la lectura extensiva. Uno de los ejemplos de esas innovaciones es la propuesta de integrar los aprendizajes literarios en itinerarios de lectura organizados en el seno de proyectos de trabajo (Colomer, 1999). Una de las ventajas de esta propuesta es que la obra literaria se sitúa en un contexto de relaciones muy amplias en el tiempo y el espacio, lo que ayuda a ver la literatura como una forma cultural en diálogo permanente con la tradición y entre las distintas literaturas nacionales. Colomer propone que esto puede ayudar a la interculturalidad ya que se motiva la curiosidad de los alumnos por conocer más sobre el contexto de procedencia de los textos.

Según ella, tanto promover la lectura como enseñar a leer son los dos ejes que intentan articular de manera estable la conexión entre los aspectos lingüísticos y culturales que forman el fenómeno literario. Bombini (1997) afirma que el hecho de aprender a leer literatura nos ayuda a pensar en nuestro mundo de otras formas, lo que enlaza con un entendimiento de la interculturalidad.

Un claro ejemplo de la utilidad de la literatura para trabajar la interculturalidad lo constituyen las afirmaciones de Larsen y Long (1995: 165), quienes sugieren que la lengua se adapta al devenir de la historia, de los usuarios de una comunidad lingüística y de las transformaciones sociales, culturales y artísticas entre otras. Afirman además que es un medio esencial de vinculación social y transformación cultural.

Por su parte, el esquema de actuación educativa propuesto por Lerner (1996:236) en el que distingue cuatro pasos (*motivación, identificación, reflexión e interpretación*) puede funcionar bien en las aulas de estas etapas con preadolescentes y adolescentes marcados por una fase de importantes cambios personales.

Así, el texto puede actuar en un principio como un incentivo de la motivación para la comprensión de significados; en segundo lugar, se puede aprovechar el texto para identificar los elementos que constituyen el significado para así desentrañar el sentido; y, en último lugar una tercera función que es la reflexión, la cual se constituye tras aplicar las dos funciones anteriores, extendiéndolas y proyectándolas con lo personal para llegar finalmente a la interpretación del texto.

En términos de interculturalidad, se explica la importancia de dichas funciones basándose en la idea de que la identificación, reflexión e interpretación de los textos aportan un valioso conocimiento sobre el pasado humano, sobre lo que el autor quiere transmitir y sobre el modo de hacerlo y sus razones, para extraer elementos culturales y lingüísticos. La actividad comunicativa del texto no sólo se refiere a la comunicación verbal sino también a la social. Entra aquí la cultura que cada sociedad posea y el modo de transmitirla a los alumnos será un aspecto clave en el que el profesor debe poner sumo cuidado.

En este sentido, Leibrandt (2006) propone el entrenamiento en las siguientes destrezas que pueden convertirse en objetivos para alcanzar la competencia intercultural a través de textos literarios:

- Entrenar la percepción para el hecho de que operamos con imágenes estereotipadas y prejuicios

- Proporcionar conocimientos sobre la cultura del destino para modificar nuestras perspectivas pudiendo así llegar a una mejor comprensión del otro.

- Romper y deshacer prejuicios.

- Entrenar destrezas de mediación entre la propia cultura y la otra reconociendo y respetando su diferencia y autonomía.

- Dominar la capacidad de comunicación entre diferentes mundos, saber tratar diferentes valores, diferentes conceptos, diferentes situaciones comunicativas para poder buscar caminos comunes de comprensión.

- Saber activar los conceptos culturales propios para tomar conciencia de los condicionantes de nuestra propia comprensión cultural respecto a la comprensión de otras culturas desde el punto de vista de sus miembros.

Efectivamente, Bischof, Kessling y Krechel (2003) defienden el empleo de la literatura para mejorar la competencia intercultural puesto que estos textos se prestan a cambiar la perspectiva personal que tenemos del mundo a través de comparaciones con las otras culturas. Los docentes que utilizan con este fin textos literarios en la enseñanza confirmarán que, por medio de ellos, estos objetivos mencionados son realizables, ya que ofrecen imágenes, estímulos e historias como base para tareas en las cuales los alumnos tengan que elegir otra perspectiva distanciándose a fuerza de un punto de vista determinado, demostrando así que existen otras posibles perspectivas de la realidad. Las siguientes preguntas, por ejemplo, quieren instigar este proceso de autorreflexión y concienciación de la interculturalidad: ¿Cómo veo a los demás? ¿Cómo me ven los otros? ¿Cómo es la realidad desde el punto de vista del otro?

Los problemas crecientes de intolerancia e incomprensión de las costumbres de los demás, fomentados por la creciente presencia de alumnos inmigrantes en las aulas, hacen relevantes objetivos pedagógicos como la adquisición de destrezas relacionadas con la tolerancia y la eliminación de prejuicios. Son nuevos retos para la enseñanza de literatura.

Para una elección adecuada del texto, sigue diciéndonos Leibrandt, será útil conocer, mediante un cuestionario previo, las preferencias del alumno:

- Los temas que le interesan y los que rechazan de otras culturas.

- El conocimiento que tiene de otras culturas (dato importante para la comprensión adecuada del texto).

- La relación del texto con sus experiencias personales.

El comportamiento de los protagonistas de una determinada obra literaria no es solamente un espejo de los hábitos culturales del país sino que ofrece además diferentes puntos de partida para conectar con las experiencias y los recuerdos del lector. Si buscamos posibilidades de identificación, los alumnos encontrarán más fácilmente un acercamiento al país desconocido y un camino para reconocer que posiblemente los 'otros' no son tan diferentes como ellos piensan de antemano. Podrán reconocerse posiblemente en los protagonistas literarios dado que los modos de vida, los valores o modas se diferencian en las principales capitales, como Madrid y Berlín, menos de lo que ellos suponen. En este sentido, los medios audiovisuales y la literatura son un recurso muy útil para ofrecer un acceso a otros mundos más alejados del lugar del aprendizaje.

En cualquier etapa, pero sobre todo en la secundaria, los alumnos han de sentirse protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el profesor tiene que atender a sus inquietudes e intereses. Para potenciar la interculturalidad, por tanto, siempre será mejor ofrecerles un material didáctico que colme sus expectativas. Partiendo de sus experiencias y el punto de vista de su propia cultura, los alumnos aprenderán a contrastar la perspectiva de los protagonistas de una obra literaria en comparación con la suya propia con el fin de iniciar el aprendizaje intercultural. Un procedimiento metódico didáctico que abarca el proceso completo de lectura, puede ser subdividido, según la autora, en tres fases principales:

- Tareas de pre-lectura- Preparan el trabajo con el texto o un tema
- Tareas que acompañan la lectura
- Tareas de post-lectura- Proyectos que surgen a raíz de la lectura y comprensión del texto. Sirven de base para trabajar la escritura.

Es bueno que el alumno reaccione de forma emocional y subjetiva a las lecturas. Al fin y al cabo, este es uno de los propósitos de la literatura: despertar emociones y provocar la reflexión personal. En este sentido, propone las siguientes tareas para las fases antes, durante y después de la lectura a fin de estimular la capacidad asociativa y productiva de los alumnos:

1. Antes de leer: Estimular, despertar sentimientos controvertidos, buscar en los recuerdos de las propias experiencias, dejar brotar unas expectativas anteriores a la lectura.

2. Durante la lectura: Hay que trabajar, en primer lugar, la comprensión del texto. Posteriormente, las reacciones que provoca en el alumno. Para ello plantearemos una serie de preguntas: ¿Qué asociaciones personales te evoca el texto? ¿Qué imágenes, palabras, o frases te agradan especialmente? ¿Con qué te identificas más? ¿Qué puedes reconocer por tu propia experiencia, que se opone a tu visión del mundo o tus experiencias? ¿Qué conexiones puedes establecer con otros textos, películas, etc?

3. Tras la lectura: Didácticamente se atribuye un destacado valor a la fase posterior de lectura, ya que se desarrollan tareas de escritura para que el alumno dé continuidad al ejercicio de lectura. Entre las tareas que se pueden realizar tras la lectura figuran la escritura de un diario, la continuación de la historia leída, transformar el texto en un drama, cambiar el orden narrativo empezando por el final, etc. Indudablemente, estas tareas persiguen, aparte de experimentar con el lenguaje escrito y mejorar esta destreza, que el alumno se involucre por encima de la lectura del libro y el trabajo analítico del propio texto en la investigación de la cultura, de la historia y del lugar de la acción llegando a conocer así mejor la vida cotidiana de los habitantes del país cuyo idioma están aprendiendo.

2. REFLEXIONES FINALES

Como decíamos al principio, no partimos de cero. Afortunadamente contamos con documentos sólidos y motivos más que justificados para trabajar la educación literaria desde una perspectiva intercultural por las múltiples oportunidades que los textos literarios nos ofrecen. Pero no puede seguir dejándose al arbitrio de iniciativas individuales y de buena voluntad; es tiempo de consolidarlas, definitivamente y en equipo, en la labor docente de los centros. Sin duda, esto requiere una formación del profesorado, no sólo en las aulas universitarias, donde comienza a gestarse, sino también en la actualización constante a través de cursos, seminarios, congresos… organizados por entidades vinculadas a la educación.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2004). Multiculturalismo y plurilingüismo escolar. La formación inicial del profesorado de enseñanza obligatoria. *Artículos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 34,* 87-97.

Abril Villalba, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura: comprensión y producción de textos.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Acquaroni, R. (2011). Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: la conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández. En *IV Congreso Internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas.* Santiago de Compostela, 17-20 de abril de 2011.

Applebee, A. (1978). *The child's concept of story.* The University Chicago Press.

Bombini, G. (1997). La enseñanza de la literatura puesta al día. *Versiones, 7-8,* 65-70.

Brischof, M., Kerssling, V. y Krechel, R. (2009). *Uso de los textos literarios para la enseñanza de cultura y civilización*. Barcelona: SGEL.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos que dan sentido a la experiencia.* Madrid: Gedisa.

Coelho, Elizabeth *et al*. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *Revista d'innovació educativa, 7*, 52-61.

Colomer, T. (1999). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida, 22,* 2-19.

Cruz Calvo, M. (2010). Leer literatura… Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Poligramas, 32,* 125-142.

Francisco de Oliveira, M. (2010). Literatura y multiculturas en las clases de español como lengua extranjera en Brasil. *Revista Rascunhos Culturais, 1*, 47-53.

Holland, N. (1968). *The dynamics of literary response.* New York: Oxford University Press.

(1975). *Five readers reading.* New Haven, Conn.: Yale University Press.

Jordán, J.A. (1997). *Propuestas de educación intercultural para el profesorado.* Barcelona: CEAC.

Larsen, D. y Long, M. (1995). *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* New York: Longman Inc.

Leibrandt, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios.* Universidad Complutense de Madrid.

Lerner, I. (1996). *Función y revalorización de la lectura en clase de E/LE.* Barelona: Universidad de Barcelona.

Molina-García, M.J. (2009). La comprensión lectora desde la perspectiva intercultural. En López Belmonte,J.L. (coord.). *Aulas interculturales. Vol. 1,* 195-205.

Rico Martín, A. y Molina-García M.J. (2012). La educación intercultural en el área de Lengua Castellana y Literatura. En Alemany, I. Jiménez, M.A. y Sánchez, S. (coord.), *Formación del profesorado para la diversidad cultural.* Madrid: La Muralla.

Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias metodológicas en aulas multiculturales. En Soriano Ayala, E. (coord.), *La práctica educativa intercultural.* Madrid: La Muralla.

17. La alimentación, un contenido apropiado para fomentar estrategias interculturales en el aula

Dra. Alicia Benarroch Benarroch

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales
Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de Granada

La paradoja mundial de la alimentación:
"Mientras más de 900 millones de personas padecen hambre cada día,
otros 1300 millones sufren las consecuencias del exceso"

1. INTRODUCCIÓN

La alimentación es un contenido con fuerte carga sociocultural. En el reciente y último Handbook de enseñanza de las ciencias (Fraser, Tobin y McRobbie, 2012) se dedica la primera parte del mismo a las perspectivas socioculturales de la enseñanza de las ciencias. La importancia de las características socioculturales de la enseñanza de las ciencias ha ido en aumento en los últimos años, lo que supone un reconocimiento cada vez más intenso de la función de las colectividades y de los grupos sociales en los aprendizajes y prácticas de los aprendices.

Los hábitos alimentarios son conductas fuertemente influidas por los grupos sociales de referencia, lo que, en el caso de los adolescentes melillenses de 15-16 años, pone en cuestión si sus identidades de referencia están caracterizadas por las propias culturas-religiones o por las tendencias uniformizantes marcadas por las modas y corrientes sociales. Melilla se caracteriza por tener una población diversa culturalmente, mayoritariamente de origen bereber y europeo, que profesa la religión musulmana y católica respectivamente, y con presencia minoritaria de otros grupos (judíos e hindúes). Según el último estudio demográfico de la Unión de Comunidades Islámicas de España (UCIDE, 2009), el porcentaje de musulmanes en la ciudad es del 51%, lo que fue anunciado como la primera ciudad española donde hay una mayoría musulmana. Por otro lado, según datos de la Encuesta de Condiciones

---

(*) Alicia Benarroch Benarroch, Doctora en Ciencias Químicas por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidad de Granada. Una de sus líneas de investigación es la de "Ciencias y Multicultura". En ella, aboga por un modelo que enaltezca y dé sentido a la unidad cultural entre los estudiantes del aula, más que por el de disgregación o separación en grupos culturales y/o religiosos. (aliciabb@ugr.es).

de Vida de 2010 llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística (INE), los índices de pobreza de la ciudad destacan como los más altos en España (34,6%), aunque ligeramente inferiores a los obtenidos en la misma encuesta en el año 2009 (36,6%).

En otros contextos, se ha demostrado que la población adolescente constituye un importante grupo de riesgo nutricional, pues las fuertes alteraciones fisiológicas y los cambios emocionales y sociales que tienen lugar en esta etapa, junto a sus deseos de independencia, les lleva a adoptar patrones alimentarios que pueden suponer un riesgo para su salud.

En este trabajo, que es continuación de otros estudios con perspectivas interculturales que hemos venido realizando en los últimos años (Benarroch, 2009), se presentan algunos resultados de investigaciones realizadas para conocer los hábitos alimenticios de los adolescentes melillenses, desconocidos hasta el momento. El objetivo principal de las mismas es proporcionar al profesorado un conjunto de materiales didácticos que le ayude a instruir al alumnado en los conceptos científicos (marcados por el currículum escolar) al mismo tiempo que educa y profundiza en las relaciones interculturales. Aunque el trabajo original es de mucha amplitud, aquí se presentan algunos de los resultados referidos a la influencia de los factores socio-culturales en los hábitos alimenticios y se presentan brevemente las actividades que conforman una intervención didáctica diseñada para favorecer el sentido crítico y la reflexión sobre los factores que determinan los hábitos alimenticios de los adolescentes.

2. LOS HÁBITOS ALIMENTARIOS Y LOS FACTORES SOCIO-CULTURALES QUE LOS DETERMINAN. TRADICIÓN VERSUS MACDONALIZACIÓN.

Comer es al mismo tiempo una necesidad biológica y una actividad cultural. Cocinamos los alimentos, cuidamos la presentación de la comida, preparamos la disposición de la mesa, utilizamos cubiertos, celebramos nuestras fiestas y reuniones con comida, … En definitiva, el ser humano hace del comer una actividad que trasciende lo puramente fisiológico, transformándolo en un acto social, un acontecimiento humano, en el que la alimentación sirve de ocasión y soporte material para la comunicación humana, para la conversación y la amistad.

Dado que comer es un acto tanto fisiológico como cultural, los hábitos alimenticios o hábitos dietéticos, entendidos como los patrones de conductas y actitudes que mantienen las personas en relación con la comida, están influidos en parte por las necesidades fisiológicas (edad, sexo, biotipo, etc.), pero también en gran parte por un complejo conjunto de factores que condicionan tanto la disponibilidad de los alimentos como la elección de los mismos. Entre estos últimos, cabe destacar los factores socio-culturales, ideológicos y religiosos.

Algunos de los factores socio-culturales e ideológicos que más orientan las creencias y hábitos alimentarios de las sociedades son las tradiciones, los tabúes, la transcultu-

ración, las creencias religiosas y los factores homogeneizantes asociados a la globalización. Veamos los cuatro primeros:

- las **tradiciones** (algunas de las cuales han demostrado con el tiempo ser prácticas beneficiosas para la salud, como le ha sucedido a la *dieta mediterránea*),

- los **tabúes o creencias** (por ejemplo, la *carne de perro* es un tabú o alimento prohibido en nuestro contexto, pero no en muchos países del mundo) y

- la **transculturación** (por ejemplo, la cocina de los judíos melillenses tiene diversas influencias transculturales tanto de la cocina musulmana como de la cristiana, por los años de contacto con ambas culturas).

- los **factores religiosos** son restricciones impuestas por las creencias religiosas sobre los hábitos alimentarios de muchos pueblos. Por ejemplo, la mayoría de hindúes no come carne de vaca e incluso tienen prohibido el consumo de alimentos de origen animal, excepto la leche y productos lácteos, por consagración del animal. Así también, la religión católica limita el consumo de carnes rojas durante el tiempo de cuaresma. Los protestantes no ingieren bebidas alcohólicas de ninguna clase. Los mormones no consumen café ni bebidas alcohólicas o con cola. El judaísmo tiene fuertes restricciones religiosas en su alimentación y, entre ellas, tienen la prohibición de comer carne de cerdo, al igual que los musulmanes. En la tabla 1, se amplía la información sobre las características dietéticas de algunos grupos étnicos y religiosos.

Tabla 1. Características dietéticas de algunos grupos étnicos y religiosos

Comunidad	Alimentos y bebidas prohibidos	Características de consumo	
Musulmanes	• Carne de cerdo y derivados • Sangre • Carne de animales carnívoros • Reptiles e insectos • Bebidas alcohólicas	La carne debe ser "halal" [2]	Períodos de ayuno regulares (Ramadán)
Hindúes	• Carne de vaca • Bebidas alcohólicas	Mayormente vegetarianos; raras veces comen pescado	Frecuentes períodos de ayuno
Judíos	• Cerdo, liebre, conejo, camello, tejón, etc. • Pescados sin escamas y aletas • Sangre • Avestruz, águila, buitre, etc. • Huevos de aves o peces no kosher [1]	La carne, la leche y los huevos deben ser kosher [1]	No se pueden cocinar y/o consumir juntos carnes y lácteos

[1] Alimentos permitidos en la alimentación judía según los principios alimentarios recogidos en la Torá y el Talmud. La carne "kosher" se obtiene a partir de animales que deben ser sangrados hasta su muerte, en presencia de un Rabino, y a continuación deben ser lavados y salados según un ritual establecido.

[2] Alimentos permitidos en la alimentación musulmana según las costumbres recogidas en el Corán. La carne "halal" se obtiene a partir de animales que deben ser sangrados hasta su muerte y ofrendados a Alá por un musulmán presente en su sacrificio.

Si bien los factores anteriormente mencionados tienden a salvaguardar las tradiciones culinarias y favorecer tipologías de integración con alta identidad de los grupos sociales de referencia, el último grupo de factores citados, "los factores homogeneizantes asociados a la globalización" ejercen un efecto contrario a los anteriores al uniformizar e igualar el comportamiento alimentario a uno hegemónico dictado por las marcas comerciales del ramo y provocando una pérdida de diversidad de los repertorios alimentarios. Estos factores tienen su origen en el fenómeno de la globalización económica que caracterizó la segunda mitad del siglo XX, y que vino acompañado de un cambio en las estructuras familiares, el consumismo, la fuerza de la publicidad y del marketing, el culto al cuerpo, la obsesión por la delgadez, etc. generando lo que se ha dado en llamar la "macdonalización" de la alimentación. Las consecuencias de esta estandarización del gusto son especialmente significativas entre los niños y los adolescentes y conducen a alteraciones frecuentes del patrón alimentario tradicional, del tipo: saltarse comidas –sobre todo, el desayuno-, consumo excesivo de snacks, refrescos, *fast food* y de alcohol, lo que, acompañado de un consumo deficitario de frutas y verduras, provoca el consiguiente riesgo de padecimiento de la obesidad y otros riesgos en la salud.

Sintetizando, dependiendo del arraigo que unas tendencias –las tradicionalistas y religiosas- u otras –las consumistas vanguardistas- tengan en los grupos culturales, éstos podrían mostrar comportamientos alimentarios más o menos diferenciados y caracterizados por los gustos, tradiciones y costumbres propias, o bien, comportamientos uniformes y estandarizados.

En cualquier caso, la educación para una alimentación saludable tiene un importante papel en el contexto de la educación intercultural, si se enfoca con un doble propósito: por un lado, elevar la identidad cultural de partida, poniendo en valor la diversidad de gustos y de las tradiciones gastronómicas de los respectivos grupos sociales y, por otro, favoreciendo actividades que traten de educar en la responsabilidad hacia su salud y de combatir la corriente de monotonía alimentaria fruto, en gran parte, de la importancia del grupo de factores que hemos dado en llamar "asociados a la globalización".

3. LOS HÁBITOS ALIMENTARIOS DE LOS ADOLESCENTES MELILLENSES SEGÚN GRUPOS RELIGIOSOS DE PERTENENCIA

En el contexto dual –tradición versus *macdonalización*- que se acaba de plantear, interesa conocer los hábitos alimentarios de la población adolescente melillense y analizarlos según el grupo socio-religioso de pertenencia. Aunque los resultados globales han sido publicados en otros trabajos (Benarroch y Pérez Vadillo, 2011) en este caso se realiza en primicias un análisis distinto que utiliza el grupo cultural-religioso de pertenencia como principal variable de estudio. Está ampliamente constatado (referimos al lector a los importantes estudios AVENA, Wärnberg *et al*. 2006, y HELENA, Kersting *et al.,* 2008, el primero a nivel nacional y el segundo a nivel europeo) que la población adolescente es el grupo de edad de mayor riesgo en cuanto a las conductas uniformizantes y potencialmente patógenas que conlleva la *macdonalización* de la alimentación. En el adolescente,

la solidaridad con los amigos, el sentimiento de independencia, la rebelión contra el sistema familiar y social y el deseo de oponerse a la autoridad, hacen que éste adquiera la posibilidad de elegir por su cuenta lo que desea comer y, aunque este hecho puede tener la parte positiva de educarles en la responsabilidad hacia su salud, tiene la parte negativa del riesgo que supone que se decante por el mínimo esfuerzo y elija la opción de los productos publicitados lo que además le permite sentirse más cercano a su grupo de iguales: zumos preparados en lugar de zumos naturales; pizzas, hamburguesas, bocadillos, en lugar de ensaladas o legumbres; croquetas, palitos, barritas o empanadillas en lugar de piezas de carne y pescado, bebidas alcohólicas que le ayudan a desinhibirse, etc.

3.1. Instrumento, método y participantes

Para describir los hábitos alimentarios en adolescentes se utilizó el *Test de Evaluación de Preferencias, Intenciones de Conducta y Consumos Alimentarios* (TEPICA)[1], en el que se insertaron las peculiaridades culturales y gastronómicas de los participantes. El cuestionario TEPICA fue validado previamente mediante un estudio descrito en otro lugar (Benarroch, Pérez Vadillo y Perales, 2011).

El cuestionario TEPICA fue administrado en junio de 2010 a una muestra de 700 estudiantes de 15-16 años de las mismas características que los del estudio piloto (melillenses, diversos culturalmente, etc.), habiéndose recogido el total de 591 cuestionarios válidos, considerándose así al que estaba cumplimentado en su totalidad. Los cuestionarios fueron administrados por los profesores de los estudiantes, en horario de clase o tutorías, con el consentimiento informado de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de la Ciudad.

Tras un muestreo estratificado por zonas, el 51% de los participantes pertenece a la Zona de Secundaria 1 y el 49,1% a la Zona de Secundaria 2, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de la muestra en los centros escolares melillenses (NT = 591)

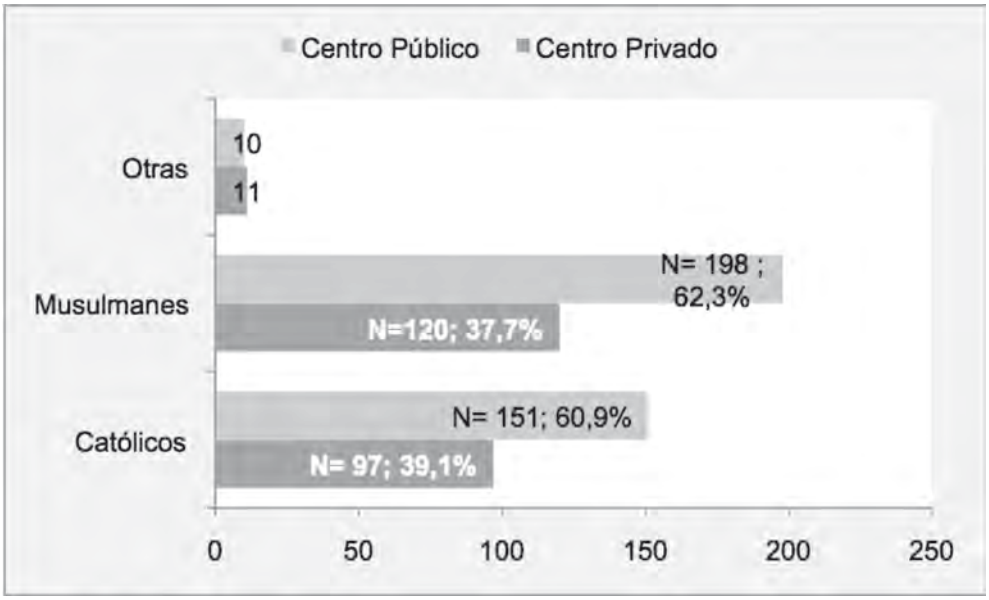
Zona	Centro	Muestra	Porcentaje
zona DE Secundaria 1	IES Leopoldo Queipo	71	12,0 %
	IES Miguel Fernández	37	6,3 %
	IES Juan Antonio Fernández	101	17,1 %
	CC La Salle	92	15,6 %
	TOTAL S1	301	51,0 %
Zona DE Secundaria 2	IES Enrique Nieto	58	9,8 %
	IES Virgen de la Victoria	46	7,8 %
	IES Rusadir	47	8,0 %
	CC Buen Consejo	139	23,5 %
	TOTAL S2	290	49,1 %
	TOTAL S1 + S2	591	100,0%

[1] Puede ser adquirido poniéndose en contacto con las autoras.

Un resumen de las características personales y familiares de los participantes es el siguiente: la muestra está bien distribuida entre hombres (50,3%) y mujeres (49,7%); es ligeramente más musulmana (53,8%) que católica (42,0%); su edad oscila entre los 14 y 17 años, con predominio de 15 y 16 (media = 15,39; á formada por estudiantes de 3º ESO de seis centros educativos públicos y dos centros privados-concertados de la Ciudad de Melilla (60,9% estudian en colegios públicos frente al 39,1% en concertados). El 34,9% de la muestra declara que en sus casas únicamente trabajan sus progenitores masculinos, mientras que el 40,8% dice que lo hacen padre y madre. Respecto al nivel de estudios de los padres, manifiestan que el del padre es superior al de la madre, diferencia que es altamente significativa (p<0,001).

Interesa destacar asimismo que los estudiantes musulmanes y católicos incluidos en la muestra se encuentran equitativamente repartidos entre los centros públicos y privados (sig.= 0,408 p<0,05), y que no presentan diferencias de medias estadísticamente significativas en los estudios del padre ni en los estudios de la madre. Por tanto, en contra de precipitados pronósticos, no se puede suponer una situación económico-social diferente entre grupos religiosos. En el gráfico 1, se muestra la distribución de ambos colectivos religiosos en los centros públicos y privados.

Gráfico 1. Distribución de la muestra según Tipo de Centro y Religión



3.2. Resultados

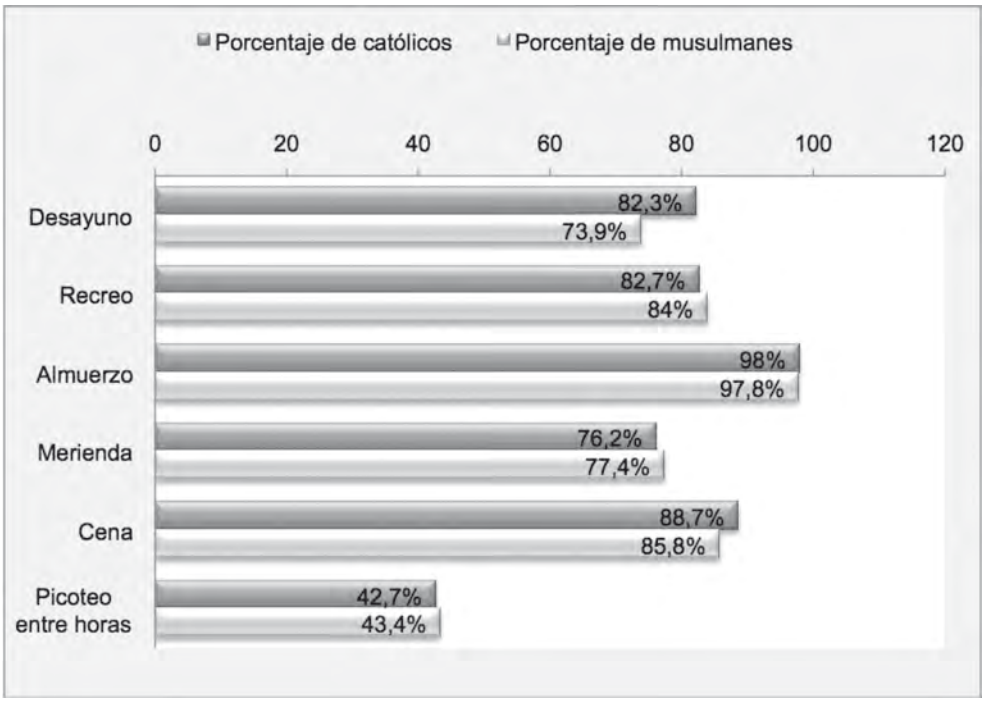
De cara a este análisis (tradición versus *macdonalización*) se muestran las frecuencias de desayuno y de picoteo, así como las preferencias y frecuencias de consumo de 28 grupos de alimentos. A partir de estos datos, se hará hincapié en las posibles diferencias significativas entre grupos culturales para ciertos indicadores, considerados como

los indicadores de *macdonalización* más adecuados para nuestro contexto, tales como: frecuencia de desayuno, frecuencia de picoteo, frecuencia de consumo de bebidas gaseosas, frecuencia de consumo de *fast food*, frecuencia de consumo de bebidas alcohólicas, y frecuencia de consumo de productos de cerdo.

Frecuencia de desayuno, frecuencia de picoteo

Estos valores se extrajeron del ítem *¿Qué comidas realizas a lo largo del día?* cuyos resultados se muestran en la tabla 3. La proporción de adolescentes que no desayuna es alto (22,7%) y es mayor entre chicas (29,4%) que entre chicos (16,2%) así como ligeramente superior entre musulmanes (26,1%) que entre católicos (17,7%), diferencia significativa únicamente al 95% de confianza (Chi-cuadrado= 5,990; Sig. asintótica = 0,05), por lo que tendrá que ser considerada con cautela. Asimismo, el porcentaje de adolescentes que come entre horas o picotea es alto (42,5%) y este problema afecta en la misma proporción a chicas que a chicos y a ambos grupos religiosos de la muestra.

Tabla 3. Comparación entre grupos religiosos sobre las comidas realizadas



3.3. Preferencias alimentarias

Los alimentos más elegidos por los adolescentes son los ricos en hidratos de carbono (pastas, patatas y pan) y en grasas (*fast-food*). Los refrescos de cola son preferidos muy por encima de los refrescos sin cafeína. Y las verduras, hortalizas y legumbres quedan en las últimas posiciones, junto al té, el café, los alimentos de cerdo y las bebidas alcohólicas.

Esto se comprueba en la tabla 4, donde se han relacionado los grupos de alimentos por orden decreciente de los valores medios de las preferencias de los adolescentes.

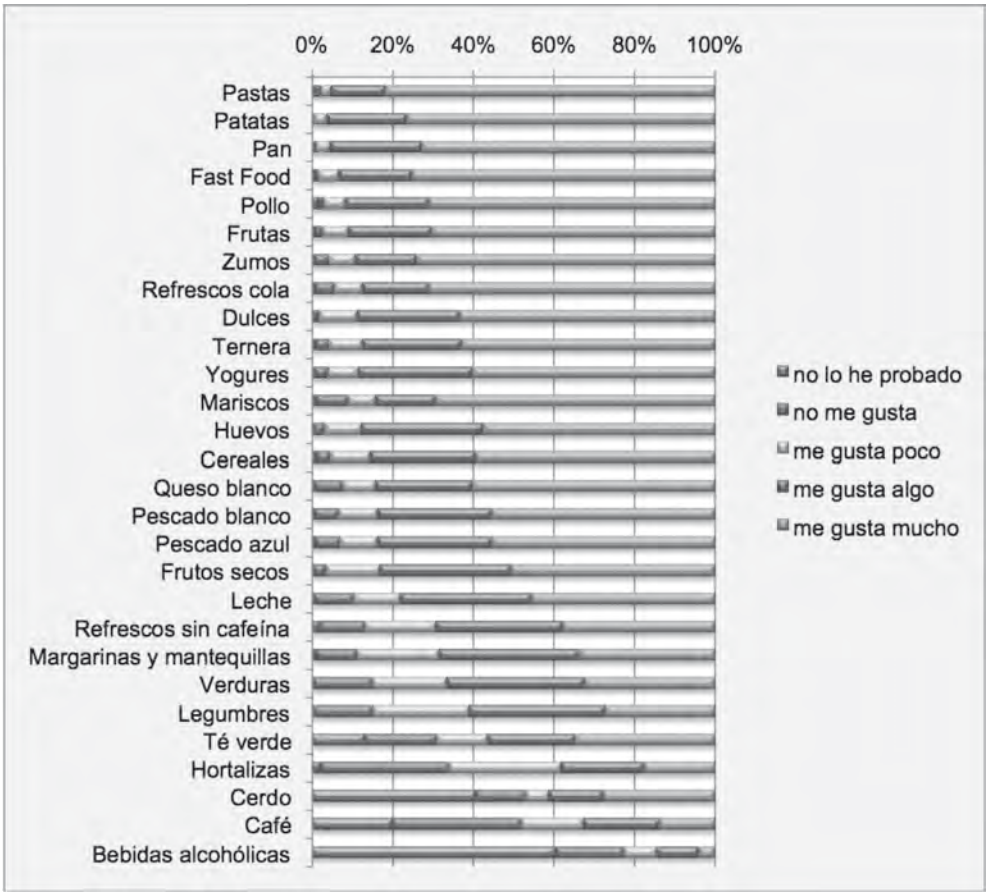
Si se atiende a las medias obtenidas en estas variables, el orden preferencial resultante es: pastas, patatas, pan, *fast-food*, pollo, frutas, zumos naturales, refrescos de cola, dulces, ternera, yogures, mariscos, huevos, cereales, queso, pescado blanco, pescado azul, frutos secos, leche, refrescos sin cafeína, margarina y mantequilla, verduras, legumbres, té verde, hortalizas, embutidos de cerdo, café y bebidas alcohólicas.

Tabla 4. Preferencias alimenticias

	No lo he probado	No me gusta	Me gusta poco	Me gusta algo	Me gusta mucho	Media	Desviación Típica
Pastas	,5%	1,7%	2,5%	13,4%	81,8%	4,74	,637
Patatas	,3%	,3%	3,2%	19,7%	76,4%	4,71	,575
Pan	,5%	,5%	3,6%	22,8%	72,7%	4,67	,621
Fast Food	,7%	1,0%	5,1%	18,0%	75,3%	4,66	,685
Pollo	1,7%	1,2%	5,4%	20,7%	71,0%	4,58	,793
Frutas	,7%	1,9%	6,5%	20,6%	70,4%	4,58	,753
Zumos	,5%	3,9%	6,3%	15,4%	73,9%	4,58	,816
Refrescos cola	,7%	4,9%	7,1%	16,3%	70,9%	4,52	,878
Dulces	,3%	1,5%	9,5%	25,5%	63,2%	4,50	,757
Ternera	,9%	3,4%	8,3%	24,5%	62,9%	4,45	,850
Yogures	,5%	3,4%	7,5%	28,4%	60,3%	4,44	,814
Mariscos	1,2%	7,8%	6,8%	14,9%	69,3%	4,43	,997
Huevos	,2%	2,9%	9,2%	30,3%	57,5%	4,42	,789
Cereales	1,2%	3,4%	10,0%	26,0%	59,4%	4,39	,887
Queso blanco	,5%	7,3%	8,0%	24,1%	60,2%	4,36	,943
Pescado blanco	,5%	6,1%	9,8%	28,4%	55,2%	4,32	,918
Pescado azul	,8%	6,1%	9,3%	28,4%	55,3%	4,31	,934
Frutos secos	,2%	3,2%	13,4%	32,8%	50,4%	4,30	,833
Leche	,5%	10,0%	11,5%	32,5%	45,4%	4,12	1,001
Refrescos sin cafeína	1,9%	11,1%	17,7%	31,7%	37,6%	3,92	1,078
Margarinas y mantequillas	1,0%	10,2%	20,4%	34,8%	33,6%	3,90	1,016
Verduras	,3%	14,7%	18,5%	34,1%	32,4%	3,83	1,050
Legumbres	,3%	14,9%	24,0%	33,7%	27,1%	3,72	1,030
Té verde	13,1%	17,9%	12,8%	21,5%	34,8%	3,47	1,447
Hortalizas	2,2%	31,7%	27,8%	20,6%	17,6%	3,20	1,131
Cerdo	40,8%	12,2%	6,0%	13,4%	27,6%	2,75	1,712
Café	20,2%	31,8%	15,4%	18,8%	13,9%	2,74	1,344
Bebidas alcohólicas	60,4%	17,1%	8,0%	10,5%	3,9%	1,81	1,193

En el gráfico 2 se sintetizan también las preferencias alimenticias y se muestra con más claridad que las bajas preferencias por el cerdo se deben al alto porcentaje de estudiantes que no lo han probado (40,8%).

Gráfico 2. Preferencias alimenticias



Al comparar las preferencias alimenticias entre grupos religiosos, como se hace en la tabla 5, utilizando para ello los estadísticos U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon, se obtiene que los únicos grupos de alimentos con diferencias significativas son los de los cereales y las bebidas alcohólicas. Esto se puede comprobar en la última columna de la tabla 5, donde los únicos valores pequeños (inferiores a 0,05) son los que indican diferencias significativas al 95% de confianza. Conviene recordar en este sentido que las bebidas alcohólicas están prohibidas en la cultura musulmana, aunque esto por sí solo no explica los resultados, dado que también lo están los productos de cerdo y, sin embargo, en ellos no se obtienen diferencias significativas.

Tabla 5. Contraste entre grupos religiosos en las preferencias alimenticias

	Católicos	Musulmanes	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Pasta	4,72	4,76	38375,000	69251,000	-,724	,469
Patatas	4,70	4,72	38335,500	68963,500	-,485	,628
Fast Food	4,65	4,68	38755,500	69631,500	-,383	,701
Pan	4,64	4,70	36943,000	67819,000	-1,582	,114
Zumos	4,62	4,57	38308,500	88711,500	-,679	,497
Pollo	4,58	4,60	39083,500	89486,500	-,044	,965
Frutas	4,58	4,58	39034,500	88804,500	-,017	,987
Cereales	4,49	4,31	35579,500	85982,500	-2,116	,034
Dulces	4,48	4,51	38346,000	68727,000	-,469	,639
Refrescos cola	4,48	4,54	37453,500	67588,500	-,981	,326
Yogures	4,47	4,44	39247,000	70123,000	-,036	,971
Ternera	4,44	4,49	37870,000	68251,000	-,685	,494
Huevos	4,44	4,42	38459,000	88545,000	-,429	,668
Mariscos	4,41	4,47	38397,000	69273,000	-,583	,560
Queso blanco	4,33	4,38	38769,000	69397,000	-,299	,765
Pescado blanco	4,33	4,33	38608,500	89329,500	-,385	,700
Frutos secos	4,33	4,29	37596,000	87682,000	-,907	,365
Pescado azul	4,26	4,38	37179,500	68055,500	-1,234	,217
Leche	4,20	4,06	36690,000	87093,000	-1,459	,145
Refrescos sin cafeína	3,86	3,97	36372,500	67000,500	-1,390	,165
Margarinas y mantequillas	3,86	3,94	37544,500	68172,500	-,745	,456
Verduras	3,85	3,86	39118,500	69994,500	-,103	,918
Legumbres	3,78	3,71	37853,500	88574,500	-,851	,395
Té verde	3,55	3,43	37156,000	87242,000	-,926	,355
Hortalizas	3,30	3,13	35456,000	85542,000	-1,769	,077
Cerdo	2,84	2,72	37825,500	88228,500	-,723	,469
Café	2,83	2,66	32826,500	78277,500	-1,468	,142
Bebidas alcohólicas	2,00	1,65	29776,500	75832,500	-3,619	,000

3.4. Frecuencia de consumo

Las frecuencias de consumo declaradas por los participantes del estudio se muestran en la tabla 6 ordenadas en orden decreciente de sus valores medios.

Tabla 6. Frecuencias de consumo

	Nunca	A veces	Dos o tres veces a la semana	Una vez al día	Más de una vez al día	Media	Desv. típ.
Pan	1,4%	8,2%	10,3%	16,6%	63,6%	4,3	1,041
Leche	6,0%	11,3%	8,7%	25,1%	49,0%	4,0	1,252
Frutas	5,6%	13,7%	15,0%	28,2%	37,5%	3,8	1,239
Yogures	7,3%	14,3%	13,6%	29,5%	35,3%	3,7	1,279
Patatas	1,4%	16,1%	39,4%	23,6%	19,5%	3,4	1,021
Queso blanco	6,0%	20,7%	25,3%	26,5%	21,4%	3,4	1,198
Verduras	9,0%	21,6%	23,5%	26,9%	18,9%	3,3	1,242
Cereales	9,5%	24,9%	21,0%	27,4%	17,2%	3,2	1,250
Ternera	3,7%	20,7%	43,6%	19,4%	12,6%	3,2	1,014
Pollo	2,7%	24,3%	42,9%	19,7%	10,4%	3,1	0,977
Zumos	7,7%	32,5%	20,1%	22,1%	17,7%	3,1	1,246
Huevos	3,1%	29,2%	36,9%	19,2%	11,7%	3,1	1,035
Pastas	3,6%	24,4%	42,7%	20,4%	8,9%	3,1	0,972
Pescado azul	4,3%	24,7%	41,5%	19,6%	10,0%	3,1	1,006
Pescado blanco	4,4%	24,8%	41,9%	19,1%	9,7%	3,0	1,003
Bebidas de cola	18,5%	24,6%	15,9%	18,1%	22,9%	3,0	1,444
Dulces	6,0%	41,2%	19,4%	19,2%	14,2%	2,9	1,189
Legumbres	8,5%	29,8%	36,2%	16,9%	8,6%	2,9	1,066
Hortalizas	14,3%	28,9%	24,7%	19,7%	12,4%	2,9	1,241
Refrescos sin cafeína	18,5%	35,8%	10,0%	16,6%	19,2%	2,8	1,414
Mantequillas y margarinas	12,1%	35,6%	21,9%	20,3%	10,1%	2,8	1,189
Frutos secos	10,5%	41,7%	22,5%	14,1%	11,3%	2,7	1,168
Mariscos	12,9%	39,6%	24,1%	10,7%	12,6%	2,7	1,199
Fast Food	6,5%	52,2%	21,1%	12,7%	7,5%	2,6	1,035
Cerdo	39,4%	15,5%	15,5%	17,5%	12,1%	2,5	1,455
Té verde	36,3%	28,0%	11,6%	12,6%	11,4%	2,3	1,377
Café	52,6%	24,6%	9,1%	8,2%	5,5%	1,9	1,197
Bebidas alcohólicas	76,1%	13,6%	3,6%	3,7%	2,9%	1,4	0,944

Los adolescentes declaran no consumir a diario frutas (34,2%), verduras (54,1%), hortalizas (67,9%), leche (26,0%), yogures (35,2%), mientras que cerca de la tercera parte de la muestra consume diariamente alimentos cuyas recomendaciones están por debajo o muy por debajo de las diarias, tales como embutidos (29,5%), dulces (33,0%), mantequillas (30,1%), *fast food* (20,0%), bebidas refrescantes (35,8%), estimulantes (41,0%) y alcohólicas (6,6%).

Si seguimos los criterios recomendables, en la mayoría de los adolescentes se aprecia un consumo "no recomendable" por defecto de fruta (62,5%), verduras (81,1%), horta-

lizas (87,6%), leche (51%) y yogures (64,7%), y por exceso de embutidos (45,1%), dulces (52,8%), mantequillas (52,3%), fast food (41,3%), bebidas refrescantes (45,8%), estimulantes (56,9%) y alcohólicas (23,9%).

Además, un resultado destacable es que los consumos medios de católicos y musulmanes no difieren significativamente al 95% de confianza. Incluso en los grupos de alimentos donde se obtuvieron diferencias significativas en las preferencias, como son los cereales y bebidas alcohólicas, sus frecuencias de consumo no difieren significativamente (para las bebidas alcohólicas, la diferencia de medias = 0,068; $p>0,05$).

3.5. Conclusiones

Hay que destacar que, en general, en la muestra estudiada los hábitos alimenticios son peores que los obtenidos en el estudio AVENA (Alimentación y Valoración del Estado Nutricional en Adolescentes) realizado por González-Gross *et al.* (2003), sobre todo en cuanto al porcentaje de chicos y especialmente de chicas que no desayuna, así como al de chicas y sobre todo de chicos que picotea o come entre horas.

Con respecto a la ingesta dietética de los adolescentes melillenses, se ha encontrado que es deficitaria en frutas, verduras, hortalizas y lácteos, mientras que es excesiva en cuanto al consumo de *fast food*, dulces y bebidas refrescantes, estimulantes y alcohólicas. Asimismo, el consumo de alimentos proteicos es inadecuado y específicamente escaso en el de la fuente primordial de las proteínas vegetales, como son los frutos secos.

Si se comparan los resultados por la pertenencia cultural, únicamente se obtienen ligeras diferencias en cuanto a la frecuencia de adolescentes que no desayuna (mayor entre el grupo de musulmanes) y en cuanto a las preferencias de bebidas alcohólicas (mayor en el grupo de católicos). Estas diferencias desaparecen cuando se analizan los consumos de bebidas alcohólicas. Conviene destacar que no son significativas las diferencias en las preferencias ni consumos de productos de cerdo, ni de té verde.

En síntesis, creemos posible afirmar que nuestros adolescentes muestran un comportamiento alimentario más influido por los factores homogeneizantes asociados a la globalización que por las creencias y tradiciones arraigadas en sus propios orígenes religiosos. Su comportamiento alimentario está lejos de ser adecuado o conforme a lo recomendado y estas tendencias inadecuadas son igualmente intensas para los dos grupos religiosos mayoritarios de la muestra melillense.

4. HÁBITOS ALIMENTICIOS E INTERCULTURALIDAD EN EL AULA

Uno de los principales problemas que tiene la enseñanza de las ciencias (sobre todo, en la educación obligatoria) es la distancia cada vez mayor entre los "programas clásicos" de las materias curriculares y los "problemas científicos" que tenemos como ciudadanos y ciudadanas. A menudo encontramos que no existen grandes diferencias entre los cono-

cimientos que aparecen en los libros de texto que estudian nuestros alumnos y alumnas y los que nosotros estudiamos. Sin embargo, no podemos negar que la ciencia ha evolucionado extraordinariamente en este periodo, que la investigación educativa ha realizado importantes aportaciones, que el contexto social ha cambiado de forma sustancial y que, como consecuencia de todo lo anterior, también se han modificado las prioridades formativas de los estudiantes. Pensamos que es necesario introducir nuevas temáticas, revisar y modificar muchas unidades didácticas que han quedado desfasadas científica y didácticamente y, por supuesto, suprimir otras que, siendo quizás importantes desde la perspectiva del profesorado, no siempre están justificadas si tenemos presentes las necesidades, los problemas y los intereses del alumnado.

La alimentación saludable es una temática de enorme importancia social que, de hecho, aparece recogida en el currículum oficial dentro del bloque temático "Las personas y la salud" de la Biología y Geología del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. También se encuentra recogida en el bloque "Condición física y salud" de la Educación Física de este mismo curso (Orden ECI/2220/2007).

Además, al tratarse de un contenido con gran arraigo cultural, la alimentación es un contenido especialmente apropiado para fomentar estrategias interculturales. La inexistencia de fuertes diferencias culturales en los hábitos alimenticios de los adolescentes melillenses, no es, a nuestro modo de ver, un inconveniente para apoyar y defender estrategias interculturales en su enseñanza en las aulas. Más bien al contrario, cuando se parte de un concepto de ciencia intercultural que implica *ponerse en el lugar de* otros grupos o culturas con muy diferentes circunstancias, en este caso, en cuanto a la disponibilidad de alimentos y capacidad de elección, es cuando mejor se puede comprender la asimilación con la que se integran nuestros adolescentes, tanto católicos como musulmanes melillenses, en la sociedad de acogida. Subrayamos el término de asimilación como la tipología de integración en la que se abandona la identidad cultural de partida y se adopta la de la sociedad de acogida (Benarroch, 2001), aunque en este caso la sociedad de acogida no venga determinada por un grupo social, sino por los intereses hegemónicos de las multinacionales y sus estrategias de marketing.

En esta línea, se desarrolló una intervención educativa contextualizada curricularmente en la asignatura de Biología y Geología de 3º de ESO y dirigida a la modificación de hábitos alimentarios desde una perspectiva intercultural. Esta propuesta didáctica está fundamentada en las numerosas investigaciones realizadas por Glanz, Lewis & Rimer (1997); Story, Neumark-Sztainer & French (2002); De Barr (2004); De Largo & Stevens (2004), Lera *et al*. (2001) que demostraron la influencia de la intervención educativa sobre la mejora en la auto-eficiencia para conseguir una alimentación saludable. Sus objetivos son:

1. *Conocer y concienciarse de las consecuencias de la alimentación no saludable*. Una dieta inadecuada puede causar en el organismo alteraciones y enfermedades, en ocasiones graves, que pueden llegar a ser mortales. Hay que diferenciar entre desnutrición (dieta insuficiente) y nutrición incorrecta (dieta inadecuada). En los países subdesarrollados, pero también en los núcleos de pobreza de los desa-

rrollados, es frecuente la desnutrición, pues la dieta no alcanza a compensar las necesidades energéticas, o es pobre en proteínas, o carece de variedad, dando lugar a carencias nutricionales importantes. Además, la falta de higiene en la manipulación y conservación de los alimentos es en muchas ocasiones deficiente, lo que provoca enfermedades infecciosas e intoxicaciones. Por el contrario, en los países desarrollados, es frecuente la nutrición incorrecta, muy frecuentemente caracterizada por alimentos con contenido calórico muy elevado; ricos en colesterol y grasas saturadas; abuso de alimentos refinados y con pocos residuos; un exceso de alimentos proteicos y de aditivos; y abuso de bebidas carbonatadas y alcohólicas. Algunas enfermedades relacionadas son la obesidad, enfermedades del aparato circulatorio, algunos tipos de cáncer y enfermedades carenciales (anemia, hipovitaminosis, bocio, escorbuto…).

2. *Diferenciar entre una alimentación saludable y otra no saludable a partir de los alimentos más y menos recomendados, para diseñar menús saludables adaptados a la propia cultura.* Las pirámides alimenticias son útiles para distinguir los alimentos más y menos recomendados y, por tanto, diferenciar una alimentación saludable de otra que no lo es. Conviene utilizar distintas pirámides, para recalcar la similitud entre ellas, pero también las diferencias, ya que éstas están elaboradas para grupos concretos de población. En España, el Ministerio de Salud y Consumo, a través de AESAN, publicó la guía "Una educación para todos" mediante la cual se quiere dar a conocer a distintos grupos de inmigrantes (subsaharianos, magrebíes, latinoamericanos y caribeños, chinos, hindúes y pakistaníes, rumanos y habitantes de la Europa del Este) los diferentes tipos de alimentos que van a encontrar, y ayudarles a elegir una alimentación saludable sin perder sus raíces.

3. *Valorar las frutas y verduras en la alimentación saludable.* Los adolescentes han de conocer las evidencias científicas de los efectos beneficiosos para la salud de las frutas y hortalizas frescas, por la gran cantidad de vitaminas, minerales, agua, fibra y antioxidantes que contienen, por lo que ayudan a prevenir ciertas enfermedades, entre ellas las degenerativas, las cardiovasculares y el cáncer. Además, conocer las frutas y verduras de temporada puede ayudar a incrementar su accesibilidad.

4. *Descubrir cómo comemos y bebemos*. Con este objetivo se hace inmersión en los procedimientos, pues con él se pretende que los adolescentes indaguen en su propia dieta alimenticia y en las de sus compañeros y la analicen según los conocimientos sobre alimentación saludable.

5. *Descubrir por qué comemos lo que comemos.* Si bien identificar lo que comemos es fácil, saber por qué comemos lo que comemos no es nada fácil (Contreras, 2003). En este sentido, es conveniente distinguir entre aquellas culturas cuya alimentación está relacionada con sus propios recursos y aquellas otras en las que esta relación no está tan clara, como la alimentación occidental. En las primeras, el clima, la geografía, el agua, y los productos autóctonos establecen la disponi-

bilidad de los alimentos. En la cultura occidental, las estrategias de marketing y publicidad de las grandes empresas, junto a la presión de grupo y los cánones de belleza que acompañan a la deseabilidad social, son los principales determinantes de la elección de los alimentos. Conocer mejor las multinacionacionales, saber desenmascarar los códigos de la publicidad alimentaria, ser conscientes de la relatividad de los modelos de belleza, del importante efecto de la presión de grupo en el consumo de bebidas alcohólicas, de los efectos perjudiciales de las dietas milagro, son algunos de los mecanismos que se proponen para ayudar al adolescente a protegerse de dichas influencias y a elegir mejor lo que más le conviene.

6. *Analizar las consecuencias que nuestra alimentación tiene para el mundo*. Los desastres ambientales –deforestaciones, pescas y cazas indiscriminadas, alimentos transgénicos, herbicidas, pesticidas, etc.- los desastres humanos –explotación de niños, el problema del hambre en el mundo-, son algunas de las consecuencias asociadas a nuestros hábitos alimenticios. El adolescente debe comprender la relación existente entre estos problemas y la elección de los alimentos que forman parte de su dieta.

7. *Elaborar una carta de compromiso con un estilo de vida saludable y diseñar un protocolo para la evaluación de su cumplimiento*. La pirámide de González Gross (2008) es un buen punto de partida para que el estudiante adopte un compromiso con un estilo de vida saludable, adaptado a sus características, gustos, preferencias y posibilidades. Es importante insistir en que una vez construida, supone una carta de compromiso que deberá cumplir al menos durante un tiempo determinado (por ejemplo, un mes).

La intervención educativa consta de 24 actividades concretadas en un cuaderno para el estudiante y un cuaderno para el profesorado. Las actividades han sido diseñadas para ser aplicadas de modo aislado o en el contexto de la unidad didáctica. En el anexo 1 se muestran sus títulos, objetivos y los recursos materiales asociados. En el cuaderno para el profesorado, se acompaña cada actividad con comentarios que tratan de ayudar al profesorado orientándole en el verdadero sentido de la actividad y con los conocimientos científicos necesarios.

A modo de ejemplo, se expone a continuación una de las actividades de la intervención educativa:

Actividad 9: Cada cultura un sabor, pero similar valor nutritivo

Consulta las recetas de los siguientes platos típicos en la cultura cristiana, musulmana y hebrea respectivamente (puedes preguntar a tus padres o utilizar la que tu docente te proporcionará). Compara los alimentos de los ingredientes y calcula sus aportes nutritivos (utiliza la calculadora nutricional de la Sociedad Española de Dietética y Ciencias de la Alimentación –SEDCA-: www.calculaquecomes.com). ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras? ¿Por qué crees que son platos típicos culturales?

Receta nº1: Adafina (Cocina sefardí)

Una de las recetas más importantes de la cocina sefardí es la adafina, un plato que podemos considerar como el origen del tradicional cocido, pero con las peculiaridades propias de la cocina judía.

Ingredientes:

- garbanzos
- carne de ternera
- patatas
- huevos
- cebolla
- aceite de oliva
- pimienta
- canela molida
- azafrán
- sal
- azúcar caramelizado
- agua

Receta nº 2: Cuscús (Cocina marroquí)

También llamado alcuzcuz, alcuzcusu, del árabe beréber al-kuskus, es uno de los platos típicos de la cultura musulmana.

Ingredientes:

- cebolla
- calabacín
- col
- calabaza
- nabo
- puerro
- garbanzos
- zanahorias
- tomates maduros
- patatas
- carne de cordero
- cuscús
- mantequilla
- aceite de oliva

Receta nº 3: Cocido madrileño (Cocina cristiana)

Se trata de los cocidos más sencillos de la cocina española y su popularidad se ha extendido desde Madrid al resto de España.

Ingredientes:

- garbanzos
- pollo
- 1 hueso de jamón
- chorizo de guisar
- repollo
- zanahorias
- morcillo
- 1 punta de jamón
- tocino fresco
- 1 morcilla de cebolla
- patatas
- 4 cucharadas de aceite de oliva
- sal

Comentarios para el profesorado:

En esta actividad se propone el análisis comparativo de tres platos típicos de las culturas mayoritarias de nuestro entorno: el cocido madrileño, el cuscús y la adafina, pertenecientes respectivamente a las comunidades cristianas, musulmanas y judíos sefarditas. Sería conveniente que las recetas fueran aportadas por los mismos estudiantes, según su pertenencia cultural y tradiciones familiares. De este modo, se pretende poner de manifiesto que los platos típicos de las distintas culturas tienen ingredientes similares y se distinguen básicamente en su forma de elaboración. En cuanto a sus aportes nutritivos, estos son básicamente energéticos, aunque se pueden aliviar bastante según los ingredientes añadidos. Podría ser una buena actividad para hablar de los alimentos tabúes asociados a cada religión, y para discutir las transculturaciones alimenticias.

Conviene aprovechar la actividad para educar en la tolerancia y la aceptación de la diversidad cultural, al tiempo que contribuir al concepto de plato equilibrado.

La intervención educativa ha sido puesta en marcha en el centro concertado "El Buen Consejo" de Melilla durante el curso 2011-2012, y también, con las modificaciones adecuadas, en el Instituto Nuestra Señora de la Ciudad de Córdoba (Argentina) con buenos resultados respecto a la participación, interés e intenciones de modificación de conductas alimentarias de las estudiantes a corto plazo (medido con el mismo cuestionario TEPICA utilizado en el pretest). Sin embargo, se requiere un protocolo de seguimiento de los hábitos alimenticios para evaluar realmente la eficacia de la intervención a largo plazo.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se presentan algunas investigaciones realizadas en el contexto cultural melillense relacionadas con la alimentación y los hábitos alimenticios de los adolescentes melillenses de 15-16 años de edad.

La conducta alimentaria es el conjunto de acciones que establece el ser humano en relación con los alimentos. Implica a la ingesta alimentaria, esto es, a la cantidad y tipo de alimentos de la dieta, pero también a los hábitos y sentimientos que se establecen respecto al acto de comer.

En este trabajo se ha indagado, por un lado, en los hábitos alimenticios de los adolescentes melillenses. Las alteraciones más frecuentes del patrón alimentario encontradas

en este estudio son: comer sólo lo que gusta, omisión del desayuno, consumo excesivo de dulces, "chuches", "snacks", bebidas refrescantes, estimulantes y alcohólicas y comida basura, junto a un consumo deficitario de frutas, verduras, hortalizas y lácteos. Estudios recientes, tanto nacionales (AVENA) como europeos (HELENA) e internacionales (WHO/FAO, 2003), ponen de manifiesto que estas tendencias son generalizables, surgieron en los años recientes de crecimiento económico recientes y están ligadas a las nuevas estructuras familiares y a los procesos de globalización (Moreno et al., 2008).

Sin embargo, si se comparan los resultados por la pertenencia cultural, sorprendentemente no se obtienen diferencias significativas entre los grupos católicos y musulmán que componen mayoritariamente la muestra. Este resultado difiere del obtenido en otros contextos incluso cercanos como los de la Ciudad de Ceuta (Ramón, 2010), lo que podría ser consecuencia de tipologías de integración menos marginales. De hecho, en la muestra de estudiantes, el porcentaje de ambos colectivos, bereber y europeo, se haya bien distribuido entre colegios públicos y privados.

Estos resultados contundentes ponen de manifiesto la urgencia de que tanto desde la educación formal como informal se incida en la modificación de las conductas alimentarias de los adolescentes. Consecuentemente, se presenta una intervención educativa contextualizada en el currículum de la asignatura de Biología y Geología de 3º de ESO y en el contexto cultural melillense, que trata de modificar los hábitos alimentarios de los adolescentes melillenses y que ha sido ensayada como intervención piloto en el Colegio Concertado "El Buen Consejo" de nuestra Ciudad. Como hemos podido comprobar, es transferible a otros contextos, con las modificaciones adecuadas.

En ella, se parte de las características personales de los estudiantes, y se trata de motivar y suscitar el aprendizaje de conocimientos y la adquisición de habilidades y destrezas en el acto de elegir alimentos saludables, respetando las convicciones de los demás sin abdicar de las propias, desarrollando la capacidad de análisis de las situaciones y problemas que afectan a su vida y su salud y su capacidad de juicio crítico para la toma de decisiones.

La intervención educativa hace hincapié en la influencia del contexto social sobre el adolescente, que le lleva a determinados comportamientos basados en sus creencias sobre lo que piensan sus amigos y familiares y en la importancia dada a los mismos. La deseabilidad, las modas instauradas socialmente, las estrategias publicitarias, la presión de grupo, etc. son algunos de los aspectos sobre los que se potencia la reflexión por ser causantes de muchos hábitos y conductas acríticamente adoptados (no desayunar, beber alcohol, comer entre horas mientras se chatea o se ve la televisión, …).

Un análisis pre-post de las intenciones de conducta de los adolescentes pone de manifiesto que la intervención favorece intenciones de conducta positivas hacia la modificación de hábitos alimenticios. No obstante, no hay que olvidar que los comportamientos alimentarios son hábitos y que, como tales, son acciones que se han convertido en automáticas por haberse realizado muchas veces. Es por ello por lo que las intenciones

de conducta positivas no son suficientes para modificar los hábitos alimentarios, sino que se requiere un tiempo de seguimiento para la automatización y refuerzo de las nuevas conductas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballesteros, J.M. et al., (2008) (Coords.). *Una alimentación sana para todos*. [on line el 09/09/2012 en http://www.aesan.msc.es/AESAN/docs/docs/publicaciones_estudios/nutricion/informacion_nutricional_inmigrantes.pdf]

Benarroch, A. (2001). Interculturalidad y enseñanza de las Ciencias. *Alambique*, 29, 9-25.

Benarroch, A. (2009). La educación científica multicultural: Contexto teórico y ejemplos prácticos. En Varios, *Aulas Interculturales 2*. Melilla: Gestión y Edición de Publicaciones Profesionales SL. Pp. 193-207.

Benarroch, A. y Pérez Vadillo, S. (2011). Hábitos e ingestas alimentarias de los adolescentes melillenses. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, 41*, 65-85.

Benarroch, A.; Pérez Vadillo, S. y Perales, F.J. (2011). Factors influencing adolescents eating behaviour: Application and validation of a diagnostic instrument. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology, 9*(3), 1219-1233

De Barr, K.A. (2004). A Review of Current Health Education Theories. *Californian Journal of Health Promotion*, 2 (1), 74-87.

De Largo, J.D. y Stevens, K.R. (2004). El uso de la tecnología para promover la auto-eficacia para la alimentación saludable de los adolescentes. *Journal of Nursing Scholarship*, 36 (2), 134-139.

Fraser, B.J.; Tobin, K.G. y McRobbie, J. (eds) (2012). *Second International Handbook of Science Education*, Springer International Handbooks of Education.

Glanz, K.; Lewis, M. y Rimer, B. K. (Eds.) (1997). *Health behavior and health education: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

González-Gross, M. *et al.,* (2003). Alimentación y valoración del estado nutricional de los adolescentes españoles (Estudio AVENA): Evaluación de riesgos y propuesta de intervención. I. Descripción metodológica del proyecto. *Nutrición Hospitalaria*, *18*(1), 15-27.

González-Gross, M. *et al.,* (2008). The "healthy lifestyle guide pyramid" for children and adolescent. *Nutrición hospitalaria, 23* (2), 159-168.

Kersting, M. *et al.* (2008). Food and nutrient intake, nutritional knowledge and diet-related attitudes in European adolescents. *International Journal of Obesity 32,* S35–S41

Lera, M.J. *et al*. (2001). La alimentación desde un enfoque intercultural. Food: an intercultural approach. Unidad didáctica. En *La maleta intercultural*. [Extraído el 10/09/2012 desde http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article878]

Moreno, L.A. et al., (2005). How to measure dietary intake and food habits in adolescence: the European perspective. *International Journal of Obesity*, *29*, S66–S77.

Story, M.; Neumark-Sztainer, D. y French, S. (2002). Individual and environmental influences on adolescent eating behaviors. *Journal of the American Dietetic Association,* 102 (3), 40-51.

Wärnberg, J. *et al.,* (2006). Estudio AVENA (alimentación y valoración del estado nutricional en adolescentes). Resultados obtenidos 2003-2006. [Extraído el 20/09/2011 desde http://www.kirolzerbitzua.net/adminkirolak/notdin/Estudio_AVENA.pdf]

WHO/FAO (2003). Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases. WHO technical report series nº 916. Ginebra. [Extraído el 27/01/2012 en http://www.fao.org/WAIR-DOCS/WHO/AC911E/AC911E00.HTM]

18. LA CONVIVENCIA EN UN IES MULTICULTURAL

Joaquín Carrillo Gracia

Jefe de estudios del IES Enrique Nieto.

EN EL PRINCIPIO FUE… LA TIRANÍA DE LOS DATOS (Y LA CONVICCIÓN DE QUE OTRA FORMA DE OBRAR ERA POSIBLE)

Considerábamos, una vez analizados los resultados de los distintos estudios realizados en el centro, que se estaba produciendo un deterioro del clima de convivencia (dentro y fuera de las aulas), cuyas causas son difíciles de concretar (masificación, cambios en las características del alumnado, crisis de valores en la sociedad, etc.).

Ciertamente, muchos de los problemas son endémicos de la educación en Melilla (elevadas ratios, falta de recursos, espacios inadecuados, etc.), pero ello no nos podía hacer adoptar una conducta pasiva, y de culpar a los demás (administración, alumnos, familias, sociedad en general) de la situación.

Así pues, nos planteamos que era necesario poner en marcha estrategias "no ordinarias", novedosas en nuestro centro, y casi todas pioneras en Melilla.

Desde el curso 2006/2007 hemos venido poniendo en funcionamiento cinco proyectos: **Mediación escolar, Aula de refuerzo de la convivencia, Tutoría afectiva, Liga convivencia, y creación de grupos específicos**. De cada uno de ellos desarrollaremos los aspectos más destacados.

Estos proyectos nacieron de la inquietud por mejorar la convivencia en el centro y por potenciar el desarrollo de nuevos recursos o procedimientos que, rompiendo la tradicional gestión de la disciplina, la cual terminaba generando sensación de fracaso,

---

(*) Joaquín Carrillo Gracia (joaquincarrillo1313@gmail.com), profesor de Lengua Castellana y Literatura, Jefe de Estudios del IES Enrique NIeto (http://www.iesenriquenieto.org). Más información: joaquincarrillo1313@blogspot.com.

pudieran contribuir a resolver los conflictos cotidianos de convivencia con un estilo de cooperación, de diálogo, de respeto y sensibilidad por el otro.

Queríamos superar la tradicional gestión de las incidencias, que, si bien siempre ajustadas a ley, se mostraban normalmente insuficientes y, con frecuencia, ineficaces. Esta gestión tradicional, en muchos casos, quedaba en la mera aplicación, por parte del equipo directivo o de los profesores en sus respectivos ámbitos, de las normas emanadas del *Reglamento de Régimen Interno*.

En un principio, partimos de la certeza de que en los recreos pasan cosas de las que no nos enteramos lo que supuso el germen de la Mediación y alumnado ayudante.

Además, en ese marco de prevenir las incidencias durante los recreos y ocuparlos con actividades surge el proyecto de Liga de convivencia (recreo deportivo).

Por otro lado, el proyecto del Aula de refuerzo de la convivencia surge para ofrecer alternativas a las sanciones de las que disponemos (fundamentalmente a la expulsión del centro).

La Tutoría afectiva surge para dar una atención específica a los alumnos problemáticos y/o con problemas, que son los protagonistas, por unos u otros motivos, activos o pasivos, de la disrupción en el centro.

Finalmente, la creación de los grupos específicos responde a la necesidad de ofrecer una atención más individualizada a los alumnos en situación de desventaja socioeducativa.

RESUMEN DE LA VIDA DEL CENTRO

Ubicación y entorno

El I.E.S. Enrique Nieto, inaugurado a mediados de los 70, es un centro público de Melilla, ciudad autónoma con 70.000 habitantes aproximadamente.

El instituto está situado en el Barrio de la Victoria, de carácter residencial, con poca actividad comercial, pero que dispone de todos los servicios e instalaciones. Recibe alumnos heterogéneos de varias zonas de la ciudad, incluso de zonas muy desfavorecidas.

El IES Enrique Nieto

En el IES estudian alrededor de 1450 alumnos, entre diurno, nocturno, ciclos formativos, PCPI y Aulas de Atención Temporal. La mayoría de los alumnos pertenece a la comunidad cristiana, un porcentaje importante (alrededor del 40% y creciendo) a la musulmana y un porcentaje pequeño (2%) a la comunidad judía.

Los alumnos están repartidos en unos 50 grupos. En el turno diurno: Primer Ciclo de la ESO, catorce grupos (7+7); Segundo Ciclo de la ESO, doce grupos (7+5); programa de Diversificación Curricular, dos grupos (uno en 3º y otro en 4º); bachillerato diurno, nueve grupos (4+5); Ciclo Formativo de Grado Superior Animación a las Actividades Físicas y Deportivas, dos grupos (1+1); ciclo Formativo de Grado Medio Conducción de las Actividades Físicas y Deportivas en el medio natural, dos grupos (1+1). En turno vespertino: Programa de cualificación profesional inicial de Auxiliar informático, dos grupos; Aulas de atención temporal, dos grupos. En turno nocturno: bachillerato nocturno, cinco grupos repartidos en los tres bloques en los que se organiza en la actualidad.

En el IES prestan sus servicios 104 profesores, 2 administrativos, 3 conserjes, y no dependientes del Ministerio de Educación, 4 limpiadoras y 1 guardia de seguridad.

Por otra parte el IES dispone de una AMPA bastante consolidada y participativa.

Las actividades extraescolares del Centro son numerosas y las organiza el profesorado bajo la supervisión y coordinación del departamento de Actividades Extraescolares: Viajes de estudios, intercambios, conferencias (educación vial, salud, consumo, etc.), actividades deportivas (recreo deportivo, acampadas, etc.), visitas (museos, depuradora, cuarteles, exposiciones, medios de comunicación), otras actividades (rutas culturales o deportivas, concursos culturales y certámenes literarios, exposiciones, olimpiada matemática, concurso de ortografía, etc.).

El IES tiene el programa bilingüe British Council, como continuidad con uno de los CEIP de los que recibimos alumnos. Hay 10 grupos en ESO que siguen el programa.

Infraestructura

El centro, construido en lo que era una colina, dispone de un sinfín de zonas y ángulos de difícil control, tanto en las partes interiores (llegando a haber varios pasillos y niveles por planta) como exteriores. En estos últimos años han desaparecido espacios y han aparecido otros nuevos muy necesarios, pero el deterioro del Centro es un problema real. Como consecuencia de la masificación, ha sido necesario compartimentar espacios de uso común para construir aulas, incluso lo que eran pasillos.

Problemas esenciales del centro (objetivos)

La masificación del centro como consecuencia de las elevadas ratios, lo que genera problemas de convivencia, la carencia de espacios adecuados y la falta de recursos económicos y humanos.

Otros problemas (subjetivos)

Características del alumnado, crisis de valores de la sociedad, desmotivación del profesorado, etc.

DESCRIPCIÓN COMPLETA DE LAS ACTUACIONES QUE SE HAN DESARROLLADO

El objetivo principal es mejorar los resultados académicos y el éxito escolar del alumnado, con todo lo que ello implica de prevención del abandono prematuro del sistema educativo, mejora de la convivencia, mejora de la práctica docente, etc.

Objetivos de los proyectos

Señalaremos aquí resumidos los objetivos de los distintos proyectos. La mayoría son **comunes a todos**:

1. Mejorar el clima de convivencia del centro, favoreciendo un buen clima de centro (en las aulas o fuera de ellas) y creando un ambiente de respeto mutuo, más agradable y propicio al estudio.

2. Concienciar a la comunidad educativa de la necesidad de desarrollar formas de tolerancia y actitudes de interés y respeto por el otro, asumiendo el diálogo como la mejor estrategia de resolución de conflictos.

3. Disminuir el número de conflictos y ayudar en su resolución, reduciendo el número de medidas drásticas como las sanciones y expulsiones, y por lo tanto el tiempo dedicado a resolverlas.

4. Aprender y enseñar estrategias para la resolución de conflictos, desarrollando habilidades de reflexión y de autocontrol en la toma de decisiones en espacios adecuados de reflexión sobre comportamientos disruptivos y sus alternativas.

5. Promocionar el respeto a la diversidad reconociendo y valorando los sentimientos, intereses, necesidades y valores propios y de los otros, y ayudando a que otros lo hagan también.

6. Favorecer la autorregulación a través de la búsqueda de soluciones autónomas y consensuadas.

7. Promocionar en el centro los hábitos saludables, particularmente los relacionados con la prevención del consumo de tabaco, alcohol y sustancias estupefacientes.

8. Mejorar la integración en el centro de alumnos problemáticos y/o con problemas, mejorando en lo posible la comunicación del alumnado con el entorno escolar, favoreciendo su autoestima y autocontrol, y personalizando la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos que más lo necesiten en defensa de criterios como la atención a la diversidad y la individualización de la educación.

9. Reforzar la adquisición de algunas competencias básicas como la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender, y la autonomía e iniciativa personal.

10. Disminuir la intervención de los adultos en los conflictos protagonizados por los alumnos.

11. Formar a los alumnos en habilidades sociales y emocionales.

12. Atender al alumnado que, por problemas conductuales reiterados o puntuales, no pueden permanecer en su aula, ayudándolos a reforzar conceptos básicos en las materias instrumentales y/o ayudarlos a realizar las tareas propuestas por los profesores durante el cumplimiento de la sanción.

13. Prevenir el absentismo y la deserción escolar.

14. Establecer vías de comunicación más directas y personalizadas con alumnos con dificultades de adaptación personal y escolar, y averiguar, si es posible, la existencia de problemas personales que pudieran obstaculizar el aprendizaje, con el fin de proponer vías adecuadas de solución, sirviéndoles de referente en su proceso de desarrollo como persona y como alumno de un centro educativo.

15. Favorecer la implicación del profesorado voluntario en el conocimiento y resolución de los problemas de los jóvenes.

16. Proporcionar a Jefatura de Estudios, al tutor del grupo y a las familias información relevante para una mejor gestión de los problemas que pudiera ocasionar el alumno.

17. Mediar, cuando la situación lo requiera, entre el alumno y Jefatura de Estudios, ofreciendo, en su caso, alternativas a las sanciones, particularmente de las consistentes en expulsión.

18. Impulsar la participación de las familias en el centro educativo y colaborar con las familias en el establecimiento y puesta en práctica de pautas de actuación conjuntas respecto al seguimiento académico, manteniéndolas puntualmente informadas de la marcha general de sus hijos, estableciendo nuevos cauces de comunicación.

19. Motivar y estimular hacia el estudio, proponiendo a los alumnos técnicas diversas de trabajo independiente que faciliten la adquisición de las competencias básicas.

20. Fomentar la participación de alumnos en todas las actividades del centro.

21. Desarrollar una serie de valores relacionados con el deporte en los ámbitos de la salud, la convivencia, el respeto, el juego limpio, la cooperación, amistad, etc.

ACCIONES, PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS QUE SE HAN PUESTO EN PRÁCTICA

I-. Grupos específicos de alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa

Se han creado unos grupos "especiales" atendiendo a la *Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla*, concretamente a lo establecido en el Capítulo VI (*Alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa*).

Se han establecido en 1º y 2º de ESO grupos específicos de alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa, y que interferían en el progreso de otros compañeros (alumnos disruptivos y/o con problemas significativos de aprendizaje), y en el suyo propio, con un mínimo de diez y un máximo de quince alumnos por grupo. Los alumnos de grupos específicos mantienen su grupo de referencia y su adscripción se revisa periódicamente, en función de sus progresos de aprendizaje, coincidiendo, generalmente, con el calendario general de evaluaciones.

El proceso de enseñanza en los grupos específicos de alumnos que se encuentren en situación de desventaja socioeducativa comprende las materias de Lengua castellana y literatura, Lengua extranjera, Matemáticas, Ciencias sociales, Geografía e historia y Ciencias de la naturaleza. En el resto del horario lectivo semanal, es decir, en las materias de Educación física, Educación para la ciudadanía, Educación plástica y visual, Tecnología, Música y materias optativas los alumnos de los grupos específicos coincidirán en el aula con los alumnos del grupo de referencia.

Asimismo, estos alumnos tampoco podrán ser privados de las actividades complementarias que, con carácter general, establezca el centro, destinadas a favorecer la inserción del alumnado.

En estos grupos se ha adaptado la evaluación, metodología, objetivos mínimos y los contenidos de las materias citadas en el párrafo anterior.

Los contenidos son trabajados en el grupo específico de manera integrada (ámbitos), aplicando una metodología interdisciplinar, tomando como referencia los respectivos currículos. En 2º de ESO se han creado dos ámbitos atendidos por profesores de compensatoria: uno que agrupa las materias de Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales e Inglés; y otro que agrupa Matemáticas y Ciencias Naturales.

Todo esto ha redundado en un beneficio para los alumnos en situación de desventaja socioeducativa, habida cuenta del desfase curricular que presentaban y de las dificultades de aprendizaje por su carácter disruptivo, o por otras causas.

En este sentido es importante contar con profesorado motivado e ilusionado con el proyecto. Hemos contado en la mayoría de las asignaturas con profesorado voluntario y en las que no lo había, la Jefatura de estudios ha cuidado especialmente la asignación de profesorado al grupo específico.

Por otro lado, los grupos específicos cuentan con dos tutores (uno de ellos el del grupo de referencia y otro específico para estos alumnos en situación de desventaja socioeducativa), coincidiendo el horario de la tutoría, permitiendo el agrupamiento o no con los alumnos del grupo de referencia.

En Educación física, donde sí comparten todas las horas con los alumnos del grupo de referencia, hemos puesto en marcha un proyecto en el que los alumnos de 2º curso del Ciclo formativo de grado superior de Animación a las actividades físicas y deportivas, en el marco de su formación, colaboran con el profesor de la asignatura, coordinados por el profesor correspondiente del módulo formativo del ciclo (que es, generalmente, el módulo de Dinámica de grupos) y por la profesora encargada de la Formación en centros de trabajo. Estas actividades les son tenidas en cuenta como FCT a estos alumnos.

II-. El equipo de mediación del centro

Justificación

El proyecto tiene como uno de sus postulados fundamentales la participación del alumnado en la prevención y control de incidencias conflictivas en el centro educativo. Para ello se creó el **EQUIPO DE MEDIACIÓN** en el que estará integrada la figura del ***alumno mediador*** (novedad y logro más destacado del proyecto).

Surgió, aparte de por todo lo dicho al principio, por la certeza que se tenía en el equipo directivo de que en el centro ocurrían muchas cosas entre los alumnos que permanecían ocultas a los ojos de los adultos y que podían ser vistas y gestionadas mejor por ellos mismos; y porque se creía en los alumnos, en sus valores, y en que tenían mucho que aportar para mejorar la convivencia en el centro.

El proyecto se pone en marcha con la pretensión de mejorar el ambiente general del instituto y, en particular, las relaciones interpersonales. Consiste en la puesta en marcha de un equipo de mediación, cuyos actores protagonistas son los alumnos.

El proyecto surge con la convicción de que la mejor regulación es la autorregulación, y, por lo tanto, con la convicción de que los alumnos deben tener protagonismo y no ser meros agentes pasivos sujetos a las normas de convivencia establecidas en un reglamento de régimen interno.

Para que la mediación se convierta en una alternativa real a la hora de hacer frente a los conflictos debe formar parte de la cultura del centro y disfrutar del apoyo y compromiso de una mayoría de la comunidad educativa.

Qué entendemos por conflicto

Entendemos por conflicto, en general, todos aquellos comportamientos o sucesos que crean un ambiente desfavorable en el centro educativo. Podríamos clasificar los conflictos siguiendo diferentes parámetros: protagonistas del conflicto, causa del mismo, personas con capacidad para intervenir en su resolución, lugar donde se produce, etc. Ejemplos de conflicto son la indisciplina, faltas de respeto, "objeción escolar", conductas intimidatorias, bullying, agresiones, insultos, acoso de todo tipo, vandalismo, daños materiales en el centro, absentismo, deserción escolar, robo de trabajos, copiar, hurtos, tráfico de drogas, compraventa de objetos sustraídos, trapicheos en general, conciencia colectiva o individual de inseguridad, ausencia de un clima de respeto, injusticia intrínseca del sistema y de la institución, toma de decisiones y actuaciones erróneas de los órganos unipersonales o colegiados del centro, aplicación poco rigurosa de las normas del centro, etc.

Qué entendemos por mediación

La mediación que llevamos a cabo (particularmente la llevada a cabo por los alumnos) consiste en colocar, en lugares estratégicos del centro, personas iguales a los posibles causantes de una incidencia conflictiva (mediadores) para prevenirlo (objetivo fundamental) y, si es posible, resolverlo inmediatamente.

En caso de que el conflicto se produzca y no se pueda resolver con ese carácter inmediato, los mediadores se situarían entre las fuentes de conflicto, o entre éstas y la jefatura de estudios, estando facultados (llegado este extremo) para interceder y proponer soluciones.

Entendemos por mediación, también, la participación activa de los alumnos en la organización y control de la vida del centro tal y como quedará definida en las funciones y actividades de mediación. En este sentido, podemos afirmar que los alumnos mediadores son también alumnos ayudantes.

Como se puede comprobar, centramos la mediación en la participación de los alumnos (novedad fundamental), pero, como se verá en la composición de lo que llamamos **Equipo de Mediación**, también son mediadores otros miembros de la comunidad educativa del centro, con funciones claramente diferenciadas y explícitamente definidas.

La mediación del IES Enrique Nieto tiene una triple tarea tanto a nivel individual como colectivo: preventiva, formativa y correctiva.

1. Preventiva, porque además de enseñar a afrontar los conflictos en sus inicios, incluso antes de que se produzcan, ayuda a prevenirlos. Relacionado con este aspecto preventivo, la mediación, tal y como la entendemos, presenta una característica fundamental que es la *inmediatez en la atención del conflicto*, pues, generalmente, lo gestiona en el momento de producirse -o antes de que se produzca- por el *carácter disuasorio* que le confiere la continua y perceptible presencia de los mediadores en los ámbitos de conflicto.

2. Formativa, sobre todo para el mediador, porque mediante la mediación el alumno, al aprender a gestionar los conflictos de la vida diaria en el centro educativo, al conocer cómo se posiciona y comporta ante ellos, será capaz de afrontar los conflictos que se irá encontrando a lo largo de su vida. Y formativa también para los protagonistas del conflicto, que reciben un trato diferente del considerado normal o del que están acostumbrados, y una atención que va más allá de la simple comunicación de una sanción disciplinaria.

3. Correctiva, porque la intervención de iguales en la prevención y resolución de un conflicto, evitando en lo posible posiciones de fuerza, ofrece modelos de convivencia y educa en valores.

Objetivos del equipo de mediación

El objetivo fundamental será prevenir y resolver los conflictos en el centro educativo organizando las actividades de mediación y llevándolas a cabo. Junto a éste están las ya indicadas en los objetivos generales.

Composición del equipo de mediación

Componen el Equipo de Mediación:

1. El Jefe de Estudios, o persona en quien delegue, que dirige el equipo.

2. El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad que desempañará las funciones de coordinador.

3. La Profesora Responsable de Convivencia.

4. La Integradora Social (cuando la haya en virtud de los convenios correspondientes).

5. El representante de la AMPA.

6. El número de alumnos que se considere necesario (en el IES Enrique Nieto, dadas sus dimensiones, alrededor de 50).

El Jefe de Estudios, el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad y la Integradora Social son parte del equipo en virtud de su puesto en el centro.

El representante de la AMPA es designado por la junta directiva de la asociación.

La Profesora Responsable de Convivencia es elegida por el Equipo Directivo del instituto.

Existe un **organigrama** del equipo de mediación (véase un ejemplo en el ANEXO II):

En referencia al organigrama hay que tener en cuenta algunos aspectos como:

- Organización de distintos equipos según necesidades.
- Flexibilidad: movilidad periódica entre equipos.
- Presencia de alumnos coordinadores

Los alumnos mediadores

Este tipo de programa contempla la selección de un grupo de estudiantes que, junto al jefe de estudios del centro, profesor técnico de servicios a la comunidad, la integradora social, la responsable de convivencia del centro (profesora mediadora), y representante de la AMPA, formarán el equipo de mediación.

Los alumnos mediadores son seleccionados por el Jefe de Estudios, el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad y la Profesora Responsable de Convivencia. Estos alumnos solicitan ser mediadores entregando al coordinador una carta en la que deben figurar las motivaciones o razones que los mueven. En la carta deben figurar las firmas de, al menos, dos mediadores que apadrinan al aspirante durante el periodo de prueba y formación que debe superar.

Los alumnos mediadores pueden dejar el equipo en cualquier momento:

- Voluntariamente, comunicándolo con la mayor antelación posible.
- Forzosamente:
    - Cuando no cumplan con sus funciones de forma satisfactoria. Este extremo debe ser apreciado y valorado por el resto del equipo.
    - Cuando se considere que las actividades de mediación le ocasionan un perjuicio en lo académico o personal.

Como venimos afirmando, el aspecto más relevante del proyecto es la participación del alumnado. El grupo de estudiantes que participa en el proyecto recibe formación por parte del Departamento de Orientación, Jefatura de Estudios y demás adultos del equipo sobre gestión de conflictos, y técnicas y proceso de mediación. Los alumnos mediadores tienen la tarea fundamental de prevenir y ayudar a gestionar los conflictos que surjan entre los estudiantes y cuestiones relacionadas con la organización de la vida del centro.

Consideramos que, para que el proyecto de participación de los alumnos tenga éxito, éste debe sustentarse en una serie de principios o pilares básicos:

1. Heterogeneidad: pertenecen a cursos y grupos variados, hombres y mujeres de distintas motivaciones, de distintas religiones y características, pero con un objetivo común: mejorar el instituto. No tiene por qué tratarse de alumnos de extraordinario rendimiento escolar. Ello implica que no deben ser descartados ni siquiera alumnos disruptivos. Esto presenta un beneficio:

a) Con respecto a los demás alumnos, porque cualquiera de ellos puede verse representado por algún mediador.
b) Con respecto a ellos mismos porque las diferencias en el seno del equipo los ayudan a asumir con mayor naturalidad la diversidad, se aprende a convivir con ella y a gestionar los conflictos que ésta pudiera ocasionar.

2. Representatividad: consecuencia directa de la heterogeneidad.

3. Cohesión: se trata de un grupo en el que se crean lazos o vínculos entre todos los miembros del grupo, aceptando las diferencias entre sus miembros.

4. Voluntariedad: estos alumnos entran a formar parte del equipo (y salen del mismo) de forma voluntaria.

5. Implicación en el centro y en su grupo.

6. Compromiso de cumplir el decálogo de comportamiento. (Véase decálogo en los anexos).

7. Concienciación y aceptación por parte de la comunidad educativa del centro.

8. Autorización paterna: cuentan para el desarrollo de esta actividad con el conocimiento y la autorización de sus padres.

9. Publicidad: van debida y llamativamente identificados (véanse las fotos en los anexos), lo que ayuda al carácter disuasorio y preventivo, y sus funciones son conocidas y asumidas por la comunidad educativa del centro.

10. No interferencia en el rendimiento escolar. Lo contrario podría suponer la exclusión forzosa del equipo.

11. Apoyo del Equipo Directivo: están en contacto continuo con Jefatura de Estudios de la que reciben supervisión continua y el apoyo necesario.

12. Apoyo de los demás órganos del centro.

13. Asesoramiento del Departamento de Orientación.

14. Apoyo normativo, mediante la incorporación y regulación de la figura del mediador en el organigrama de funcionamiento del centro y en los documentos organizativos (Reglamento de Régimen Interno, Proyecto Educativo de Centro, etc.).

15. Apoyo de la administración educativa.

16. Reconocimiento de la labor desempeñada.

Actividades concretas de mediación

Actividades comunes a todos los miembros:

1. Promocionar y dar a conocer el servicio de mediación a través de las visitas a las tutorías, elaboración de carteles y folletos informativos, y otras medidas, con objeto de ofrecer a la comunidad educativa del centro la posibilidad de solicitar la intervención de algún mediador en caso de conflicto.

2. Recoger y canalizar las inquietudes, quejas y sugerencias de la comunidad educativa.

3. Participar en la organización general del centro (promoción de la limpieza, el orden, etc.).

4. Colaborar en la organización, coordinación y control de celebraciones y actos del centro.

5. Reunirse periódicamente para impulsar la mediación, planificar actividades de mejora, realizar un seguimiento del proyecto y llevar a cabo la evaluación de las acciones emprendidas.

6. Participar en la formación continuada.

7. Promover la inserción de la mediación en los documentos institucionales del centro.

8. Hacer propuestas para la prevención de los conflictos dirigidas a los órganos competentes del centro.

Por parte de los alumnos:

Los alumnos desempeñarán sus funciones fundamentalmente en los recreos o en momentos en los que sus tareas de mediación no interfieran con las demás, por ejemplo entre clase y clase, o cuando se registre la ausencia de un profesor.

Sus tareas serían:

1. La intervención de los mediadores en casos de conflicto podría quedar configurada hasta en cuatro niveles:1-. Prevención y disuasión. Existen alrededor de 50 mediadores repartidos en distintos equipos estratégicamente distribuidos por el centro, cuya presencia, claramente perceptible, supone una acción disuasoria y preventiva.

2. Intervención inmediata. Si algún mediador presencia algún conflicto, está facultado para intervenir inmediatamente y evitar así que la cosa vaya a más.

3. Derivación al grupo de mediación que permanece en el local de mediación. Si la intervención anterior no es eficaz, los alumnos que han protagonizado el conflicto deben presentarse, en el local de mediación donde son atendidos, y el caso es tratado por los mediadores allí presentes. Los mediadores de este grupo son elegidos por su formación, por su experiencia, etc. En este nivel, sólo en caso necesario, podrían intervenir el coordinador del equipo y la profesora responsable de la convivencia.

4. Derivación del caso a Jefatura de Estudios. Si el conflicto no encuentra solución en los pasos anteriores, sería derivado a Jefatura de Estudios. Llegado este caso, los mediadores que han intervenido serán oídos y tenidos en cuenta por el jefe de estudios.

5. Podría hablarse de un quinto nivel de intervención, que sería el seguimiento de algunos casos concretos (como casos de pelea, acoso, inadaptación al centro, etc.) para comprobar el estado del conflicto.

Además, también podría producirse un camino inverso, es decir, la derivación desde Jefatura de Estudios a la mediación, cuando la naturaleza de los casos llegados directamente a Jefatura de Estudios, tras la valoración por parte del jefe de estudios, así lo aconseje.

Finalmente, hay que señalar que cualquier miembro de la comunidad educativa puede solicitar los servicios de la mediación.

Por parte del coordinador (Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad):

1. Supervisar, junto a la profesora responsable de convivencia, el desempeño de las funciones de los alumnos mediadores y colaborar con ellos en la resolución de conflictos.

2. Realizar el seguimiento y supervisión del proceso, estableciendo reuniones periódicas del equipo de mediación.

3. Establecer, junto al jefe de estudios, representante de la AMPA y profesor responsable de la convivencia, los criterios de selección de los alumnos candidatos interesados en realizar la función de mediación.

4. Seleccionar, oídos los alumnos mediadores, junto al jefe de estudios y profesor responsable de la convivencia, a los alumnos que formarán parte del equipo de mediación.

5. Organizar los horarios de todo el proceso (formación, reuniones, servicio de mediación), previo consenso con el resto del equipo.

6. Recoger para centralizarlos y registrarlos los casos para mediación que requieran intervención a medio y largo plazo.

7. Informar a la comunidad educativa por los cauces oportunos del trabajo realizado.

8. Participar directamente en la formación inicial y continuada de los alumnos mediadores.

9. Establecer contactos fluidos con las familias de alumnos particularmente conflictivos con objeto de mediar entre éstas y el centro.

10. Colaborar con el Responsable de Convivencia del Centro (profesor mediador) en la mediación en los casos en los que intervengan adultos.

11. Participar en la atención al Aula de Refuerzo de la Convivencia.

12. Participar en el proyecto de Tutoría afectiva.

Por parte del Profesor Responsable de Convivencia:

1. Supervisar, junto al coordinador, el desempeño de las funciones de los alumnos mediadores y colaborar con ellos en la resolución de conflictos.

2. Mediar en los conflictos en los casos en los que intervengan adultos, o en los relacionados con "el sistema" o la propia institución.

3. Coordinar el equipo de profesores que atiende el Aula de Refuerzo de Convivencia.

4. Participar en la atención al Aula de Refuerzo de la Convivencia.

5. Coordinar a los tutores afectivos.

6. Representar a los tutores afectivos en el Equipo de Mediación.

7. Establecer, junto al jefe de estudios, representante de la AMPA y coordinador, los criterios de selección de los alumnos candidatos interesados en realizar las funciones de mediación.

8. Seleccionar, oídos los alumnos mediadores, junto al jefe de estudios y coordinador, a los alumnos que formarán parte del equipo de mediación.

9. Coordinar a los alumnos sancionados con ayuda a la comunidad.

Por parte de la integradora social:

1. Observar y analizar in situ la labor de los alumnos mediadores, asesorándolos y colaborando con ellos en la resolución de conflictos.

2. Identificar casos que requieran mediación.

3. Colaborar con el coordinador en las actividades que éste tiene encomendadas, particularmente en aquellas que tienen que ver con el contacto con las familias y con la formación de los alumnos mediadores.

4. Participar activamente en el desarrollo integral del proyecto de mediación.

Por parte del representante de la AMPA:

1. Establecer, junto al jefe de estudios, coordinador y profesor responsable de la convivencia los criterios de selección de los alumnos candidatos interesados en realizar la función de mediación.

2. Informar a los padres por los cauces oportunos del trabajo realizado.

3. Intervenir cuando la situación lo requiera con las familias con objeto de mediar entre éstas, o entre éstas y el centro educativo.

Por parte del jefe de estudios:

1. Supervisar y coordinar todo el proceso, y colaborar en su desarrollo.

2. Informar a la comunidad educativa en los ámbitos en los que no esté presente el coordinador.

3. Establecer, junto al coordinador, representante de la AMPA y profesor responsable de la convivencia los criterios de selección de los alumnos candidatos interesados en realizar la función de mediación.

4. Seleccionar, oídos los alumnos mediadores, junto al coordinador y profesor responsable de la convivencia, a los alumnos que formarán parte del equipo de mediación.

5. Colaborar con el coordinador y responsable de convivencia en las tareas que éstos tienen encomendadas.

Recursos

Los recursos humanos con los que se cuentan son los miembros del Equipo de Mediación distribuidos según un organigrama de funcionamiento.

En cuanto a materiales, se requieren fundamentalmente intercomunicadores para poner en contacto a los distintos grupos de alumnos mediadores entre sí, y con el coordinador (debido a las dimensiones del centro), acreditaciones identificativas para llevar en

sitio visible y petos de color llamativo para que los alumnos mediadores sean claramente visibles e identificables. Esto último apoya el carácter disuasorio.

En cuanto a las necesidades económicas del proyecto son las que habría que invertir en el reconocimiento para los alumnos mediadores. Al tratarse de una actividad voluntaria por su parte y considerando que realizan un servicio a la comunidad del centro, es conveniente establecer algún tipo de reconocimiento o recompensa al final del curso académico, que vendría a sumarse al beneficio formativo. Será el Consejo Escolar el que concrete la naturaleza de dicha recompensa que podría consistir en material escolar, en subvención de actividades formativas tales como viajes culturales, expedición de algún tipo de certificación, etc. No obstante, el principal beneficio que obtienen los alumnos mediadores es la formación.

III-. Aula de refuerzo de la convivencia

Justificación

El deterioro del clima de convivencia en los centros educativos y el consiguiente aumento de las sanciones y expulsiones exigen la búsqueda de alternativas que se añadan a las ya existentes y que ayuden a dar respuesta a los problemas generados.

La experiencia nos dice que la simple aplicación de medidas punitivas como la expulsión del centro educativo no suele solucionar el problema si no va acompañada de una serie de medidas correctivas y formativas. Generalmente, el alumno vuelve de la expulsión en iguales o peores circunstancias, con mayor sensación de desarraigo educativo, con mayor desfase curricular y con su rol de elemento disruptivo asimilado y reforzado ante los demás.

Hemos apostado por crear un espacio alternativo donde se favorece y refuerza, sobre todo, la formación en habilidades sociales y emocionales para los alumnos altamente disruptivos. Este espacio también está pensado para alumnos, que sin presentar problemas particularmente graves de comportamiento (ni por cantidad, ni por intensidad) necesitan un espacio ocasional de reflexión y análisis sobre sus actitudes. En nuestro centro, ese espacio recibe el nombre de **Aula de Refuerzo de la Convivencia (ARC).**

La creación del Aula de Refuerzo de la Convivencia surge como una necesidad de dar respuesta a la atención educativa que requiere la diversidad del alumnado del centro. Se plantea como una medida para intentar mejorar las conductas y actitudes de aquellos alumnos que presentan dificultades en la convivencia y, con ello, mejorar el clima de convivencia del grupo y del centro en su conjunto. No obstante, la derivación de un alumno al Aula de Refuerzo de la Convivencia es una sanción más de las que puede aplicar el centro educativo, ya que impide al alumno asistir a las actividades docentes de su grupo.

Como el resto de posibles actuaciones preventivas para la mejora de la convivencia, esta medida está recogida en el Plan de Convivencia del centro y en el Reglamento de régimen interno.

Será particularmente importante en el desarrollo del proyecto la participación del Departamento de Orientación en todo lo relativo a asesoramiento de los profesores que atiendan esta aula.

Objetivos

Aparte de los ya mencionados como objetivos generales, el objetivo principal es resolver los conflictos, evitando o disminuyendo en lo posible las expulsiones del centro, que tan ineficaces resultan en ocasiones y que tanta sensación de fracaso generan.

Horario

En principio, y en función de la disponibilidad de profesorado para su atención, el aula funcionará en turno diurno en el mayor número de horas posible, evitando siempre los huecos en el horario (este curso hemos cubierto la jornada de mañana completa).

Espacio

El Aula de Refuerzo de la Convivencia se ha ubicado al final del pasillo que ocupan las aulas de tecnología. En dicho espacio se ha construido un aula acogedora y con acceso directo al patio, que es el que normalmente utilizan los alumnos.

El aula está dotada de medios audiovisuales e informáticos.

El número máximo de alumnos que caben en el aula es de 8, aunque no se recomienda que coincidan más de 6 a la vez.

Atención al Aula de Refuerzo de la Convivencia

El Aula de Refuerzo de la Convivencia será atendida por:

- Profesorado voluntario. Las horas de atención al ARC serán computadas como horas lectivas a todos los efectos, incluidas en las 20 preceptivas. Si no fuese posible, a este profesorado se le descontará al menos una guardia por cada hora de atención al ARC.

- El profesor responsable de convivencia del centro, que además asumirá, junto al Jefe de Estudios, las funciones de coordinador del equipo de profesores que atiendan el aula, así como las de coordinación de los tutores afectivos de los alumnos del centro, atiendan éstos o no el ARC.

- El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad que trabajará preferentemente habilidades sociales.

Derivación al Aula de Refuerzo de la Convivencia

- Será la jefatura de estudios la encargada de decidir que un alumno se incorpora al aula.

- Para que un alumno sea derivado al ARC debe aceptar la medida y suscribir un Compromiso de Convivencia que implique realizar las actividades que se le planteen en el aula y mantener en ella una actitud adecuada.

- La duración de la permanencia de un alumno en el Aula de Refuerzo de la Convivencia podrá ser variable, en función de los comportamientos que han aconsejado su derivación.

- La derivación al Aula de Refuerzo de la Convivencia es compatible con otras sanciones, como por ejemplo la realización de servicios a la comunidad.

- **Funcionami**ento (véanse algunos ejemplos de documentos relacionados con esto en los materiales complementarios)

- El alumno se presentará en el aula de convivencia habiendo sido informado por Jefatura de Estudios de la determinación.

- El alumno a su llegada al aula de convivencia debe rellenar la Ficha de Reflexión del Alumno, donde contará por escrito lo sucedido (causa o causas que han provocado la sanción) y pensará en posibles soluciones.

- El profesor con los datos proporcionados por Jefatura de Estudios y con los recogidos en la Ficha de Reflexión del Alumno buscará junto a éste posibles soluciones y lo hará firmar, si éste lo desea, un Acta de Compromisos donde se recogerán las posibles soluciones aportadas por el alumno y los acuerdos que se adopten.

- Realizada esta reflexión se le hará entrega al alumno de una hoja de bienvenida en donde se le informa del horario que tendrá durante los días en que se encuentre el aula, las materias que trabajará y unas normas básicas que hay que cumplir.

- Dado que algunos alumnos deben realizar tareas impuestas por sus profesores habituales cuando ingresan en el aula, para realizarlas mientras dure la expulsión, cualquier profesor del aula de convivencia puede además pedir la realización de tareas complementarias si lo considera oportuno, que en ningún caso podrán consistir en actividades de castigo (copias, etc.). Estas tareas las realizará el alumno tras las actividades anteriores, que serán consideradas prioritarias, y serán entregadas al profesor que las pidió para su revisión y posterior devolución al alumno.

- El profesor que atienda el aula hará constar en un documento el comportamiento de los alumnos que haya atendido, las actividades realizadas y el nivel de aprovechamiento de éstas, pudiendo además, consignar en dicho documento cualquier incidencia destacable acaecida con el alumno.

- Cualquier profesor que atienda el ARC podrá proponer que un alumno abandone el aula antes de que se cumpla la sanción, bien por comportamientos disruptivos, por nulo o escaso aprovechamiento, o bien porque se considere cubierto el objetivo planteado al enviar al alumno. No obstante, la decisión de que un alumno abandone el ARC es competencia directa de Jefatura de Estudios, oído el Profesor Responsable de Convivencia, o el equipo formado por los profesores que atienden el ARC.

- A los comportamientos disruptivos acaecidos en esta aula les serán aplicadas las correspondientes circunstancias agravantes que pueden dar lugar a que el alumno sea excluido de cumplir nuevamente una hipotética sanción en el aula.

- El profesorado del ARC asumirá también el papel de Tutor afectivo de algún alumno, y estará asesorado por el Departamento de Orientación.

- Los alumnos mediadores, en las horas libres de las que dispongan, podrán apoyar a los profesores encargados de atender el aula, si éstos lo requieren.

- Si se produjera ausencia de un profesor en el Aula de Refuerzo de la Convivencia será cubierta preferentemente por cualquiera de los profesores que imparten clase en el ARC. En caso de no existir viabilidad para este procedimiento, la ausencia será cubierta por un profesor de guardia. Si entre ellos hubiera algún profesor con horas asignadas al ARC sería atendida preferentemente por este último, independientemente del lugar que ocupe en el cuadrante de guardias del centro.

Contenidos

- El conocimiento de los demás y el respeto: el trabajo de las relaciones interpersonales y de las habilidades sociales.

- El conocimiento de uno mismo y la toma de decisiones.

- El conocimiento y respeto de los recursos del entorno como elemento indispensable en el desarrollo personal.

- Las técnicas de estudio.

- El trabajo directo de materias fundamentales para el desarrollo académico del alumno.

- Rellenar los distintos anexos, lo que supone realizar actividades de autoconocimiento personal.

- Realizar las tareas que requieran los profesores encargados de atender el ARC. El material para dichas tareas será el que proporcione el Departamento de Orientación, el propio profesor del ARC, o los distintos departamentos didácticos, y estarán relacionadas con la reflexión sobre temas de convivencia (búsqueda de alternativas dialogadas a los conflictos, análisis de causas y consecuencias de comportamientos disruptivos, cooperación y trabajo en equipo, etc.), o con técnicas de trabajo y estudio. Para ello se pueden utilizar cuestionarios, o llevar a cabo entrevistas, debates, análisis de casos, etc.; o bien actividades de dinámicas de grupos: debates dirigidos, "torbellino de ideas", análisis crítico de textos o de material audiovisual, etc.

- Realizar, en su caso, las tareas que proporcionen los profesores del grupo de origen del alumno.

- Aquellos alumnos que se encuentren cumpliendo una sanción en el Aula de Refuerzo de la Convivencia pueden quedar excluidos de salidas programadas para el resto de sus compañeros de grupo. En última instancia, será la Jefatura de Estudios, oído el Responsable de Convivencia, quien determine si el alumno puede participar o no en las actividades; no obstante, ello no va en detrimento de otro tipo de actividades fuera del centro, o en este mismo, programadas por los profesores del Aula (charlas, visitas programadas, excursiones, etc.), siempre que se disponga de los permisos oportunos.

Metodología de trabajo

Será fundamentalmente activa y participativa a través del fomento del diálogo, el consenso, la reflexión crítica y la toma de decisiones comprometida. Se usarán, en la medida de lo posible, las nuevas tecnologías.

Evaluación de las actividades del ARC

El COORDINADOR de convivencia, vistos los informes de los profesores del ARC, proporcionará a los tutores de los alumnos que hayan permanecido en el Aula de Refuerzo de la Convivencia un número significativo de sesiones (al menos 5 días) información sobre la actitud, el número de sesiones que ha permanecido en el ARC y el aprovechamiento de las actividades propuestas.

Dicha información les será proporcionada a los tutores, como norma general, una vez al mes, y como mínimo una vez al trimestre. Además, los tutores harán llegar a los profesores de las distintas asignaturas toda la información.

IV-. La tutoría afectiva o individualizada

Justificación

Creemos que en muchas ocasiones la causa de los comportamientos disruptivos de los alumnos es su creciente desarraigo con respecto al centro educativo, cuando no incluso la carencia de un referente afectivo.

La evolución de la sociedad de la información, las nuevas tecnologías y la globalización influyen en los alumnos, en las familias y en los centros educativos, y parece poner obstáculos a la práctica docente.

Con frecuencia nos quejamos de los cambios que se han producido en las familias con las que tenemos que tratar los docentes: con modelos de participación permisivos en exceso, poca exigencia, poco control, excesiva confianza en todo lo que hacen y cuentan sus hijos, despreocupación, poca o ninguna unidad de criterio entre los padres, ausencia de normas, desconfianza en el profesorado. En definitiva, un progresivo desentendimiento de la labor tutorial que va en detrimento del alumno en el ámbito educativo y personal.

Dichos cambios hacen que la labor tutorial del profesor sea cada vez más importante y compleja. El sistema tutorial que establece la ley basado en una estructura organizativa tradicional: una sola sesión de tutoría grupal a la semana en la cual un profesor-tutor ha de llevar a cabo el seguimiento y orientación personal, escolar y profesional de más de 30 alumnos se manifiesta como claramente insuficiente, sobre todo para atender a determinados alumnos con problemas específicos.

Un recurso que pretendemos que venga a paliar el sentimiento de desarraigo y a llenar el posible vacío de referente afectivo del alumno sería la figura del Tutor Afectivo o Individualizado.

Estamos convencidos de que la tutoría individualizada puede ayudar a reforzar la adquisición de algunas competencias básicas, como la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender, y la autonomía e iniciativa personal. Además, creemos que la adquisición de estas competencias favorecerá la adquisición de las otras.

Los tutores afectivos

Los tutores afectivos serán profesores voluntarios del claustro, que mediante un mayor conocimiento de las circunstancias de los alumnos, alcanzan una mejor implicación en los problemas de los alumnos que el posible en la tutoría ordinaria del grupo, debido a que se trata de una tutoría individualizada y a que el tutor es elegido (dentro de lo posible) por el alumno, hecho que debe favorecer la empatía.

El Departamento de Orientación asumirá el asesoramiento de los tutores afectivos, y el Profesor Responsable de Convivencia asumirá la labor de coordinación. Este último, además, representará a los tutores afectivos en el equipo de mediación del centro.

Como pautas generales de actuación el tutor intentará establecer con el alumno una auténtica relación comprensiva y de aceptación, evitando tanto las actitudes autoritarias, como las excesivamente permisivas.

No será incompatible esta figura con ninguna otra responsabilidad en el centro.

Objetivos de los tutores afectivos

Como objetivo general el proyecto de tutoría afectiva persigue mejorar la convivencia en el centro educativo. En particular, aparte de los objetivos generales anteriormente indicados, pretendemos integrar a alumnos con dificultades de adaptación y comunicarse personalmente con el alumno y averiguar la existencia de problemas personales que pudieran obstaculizar el aprendizaje, con el fin de proponer vías adecuadas de solución.

Protocolo de actuación con el alumno

El alumnado que recibirá tutoría afectiva será propuesto por el Departamento de Orientación, tutores de grupo, Jefatura de Estudios, o cualquier profesor de entre aquellos alumnos en los que se hayan detectado problemas, comportamientos o carencias que requieren atención personalizada.

Jefatura de Estudios, que será la responsable de la aplicación de la medida, oídas las preferencias del alumno, asignará tutor afectivo al alumno de entre los profesores voluntarios disponibles.

Se procurará que mientras queden tutores afectivos disponibles ninguno atienda a más de un alumno a la vez.

Excepcionalmente, un alumno podrá cambiar de tutor afectivo una sola vez en un curso académico.

La atención del tutor afectivo sobre un alumno cesará:

- A petición de alguna de las partes.
- Cuando hayan quedado resueltas las causas que aconsejaron la adopción de la medida.
- Cuando quede de manifiesto que la medida no aporta ningún beneficio al alumno tratado.

Como norma general el tutor afectivo llevará a cabo las siguientes actuaciones:

1. Entrevista inicial con el alumno para una primera toma de contacto.

2. Toma de contacto con la familia e información a la misma.

3. Seguimiento periódico de su vida diaria en el centro, recabando información relevante sobre aspectos de cualquier índole que pudieran afectarle negativamente.

4. Registro de acuerdos en actas firmadas por ambas donde se plasmen los compromisos.

5. Revisión periódica de los compromisos adquiridos en las entrevistas.

6. Información de situaciones específicas a quien proceda según el caso: tutor del grupo, jefatura de estudios, familias, etc.

7. Registro de las actuaciones llevadas a cabo en el Diario de la Tutoría Afectiva.

Existirá un diario de actuaciones que recoja también los anexos y otros documentos de interés que se pudieran generar, tales como un informe total de la tutoría, cartas a los padres, etc.

Ejemplos de algunos documentos pueden consultarse en los anexos.

V-. Liga de convivencia

Justificación

Este proyecto pretende ser un medio que catalice los posibles problemas de conducta que puedan existir en el patio por la realización de actividades espontáneas, juegos violentos o hábitos competitivos, los cuales pueden ser fuente de rechazo y exclusión de los menos "dotados" para el deporte o de los que pudieran "estorbar" en el patio.

Es un hecho que muchos de los alumnos tradicionalmente disruptivos son buenos en lo que a actividades deportivas se refiere, por ello se puede utilizar su participación o no en las mismas como un elemento motivador y/o disuasorio, porque los ocupa y porque la prohibición de participar puede ser añadida al catálogo de sanciones.

En definitiva, se trata de fomentar una actividad lúdica en la que todos tengan cabida, se fomente la tolerancia, el respeto, el juego limpio y la participación y convivencia por encima de la competición.

Descripción del proyecto

Este proyecto consiste en la organización de una liga multideportiva (fútbol, baloncesto, balontiro, etc.), durante los recreos para todos los niveles educativos del centro, de manera que se ofrezca a los alumnos actividades dirigidas que ocupen su tiempo libre, el cual puede ser caldo de cultivo para que se produzcan incidencias no deseadas.

La liga interna de convivencia presenta una doble finalidad, por un lado, mejorar la convivencia de los alumnos en el tiempo de recreo y, por otra parte, dinamizar este tiempo de ocio para los alumnos a través de actividades físicas y deportivas.

Objetivos

Con este proyecto perseguimos, aparte de los objetivos ya indicados, ofrecer alternativas para los alumnos en los recreos y disponer de un elemento disuasorio y motivador más como recurso de gestión de la convivencia.

Contenidos

- Participación en actividades deportivas lúdicas saludables.
- Creación de un clima de convivencia a través de la participación, cooperación, coeducación, respeto y relación con los demás compañeros.

Recursos

- Humanos: Cuenta con la coordinación de un profesor del Departamento de Educación Física o Ciclo Formativo y la supervisión del Responsable de Convivencia del Centro y el Jefe de Estudios. Además, como parte fundamental del proyecto, contamos con la participación e implicación de alumnos de segundo curso del Ciclo Formativo de Animación de Actividades Físicas y Deportivas, en labores de arbitraje, control y organización de las actividades. Igualmente cabe destacar la participación en el proyecto del los mediadores, en el control de las pistas durante la realización de las actividades, así como con la comunicación con la organización con respecto a alumnos que deben participar en tareas de servicios a la comunidad, etc.

- Materiales y espaciales: Lo necesario para llevar a cabo la actividad deportiva (balones, instalaciones, etc.)

Otros aspectos destacados

En cuanto a las sanciones, los alumnos sancionados por comportamientos disruptivos no podrán participar los días que estén cumpliendo la sanción.

En cuanto a las reglas, se sancionará cualquier tipo de juego violento, durante los partidos, así como faltas de respeto hacia compañeros, adversarios, árbitros, mediadores…, tanto de jugadores como de espectadores.

En cuanto al espíritu de la competición, se fomentará el juego limpio en el sentido más amplio posible (aplaudir el buen juego y el esfuerzo, saber ganar y también perder, cumplir las reglas y normas, etc.).

Evaluación de los distintos proyectos

Los proyectos serán evaluados continuamente.

- Autoevaluación por parte de las personas implicadas, en las reuniones periódicas establecidas.

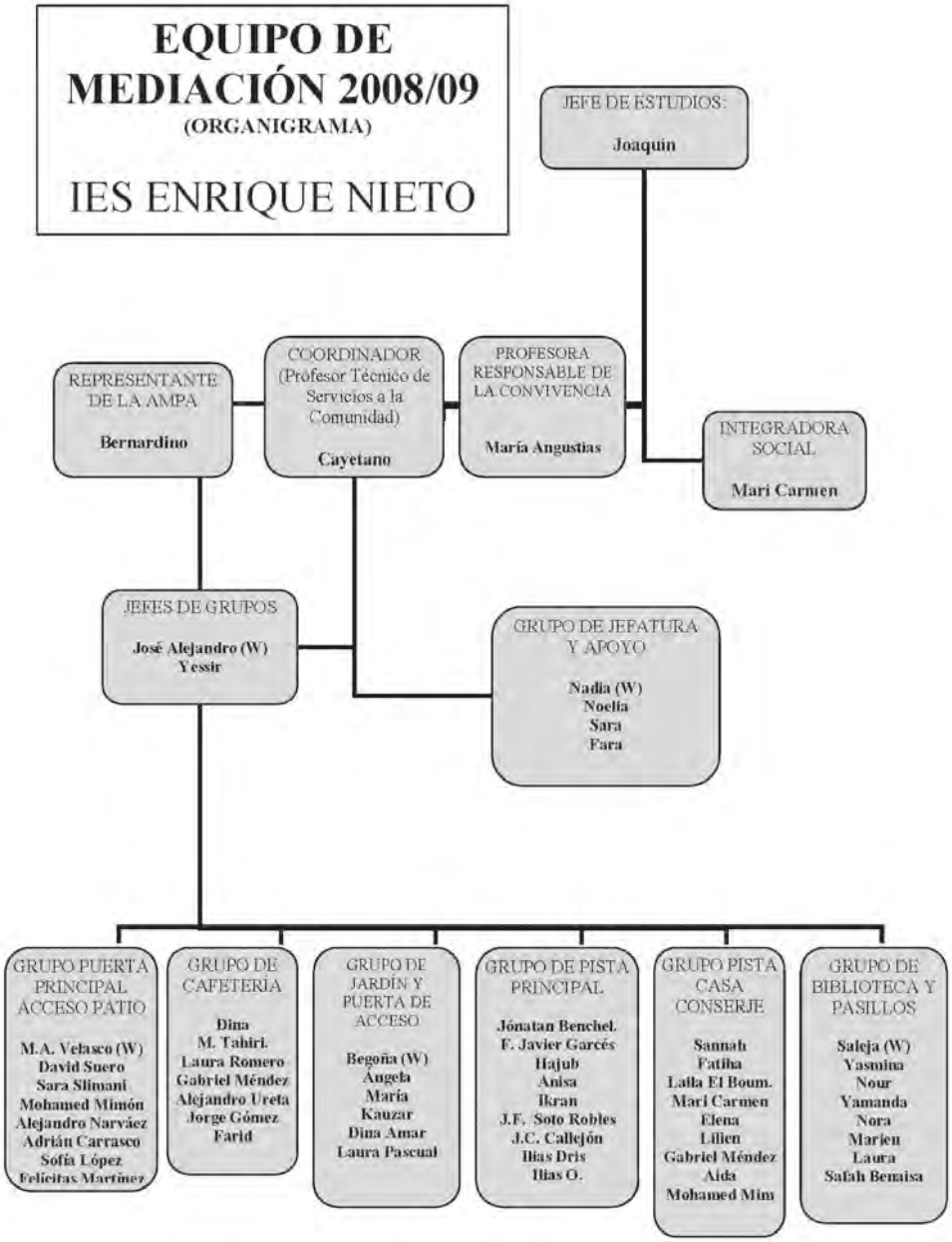
- Evaluación externa, por parte de los diferentes órganos colegiados del centro y demás sectores de la comunidad educativa, en especial por parte del Departamento de Orientación y Equipo Directivo.

- La evaluación llevada a cabo hasta el momento ha puesto de manifiesto la importancia que los proyectos han tenido en la dinamización de la convivencia. Ejemplo del análisis y evaluación (en este caso de la mediación) figura como ANEXO I.

ANEXO I: PRINCIPALES PROBLEMAS DURANTE LA IMPLANTACIÓN DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN

EQUIPO DE MEDIACIÓN ESCOLAR		
Problemas o dificultades de implantación o durante el desarrollo del proyecto	**Consecuencias más destacadas**	**Forma de prevenirlos o resolverlos**
1. Resistencias por parte de los alumnos Había, y aún hay, alumnos que asumen mal que otros alumnos como ellos les puedan hacer indicaciones.	➧ Incidentes entre alumnos ➧ Aumento del número de partes ➧ Aumento del número de sanciones	➧ Campañas de sensibilización ➧ Visitas a las tutorías ➧ Apoyo de Jefatura de Estudios ➧ Puesta en práctica de estrategias de refuerzo de la labor de los mediadores en beneficio de los compañeros
2. Resistencias por parte de algunos profesores a) Había, y aún hay, profesores que no entienden que se les de a los alumnos capacidad de autogestión. b) Desacuerdo por el tipo de perfil de algunos mediadores.	➧ Incidentes de algunos profesores con los mediadores ➧ Desánimo de los mediadores y sensación de escaso reconocimiento ➧ Descontento de los profesores	➧ Información a los profesores, destacando la labor de los mediadores ➧ Aceptación de las críticas y de las sugerencias en pro de la mejora del proyecto ➧ Considerar el proyecto siempre abierto, susceptible de cambio o mejora continuos. ➧ Explicar, justificar en algunso casos y pactar los criterios para la selección
3. Errores de los miembros del equipo de mediación	➧ Adopción de medidas injustas ➧ Faltas de respeto ➧ Abuso de autoridad ➧ Comportamientos disruptivos, dentro o fuera del aula, por parte de los mediadores	➧ Mejorar la formación ➧ Adopción de medidas correctivas en el seno del equipo ➧ Mayor seguimiento por parte de los coordinadores ➧ Exclusión del equipo si hay reiteración de errores graves

ANEXO II: EJEMPLO DE ORGANIGRAMA DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN



MÁS ANEXOS RELACIONADOS CON LA MEDIACIÓN Y TUTORÍA AFECTIVA

PROCESO DE MEDIACIÓN

FECHA DE INICIO:

FECHA DE FINALIZACIÓN:

PERSONAS EN CONFLICTO (nombre, edad y curso)

BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONFLICTO

REGISTRO DE ACUERDOS

MEDIADORES IMPLICADOS

Al firmar este documento asumimos lo aquí expuesto:

Personas en conflicto. **Mediadores.**

DIARIO DE LA TUTORÍA AFECTIVA

Alumno: _____

Curso: _____ **Grupo:** _____

Entrevista inicial

Día: _____ **Hora:** _____

Observaciones: _____

Entrevista de seguimiento

Día: _____ **Hora:** _____

Observaciones: _____

ACTA DE REGISTRO DE ACUERDOS

Día: _____ **Hora:** _____

Yo, _____, **alumno del grupo** _____, **en presencia del profesor** _____, **me comprometo a**_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

EL PROFESOR: **EL ALUMNO:**

Fdo.: _____ **Fdo.:** _____

DECÁLOGO DEL MEDIADOR

(PRINCIPIOS BÁSICOS)

1. TRATAMOS A LOS DEMÁS COMO NOS GUSTA QUE NOS TRATEN.

2. ESCUCHAMOS Y NOS PONEMOS EN EL LUGAR DEL OTRO para poder comprender sus emociones, necesidades e intereses.

3. CONTRIBUIMOS A LA CREACIÓN DE UN AMBIENTE POSITIVO que favorezca el desarrollo personal, comunitario y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. LA IGUALDAD DE LAS PERSONAS, EL RESPETO Y LA JUSTICIA son principios básicos que nos mueven en nuestra tarea mediadora.

5. NO CONFUNDIMOS MEDIACIÓN CON AMIGUISMO NI AUTORITARISMO.

6. NECESITAMOS FORMACIÓN. Somos conscientes de la necesidad de procesos de formación específica con respecto a mediación y resolución de conflictos.

7. CUIDAMOS EL LENGUAJE VERBAL Y NO VERBAL pues sabemos que cualquier conducta humana es comunicación.

8. SI NOS EQUIVOCAMOS Y COMETEMOS ERRORES, sabremos disculparnos y enmendarnos, esto hace creer a las personas.

9. TRABAJAMOS EN EQUIPO. Cada uno de nosotros forma parte de un equipo por lo que no vamos por libre, tenemos un sentimiento común que nos une y nos estimula.

10. TODOS POR EL BIEN COMÚN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

19. SEXUALIDAD EN CLAVE INTERCULTURAL

Esperanza Romero Estudillo

Antropóloga, enfermera y profesora

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las variables sociodemográficas que intervienen en los comportamientos sexuales del colectivo juvenil de Melilla, teniendo en cuenta, además de los antecedentes biológicos previos a la relación sexual, y la historia de competencias conductuales, el contexto sociocultural en el que ocurre la relación sexual. Participaron 900 jóvenes en edades comprendidas entre los 15 y 29 años con representación de todos los grupos étnicos de la Ciudad Autónoma de Melilla. El 42,1% del total de la muestra pertenecen al grupo cultural católico, el 35,0% al bereber, el 4,6% al judío y el 16,0% no tienen adscripción a ningún grupo. El análisis de las variables reveló que con la orientación heterosexual están representados el 94,1% de los participantes, con la homosexual el 3,1% y con la bisexual el 2,8%. El debut sexual ocurrió a los 16,7 años para el 67,2% de los participantes**,** y el 78,3% de ellos usó el preservativo en la primera relación; en la vida sexual activa**,** el 66,1% de los jóvenes han tenido relaciones sexuales con parejas ocasionales y el 53,8% usaron preservativo para evitar una infección de transmisión sexual (84,3%) y evitar un embarazo (80,1%). A lo largo de la vida sexual activa el 33,3% de los jóvenes iniciados han tenido entre 2 y 4 parejas y el 22,8% entre 8 o más parejas ocasionales. La motivación para las relaciones con parejas casuales fue la atracción física de la otra pareja (66,9%), la excitación física del momento (57,2%) y la oportunidad que se presentó (49,3%). Los católicos tuvieron más relaciones sexuales casuales (36,1%) y fueron los que más se protegieron (28,6%), en su mayoría universitarios (59,2%); el alcohol fue determinante para las relaciones sexuales con personas desconocidas (13,1%). La motivación más concluyente para la abstinencia sexual de los no iniciados sexualmente fue la ausencia

---

(*) Esperanza Romero Estudillo (romerita44@hotmail.com). Antropóloga y Doctoranda en la línea de investigación de sexualidad juvenil. Enfermera de Atención Primaria en Zona Norte y responsable del Programa de Atención al Joven. Profesora de la Unidad Docente de Matronas (INGESA). Tutora en el Centro de Asociado UNED. Profesora Asociada de la Facultad de Enfermería, Campus de Melilla (Universidad de Granada).

de enamoramiento (55,6%), seguido de la influencia que ejerce la forma en la que habían sido educados sexualmente (51,0%) con mayor representatividad en la mujer bereber y la mujer católica. Se concluye con la influencia que ejerce el género y la cultura en los comportamientos de riesgo sexual y en la abstinencia sexual de los no iniciados. En la discusión se resalta que las diferencias estadísticamente significativas obtenidas sugieren una educación adaptada al entorno sociocultural de Melilla.

Las manifestaciones de la sexualidad dependen no sólo de la influencia biológica, sino también del medio ambiente y sociocultural donde se desarrollan. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) la sexualidad es un aspecto fundamental y esencial de las personas que incluye las relaciones sexuales, el sexo, el erotismo, el género, la orientación sexual y la reproducción, que se expresa en creencias, deseos, fantasías, actitudes, valores, comportamientos y roles. Para Sosman (2010), la sexualidad es una dimensión de la personalidad impregnada de las mismas características biopsicosociales y espirituales de la persona desde que nace y que se articula en la relación de la persona consigo misma y con los demás a través de los vínculos emocionales; la sociedad juega un papel de suma importancia en la asignación de los roles sexuales, en el erotismo y en el ejercicio voluntario o no de la fertilidad.

En estrecha relación con la sexualidad está el derecho a la salud -que no se limita sólo al hecho de estar sano-, y abarca actuaciones sobre los factores determinantes que contiene la propia definición (OMS, 2007), entre otras, el derecho a la salud sexual y reproductiva, el acceso a la información sexual, la planificación familiar, la igualdad de género y la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS), con especial interés en los jóvenes como grupo vulnerable.

No hay duda que los hábitos y costumbres que a diario se practican influyen sobre el estado de bienestar y son el resultado de las acciones y esfuerzos que cada cual hace por cuidarla y mejorarla (Senado Dumoy, 1999). Por ello, por su relación directa con la salud sexual es importante definir el nuevo concepto de *estilo de vida* (Infante, Pérez y Díaz, 2005; citado por Sanabria, González y Urrego, 2007) para referirse a unas pautas de comportamientos reiteradas y estructuradas como respuesta habitual de unas prácticas que inciden sobre el estado de salud (Rodríguez Marín, 1995).

El estilo de vida es un proceso complejo en el que intervienen factores personales, ambientales y sociales que nace no sólo del presente sino también de la historia interpersonal del individuo (Caricote, Figueroa y Granados, 2009; Perea, 2004). Para Vives (2007), el aprendizaje -por imitación del modelo familiar o de grupos formales y/o informales- juega un papel fundamental en la salud y marca la forma de ser y el comportamiento; así, en la medida que estas conductas estén presentes o ausentes pueden llegar a ser un factor de riesgo o de protección, e inducir a prácticas saludables y no saludables que interactúan entre sí (Flórez, 2007; Elliot, 1993).

Además, hay que tener en cuenta la influencia que ejerce el contexto sociocultural, pues los grupos son mediadores entre lo psicológico y lo social, y en ellos se dan procesos

de interacción, de identidad e influencia que están en la base de la formación, el mantenimiento y en la posibilidad del cambio de actitudes de sus integrantes (Álvarez, 2010). En este orden de ideas, Guerrero y León (2010) señalan el dominio que ejerce el contexto cultural en el momento de tomar la decisión de modificar las conductas de riesgo por otros estilos de vida saludables.

En el caso de la sexualidad, tener unos conocimientos sólidos y adoptar una actitud positiva frente a ella es un indicador de protección, pero probablemente estas variables por sí mismas no sean suficientes para llevar a cabo unos comportamientos libres de riesgo (Arrivillaga, Salazar y Correa, 2003; Giraldo, Toro, Macías, Valencia y Palacios, 2010; Guerrero y León, 2010). Algunos trabajos basados en diferentes modelos teóricos han demostrado que lo jóvenes, a pesar de tener información sobre el virus de Sida y conocer los mecanismos de transmisión y las formas de prevenirla, siguen practicando comportamientos perjudiciales para su salud. Entre las variables que pueden influir en la conducta sexual de una persona están las motivaciones, el consumo de sustancias (como el alcohol y algunas drogas) y la influencia de otras personas (Ribes, 1990), lo que permite explicar que los comportamientos de riesgo sexual están relacionados con la personalidad, la motivación y el contexto social en el que ocurre dicha relación.

Así, a treinta años de la epidemia del sida, ONUSIDA (2011) señala que los jóvenes están en el centro de la enfermedad y sobre ellos recae la mitad de los nuevos casos -6.000 nuevas infecciones cada día por el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH)-, afectando más a la mujer que al varón. Esta vulnerabilidad del colectivo juvenil tiene su origen en la falta de competencias para el ejercicio de una sexualidad responsable y protegida, motivo por el que se considera a esta población como una de las más afectadas por el VIH (Velásquez y Bedoya, 2010).

Factores como el inicio temprano en la actividad sexual con penetración, se relacionan con un mayor número de pareja sexuales y un menor uso del preservativo conforme van cumpliendo años (Bermúdez, Castro, Gude y Buela-Casal, 2010; Castro, Bermúdez y Buela-Casal, 2009). Por otra parte, Lameiras, Failde, Bimbela y Alfaro (2008) consideran importante favorecer en los jóvenes la percepción del riesgo, entendida como la valoración personal que hacen de su vulnerabilidad frente al contagio del VIH, aunque esta variable no es suficiente, por sí sola, para emitir un comportamiento seguro; por ello, se necesita un cambio de conducta, autoeficacia para el uso del preservativo, y presentar actitudes positivas hacia la sexualidad y hacia la infección del VIH de manera simultánea con la percepción del riesgo (Lameiras, 1998; Lameiras, Failde, Bimbela y Alfaro, 2008).

Según Piña (2009), el uso del preservativo para la prevención del VIH requiere que la persona esté motivada para ello y que se incline a hacer algo, o se comporte de una determinada manera porque ha aprendido que dicha práctica tiene consecuencias positivas en una situación donde es socialmente valorada; además, la motivación para el uso consistente del preservativo difiere de manera importante en función al género: en el caso de los varones, el motivo para el uso del preservativo está en el cuidado y la protección de la salud y su función se asocia con la obtención de consecuencias positivas como sería evitar

la infección para el VIH; en el caso de las mujeres, el uso del preservativo es para conseguir las consecuencias positivas de evitar un embarazo (Piña, Lozano, Vázquez y Carrillo, 2010).

Igualmente, la Sociedad Española de Contracepción (SEC, 2011) concluye que aproximadamente un 39,0% de los jóvenes españoles afirman haber mantenido relaciones sexuales sin protección pese a conocer los riesgos a los que se exponen, entre ellos, los embarazos no deseados (ENDs) y las interrupciones voluntarias del embarazo (IVEs) que llegan a ser 110.000 anualmente, lo que equivale a una cada tres minutos (SEC, 2011).

Para Routi (1994), el embarazo adolescente es la gestación que ocurre en mujeres hasta los 19 años de edad, independientemente de su edad ginecológica, y sin el deseo y/o planificación previa. Es un acontecimiento que supone un impacto negativo sobre la condición física, emocional y económica de la joven porque además de condicionar su estilo de vida, va a constituir un problema tanto social como médico (Lete, De Pablo, Martínez y Parrilla, 2001; Martínez Bueno, 2002; Triviño, Muñoz, Valls, Trenchs y Luaces, 2011).

Desde el punto de vista sociodemográfico, una investigación por comunidades autónomas españolas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, 2011) revela cómo la incidencia de madres adolescentes se relaciona directamente con el grado de desarrollo de la comunidad autónoma de residencia; es decir, aquellas que tienen un mayor índice de estudios superiores, renta per cápita y participación femenina en el mercado laboral, como Navarra, Madrid y País Vasco, gozan de tasas inferiores de fecundidad adolescente, y otras más desfavorecidas, como Andalucía, Extremadura y Murcia, están más afectadas por el END con un menor desarrollo de la trayectoria vital de las chicas, menos nivel de estudios y dificultad para encontrar un empleo estable (CSIC, 2011).

Según el Ministerio de Sanidad y Política Social e Igualdad (2011a), se han practicado 107 IVEs en las chicas melillenses y en las ceutíes 32 durante el año 2010. Además, en la Ciudad Autónoma de Melilla, según datos publicados en el primer semestre por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011b), desde el comienzo de la epidemia en 1981 existen 89 casos de Sida, de los cuales el 62,9% son usuarios de drogas intravenosas (UDI), el 16,8% pertenecen a la categoría de la transmisión heterosexual (HTS), el 10,1% representan la transmisión de hombres que tienen relaciones con hombres (HSH), y el 2,2% para cada de una de las categorías de transfusiones sanguíneas y transmisión vertical madre-hijo; el 79,7% de los casos de Sida recaen en los varones y el 20,2% en las mujeres, y para un 5,6% no consta el año de diagnóstico.

Igualmente, el estudio sobre salud sexual y sexualidad llevado a cabo en Melilla (Romero, 2010) con 332 participantes entre 15 y 29 años, señala que los adolescentes y jóvenes de Melilla presentan conductas que interfieren con las prácticas de prevención al no posponer una relación con aquellas personas de las que desconocen sus antecedentes sexuales, y al no usar de manera sistemática el preservativo porque disminuye la sensibilidad y el placer en la relación (45,0%), seguido de no llevar uno en el momento de la actividad sexual (32,8%) en estos encuentros casuales.

Por tanto, ante los datos referidos que expresan la emisión de conductas sexuales de riesgo y, dado que Melilla tiene la singularidad de concentrar en un mismo espacio físico a católicos, musulmanes, judíos, y minorías de otras culturas, se deben tener en cuenta las normas, costumbres y demás pautas culturales, que sin lugar a dudas prescriben y regulan la adquisición y puesta en práctica de las competencias de las personas en el plano individual con manifestaciones en la sexualidad (Ribes y López, 1985). La finalidad de este estudio es analizar las variables sociodemográficas y psicosociales que intervienen en la conducta sexual, y considerar las diferencias, si las hubiere, en relación a la variable cultural con el fin de diseñar planes de prevención atendiendo a esta diversidad.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo constituida por 900 jóvenes en edades comprendidas entre los 15 y los 29 años con una media de edad de 20,9 años (*DT* = 4,07). La distribución de la muestra estuvo representada por el grupo cultural católico (42,1%), el grupo cultural bereber (35,0%), el judío (4,6%) y el resto de participantes no consideraban la adscripción a ninguno de ellos (16,0%). Por sexo, el 41,8% eran varones y el 58,2% mujeres; los sujetos que se identificaron como heterosexuales representan el 94,1% de la muestra, como homosexuales el 3,1%, y como bisexuales el 2,8%. En cuanto a la formación/ocupación, el 35,5% de los participantes cursaban estudios universitarios, el 15,4% Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el 13,0% bachillerato, el 6,3% Formación Profesional (FP), y el 15,2% eran soldados profesionales; el 8,1% del total de la muestra estaba en paro y el 6,1% con empleo. El 9,1% de los padres carecían de formación académica, así como el 11,8% de las madres. Los criterios de inclusión en el estudio fueron haber contestado el 80% de los ítems del cuestionario y tener entre los 15 y 29 años, además de aceptar voluntariamente la participación en el estudio una vez informados de la confidencialidad de los datos y de los objetivos del trabajo de investigación.

Instrumentos de medición. Operativización de las variables

1. *Instrumento para la evaluación de variables psicológicas y comportamientos sexuales de riesgo en jóvenes (Piña, Robles y Rivera, 2007).*

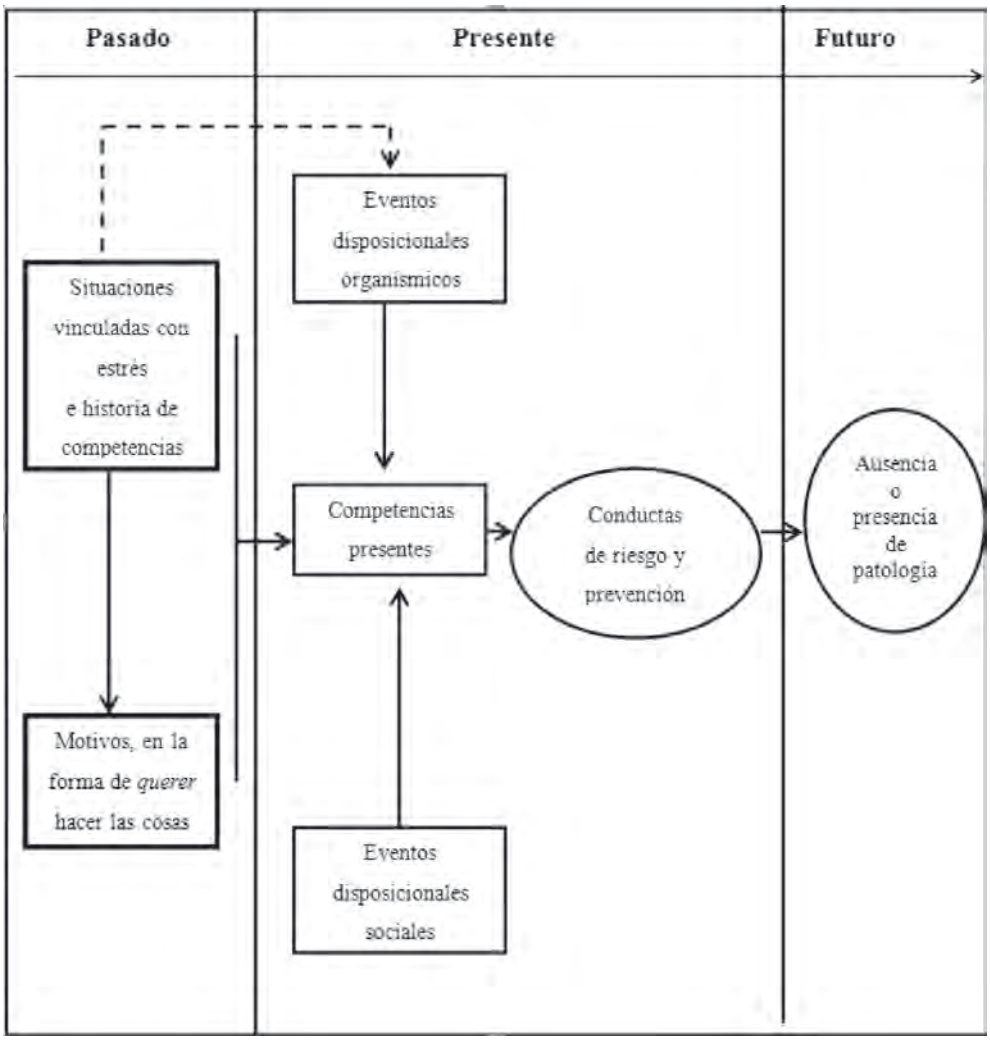
Las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez del instrumento se obtuvieron con un valor óptimo global del coeficiente alfa de Cronbach (0,81), y una adecuada relación entre los diferentes comportamientos y las variables psicológicas estudiadas (Piña et al., 2007)). Está constituido por 76 ítems para la recogida de los datos demográficos y sociales, y para los antecedentes y comportamientos sexuales; consta de un apartado para las personas que no han tenido relaciones sexuales con penetración y otro para recoger la probabilidad de tenerlas.

Piña et al. (2007) manifiestan que este instrumento tiene algunas ventajas con respecto a otros al incluir variables históricas y de contexto (motivos, estados biológicos y

situaciones sociales), lo que permite describir y explicar más acertadamente los comportamientos de riesgo sexual. Además, se apoya en un modelo teórico de tipo interactivo y funcional, por lo que tiene en cuenta el hecho de que las variables psicológicas que determinan el comportamiento sexual de riesgo en las personas no operan en un mismo nivel de complejidad.

Piña (2008) sugiere que la dimensión psicológica de la salud puede ser analizada desde diversas variables que se agrupan a lo largo de tres momentos: pasado, presente y futuro.

Figura 1. **Representación gráfica del Modelo Psicológico de prevención de enfermedades (Piña, 2008).**



PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos ha requerido de diversos procedimientos con el fin de ajustarse a las normas fundamentales y de rigor metodológico para el estudio científico:

1. El juicio de expertos

Debido a que el instrumento para la evaluación de variables psicológicas y comportamientos sexuales de riesgo en jóvenes es de origen mexicano, se pensó que los giros gramaticales podían conducir a error en la comprensión de los ítems -a pesar de ser también una lengua hispana-, por lo que se decidió remitirlo a un juicio de expertos para que indicaran si la redacción era correcta o no y, en este último caso, se les requería que señalaran cuál sería a su juicio la redacción correcta. Se recibieron dos modificaciones que fueron aceptadas y corregidas.

2. Temporalización del estudio

La recogida de datos se inició en febrero de 2008 y finalizó en mayo del 2012.

3. Los permisos

Se solicitó autorización al Ministerio de Educación y Ciencia con el fin de poder acceder a los adolescentes de ESO, bachillerato y FP; igualmente, al Campus Universitario de la Universidad de Granada y a la UNED; también al Ejército para acceder a la tropa profesional. Se permitió la recogida de datos en un Centro Privado de Enseñanza donde acuden adolescentes y jóvenes de los diferentes Institutos y Universidades, y en un Centro Asistencial Privado, gestionado por la Ciudad Autónoma donde residen jóvenes en régimen de acogida.

4. Técnica de análisis

El análisis de datos se procesó mediante el paquete estadístico SPSS para Windows en su versión 15.0.

Resultados

Los resultados se organizan en torno a las principales variables en relación con el instrumento de investigación: debut sexual, edad, uso del preservativo, motivación para el inicio de las relaciones sexuales y para la protección con el uso del condón; las mismas variables para las relaciones sexuales con parejas ocasionales; análisis de los comportamientos de riesgo sexual en relación al género, al grupo cultural de pertenencia, a la formación académica/ocupación y a la motivación para las diversas respuestas sexuales.

1. Análisis descriptivo del instrumento para la evaluación de variables psicológicas y comportamientos sexuales de riesgo en jóvenes (Piña, Robles y Rivera 2007).

Edad y motivación para el debut sexual:

El 67,2% de los encuestados indicaron que sí habían tenido relaciones sexuales con penetración y el 32,8% manifestaron que no. La edad media de las relaciones sexuales ocurrió a los 16,7 años (*DT* = 2,03). El motivo más determinante para establecer esa relación sexual fue porque *existía una relación afectiva* (59,7%), seguido de la *atracción física* de la pareja (51,7%).

El uso consistente del preservativo en la primera relación sexual con penetración y la motivación para protegerse o no:

El preservativo fue utilizado en el debut sexual por el 78,3% de los participantes y el 21,5% no lo hicieron. El motivo para usarlo fue *evitar un embarazo* (83,4%), seguido de *evitar una ITS* (70,3%), y para no usarlo porque *no traía uno conmigo en el momento* de la relación (37,5%) y porque *resta sensibilidad y placer* a la relación (29,9%).

Relaciones con parejas ocasionales a lo largo de la vida sexual activa y motivación:

Las prácticas sexuales a lo largo de la vida sexual activa con parejas ocasionales (personas que no conocían o conocían muy poco) se dieron en el 66,1% de los iniciados, motivado por la *atracción física de la otra pareja* (66,9%), por la *excitación física del momento* (57,2%) y porque se presentó *la oportunidad* (49,3%); el *alcohol influyó demasiado* para el 13,1%, y *más o menos* para el 23,7%; *otras drogas* intervinieron para el 6,9%, y *más o menos* para el 5,2% de los participantes en los encuentros sexuales casuales.

Parejas ocasionales a lo largo de la vida sexual activa:

El 33,3% de los jóvenes iniciados han tenido entre *2 y 4 parejas* a lo largo de la vida sexual activa, y el 22,8% tuvieron entre *8 o más parejas* ocasionales.

El uso consistente del preservativo con parejas ocasionales y motivación:

El preservativo lo usaron *siempre* con personas desconocidas el 53,8% de los iniciados por la motivación principal de *evitar una ITS* (84,3%), seguida de *evitar un embarazo* (80,1%). El motivo para no usarlo fue porque *restaba sensibilidad y placer a la relación* (44,2%), porque *no disponían de uno en el momento de la relación sexual* (33,8%), *y porque no les gustaba usarlo* (22,1%).

Motivación para los no iniciados en la actividad sexual:

La principal motivación para aquellos que no se iniciaron en las relaciones sexuales con penetración (32,8%) fue porque *no estaban enamorados* (55,6%), y por la influencia que ejerce *la forma en la que habían sido educados sexualmente* (51,0%).

2. *Análisis descriptivo del instrumento para la evaluación de las variables de comportamientos de riesgo (Piña, Robles y Rivera, 2007) en relación a los grupos culturales, al género, a la motivación y a la formación/ocupación.*

El debut sexual según el grupo cultural de pertenencia:

Estando representadas todas las comunidades culturales en el debut sexual con el 67,2% de los participantes, la mayor incidencia de iniciados recae sobre el *grupo cultural católico* (35,2%), seguido de los *no creyentes* (13,8%), del *grupo cultural musulmán* (13,4%) y del *judío* (2,9%).

El uso consistente del preservativo en la primera relación sexual con penetración según el grupo cultural de pertenencia, género y motivación:

El uso del preservativo de manera consistente en el debut sexual recayó más en las mujeres (39,7%) que en los hombres (38,7%). Fue muy determinante en la primera relación sexual para el grupo cultural católico (55,3%), seguido de los musulmanes (20,7%), los no creyentes (14,2%) y los judíos (4,0%). El motivo *evitar un embarazo* (53,1%) y *evitar la infección por el VIH* (51,2%) es más concluyente en las mujeres que lo utilizan; los varones lo emplearon principalmente para *evitar la infección del VIH* (48,8%) y *evitar un embarazo* (46,6%).

Uso consistente del preservativo en el debut sexual según la formación académica/ ocupación y adscripción religiosa:

En el debut sexual quienes utilizaron más el preservativo fueron los católicos (82,6%), universitarios en su mayoría (40,7%), seguido de los estudiantes de ESO y bachillerato (15,8%), y de los soldados profesionales (11,7%); en segundo lugar los musulmanes (81,0%), sobre todo los soldados profesionales (39,7%), seguido de los estudiantes de ESO y bachillerato (22,3%) y universitarios (9,1%); los judíos que hicieron uso del preservativo de manera consistente (73,1%) fueron los universitarios (26,9%), los empleados (23,1%) y los desempleados (15,4%), en el grupo de no creyentes el uso del preservativo (69,4%) estuvo a favor de los universitarios (35,5%), soldados profesionales (11,3%) y estudiantes de ESO y bachillerato (10,5%).

Relaciones sexuales con parejas ocasionales a lo largo de la vida sexual activa según el grupo cultural de pertenencia y género:

En la vida sexual activa, los varones tuvieron más relaciones con parejas ocasionales (39,2%) que las mujeres (31,6%). Los encuentros casuales con personas desconocidas se practicaron por los católicos (36,1%), los no creyentes (16,3%), los musulmanes (15,0%) y los judíos (2,1%). Las mujeres que más cambiaron de pareja fueron las católicas (37,9%), seguidas de las no creyentes (17,0%), las musulmanas (4,2%) y las judías (1,3%).

El uso consistente del preservativo con las parejas ocasionales según el grupo cultural de pertenencia, género y motivación:

Los varones (35,3%) utilizaron más los preservativos de manera consistente con personas desconocidas que las mujeres (18,5%). Los católicos en mayor proporción (28,6%), que los musulmanes (16,5%), que los no creyentes (9,9%) y que los judíos (1,1%); el motivo principal fue para *evitar una ITS* (86,2%) y *evitar un embarazo no deseado* (85,2%).

Uso consistente del preservativo con parejas ocasionales según la formación académica y adscripción religiosa:

La relación entre el preservativo y la formación académica del usuario según la adscripción religiosa correspondió a los católicos (59,2%) con formación universitaria (25,4%), a los soldados profesionales (15,5%), y a los estudiantes de ESO y bachillerato (9,9%); en los musulmanes (54,7%) recayó el uso del condón en los soldados profesionales (31,3%), ESO y bachillerato (5,6%), universitarios (4,7%); en los no creyentes (51,5%), en los universitarios (23,5%), soldados profesionales (10,3%), ESO y bachillerato (2,9%); en los judíos se distribuyó el uso (20%) entre los parados (10,0%) y estudiantes universitarios (10,0%).

La motivación de los jóvenes no iniciados sexualmente según el grupo cultural de pertenencia, género y formación/ocupación:

Para el total de los no iniciados sexualmente fue más determinante la abstinencia sexual porque *no estaban enamorados* que por la *educación sexual recibida*. Sin embargo, en el análisis según los grupos culturales se invierten las variables y *poner en práctica la forma en la que he sido educada/o sexualmente* influye en la abstinencia sexual principalmente del grupo cultural musulmán (59,4%) y de los católicos (35,5%); la formación académica de estos grupos estaba representada por estudiantes de ESO y bachillerato (50,8%), y universitarios (50,7%); la motivación *quiero tener relaciones sexuales cuando esté enamorado* intervino para la no iniciación sexual de los católicos (59,7%) y de los musulmanes (52,8%); la formación de estos grupos estaba representada por estudiantes universitarios (58,3%), y de ESO y bachillerato (56,8%). Ambas motivaciones fueron más determinantes en las chicas que en los chicos.

Discusión

A partir de los resultados se pone de manifiesto que más de la mitad de los melillenses participantes han debutado en la sexualidad precozmente, aunque esta edad (16,7 años) se mantiene respecto al estudio anterior (Romero, 2010), pero si lo comparamos con el de las Comunidades Autónomas (Teva, Bermúdez y Buela-Casal, 2009), en Melilla el debut sexual es superior a los 15 años promedio que recogen estos autores.

Por los motivos que exponen los participantes para iniciarse en las relaciones sexuales con penetración, *la existencia de una relación afectiva y de confianza, y la atracción físi-*

ca que sienten por la otra persona, estamos ante un comportamiento desprotegido para aquellos que no utilizan el preservativo. El establecimiento del debut sexual sin protección y el menor uso del preservativo cuando es una pareja estable, se podría explicar por la falsa sensación de seguridad que regulan las relaciones de pareja monogámicas en el marco de una relación de afecto y confianza (Lameiras, 1999). El resultado es la disminución o carencia de la percepción del riesgo con la respuesta inmediata de alcanzar el placer (Bauman, 2005), lo que supone para las chicas un problema añadido, pues además de exponerse a las ITS, se arriesgan a un END, lo que revela su mayor vulnerabilidad (Sociedad Española de Contracepción, 2011).

Por ello, la perspectiva de género en el análisis estadístico es importante, y aunque en este trabajo no es muy significativa la diferencia en el debut sexual para el uso del condón, se observa que se invierte la variable en relación con las motivaciones para su uso. Las chicas lo emplean en la primera relación sexual por temor al END, por lo que sobresale el aspecto anticonceptivo y no el preventivo (Piña, et al., 2010), mientras que los chicos presentan una actitud preventiva frente a las ITS en lugar de anticonceptiva (Lameiras, Rodríguez, Calado y González, 2004; Piña (2009).

Sin embargo, en las relaciones casuales con personas desconocidas ocurre lo contrario, y los resultados muestran una conducta de riesgo significativa a favor de las chicas melillenses iniciadas sexualmente, a pesar de presentar prácticamente las mismas relaciones que los chicos con personas desconocidas, no se protegen. De acuerdo con Fierros, Rivera y Piña (2011) esos encuentros casuales cumplen un patrón de monogamia serial (la pareja afectiva puede ser sustituida con relativa frecuencia) para ambos sexos, que se organiza en un modelo de sexualidad instantánea y consumista (Bauman, 2005), más incrustado en la mujeres, probablemente motivadas por *sentirse atraídas y por la excitación física del momento,* lo que explicaría la imposibilidad que tienen de emitir prácticas sexuales seguras frente al VIH.

Otro dato significativo en el estudio es la intervención que tienen el alcohol y otras sustancias psicoactivas en los encuentros sexuales ocasionales, lo que coincide con Becoña et al. (2011) al señalar que el policonsumo de tóxicos ofrece mayor probabilidad de adelantar el inicio de las relaciones sexuales, hecho que no sabemos si es del todo exacto en los jóvenes melillenses si lo comparamos con el resto de comunidades (Teva et al., 2009), pero sí que se ajusta al incremento del número de parejas ocasionales por la alteración cognitiva que originan y que se manifiestan en conductas desinhibidas, con una disminución de la percepción del riesgo, un incremento de las posibilidades para no protegerse, y por tanto de contraer las ITSs y ENDs. Cabe comentar que la ingesta de bebidas alcohólicas y la alteración emocional que producen son factores a tener en cuenta en la cultura juvenil del fenómeno del botellón, al formar parte de las situaciones de *oportunidad sexual* (Rodríguez Campuzano y Díaz González, 2010).

En el análisis de las diferencias sobre el consumo de sustancias respecto al género y los comportamientos de riesgo, se advierte una influencia negativa a favor de los varones que tienen más relaciones sexuales bajo los efectos del alcohol y otras drogas que

las mujeres; sin embargo, no existen diferencias significativas en el uso consistente del preservativo, pues aunque ellas dicen tener mayor conciencia de los peligros, esto no se traduce en acciones preventivas reales, sino todo lo contrario, son más vulnerables para las ITS en general, y para el VIH en particular, además de exponerse a los ENDs por la falta de uso de anticonceptivos, lo que concuerda con Calafat, Juan, Becoña, Mantecón y Ramón (2009).

Resultan interesantes las diferencias culturales, según la opción religiosa, el género, y el nivel de formación/ocupación en relación a la motivación para llevar a cabo conductas de riesgo; así, el análisis estadístico nos muestra que siendo los católicos, sobre todo los varones y con estudios universitarios, los que exhiben más comportamientos inseguros en los cambios de parejas sexuales que el resto de los grupos integrantes, son también los que más se protegen por temor al contagio del VIH. Este hallazgo es congruente con Piña (2009) al revelar que el uso del preservativo para la prevención del VIH requiere que la persona esté motivada para ello y que haya aprendido las consecuencias efectivas. Asimismo, el hecho de estar cursando estudios universitarios es un indicador de que tienen más edad, por lo que estas variables son muy significativas en materia de protección sexual; Diéguez et al. (2005) hacen referencia al impacto que la vida universitaria tiene en los sujetos más mayores. Igualmente, INJUVE (2008) considera que los jóvenes de mayor nivel formativo tienen más y mejores conocimientos para el uso del preservativo.

Ante esto, cabe preguntarse por qué los musulmanes que tienen prácticamente el mismo comportamiento de protección que los católicos en el debut sexual son, en su mayoría, soldados profesionales –sin formación universitaria-, lo que podría indicarnos que no tiene porque existir relación en el hecho de tener un mayor nivel de formación académica, o conocimientos sobre sexualidad y métodos preventivos, y la mayor frecuencia del uso consistente del preservativo masculino (Lameiras et al., 2008). Quizás, este dato sugiera que los soldados adquirieron conocimientos sobre el efecto barrera que ejerce el preservativo para evitar una ITS, y siempre lo utilizaron en el pasado motivados por las consecuencias positivas de evitar enfermedades (Piña, 2009), demostrando ser competentes en el presente y muy probablemente en el futuro (Piña et al. 2007). Este aspecto es revelador para los programas preventivos porque para conseguir un cambio de conducta es necesario, además de la autoeficacia para el uso del preservativo, presentar actitudes positivas hacia la sexualidad y hacia la infección del VIH de manera simultánea con la percepción del riesgo (Lameiras, 1998; Lameiras et al., 2008).

Por otra parte, los resultados en las mujeres católicas y las no creyentes demuestran la incompetencia que tienen en la negociación del uso del condón en las relaciones casuales e inseguras que establecen, lo que coincide con Herrera y Campero (2002); la incapacidad de gestionar adecuadamente el uso del preservativo parece estar relacionada con las creencias que tienen sobre el amor romántico, o bien porque las chicas tienen un ideal de amor sin condiciones ni infidelidades que les hace percibirlo como una señal de pérdida de confianza en la pareja, haya o no fundamentos para tenerla (Herrera y Campero, 2002; Lameiras, 1999). La consecuencia es la imposibilidad de pensar en la necesidad

de sexo más seguro y menos aún de practicarlo (Herrera y Campero, 2002). INJUVE (2008) encuentra en las mujeres españolas una "falta de cultura" en cuanto al uso del preservativo que las coloca en un escenario de mayor riesgo.

Con respecto a los melillenses no iniciados sexualmente, y ante el resultado obtenido en los diferentes grupos culturales en relación al género y a las motivaciones para la abstinencia sexual, se puede considerar como una variable *extrasituacional o transituacional* cumpliendo lo expresado por Piña et al. (2007) en relación a las creencias religiosas y la influencia que ejerce la cultura. Así, es muy significativo no estar iniciada sexualmente para las chicas bereberes sobre todo por la influencia que ejerce *la educación recibida*, lo que se interpreta lógicamente como una conducta preventiva. Pero hay que tener en cuenta que en esta comunidad la actividad sexual está entretejida en el valor moral y religioso que recae sobre el matrimonio y, que no sólo está permitido el casamiento desde la pubertad en la mujer, sino que, es recomendable para satisfacer el deseo sexual; así, pueden vivir con los padres al carecer de independencia económica y tener relaciones sexuales -si lo desean-, con el uso de anticonceptivos para retrasar la natalidad; igual consideración religiosa tiene para la evitación de enfermedades venéreas el acatamiento del vínculo matrimonial (Muhammad, 1999). Sin embargo, apreciamos una cierta asimetría con respecto al sexo, ya que la educación recibida no ejerce la misma influencia en los varones musulmanes que sí debutaron sexualmente, lo que indicaría que el apego moral de los chicos bereberes parece estar menos acomodado. Por tanto, el aspecto religioso es fundamental para los incluidos en la moral seguidora, así como la perspectiva de género, porque influyen en la prevención de hábitos sexuales saludables y deseables (Romero, Santos, Vázquez, Bermúdez, Castro, y Fernández, 2009).

Por último, y de acuerdo con Piña et al. (2011) es prioritario, además de abordar a cada persona de manera individual, identificar y analizar aquellas modalidades que implican sistemas o relaciones más generales como el contexto sociocultural. Por ello, el análisis de la construcción social de los significados que existen en los diferentes grupos culturales de Melilla sobre la sexualidad, el género y sus implicaciones en la salud sexual, permite comprender no sólo que un número importante de jóvenes melillenses y sus parejas están expuestas a las ITS, posiblemente del VIH/Sida y a los ENDs (Romero, et al., 2009), sino también la necesidad de considerar los aspectos culturales en cualquier programa de salud que pretenda influir en los comportamientos de riesgo.

Destacar las limitaciones de este trabajo y las líneas futuras de investigación, ya que para los fines de una predicción y una comprensión más detallada de las variables que eventualmente pueden afectar al cuidado, mantenimiento, pérdida y/o recuperación de la salud (Piña et al., 2011), es necesario el estudio y atención de otras como las actitudes hacia el VIH, los conocimientos sobre el virus de sida y las actitudes hacia la sexualidad. A pesar de ello, por las diferencias estadísticamente significativas que se han encontrado, se sugiere una educación afectivosexual adaptada al entorno sociocultural de Melilla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, L. (2010). Modelos psicológicos del cambio: de los modelos centrados en el individuo a los modelos psicosociales en psicología de la salud. *Psicología y Salud, 20,* 97-102.

Arrivillaga, M., Salazar, I.C. y Correa, D. (2003). Creencias sobre la salud y su relación con las prácticas de riesgo o de protección en jóvenes universitarios. *Colombia Médica, 34,* 186-95.

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* México: Fondo de Cultura Económica.

Becoña, E., López, A., Fernández del Río, E., Martínez, U., Osorio, J., Fraga, J., Arrojo, M., López, F., y Domínguez, MN. (2011). Borracheras, conducción de vehículos y relaciones sexuales en jóvenes consumidores de cocaína y éxtasis. *Adicciones*, *23*, 205-218.

Bermúdez, Castro, Guda y Buela-Casal. (2010). Relationship Power in the Couple and Sexual Double Standard as Predictors of the Risk of Sexually Transmitted Infections and HIV: Multicultural and Gender Differences. *Current HIV Research, 8*, 172-178.

Calafat, A., Juan, M., Becoña, E., Mantecón, A. y Ramón, A. (2009). Sexualidad de riesgo y consumo de drogas en el contexto recreativo. Una perspectiva de género. *Psicothema, 21,* 227-233.

Caricote, E. (2006). La participación del adolescente en etapa media sobre la promoción de su salud sexual. *Revista Ciencias de la Educación, 1*, 47-62.

Castro, A., Bermúdez, M.P. y Buela-Casal, G. (2009). Variables relacionadas con la Infección por VIH en adolescentes inmigrantes latinoamericanos: una revisión. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, 18,* 227-240.

Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (2011). Una investigación del CSIC aporta datos por comunidades autónomas sobre maternidad adolescente. *Nota de prensa.* Recuperado el 2 de febrero de 2012, de http://www.iegd.csic.es/sites/default/files/prensa/pdf/np_maternidad_adolescente191011.pdf

Diéguez, A., López, A. Sueiro, E., y López, F. (2005). Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la sexualidad (ATSS) ampliada. *Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace, 74,* 46-56.

Elliot, D.S. (1993). Health-enhancing and health-compromising lifestyles. En SG. Millstein, AC. Petersen y EO. Nightingale, *Promoting the health of adolescents. New directions for the twenty-first century* (119-145). Oxford: Oxford University Press.

Fierros, L.E., Rivera, B.M. y Piña, J.A. (2011). Sexual behavior with casual partners among university women. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 165-183.

Flórez, L. (2007). *Psicología Social de la Salud. Promoción y prevención*. Bogotá: Manual Moderno.

Giraldo, A., Toro, M.Y., Macías, A.M., Valencia, C.A. y Palacio, S. (2010). La promoción de la salud como estrategia para el fomento de estilos de vida saludables. *Hacia la Promoción de la Salud, 15,* 128-143.

Guerrero, L.M. y León, A.R. (2010). Estilo de vida y salud: un problema socioeducativo, antecedentes. *Artículos arbitrados, 49,* 287-295.

Herrera, C. y Campero, L. (2002). La vulnerabilidad e invisibilidad de las mujeres ante el VIH/SIDA: constantes y cambios en el tema. *Revista de Salud Pública, 44,* 554-564.

Instituto de la Juventud (INJUVE). (2008). *Sondeo de opinión y gente joven 1ª encuesta temática: jóvenes salud y sexualidad*. Recuperado el día 4 de junio de 2011, de http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos

Lameiras Fernández, M. (1998). El estudio de la sexualidad en los jóvenes españoles. *Revista Electrónica InterAÇÃO de psicología, 136 Curitiba, 2*, 133-161.

Lameiras Fernández, M. (1999). La sexualidad de los/as adolescentes en la era del SIDA. *Anuario de Sexualidad, 5*, 31-46.

Lameiras Fernández, M., Failde Garrido, J.M., Bimbela Pedrola, J.L. y Alfaro Oliver, N. (2008). Uso del preservativo masculino en las relaciones con coito vaginal de jóvenes españoles entre catorce y veinticuatro años. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología, 4,* 401-415.

Lameiras, M., Rodríguez, Y., Calado, M. y González L. (2004). Creencias vinculadas al uso del preservativo masculino en adolescentes españoles sexualmente activos. *Universitas Psicológica*, *3,* 27-34.

Lete, I., De Pablo, J.L., Martínez, C., y Parrilla, J.J. (2001). Embarazo en la adolescencia. En L. Lete, J.L. De Pablo, C. Martínez, J.J. Parrilla, *Manual de Salud Reproductiva en la Adolescencia* (pp.803-835). Zaragoza: Sociedad Española de Contracepción.

Martínez Bueno, C. (2002). Posparto en la madre adolescente. *Matronas Profesionales, 7,* 19-25.

Ministerio de Sanidad y Política Social e Igualdad. (2011a). *Interrupción Voluntaria del Embarazo. Datos definitivos correspondientes al año 2010*. Recuperado el 2 de febrero de 2012, de http://www.msps.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/publicacionIVEcompleto_2009.pdf

Ministerio de Sanidad y Política Social e Igualdad. (2011b). *Vigilancia epidemiológica del VIH/sida en España. Situación a 30 de junio de 2011*. Recuperado el 6 de diciembre de 2011, de http://www.msps.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/vigilancia/home.htm

Muhammad Rizvi, S. (1999). *Sexualidad en el Islam*. Biblioteca Islámica Ahlul Bait.

ONUSIDA. (2011). *Informe para el día mundial del sida*, *2011*. *Cómo llegar a cero: Más rápido. Más inteligente. Mejor*. Recuperado el 6 de diciembre de 2011, de http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/unaidspublication/2011/JC2216_WorldAIDSday_report_2011_es.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health*. Ginebra: OMS. Recuperado el 4 de mayo de 2011, de http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2007). *El derecho a la salud*. Centro de prensa, nota descriptiva nº 323. Recuperado el 1 de septiembre de 2011, de http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs323/es/index.html

Perea Quesada, R. (2004). *Educación para la salud*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.

Piña López, J.A. (2008). Variaciones sobre el Modelo Psicológico de Salud Biológica de Ribes: justificación y desarrollo. *Universitas pschologica, 7,* 19-32.

Piña López, J.A. (2009). Motivación en Psicología y salud: motivación no es sinónimo de intención, actitud o percepción de riesgo. *Diversitas. Perspectivas en Psicología, 5,* 27-35.

Piña López, J.A., Lozano Ramírez, D.I., Vázquez Ramírez, P., Carrillo Saucedo, I.C. (2010). Motivos y uso de preservativo en estudiantes universitarios de Ciudad Juárez (México). *Anales de psicología, 26*, 18-26.

Piña, J.A., Robles, S. y Rivera, B.M. (2007). Instrumento para la evaluación de variables psicológicas y comportamientos sexuales de riesgo en jóvenes de dos centros universitarios de México. *Revista Panamericana de Salud Pública, 22,* 295-303.

Ribes, E. (1990). *Psicología y salud*. Un análisis conceptual. Barcelona: Martínez Roca.

Ribes, E. y López, S. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y psicométrico.* México, DF: Editorial Trillas.

Rodríguez Campuzano, M.L. y Díaz González, A. (2011). Relación entre la consistencia en el uso del condón y factores disposicionales en estudiantes de bachillerato. *Psicología y Salud, 21,* 17-24.

Rodríguez Marín, J. (1995). *Psicología Social de la Salud*. Madrid: Síntesis.

Romero Estudillo, E. (2010). *Salud sexual y significación de la sexualidad en los adolescentes y jóvenes de Melilla.* Ciudad Autónoma de Melilla: Consejería de Educación y Colectivos Sociales.

Romero, E., Santos, P., Vázquez, M.I., Bermúdez, M.P., Castro, A. y Fernández, D. (2009). Conocimientos y actitudes sexuales en jóvenes católicos y musulmanes en Melilla. En E. Soriano Ayala, R.M. Zapata Boluda y A.J. González Jiménez (Eds.), *La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural* (pp. 874-878). Almería: Universidad de Almería. ISBN: 978-84-691-9787-5.

Routi A. (1994). Patología obstétrica en la adolescente embarazada. *Revista Sogia, 1*, 70-72.

Sanabria, P.A., González, L.A. y Urrego, D.Z. (2007). Estilos de vida saludable en profesionales de la salud colombianos. Estudio exploratorio. *Revista Médica, 15,* 207-217.

Senado Dumoy, J. (1999). Los factores de riesgo en el proceso salud-enfermedad. *Revista cubana Medicina General Integral, 15,* 453-460.

Sociedad Española de Contracepción. (2011). Gabinete de prensa. Noticias y comunicados. *En marcha la campaña "la píldora del día anterior".* Recuperado el 15 de febrero de 2011, de http://www.sec.es/prensa/noticias/2011.02.10.php

Sosman Selowski, V. (2010). Sexualidad adolescente, informada y responsable ligada a los afectos. *Revista Obstétrica Ginecológica, 5,* 133-138.

Teva-Álvarez, I., Bermúdez, M.P. y Buela-Casal, G. (2009). Variables sociodemográficas y conductas de riesgo en la infección por el VIH y las enfermedades de transmisión sexual en adolescentes. España, 2007. *Revista Española de Salud Pública, 83,* 309-320.

Triviño, M., Muñoz, D., Trenchs, V., Valls, A. y Luaces, C. (2011). Evolución de la incidencia de test de embarazo positivo en adolescentes atendidas en un servicio de urgencias. *Anales de Pediatría, 75,* 110-114.

Velásquez Vélez, S. y Bedoya Serna, B. (2010). Los jóvenes: población vulnerable del VIH/SIDA. *Medicina UPB, 29*, 144-154.

Vives Iglesia, A.E. (2007). *Estilo de vida saludable puntos de vista para una opción actual y necesaria.* La Habana: Facultad de Ciencias Médicas Policlínico Docente Mártires de Calabazas.

20. Desarrollo de la creatividad a partir del uso del pensamiento analógico-metafórico en la construcción de poemas-objeto en un contexto educativo multicultural

Sofía Corrales Rodríguez
Profesora de Volumen de la Escuela de Artes Miguel Marmolejo de Melilla
corralessonia@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende realizar un análisis sobre una investigación llevada a cabo sobre creatividad y su didáctica en las Artes plásticas, en el campo de la enseñanza de la materia de *Volumen* de la etapa no obligatoria de Bachillerato y en la modalidad de Artes dentro del contexto multicultural de la Escuela de Artes y Diseño Miguel E. Marmolejo de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Esta investigación se centró, principalmente, en determinar los vínculos que se establecen entre el juego guiado y las artes plásticas actuales, entre éstas y la metáfora como lenguaje, y en cómo esos binomios se concretan en la elaboración de poemas-objeto. Estas relaciones tienen su inicio en los movimientos de las vanguardias históricas, que en su búsqueda de lo nuevo y llevados por su espíritu trasgresor hacen que los artistas recuperen para el arte el concepto de juego, sirviéndose de él para canalizar muchos de los grandes temas de interés artístico del siglo XX: la oposición a la cultura institucionalizada y conservadora, el poner en evidencia el concepto de *vida moderna*, la búsqueda de la creatividad y de métodos, las nuevas formas de expresión, la utilización del lenguaje en la obra plástica, el mayor acercamiento y la participación del espectador… Todo esto podría abrir una nueva dimensión para la experimentación, acorde con una sensibilidad artística más avanzada.

Así, podían resultar amplias las posibilidades didácticas que se obtendrían del estudio y análisis de las vanguardias artísticas como conocimiento de la historia del arte y a la vez como aplicación de los diversos métodos de creación por transposición (uso de la analogía o la metáfora), que tan eficaces se han mostrado en las distintas áreas plásticas. Por otra parte, todas estas reflexiones vendrían del empeño y del convencimiento de que

debiera existir una didáctica de las Bellas Artes sostenida en una enseñanza no meramente experimental, sino basada en una enseñanza del arte, con contenidos y objetivos específicos, apoyados en métodos óptimos de creación, con el fin de que el alumnado sea, en etapas más tempranas o más tardías (incluso la universitaria) e independientemente del objetivo propio de cada etapa, consciente de las posibilidades de desarrollo de pensamiento, de expresión y de comunicación que el aprendizaje de las artes plásticas puede proporcionarle como persona en cualquier ámbito de su vida, y, en definitiva, pueda hacerlo más competente socialmente y quizás más realizado.

1. MARCO TEÓRICO

Distintos estudios anunciaban a finales de la década de los años noventa el interés por las artes y su función dentro del desarrollo de la mente; pensando en la significación de las obras artísticas como reflejo de las operaciones mentales (Juanola, 1997). Una de las características que dan identidad al final del siglo XX es precisamente la cantidad de estudios dedicados a la mente. Para Eisner (1991), la mente es una forma de realización cultural y la forma que adquiere ésta vendrá mediatizada por el entorno próximo en el que se produce este desarrollo.

La escuela constituirá una cultura primaria en el crecimiento de la mente y, por lo tanto, las decisiones que se toman sobre las prioridades en la escuela son decisiones fundamentales para el tipo de habilidades mentales que los niños tendrían ocasión de fomentar. Esta idea explica la necesidad de las artes en el desarrollo del niño.

Un aspecto teórico importante en la mitad de siglo XX, que no deja de estar relacionado con la psicología, es el *enfoque lingüístico* de todos los estudios, e incluso del arte como arte. Las conexiones entre producción de pensamiento y lenguaje, entre desarrollo mental y lenguaje, entre creatividad, pensamiento y lenguaje, se analizan, hipotetizan y explican en relación con la construcción psicológica de conocimiento en un colectivo determinado (Vygotsky, 1970), o también con enfoques de tipo semiótico. Estos intentan entender cómo funcionan los sistemas simbólicos, cuándo se obtiene el significado, cuándo se alcanza la comunicación. A la vez, el arte y el mundo de las imágenes en general también se consideran *algo como* un lenguaje, y evidentemente, un sistema simbólico que debe relacionar la mente y el pensamiento- con la creación de símbolos y, por tanto, la comunicación.

En definitiva, estas teorías analizan con enfoques diferentes un aspecto que es de gran interés: la función del arte en el desarrollo humano, cuestión para la cual las relaciones entre *mente y creatividad* son claves, sobre todo cuando se empieza a considerar la mente como algo no reservado al espacio de la lógica y la ciencia, y a la vez la creatividad como algo no restringido al ámbito del arte.

El término de creatividad es relativamente nuevo en el tiempo. En el siglo XX, la expresión *creativo* empezó a aplicarse a lo largo de toda las culturas occidentales; se comenzó a hablar de la creatividad en las ciencias, en política, educación, en tecnología, etc.

Sin embargo, resulta difícil abordar de modo sistemático un concepto que hoy en día levanta tantas controversias y se mestiza de forma equivocada con el término innovación. Aunque parece que hay acuerdo en que algo es creativo cuando es también nuevo o innovador. Pero no todo lo novedoso tiene que ser creativo, ya que lo nuevo a veces es más producto de la moda que de la innovación (Arañó, 1993).

Por otro lado, la creatividad es una experiencia profundamente imbricada en el propio acto de aprender, porque tiene su base en la capacidad de descubrir, o sea, de hallar, manifestar, hacer patente o formalizar ideas o experiencias relativamente novedosas, originales. De ahí que sea pieza clave en el sistema educativo. Pues, la creatividad tiene que ver con el trazado de nuevas rutas neurológicas, entendidas como desarrollo y expresión de procesos y acciones asociados al encuentro personal y al asombro relativos (De la Herrán, 2000).

Existe hoy una conciencia generalizada de que todas las personas tienen un potencial creador, semejante al de la inteligencia, susceptible de ser desarrollado (Gutiérrez, 2002). La actitud creativa parece formar parte de la estructura constitutiva del ser humano, pero que con frecuencia se pierde o se inhibe por los procesos de adaptación social y culturización. Por lo que la Escuela tiene una gran responsabilidad para mantener esta actitud despierta, pues una parte importante de este proceso se produce en ella, en este ámbito en el que transcurre el mayor tiempo de la vida de los niños y niñas y en el que tiene lugar los primeros esfuerzos de adaptación social. Por ello, el desarrollo del pensamiento creativo, entendido de la manera que lo define De la Torre (1995, p.15) como «*un derecho universal e inalienable*» y como «*un factor fundamental de la mejora individual y colectiva*» es un compromiso al que necesariamente ha de responder el sistema educativo.

La otra gran aportación ha sido el descubrimiento y definición de la capacidad creativa como una habilidad**,** lo que supone que este talento es susceptible de ser desarrollado (Sánchez, 1999). Con lo cual, la educación artística podría enseñar las herramientas para crear, a partir de diseños proyectuales, de pautas, de reglas, de mecanismos propios para la elaboración de ideas, para luego plasmarlo en la obra artística. El método se revela como medio más eficaz para desarrollar la capacidad creadora y como la vía más adecuada a seguir en la Educación Artística.

Desde esta perspectiva, el *método* se aparece como una estrategia del aprendizaje. El *método* no es un elemento que constriñe la creación y la imaginación. El *método* facilita las soluciones individuales, se convierte en una herramienta clave.

Marín (en Sánchez, 1996, p. 17), en esta misma línea, aporta algunas orientaciones y expectativas en uno de sus artículos, *Mediante el método podemos enseñar a «escribir» correctamente en plástica, como lo haríamos en expresión escrita. Pero además, podemos conseguir, cuestión fundamental para desarrollar el talento creador, las estrategias y circunstancias que permitan el entrenamiento y el ejercitamiento del modo de pensar creativo. Podemos enseñar a imaginar, visualizar, plasmar gráfica y plásticamente, auxiliados por los procedimientos pictóricos y las técnicas de expresión plástica en general.*

En función de lo hasta aquí expuesto, se podría establecer que el producto artístico emerge del artista y que el método y el entrenamiento son, con los conocimientos científico-artísticos, la manera de poder obtener, mejorar y desarrollar la capacidad creadora.

La reflexión que permite asociar modelos de *Creatividad* y espacios de configuración del arte en el mundo moderno tiene, en cierto modo, su aspiración en la necesaria búsqueda de referencias de algún orden, para la libertad creadora de un arte que ha trascendido, y aun negado, el «rigor» y la «destreza» para avocarse desmedido en la pura subjetividad individual (Díez, 1994).

Referida esta perspectiva, podría ser no aventurado afirmar parangones conceptuales de los enunciados que presentan las vanguardias artísticas del siglo XX (surrealismo, dadaísmo…) y los que sustentan los modelos y los métodos de desarrollo de la creatividad abiertos a promover la «innovación valiosa», que se resumen ampliamente en todos aquellos factores constituidos en indicadores de la creatividad misma: fluencia, flexibilidad, síntesis, originalidad, invención, y elaboración (Guilford, 1977; Torrance, 1969).

Citando a Gordon (1961), en sus explícitas referencias que hace sobre la *analogía* como mecanismo y proceso esencial en el desarrollo de toda creatividad, éste apunta a la *metáfora* como forma, constituyendo así la apertura y la ósmosis con el orden de los fenómenos poéticos y los procesos artísticos. Aquí, donde se observa que la *analogía* se convierte en una herramienta esencial en el desarrollo de la creatividad, entra en acción el objeto de estudio de este trabajo de investigación, el llamado *poema objeto*, que nace de la herencia surrealista y que se basa en los métodos de creación por *analogía* para producir sus significados mágicos, lúdicos, sorpresivos, irónicos, simbólicos y poéticos.

La adquisición del saber artístico busca desarrollar construcciones específicas para aquellas formas de simbolización que expresan la ambigüedad como definición; a este ámbito corresponden los códigos de valoración de las artes plásticas implícitos en los ámbitos de la metáfora. Percepto, concepto y materialización integran el espacio de esa búsqueda; esta "trivalencia", frente a la dual integración percepción-expresión, fue el criterio que se articuló en la experiencia *PROPEL,* (acrónimo de los términos percepción, reflexión, producción), y que argumentó Gardner (1989), haciéndose eco de transformaciones cognitivas necesarias en los diseños curriculares de la educación artística.

En el desarrollo del Proyecto Cero, que inicialmente dirigió Goodman (1995), se mostró que la sensibilidad por las indagaciones en el sentido estilístico y las inclinaciones al empleo de la metáfora no son patrimonio exclusivo para la educación postadolescente, también es posible su aplicación en otras etapas de la educación (Díez, 2002).

La resistencia a la metáfora en el alumnado de cierta edad o poco motivado en otras edades, puede desarrollarse igualmente bajo las pautas y las reglas ordenadas propias de un juego. El propósito de potenciar y recrear el pensamiento simbólico en el orden de la significación y de la expresión se halla así también en el centro del esfuerzo educativo de

la enseñanzas artísticas que buscan desarrollar estrategias de aprendizaje desde criterios afines de la *Creatividad* (Díez, 2002).

Por ello, se cree reconocer aquí que la actividad de construcción de un *poema objeto* puede ayudar a organizar el pensamiento, a buscar nuevas ideas y soluciones, aumentando la habilidad de expresión y de comunicación (con él mismo y con el espectador) en el alumnado de las áreas plásticas.

Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento analógico-metafórico se revela como un vehículo adecuado para la innovación e inventiva que se produce en el ámbito de la creatividad.

Así, diversos investigadores sobre creatividad y el estímulo de ésta por medio de técnicas eficaces han definido el pensamiento analógico-metafórico como herramienta fundamental, y a su vez lo han redefinido bajo el término de la *analogía inusual* (De Prado, 2009).

Cuando se habla del pensamiento analógico y metafórico se está haciendo referencia a la analogía, el símil, la metáfora, la greguería y demás modos comparativos de conexión de dos elementos ajenos y distantes: la perla (en la concha de la ostra) y los dientes (en la boca). En literatura es, quizás, donde más se ha experimentado; también es frecuente en otros campos como la publicidad o la eco tecnología en forma de Biónica (Gerardin, 1968), que extrae de los sabios procesos naturales del mundo vivientes mecanismos convertidos en artefactos como las tenazas o la cremallera y el velcro.

La *Analogía Inusual* (AI) tiene sus raíces en la *Sinéctica*, método inventivo que significa "combinación de elementos diversos e incluso contradictorios" y fue desarrollada como anteriormente se ha mencionado por el profesor Gordon (1961), del IMT. Esta técnica surgió del estudio de los procesos y experiencias creadoras, y de la personalidad de un grupo de artistas, en su mayoría procedentes del campo de la creación literaria.

En su obra *Synectis* (1961), Gordon expone la fundamentación de su método, basado en la convicción de que la creación y la invención son de origen inconsciente e irracional. Estos mecanismos inconscientes gobiernan la invención, apartándose de la lógica y el raciocinio manteniéndolos en la sombra. Fomentar y estimular los elementos irracionales y emocionales de la personalidad puede aumentar la potencialidad creadora del ser humano.

Otros autores como Marín (2000a; 2000b; 2000c), De la Torre (2000) y De Prado (2009) han desarrollado la AI (Analogía Inusual). Lo que ellos denominan AI es la "asociación lógica entre fenómenos muy dispares" (De Prado, 2009).

Con lo que la Analogía inusual aquí aparece didácticamente como método para estimular la creación y la innovación, desarrollo del pensamiento, expresión y comunicación del alumnado con ellos mismos, y con los demás como espectadores. El uso del lenguaje

se convierte en una fuente inagotable de riqueza de ideas, y que mediante el juego de la metáfora como analogía inusual se presenta como una ayuda al alumnado, para que éste descontextualice sus objetos cotidianos y los convierta en una poesía tridimensional, donde a la vez éste actúa expresando sus emociones y sentimientos ante un espectador que no pasará desapercibido ante la risa o emoción que le produzca esta obra artística, que son los poemas objeto.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se plantearon en la citada investigación, en función de lo expuesto hasta el momento, son los que a continuación se exponen:

- Explorar si la construcción de poemas-objeto en el alumnado participante resulta más sencilla mediante el uso del lenguaje o de la metáfora.

- Analizar la creación de poemas-objeto a través del uso del lenguaje y de la analogía como métodos de desarrollo de la creatividad.

- Valorar el uso del juego (la ironía, el humor, la expresión de emociones y sentimientos) como vehículo para el aprendizaje que debe desprenderse de la construcción de poemas-objeto.

- Determinar de manera más adecuada métodos (como la analogía, tormenta de ideas, greguerías, etc) para el desarrollo de la creatividad, que sirvan para resolver problemas creativos y buscar soluciones.

- Llevar a cabo propuestas didácticas para obtener mayores resultados creativos en el momento que el alumnado se enfrente al hecho artístico.

- Realizar propuestas didácticas claras a partir de la materia de *volumen*, donde se aprecie un método efectivo de creación de obra artística, a través de unas pautas de creación o pasos a seguir, usando como medio la construcción de poemas-objeto.

2.1. Contexto de la investigación

Antes de describir los aspectos metodológicos más relevantes de este estudio, parece necesario apuntar las características del contexto multicultural en el que se ha llevado a cabo éste, la Ciudad Autónoma de Melilla.

Melilla está situada al norte del continente africano, limitando con Marruecos. Su particularidad más notable es la diversidad socio-cultural de una población que ronda los 70.000 habitantes, donde conviven tradicionalmente cuatro culturas: bereber, sefardí, hindú y cristiana. En este contexto multicultural hay una presencia mayoritaria de alumnos de origen bereber que cursan sus estudios obligatorios en los centros educativos de

la ciudad, debido a la situación limítrofe con Marruecos (Herrera, 2003; Herrera, Delfior & Lorenzo, 2007). Es significativo que las etnias hindú y sefardí estén perdiendo paulatinamente su representación en la ciudad, circunstancia que se refleja en el hecho de que en el caso de este estudio no haya alumnado alguno procedente de éstas.

No es objeto de este trabajo focalizar la atención en el paradigma de la multiculturalidad. Ésta es tratada aquí como una circunstancia más de las peculiaridades de la sociedad melillense y, por tanto, de la población escolar. No obstante, se debe indicar que los participantes de este estudio pertenecen únicamente a dos de los grupos étnico-culturales citados, bereber y cristiano.

Por otra parte, los objetivos, el diseño del programa de intervención, los tipos de test utilizados y los cuestionarios aplicados en este trabajo no están concebidos para evaluar ningún tipo de variable en función del origen cultural de los participantes.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Los participantes en esta investigación fueron inicialmente 24 alumnos. Durante el transcurso del programa de intervención se produjo una mortalidad experimental de 5 alumnos, 1 alumno en el grupo experimental y 4 en el grupo control. Finalmente, el estudio fue realizado con un total de 19 participantes. Éstos cursan sus estudios de 1º de Bachillerato de la modalidad de Artes en la Escuela de Artes Aplicadas y Diseño "Miguel E. Marmolejo", en la ciudad de Melilla (se trata de la única Escuela de Artes en todo el territorio dependiente del Ministerio de Educación, ME).

A pesar de que el alumnado cursa su bachillerato en la única Escuela de Artes Aplicadas y Diseño del territorio ME (compuesto por Ceuta, Melilla y centros adscritos en el extranjero), la mayoría del alumnado no está especialmente motivado por el Arte. Es cierto que algunos alumnos cursan esta modalidad de bachillerato para realizar posteriormente una carrera universitaria relacionada con las artes o un Ciclo de Grado Superior artístico (Indumentaria y Estilismo, Amueblamiento, Gráfica Publicitaria, Fotografía Artística, etc.), pero éstos representan un porcentaje mínimo.

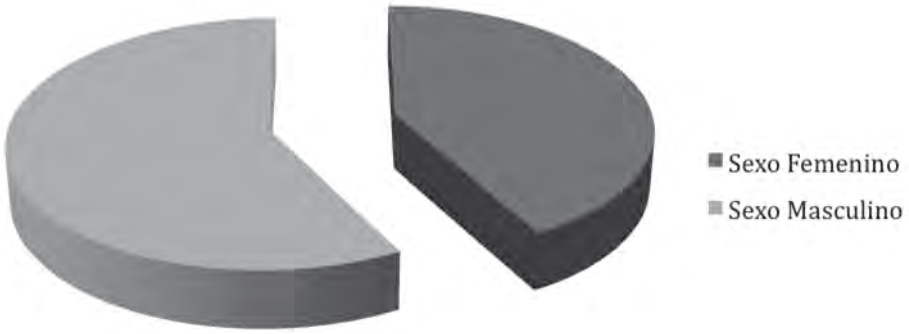
Las edades de los participantes están comprendidas entre los 16 y los 20 años, siendo la edad media de 17,2 años.

Este trabajo de investigación ha utilizado una técnica de muestreo no probabilístico, pues no se ha usado el azar, sino un muestreo deliberado.

Todos los datos que se muestran a continuación sobre los participantes son acerca de los que han permanecido desde el inicio y finalizado el programa de intervención; 19 divididos en 9 en el grupo control y 10 en el grupo experimental.

Por sexo, el 42,10 % de los participantes son mujeres y el 57,89 % hombres (Figura 1).

Figura 1. Distribución de los participantes en función de la variable Sexo.



3.2. Instrumentos

Los instrumentos de obtención de datos en este estudio han sido cuatro:

1. Programa de intervención

Se diseñó un programa de intervención para el grupo control y otro para el grupo experimental. Ambos programas emplearon como base la unidad didáctica que figura en la programación de esta etapa del Bachillerato en el Departamento de Volumen de la Escuela de Artes. Dicha unidad es la número 11 de la programación de la materia de Volumen en 1º de bachillerato, *La escultura desde las vanguardias artísticas hasta el momento actual*.

La unidad era la misma para ambos grupos y los contenidos generales también. Lo único que variaba de un programa a otro era la actividad que, una vez finalizada la parte teórica de la unidad, cada uno de los grupos tenía que desarrollar. La diferencia básica en esta actividad ha sido el enfoque de las estrategias de creación asociadas, que en cada grupo han sido distintas.

Los contenidos teóricos comunes en ambos grupos fueron los relativos al concepto de las vanguardias artísticas del siglo XX y el significado de la ruptura total que supusieron para el arte y la sociedad del momento.

Las clases teóricas con los dos grupos se centraron en la descripción de diferentes movimientos artísticos, realizando un planteamiento general de todos los movimientos de las vanguardias y haciendo especial hincapié en el cubismo y el significado del primitivismo o exotismo (máscaras africanas y Picasso), así como en el dadaísmo y su sentido de negación, centrando este movimiento en la figura de Marcel Duchamp y el Ready-Made. Finalmente, se abordó el surrealimo y el poema objeto, éste tomando como base los trabajos del artista Man Ray, y su influencia en Joan Brossa.

Una vez que se dieron las sesiones teóricas determinadas y establecidas en este trabajo, se mostró a cada grupo el tipo de actividad que debía realizar.

Al grupo control se le explicó que debía realizar un proyecto de creación de máscaras africanas a partir de la interpretación subjetiva de distintos diseños estudiados y seleccionados por cada participante del grupo. Así, cada participante, de manera individual, debía de realizar el diseño del proyecto de interpretación subjetiva de máscaras africanas, donde, además, debía figurar un extenso apartado de distintos bocetos creados por los participantes a partir del estudio de unas máscaras africanas concretas elegidas por él. Una vez creados sus diseños, cada participante del grupo control seleccionó uno de ellos para realizar una maqueta tridimensional en plastilina.

Dicha maqueta en plastilina de la máscara africana creada por cada participante debía de servir como modelo para tallarlo posteriormente sobre un bloque de escayola.

Por otra parte, al grupo experimental se le explicó que debía pensar sobre una serie de frases dadas por la profesora, con la opción de elegir sólo una para pensarla y dibujarla. Los participantes debían también buscar materiales y recursos varios, para finalmente construir un poema objeto en el aula en la siguiente sesión a la propuesta de las frases. Por ejemplo, algunas de las frases fueron: *amor a quemarropa, amores perros, coser y cantar, made in Spain, y/o American life.*

En cada sesión en el aula se repetirían las mismas pautas:

1. Creación de poemas objeto.
2. Puesta en común. Discusión y propuestas de mejora. Logros y éxitos.
3. Propuestas de frases para pensar para la siguiente sesión (dos opciones).
4. Registro fotográfico de la obra de los poemas objeto construidos.

Ambos grupos, control y experimental, se encontraron creando sus diseños, bocetos, maquetas y su obra final, unos en forma de una máscara y otros en forma de un poema objeto.

La diferencia fundamental entre el grupo control y el grupo experimental estriba en las estrategias y modos de creación, que en el caso del grupo experimental estuvieron centradas sobre la base del pensamiento analógico-metafórico (de estrategias textuales), y en el caso del grupo control bajo parámetros de una creación libre, sin estrategias textuales y más basadas en una mímesis de los diseños y maquetas creadas de manera subjetiva y libre por cada participante de este grupo. En esencia, la utilización de las estrategias textuales en el grupo experimental vendría a reforzar el estudio sobre modos y estrategias de desarrollo de la creatividad del que parte este trabajo de investigación.

2. Test CREA (Corbalán, Martínez & Donolo, 2003), para medir la creatividad.

Se han utilizado aquí dos versiones del CREA para medir la creatividad, el CREA A y el CREA B, ambas pueden ser utilizadas con adolescentes y adultos.

3. Cuestionarios de satisfacción de los participantes, creado ad hoc para este trabajo.

A partir de los objetivos de este trabajo de investigación se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios de satisfacción de los participantes en la experiencia. Uno consta de 23 preguntas cerradas, para el grupo control, y el otro de 24 preguntas cerradas en el grupo experimental.

En ambos cuestionarios aparece un número de ítems a los que los participantes debían responder en una escala tipo Likert de 1 a 5. Los cuestionarios se han diseñado en torno a los parámetros de las encuestas de satisfacción, tan comunes hoy en día, siendo 1 una valoración muy baja o nula y 5 muy alta.

4. Test de flexibilidad de Guilford.

Este instrumento, elaborado partir de la teoría del pensamiento divergente y de la teoría de la creatividad de Guilford (1950) tiene como fin medir la flexibilidad en la producción de nuevas ideas.

El test consiste en la presentación de la imagen de un objeto común (en este caso, un ladrillo) y en solicitar a la persona que se le aplica una descripción de la mayor cantidad de usos no habituales para dicho objeto.

3.3. Procedimiento

Durante marzo a junio de 2011 se aplicó un programa de intervención a dos grupos de 1º de Bachillerato de la modalidad de Artes (grupo control y grupo experimental).

El programa de intervención del grupo control y del grupo experimental se inició previa prueba pretest para cada grupo. Cada uno de los dos programas contó con dos sesiones semanales, cada sesión de 110 minutos de duración.

El inicio de trabajo en el aula con el grupo control fue el 28 de marzo de 2011, finalizando el 6 de junio de 2011.

El inicio del programa de intervención con el grupo experimental fue el 29 de marzo de 2011, finalizando el 7 de junio de 2011.

La prueba pretest fue igual para ambos grupos, consistiendo en:

- Aplicación del test CREA A durante 4 minutos. Posteriormente se aplicó el test de flexibilidad de Guilford, que también requería una duración de 4 minutos.

- Una vez realizados los pretest, comenzó el programa de intervención con la Unidad 11: La escultura desde las vanguardias artísticas hasta el momento actual.

- Durante el transcurso del programa de intervención, la profesora iba recogiendo diariamente, durante las sesiones de cada grupo, las observaciones sobre la evolución de los mismos, así como las actividades realizadas. Para ello, se diseñó un tipo de formulario llamado Actividades del Aula.

- El programa de intervención finalizó en el mes de junio, con la aplicación de las pruebas postest: de nuevo, el test CREA A y el test CREA B. Se aplicó también el test de flexibilidad de Guilford, Una vez realizado el postest, se aplicó el cuestionario de satisfacción a cada grupo, que no tenía límite de tiempo.

4. RESULTADOS

Por razones de necesaria síntesis, en el presente trabajo se presentarán únicamente los resultados obtenidos del cuestionario de satisfacción del grupo control sobre la creación de una máscara africana, así como un análisis de los resultados del grupo experimental al cuestionario de satisfacción de creación de poemas-objeto.

4.1. Resultados del grupo control

En la siguiente Tabla 1 se pueden apreciar los resultados globales que se han obtenido de las contestaciones de los 9 participantes del grupo control acerca de una serie de preguntas. El resultado global de satisfacción del total de las preguntas ha sido de un 2,99.

Se debe tener en cuenta que los ítems tenían un valor del 1 al 5, y que concretamente para cada puntuación se había establecido las siguientes valoraciones:

1= Estoy muy en desacuerdo.
2= Estoy en desacuerdo.
3= Tengo dudas, ni de acuerdo ni en desacuerdo.
4= Estoy de acuerdo.
5= Estoy muy de acuerdo.

El valor de 2,99 que se ha obtenido a partir de la media de todas las puntuaciones dadas a las 23 preguntas del cuestionario, parece indicar que el grupo control está en desacuerdo con el cuestionario de satisfacción sobre la actividad de creación de una máscara africana. Pero, también se podría deducir, como el valor 2,99 se encuentra muy cerca del valor 3, que dicho grupo tiene dudas acerca del cuestionario de satisfacción, o no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con el mismo.

Tabla 1. Resultados Globales del cuestionario del grupo control.

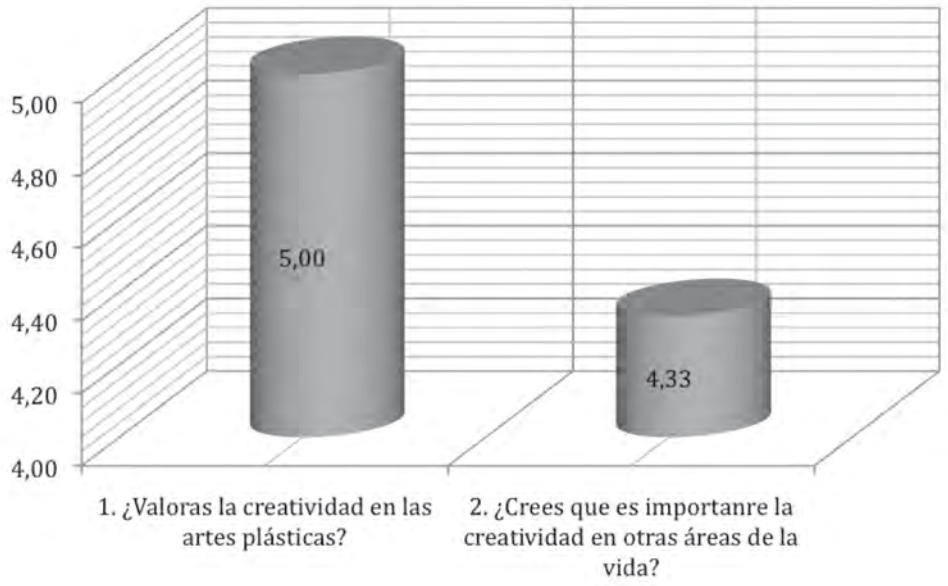
Cuestionario Grupo Control	
1. ¿Valoras la creatividad en las artes plásticas?	5,00
2. ¿Crees que es importante la creatividad en otras áreas de la vida?	4,33
3. ¿La realización de una máscara africana te ha ayudado a pensar y ser crítico socialmente?	1,11
4. ¿La realización de una máscara africana te ha ayudado a pensar, reflexionar y crear muchas ideas?	2,22
5. ¿La realización de una máscara africana te ha servido de ayuda para expresarte?	2,00
6. ¿La realización de una máscara africana te ha ayudado a pensar y a jugar con las ideas?	2,78
7. ¿Consideras la realización de una máscara africana interesante para expresar ideas a un público o al espectador consumidor del arte?	2,67
8. ¿Consideras que la realización de una máscara africana te ha ayudado a ser más creativo, a pensar más, y a buscar nuevas ideas y soluciones a un problema?	2,00
9. ¿Te parece estimulante que la profesora te diera la posibilidad de crear una máscara africana a través de la creación de tu boceto y tu maqueta?	3,44
10. ¿Crees que con la creación de tu maqueta te estabas planteando un problema como si de un enigma se tratara, y tú eras quien tenía que buscar una solución?	2,56
11. ¿Te ha resultado difícil buscar soluciones y materializarlas en tu diseño de la máscara en las primeras sesiones?	3,89
12. ¿Te ha resultado difícil buscar soluciones en tu diseño de la máscara en las sesiones intermedias?	3,67
13. ¿Te ha resultado difícil buscar soluciones en las últimas sesiones?	3,00
14. ¿Ha sido divertido crear de esa manera?	3,44
15. ¿Crees que has aprendido algún método de creación de obra artística?	3,56
16. ¿Crees que es un modo actual de realizar obra?	2,89
17. ¿Crees que es un modo de creación que está alrededor tuya, en anuncios, publicidad, internet, películas, vídeos musicales, etc.?	1,78
18. ¿Te has sentido en algún momento creador?	3,00
19. ¿Crees que has expresado ideas al espectador?	2,22
20. ¿Crees que con tu creación de una máscara puedes hacer pensar al espectador, provocarle sorpresa o una sonrisa?	2,22
21. ¿Crees que la interpretación subjetiva de una máscara africana es interesante para crear obras?	3,67
22. ¿Crees que la profesora ha explicado bien el método de creación de una máscara a partir de la talla?	3,89
23. Valora del 1 al 5 la actividad de creación de una máscara.	3,44
Nota Global	2,99

El análisis de las preguntas de cuestionario del grupo control intentará mostrar los resultados numéricos o puntuaciones que dicho grupo efectuará en su valoración sobre: el concepto de creatividad que tienen los participantes, si la creación una máscara africana (sin el desarrollo de estrategias textuales) les resulta un método eficaz de desarrollo de la creatividad, si con la creación de una máscara africana han logrado expresar ideas al espectador, si con la actividad de creación de una máscara africana han conseguido provocarse gran cantidad de ideas y soluciones, y si les ha resultado divertido crear a partir del modo de creación de una máscara africana.

En cuanto a la valoración que le da el grupo control al concepto de creatividad a la pregunta ¿Valoras la creatividad en las artes plásticas?, el 100% de los participantes la valoran con 5, la puntuación más alta (Gráfico 1). Según el valor numérico de 5, le correspondería que el grupo control está muy de acuerdo en el hecho de que valora la creatividad en las artes plásticas.

Con respecto a la pregunta, ¿crees que es importante la creatividad en otras áreas de la vida?, un 55,6% de los participantes la puntúan con el valor de 5, un 22,2% de los participantes con un valor de 4, y un 22,2% de los participantes con un 3. Realizando la media de las puntuaciones dadas por el total de los participantes esta pregunta obtiene un valor de 4,33 (Gráfico 1). Según el valor numérico de 4, le correspondería que el grupo control está de acuerdo en creer que es importante la creatividad en otras áreas de la vida.

Gráfico 1. Valoración de la creatividad.

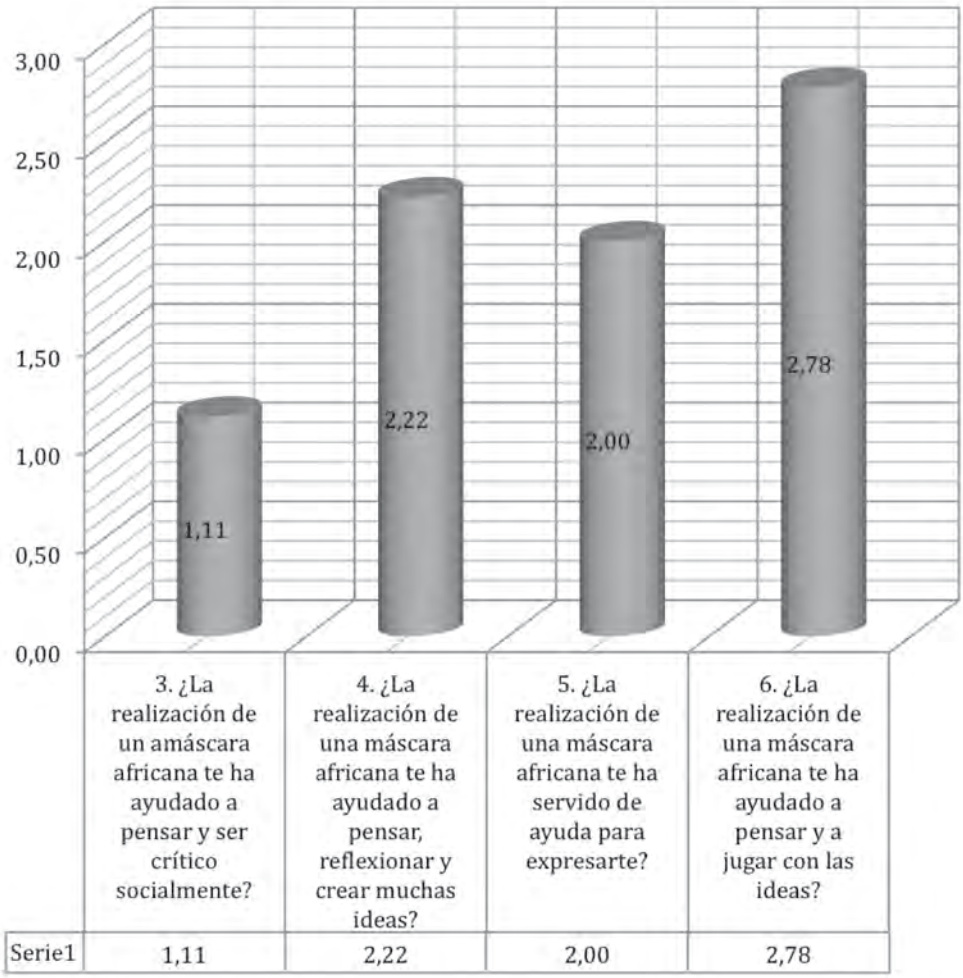


En cuanto a la pregunta, ¿La realización de una máscara africana te ha ayudado a pensar y a ser crítico socialmente?, el 11,1% de los participantes del grupo control le da una valoración de un 2, y el 88,9% da un valor de un 1 a dicha pregunta. Con lo que realizando una media de la satisfacción del grupo control a partir de las puntuaciones dadas a dicha pregunta, se encuentra que ésta alcanza un valor total de 1,1 (Gráfico 2). Según el valor numérico de 1, le correspondería que el grupo control está muy en desacuerdo con la idea de que la realización de una máscara africana le ha ayudado a pensar y a ser crítico socialmente.

Sobre la pregunta, ¿La realización de una máscara africana te ha ayudado a pensar, reflexionar y crear muchas ideas?, el 11,1% de los participantes le da un valor numérico de 4, el 22,2% de los participantes de 3, el 44,4% de los participantes de 2 y el 22,2% de 1. Si se realiza la media de satisfacción de esta pregunta al grupo control a partir de las puntuaciones dadas por sus participantes, se obtiene un valor de 2,22 (Gráfico 2). Según el valor numérico de 2, le correspondería que el grupo control está en desacuerdo con el hecho de que la realización de una máscara africana le ha ayudado a pensar, reflexionar y crear muchas ideas.

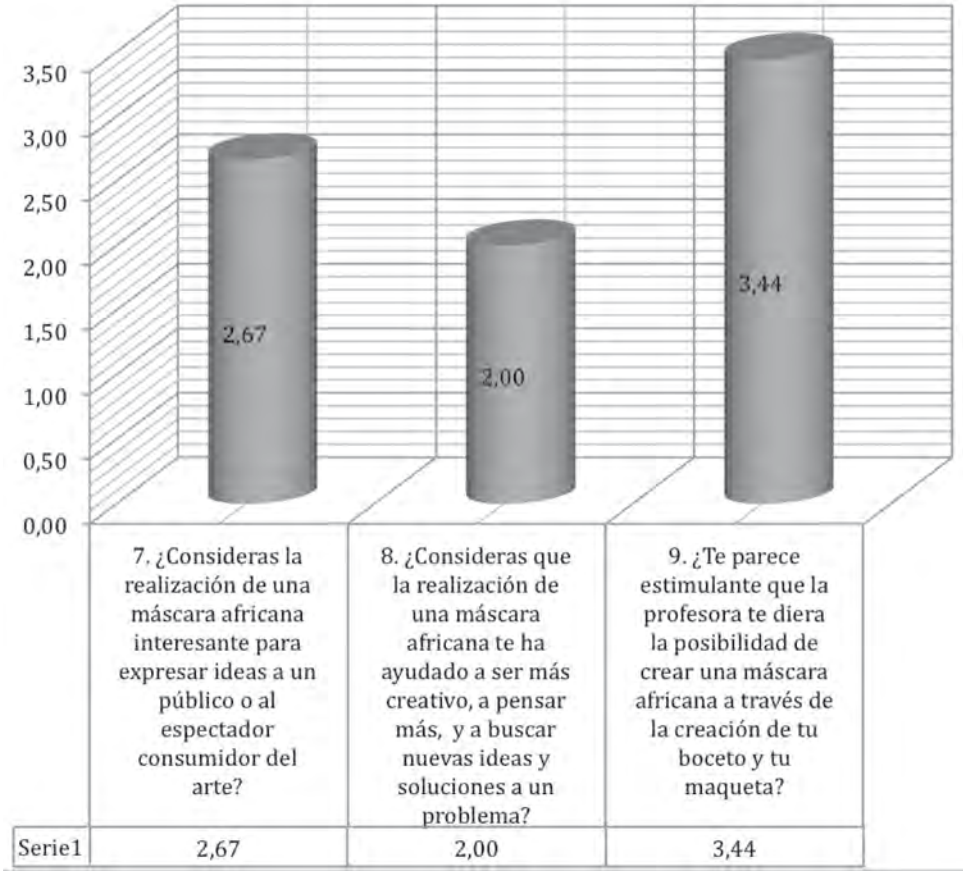
A la pregunta ¿La realización de una máscara africana te ha servido de ayuda para expresarte?, un 11,1% de los participantes le da el valor numérico de 5, un 11,1% le da un valor de 4, un 22,2% le da un valor de 2, y un 55,6% le da el de 1. La media total de satisfacción del grupo control a esta pregunta corresponde al valor de 2 (Gráfico 2). Según el valor numérico de 2, parece que el grupo control está en desacuerdo con el hecho de que la realización de una máscara africana le haya servido para expresarse.

Gráfico 2. Valoración sobre la expresión, y creación de ideas de los participantes.



Y por último, a la pregunta ¿La realización de una máscara africana te ha ayudado a pensar y a jugar con las ideas?, un 11,1% de los participantes le da el valor numérico de 5, un 11% le da un valor de 4, un 33,3% le da un valor de 3, un 33,3% le da un valor de 2, y un 11,1% le da el valor de 1. La media total de satisfacción del grupo control a esta pregunta corresponde al valor de 2,78 (Gráfico 2). Según el valor numérico de 2, parece que el grupo control está en desacuerdo con el hecho de que la realización de una máscara africana le haya ayudado a pensar y a jugar con las ideas.

Gráfico 3. Valoración sobre la expresión de ideas al espectador, el desarrollo de la creatividad del grupo control, y el estímulo generado de creación de una máscara a partir de estrategias no textuales.



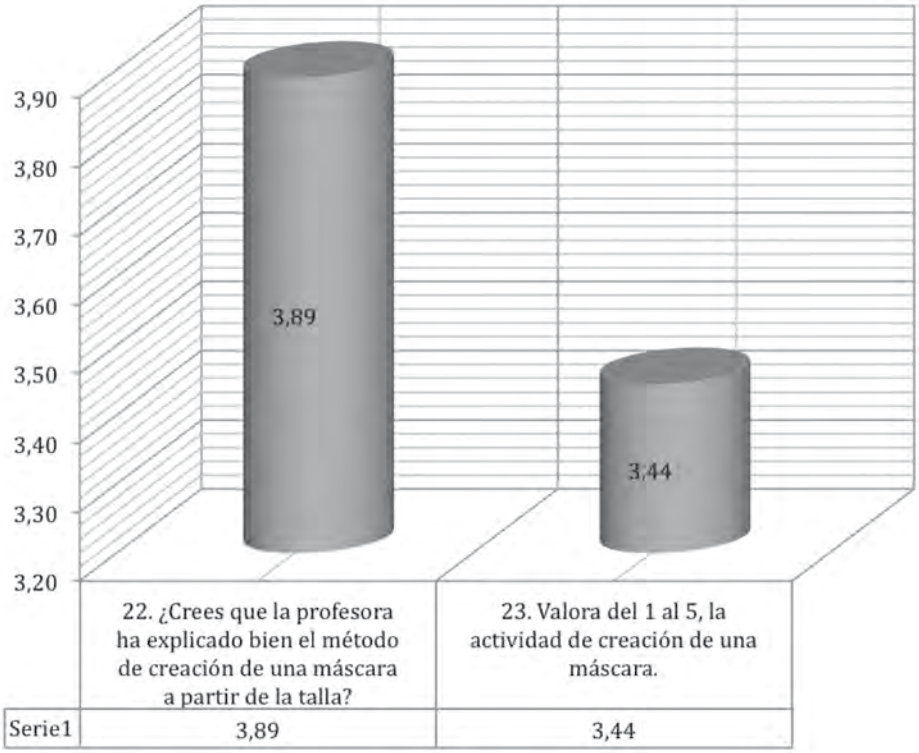
En cuanto a la pregunta, ¿Consideras la realización de una máscara africana interesante para expresar ideas a un público o al espectador consumidor del arte?, un 22,2% de los participantes del grupo control le da una valoración de 5, un 11,1% le da una valoración de 4, un 44,4% le da una valoración de 2, y un 11,1% de 1. La media total de satisfacción del grupo control a esta pregunta corresponde al valor de 2,67 (Gráfico 3). Según el valor numérico de 2, parece que el grupo control está en desacuerdo con el hecho de que considere interesante la realización de una máscara africana para expresar ideas a un público o al espectador consumidor del arte.

Sobre la pregunta, ¿Consideras que la realización de una máscara africana te ha ayudado a ser más creativo, a pensar más y a buscar nuevas ideas y soluciones a un problema?, un 33,3% de los participantes del grupo control le da una valoración de 3, un 33,3% le da un valor de 2, y un 33,3% de 1. Si se realiza la media de satisfacción de esta pregunta al grupo control a partir de las puntuaciones dadas por sus participantes, se obtiene un valor de 2 (Gráfico 3). Según el valor numérico de 2, le correspondería que el grupo control está en

desacuerdo con el hecho de que la realización de una máscara africana le haya ayudado a ser más creativo, a pensar más, y a buscar nuevas ideas y soluciones a un problema.

En cuanto a la pregunta, ¿Te parece estimulante que la profesora te diera la posibilidad de crear una máscara africana a través de la creación de tu boceto y tu maqueta?, un 22,2% de los participantes del grupo control le da una valoración de 5, un 33% le da un valor de 4, un 22,2% le da un 3, un 11,1% le da un 2, y finalmente, un 11,1% le da un 1. La media total de satisfacción del grupo control a esta pregunta corresponde al valor de 3,44 (Gráfico 3). Según el valor numérico de 3, parece que el grupo control tiene dudas, ni está de acuerdo ni en desacuerdo con la idea de que le pareciera estimulante que la profesora le diera la posibilidad de crear una máscara africana a través de la creación de su boceto y su maqueta.

Gráfico 4. Valoración de la explicación de la profesora, y sobre la actividad de creación de una máscara africana.



En cuanto a la pregunta, ¿Crees que la profesora ha explicado bien el método de creación de una máscara a partir de la talla?, un 44,4% de los participantes del grupo control opina dando a dicha pregunta el valor numérico de 5, un 33,3% da un valor de 4, un 11,1% le da un valor de 2, y finalmente, un 11,1% le da un valor de 1. La media total de satisfacción del grupo control a esta pregunta, como se puede apreciar en el Gráfico 4, corresponde al valor de 3,89. Por lo que según el valor numérico de 3, parece que el grupo control tiene dudas, ni está de acuerdo ni en desacuerdo con el hecho de que la profesora haya explicado bien el método de creación de una máscara a partir de la talla.

Y por último, se les pedía que valoraran del 1 al 5 la actividad de creación de una máscara. Así, se obtiene que el 11,1% de los participantes del grupo control le otorga a dicha actividad un valor de 5, un 44,4% de los participantes de dicho grupo le da a la actividad un valor de 4, un 33,3% le da un valor de 3, y un 11,1% de los participantes le da un valor de 1. Realizando la media global de satisfacción del grupo control acerca de su valoración de la actividad de creación de una máscara africana se obtiene el valor de 3,44 (Gráfico 4). Con lo que según el significado que se le ha conferido en el cuestionario al valor 3, el grupo control tiene dudas, y ni está de acuerdo ni en desacuerdo con dicha actividad.

4.2. Resultados del grupo experimental

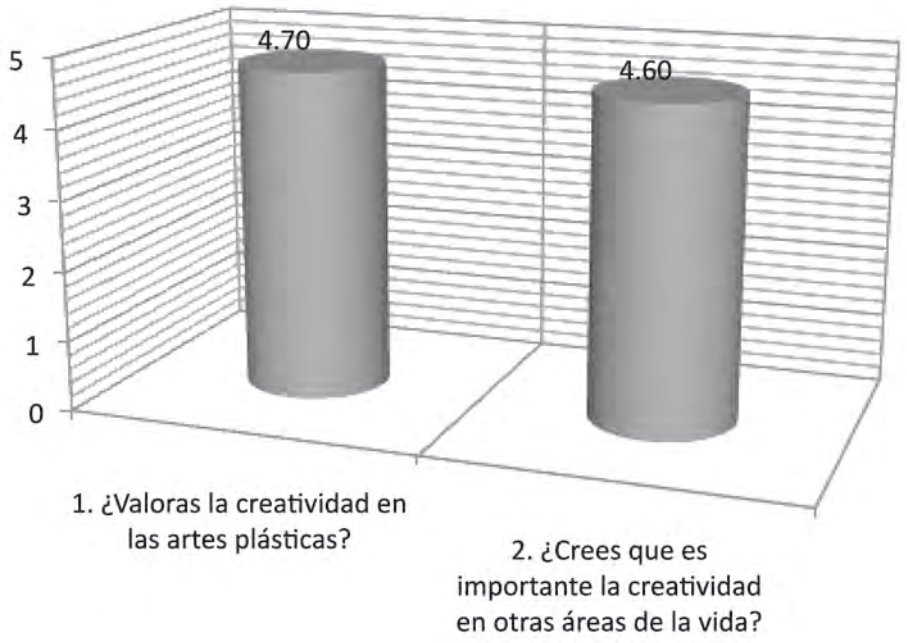
En la siguiente Tabla 2 se pueden apreciar los resultados globales que se han obtenido de las contestaciones de los 10 participantes del grupo experimental acerca de una serie de preguntas. El resultado global de satisfacción del total de la preguntas ha sido de un 4,26. Dicho valor obtenido a partir de la media de todas las puntuaciones dadas a las 24 preguntas del cuestionario, parece indicar que el grupo experimental está de acuerdo con la encuesta de satisfacción sobre la construcción de un poema objeto.

El análisis de las preguntas de cuestionario del grupo experimental intentará mostrar los resultados o las puntuaciones que dicho grupo efectuará en su valoración sobre: si la construcción de poemas-objeto en el alumnado participante resulta más sencilla mediante el uso del lenguaje o de la metáfora, si la creación de poemas-objeto a través del uso del lenguaje y de la analogía (metáfora) les resulta un método eficaz de desarrollo de la creatividad, y si el uso del juego (la ironía, el humor, la expresión de emociones y sentimientos) como vehículo para el aprendizaje se muestra en la construcción de poemas-objeto.

Tabla 2. Resultados Globales del cuestionario del grupo experimental.

Cuestionario Grupo Control	
1. ¿Valoras la creatividad en las artes plásticas?	4,70
2. ¿Crees que es importante la creatividad en otras áreas de la vida?	4,60
3. ¿El poema-objeto te ha ayudado a pensar y ser crítico socialmente?	4,10
4. ¿El poema-objeto te ha ayudado a pensar, reflexionar y crear muchas ideas?	4,40
5. ¿El poema-objeto te ha servido de ayuda para expresarte?	4,10
6. ¿El poema-objeto te ha ayudado a pensar y a jugar con las ideas?	4,60
7. ¿El poema-objeto te ha servido para aprender otras formas de expresión escultórica a través del uso de la metáfora?	4,60
8. ¿Consideras el poema-objeto interesante para expresar ideas a un público o al espectador consumidor del arte?	4,80
9. ¿Consideras que el poema-objeto te ha ayudado a ser más creativo, a pensar más, y a buscar nuevas ideas y soluciones a un problema?	4,20
10. ¿Te parece estimulante que la profesora te diera en cada sesión unas frases para tú interpretarlas a través de la creación de un poema-objeto?	4,10
11. ¿Crees que con esas frases te estaba planteando un problema como si de un enigma se tratara?	3,90
12. ¿Te ha resultado difícil buscar soluciones y materializarlas en tu poema-objeto en las primeras sesiones?	3,50
13. ¿Te ha resultado difícil buscar soluciones y materializarlas en tus poemas-objeto en las sesiones intermedias?	2,50
14. ¿Te ha resultado difícil buscar soluciones en las últimas sesiones?	2,10
15. ¿Ha sido divertido crear de esa manera?	4,70
16. ¿Crees que has aprendido algún método de creación de obra artística?	4,50
17. ¿Crees que es un modo actual de realizar obra?	4,80
18. ¿Crees que es un modo de creación que está alrededor tuya, en anuncios, publicidad, internet, películas, vídeos musicales, etc.?	5,00
19. ¿Te has sentido en algún momento creador?	4,30
20. ¿Crees que has expresado ideas al espectador?	4,50
21. ¿Crees que con tus poemas-objeto puedes hacer pensar al espectador, provocarle sorpresa o una sonrisa?	4,60
22. ¿Crees que el uso del lenguaje es interesante para crear obras?	4,30
23. ¿Crees que la profesora ha explicado bien el método de creación de poemas-objeto?	4,90
24. Valora del 1 al 5 la actividad de creación de poemas-objeto.	4,40
Nota Global	4,26

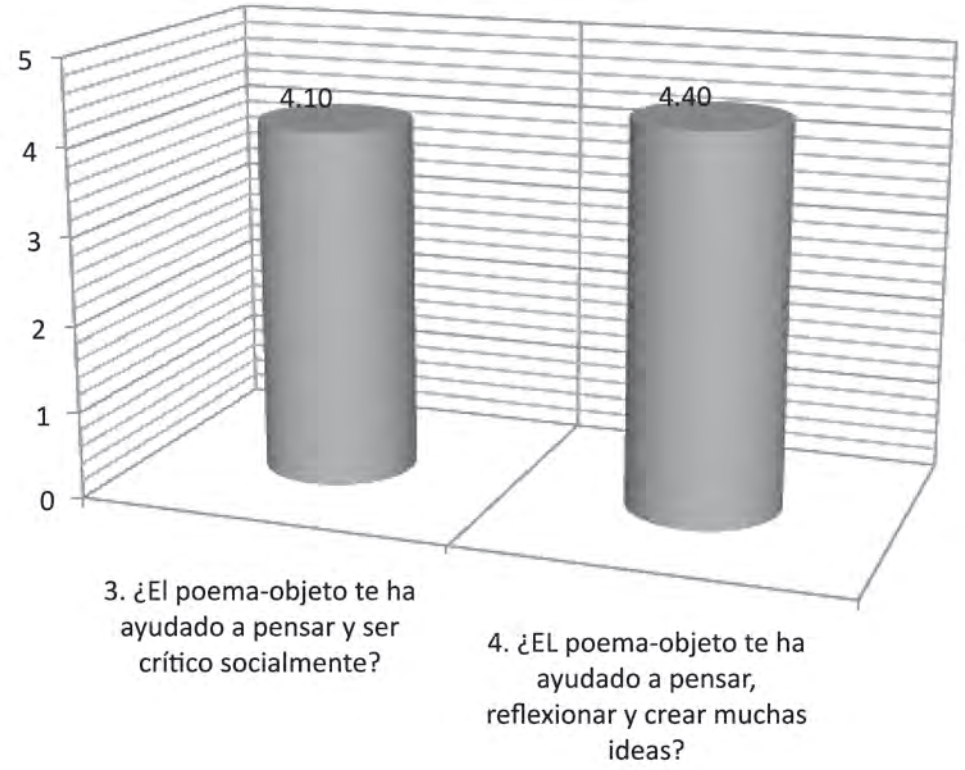
Gráfico 5. Valoración del concepto de creatividad.



En cuanto a la pregunta, ¿Valoras la creatividad en las artes plásticas?, un 70% de los participantes del grupo experimental opina dándole un valor numérico de 5, y un 30% de los participantes le da un valor de 4. Realizando la media de las puntuaciones dadas por el total de los participantes esta pregunta obtiene un valor de 4,70 (Gráfico 5). Según el valor numérico de 4, le correspondería que el grupo experimental está de acuerdo en valorar la creatividad en las artes plásticas.

Sobre la pregunta, ¿Crees que es importante la creatividad en otras áreas de la vida?, un 60% de los participantes del grupo experimental le da a dicha pregunta un valor numérico de 5, y un 40% de los participantes le da un valor de 4. Si se realiza la media de las puntuaciones dadas por el total de los participantes del grupo experimental a esta pregunta, se obtiene un valor de 4,60 (Gráfico 5). Con dicho valor, parece que el grupo experimental está de acuerdo con la idea de que es importante la creatividad en otras áreas de la vida.

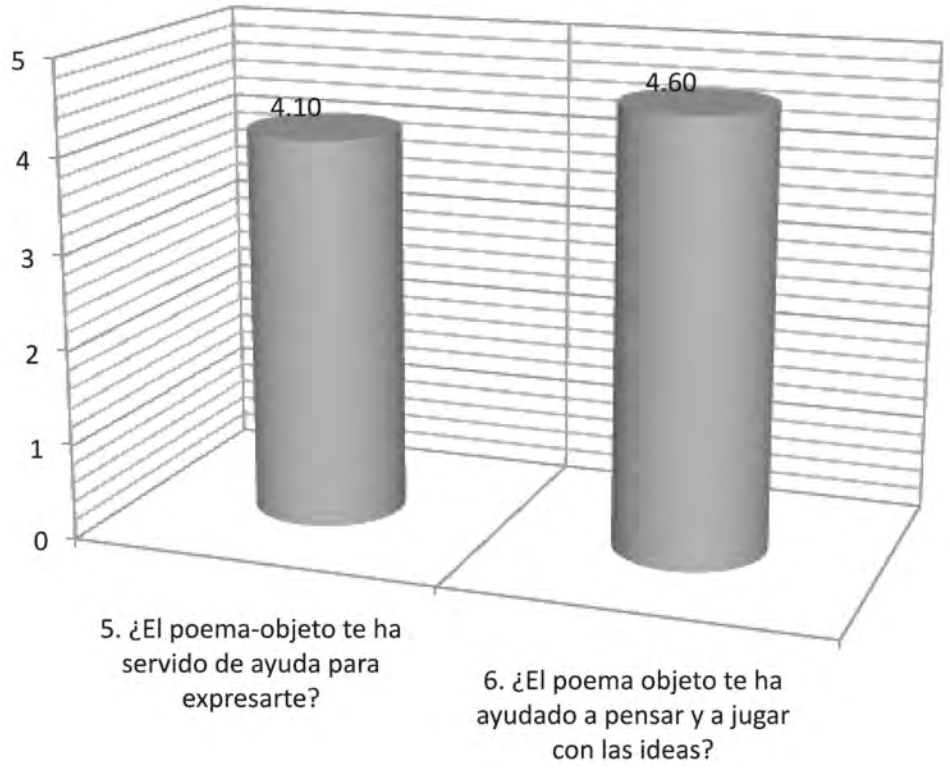
Gráfico 6. Valoración de la capacidad del poema-objeto para provocar pensamientos, y crear ideas.



En cuanto a la pregunta, ¿El poema-objeto te ha ayudado a pensar y ser crítico socialmente?, un 30% de los participantes del grupo experimental responde a dicha pregunta dándole un valor de 5, un 50% de los participantes le da un valor de 4, y un 20% de los participantes le da un valor de 3. Realizando la media de las puntuaciones dadas por el total de los participantes esta pregunta obtiene un valor de 4,10 (Gráfico 6). Según el valor numérico de 4, le correspondería que el grupo experimental está de acuerdo con el hecho de que el poema-objeto le haya ayudado a pensar y ser crítico socialmente.

Acerca de la pregunta, ¿El poema-objeto te ha ayudado a pensar, reflexionar y crear muchas ideas?, un 60% de los participantes del grupo experimental da a dicha pregunta una valoración de 5, un 20% de los participantes le da una valor numérico de 4, y finalmente, un 20% de los participantes le da un valor de 3. Si se realiza la media de todas las puntuaciones dadas por los 10 participantes del grupo experimental a esta pregunta, se aprecia un valor de 4,40 (Gráfico 6). Con lo cual según el valor de 4, parece que el grupo experimental está de acuerdo con la idea de que el poema-objeto le haya ayudado a pensar, reflexionar y crear muchas ideas.

Gráfico 7. Capacidad del poema-objeto como vehículo de expresión y de juego con las ideas.



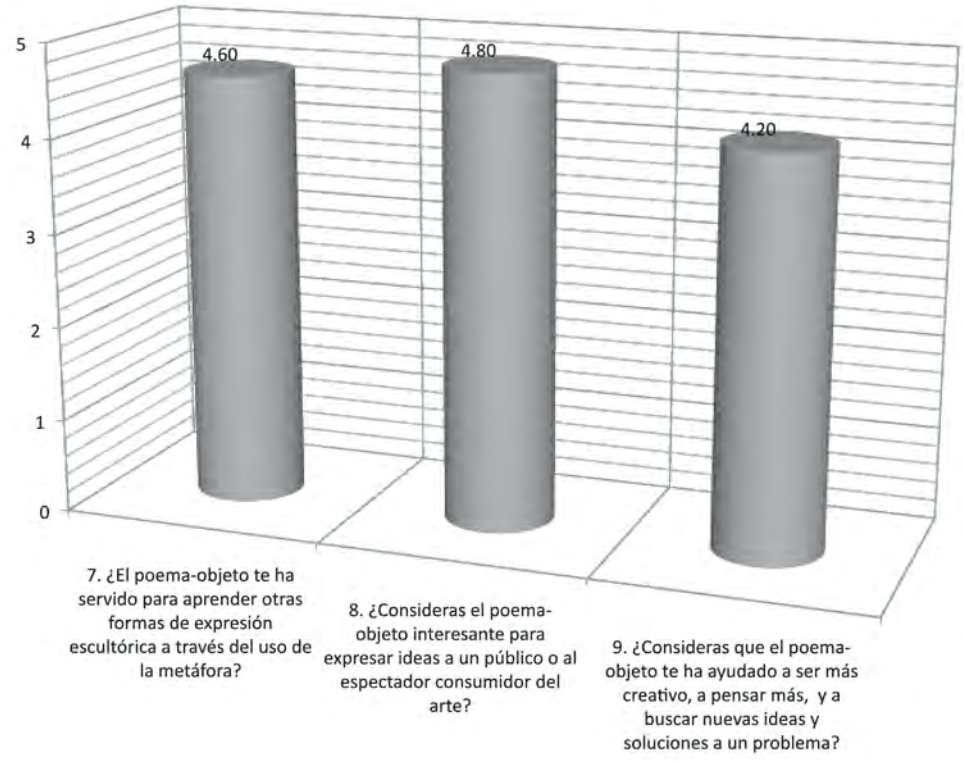
Sobre la pregunta, ¿El poema-objeto te ha servido de ayuda para expresarte?, un 30% de los participantes del grupo experimental le da un valor numérico a dicha pregunta de 5, un 60% le da un valor de 4, y por último, un 10% de los participantes le da un valor de 2. Realizando la media de las puntuaciones dadas por el total de los participantes esta pregunta obtiene un valor de 4,10 (Gráfico 7). Según el valor numérico de 4, le correspondería que el grupo experimental está de acuerdo con el hecho de que el poema-objeto le haya servido de ayuda para expresarse.

Acerca de si, ¿El poema-objeto te ha ayudado a pensar y a jugar con las ideas?, un 70% de los participantes del grupo experimental opina dando a esta pregunta una puntuación de 5, un 20% de los participantes le da una puntuación de 4, y finalmente, un 10% le da una puntuación de 3. Si se realiza la media de las puntuaciones dadas por el total de los participantes del grupo experimental, se obtiene una puntuación de 4,60 (Gráfico 7). Con lo que según el valor de 4 dado en el cuestionario de satisfacción, parece que el grupo experimental está de acuerdo con que el poema-objeto le ha ayudado a pensar y a jugar con las ideas.

La pregunta 7 planteaba la valoración del poema-objeto como expresión escultórica a través del uso de la metáfora, o del pensamiento analógico-metafórico. Así, en cuanto

a la pregunta, ¿El poema-objeto te ha servido para aprender otras formas de expresión escultórica a través del uso de la metáfora?, un 70% de los participantes del grupo experimental le da una puntuación a esta pregunta de 5, un 20% de los participantes le da una puntuación de 4, y finalmente, un 10% de los participantes le da un valor de 3. Si se realiza la media de las puntuaciones dadas por el total de los participantes del grupo experimental, se obtiene una puntuación de 4,60 (Gráfico 8). Con lo que según el valor de 4 dado en el cuestionario de satisfacción, parece que el grupo experimental está de acuerdo con que la construcción de un poema-objeto le haya servido para aprender otras formas de expresión escultórica a través del uso de la metáfora.

Gráfico 8. Valoración del poema-objeto y el uso de la metáfora, del poema-objeto y su interés para expresar ideas a un público, y el poema-objeto como herramienta de aprendizaje para la resolución de problemas.

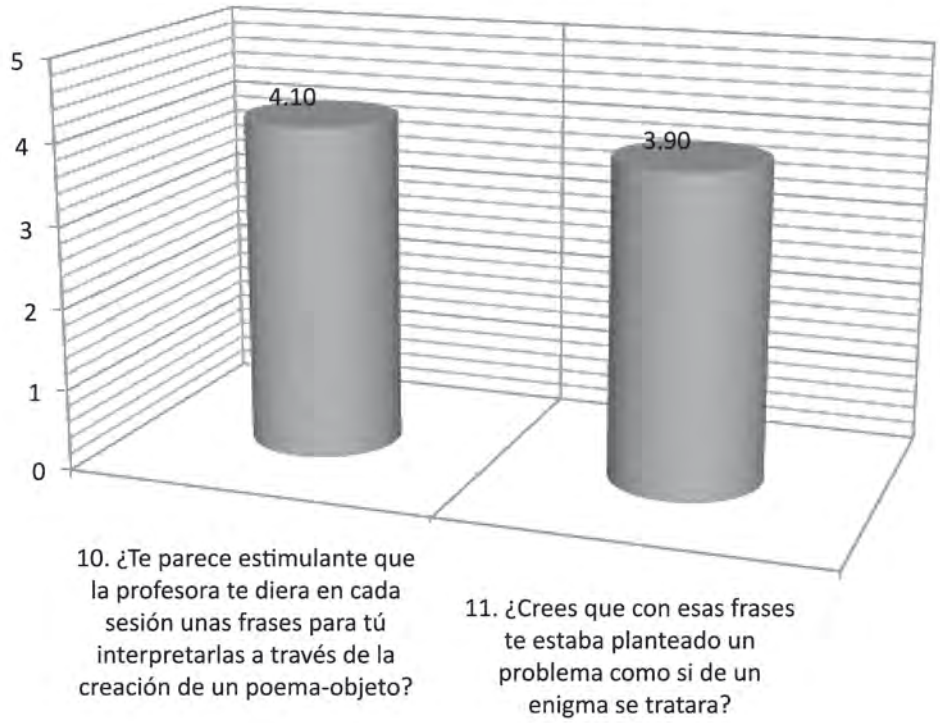


La pregunta 8 valoraba el poema-objeto y el interés que éste tiene para expresar ideas a un público. Por lo que a la pregunta, ¿Consideras el poema-objeto interesante para expresar ideas a un público o al espectador consumidor del arte?, un 90% de los participantes del grupo experimental le da una puntuación de 5, y sólo un 10% le da una puntuación de 3. Si se realiza la media de las puntuaciones dadas por el total de los participantes del grupo experimental, se obtiene una puntuación de 4,80 (Gráfico 8). Con lo que según el valor de 4 dado en el cuestionario de satisfacción, parece que el grupo ex-

perimental está de acuerdo en considerar que un poema-objeto resulta interesante para expresar ideas a un público o al espectador consumidor del arte.

Así, la pregunta 9 valoraba el poema-objeto como herramienta de aprendizaje para la resolución de problemas. Por lo que a la pregunta, ¿Consideras que el poema-objeto te ha ayudado a ser más creativo, a pensar más y a buscar nuevas ideas?, un 30% de los participantes del grupo experimental le da una puntuación de 5, un 60% de los participantes le da una puntuación de 4, y por último, un 10% de los participantes le da una puntuación de 3. Si se realiza la media de las puntuaciones dadas por el total de los participantes del grupo experimental, se obtiene una puntuación de 4,20 (Gráfico 8). Con lo que según el valor de 4 dado en el cuestionario de satisfacción, parece que el grupo experimental está de acuerdo en que el poema-objeto le ha ayudado a ser más creativo, a pensar más, y a buscar nuevas ideas.

Gráfico 9. Valoración del uso del lenguaje: sobre crear a partir de frases, y su consideración como un problema a resolver.

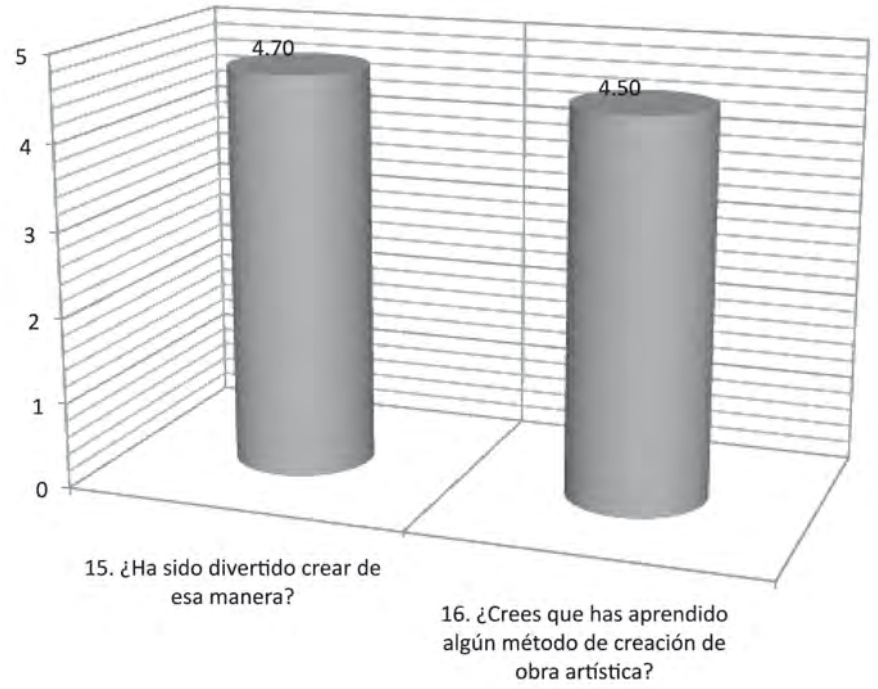


En cuanto a la valoración que el grupo control da sobre las frases que la profesora daba en cada sesión para que éste las interpretara a través de la creación de un poema-objeto, se muestra en la pregunta siguiente: ¿Te parece estimulante que la profesora te diera en cada sesión unas frases para tú interpretarlas a través de la creación de un poema-objeto?. Así, un 40% de los participantes del grupo experimental le da a esta pregunta una puntuación de 5, un 30% de los participantes le da una puntuación de 4, y finalmente,

un 30% de los participantes le da una puntuación de 3. Realizando la media total de las puntuaciones dadas por los participantes del grupo experimental, se obtiene una puntuación global de 4,10 (Gráfico 9). Con lo que según el valor de 4 dado en el cuestionario de satisfacción, parece que el grupo experimental está de acuerdo con el hecho de parecerle estimulante que la profesora le diera en cada sesión unas frases para interpretarlas a través de la creación de un poema-objeto.

Sobre la pregunta, ¿Crees que con esas frases te estaba planteando un problema como si de un enigma se tratara? Un 30% de los participantes del grupo experimental a esta pregunta le da una puntuación de 5, un 30% de los participantes le da una puntuación de 4, y por último, un 40% de los participantes le da un valor de 3. Realizando la media global de satisfacción del grupo experimental acerca de su valoración sobre la pregunta mencionada, se obtiene el valor de 3,90 (Gráfico 9). Con lo que según el significado que se le ha conferido en el cuestionario al valor 3, el grupo control tiene dudas, y ni está de acuerdo ni en desacuerdo con que con esa frases se le estaba planteando un problema como si de un enigma se tratara. Aunque también se podría observar que un 60% de los participantes del grupo experimental está de acuerdo con el hecho de que con esas frases se le estaba planteando un problema como si de un enigma se tratara.

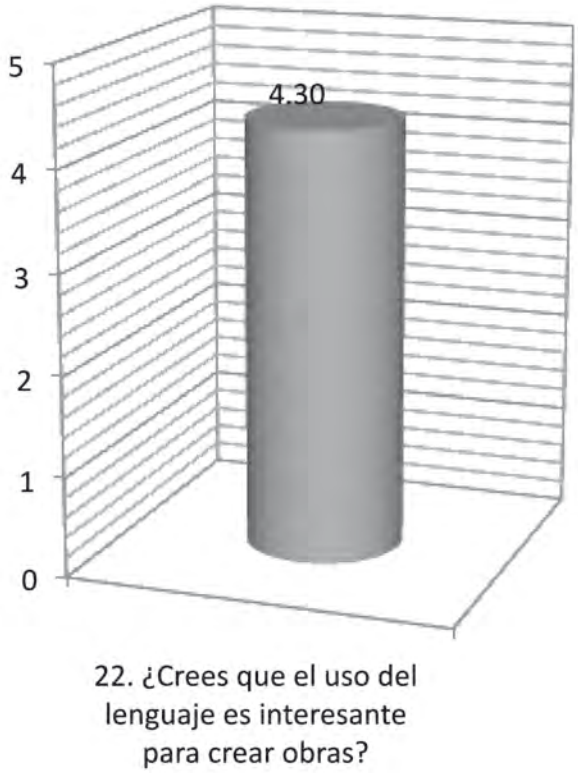
Gráfico 10. Valoración sobre la diversión en el modo de creación de un poema-objeto y si ha habido aprendizaje sobre algún método de creación de obra artística.



En cuanto a la pregunta, ¿Ha sido divertido crear de esa manera?, un 70% de los participantes del grupo experimental opina dando a esta pregunta la valoración más alta de 5, y el 30% restante del grupo experimental le da una puntuación de 4. Por lo que realizando la media global de las puntuaciones dadas de este grupo a la pregunta citada, se obtiene un valor de 4,70 (Gráfico 10). Así, según el cuestionario de satisfacción el valor de 4 muestra que el grupo experimental está de acuerdo con que ha sido divertido crear de esa manera.

Con respecto a la pregunta, ¿Crees que has aprendido algún método de creación de obra artística?, un 60% de los participantes del grupo experimental da a esta pregunta una puntuación de 5, un 30% le da un 4, y por último, un 10% de los participantes le da un 3. Si se realiza la media global de las puntuaciones dadas de este grupo a la citada pregunta, se muestra un valor de 4,50 (Gráfico 10). Por lo que según el cuestionario de satisfacción el valor de 4, muestra que el grupo experimental está de acuerdo con que ha aprendido algún método de creación de obra artística.

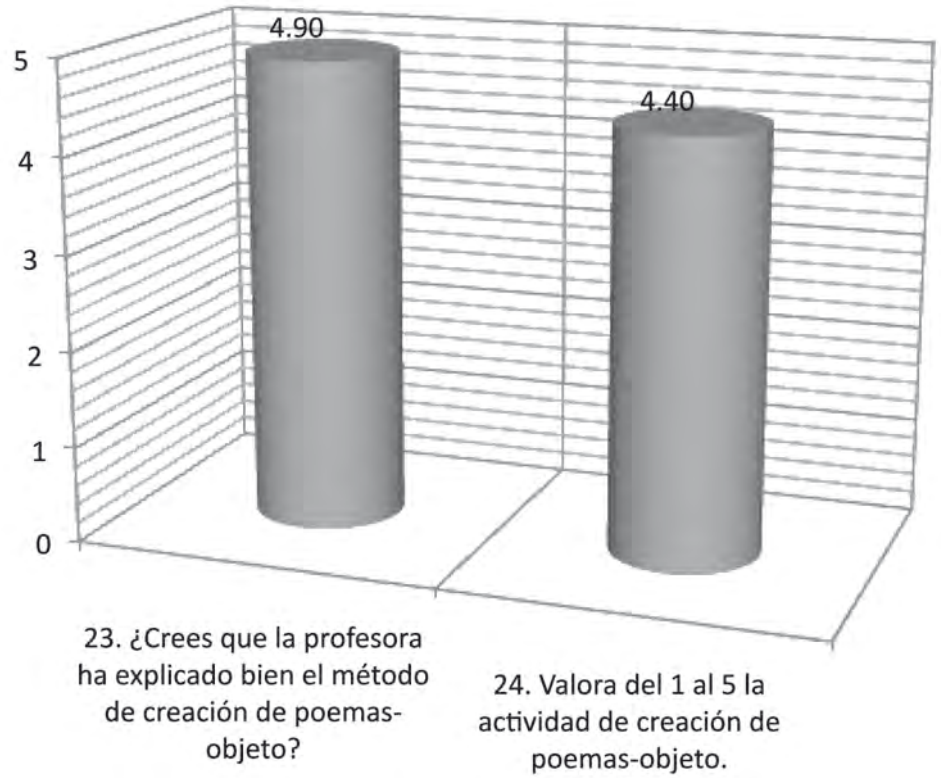
Gráfico 11. Valoración sobre el uso del lenguaje para crear obras.



En cuanto a la pregunta, ¿Crees que el uso del lenguaje es interesante para crear obras?, un 50% de los participantes del grupo experimental le da a esta pregunta una puntuación de 5, un 30% de los participantes le da un 4, y por último, un 20% le da una

puntuación de 2. Así, si se realiza la media global de las puntuaciones dadas de este grupo a la citada pregunta, se muestra un valor de 4,30 (Gráfico 11). Por lo que según el cuestionario de satisfacción el valor de 4, muestra que el grupo experimental está de acuerdo con que el uso del lenguaje es interesante para crear obras.

Gráfico 12. Valoración sobre la profesora y su explicación del método de creación de poemas-objeto, y valoración de la actividad de creación de poemas-objeto.



Sobre la pregunta, ¿Crees que la profesora ha explicado bien el método de creación de poemas-objeto?, un 90% de los participantes del grupo experimental opina dando a esta pregunta una puntuación de 5, y un 10% le da una puntuación de 4. Así, si se realiza la media global de las puntuaciones dadas de este grupo a la citada pregunta, se muestra un valor de 4,90 (Gráfico 12). Por lo que según el cuestionario de satisfacción el valor de 4, muestra que el grupo experimental está de acuerdo con que la profesora ha explicado bien el método de creación de poemas-objeto.

Con respecto a la ultima pregunta del cuestionario de satisfacción, donde se pedía: Valora del 1 al 5 la actividad de creación de poemas-objeto, un 50% de los participantes del grupo experimental le da a esta pregunta una puntuación de 5, un 40% de los participantes le da una puntuación de 4, y finalmente, un 10% le da una puntuación de 3. Realizando la media global de las puntuaciones dadas de este grupo a la citada pregunta,

se muestra un valor de 4,40 (Gráfico 12). Por lo que según el cuestionario de satisfacción el valor de 4, muestra que el grupo experimental está de acuerdo con la actividad de creación de poemas-objeto.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

En primer lugar, parece interesante resaltar que, aunque los resultados de los cuestionarios de satisfacción del grupo control y del grupo experimental difieren notablemente en sus valoraciones, ambos grupos coinciden en valorar notablemente el concepto de creatividad en las artes plásticas, además de considerar la creatividad importante en todas las áreas de la vida. Parece que los participantes de ambos grupos coinciden con los estudios sobre la creatividad que dicen que todos los individuos pueden ser creativos (en mayor o menor medida) y no solo los *genios* (Gutiérrez, 2009). Este reconocimiento es coincidente con otros estudios que ponen de manifiesto esta faceta de la inteligencia, así como el descubrimiento y definición de la *capacidad creativa como una habilidad***,** lo que supone que este *talento* es susceptible de ser desarrollado (Sánchez, 1999; Marina, 2011).

Otro aspecto interesante es el relacionado con el concepto lúdico de la creación artística, mientras que el grupo control no ha experimentado diversión a la hora de crear por medio de estrategias no textuales, el grupo experimental está de acuerdo en que ha sido divertido crear por medio de estrategias textuales, como si de retos se tratará, buscando nuevas ideas y soluciones a un problema. De hecho, dicho grupo está de acuerdo en afirmar que el poema-objeto le ha ayudado a ser más creativo, a pensar más, y a buscar nuevas ideas y soluciones a un problema. Lo anterior es coincidente con Langer (1995), que cree que se deben utilizar métodos de estímulo de la creatividad basados en hacer dudar al estudiante, puesto que cualquier modo de pensar de tendencia *creativo-imaginaria, o de tendencia lógico-analítica,* se basa en la duda.

En cuanto a la idea que el poema-objeto se convierte en una experimentación lúdica donde se juega con la contraposición de los objetos y sus significados, resultando su lectura llena de humor negro, ironías, contraposiciones y sorpresas (Gutiérrez, 2009), parece que los participantes del grupo experimental se muestran de acuerdo con ella, ya que valoran que dicha obra puede provocar sorpresa o una sonrisa al espectador.

Por otro lado, acerca de las preguntas que se encuentran en el cuestionario de satisfacción del grupo experimental sobre la valoración del uso del lenguaje y de la metáfora como estrategias textuales de desarrollo de la creatividad en la construcción de poemas-objeto, los participantes del grupo experimental se muestran de acuerdo en considerar al pensamiento analógico-metafórico como herramienta para facilitar la búsqueda de ideas y soluciones a un problema. Con esta misma idea afirma Rigo (2007) que el empleo de la *metáfora*, de las *alegorías*, de la *analogía*, y de las *transposiciones* formales y simbólicas es considerado como uno de los modos de organización de pensamiento y de la habilidad expresiva y comunicativa, por lo que se debe ofrecer el incentivo para su utilización creativa en el área de las artes plásticas, y aún más, en el marco de la arte-terapia Por ello, se

podría afirmar aquí que la actividad de construcción de un *poema-objeto* puede ayudar a organizar el pensamiento, a buscar nuevas ideas y soluciones, aumentando la habilidad de expresión y de comunicación (con él mismo y con el espectador) en el alumnado de las áreas plásticas (Gutiérrez, 2009).

Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento analógico-metafórico se revela como un vehículo adecuado para la innovación e inventiva que se produce en el ámbito de la creatividad. Así, desde ya la anunciada Sinéctica de Gordon (1961), con su método inventivo de "combinación de elementos diversos e incluso contradictorios", hasta el momento actual, diversos investigadores sobre creatividad y el estímulo de ésta por medio de técnicas eficaces han definido el pensamiento analógico metafórico como herramienta fundamental, y a su vez lo han redefinido bajo el término de la *analogía inusual* (De Prado, 2009).

En el enfoque de los llamados grupos *sinécticos* de Gordon (1961) se pone de manifiesto la finalidad de aumentar las posibilidades creando un clima adecuado, en las situaciones que se tratan de resolver o al plantear un problema, articulando diferentes procesos lúdicos en el orden del lenguaje; jugando con las palabras, los significados y las definiciones como si de manipulaciones objetuales se tratara. Interrelacionando ideas y conceptos, extralimitando la diversidad del sentido y provocando la riqueza de asociaciones y empatía que suscita la comparación en sus mas diversas vertientes. Se desarrolla así un espacio compartido en el ejercicio del arte de relacionar. Y es así, de este modo, como actúa el proceso de configuración o de construcción de un *poema-objeto*, donde entran en juego la palabra y el objeto, convirtiéndose en una imagen poética escultórica, tridimensional y objetual.

Esta idea considera la *analogía* como mecanismo y proceso esencial en el desarrollo de toda creatividad, y apunta a la *metáfora* como forma, constituyendo así la apertura y la ósmosis con el orden de los fenómenos poéticos y los procesos artísticos. Aquí, donde se observa que la *analogía* se convierte en una herramienta esencial en el desarrollo de la creatividad, entra en acción el objeto de estudio de este trabajo de investigación, el llamado *poema-objeto*, que nace de la herencia surrealista y que se basa en los métodos de creación por *analogía* para producir sus significados mágicos, lúdicos, sorpresivos, irónicos, simbólicos y poéticos.

5.1. Conclusiones generales

El uso de la herramienta del juego de un alto valor educativo se ha mostrado aquí como estímulo válido para el despertar de la creatividad de los alumnos participantes en el programa de intervención. Se desprende de esto la íntima relación existente entre el juego y la creatividad, así como la dependencia manifiesta entre el arte y la creatividad. El juego facilita el pensamiento creativo, estimula el pensamiento, y este a su vez el pensamiento artístico. Este despliegue creativo podría ser lo específicamente lúdico propio de todo invento o innovación, no sólo en el campo de las artes sino también en el de las ciencias (Gutiérrez, 2009).

A través de las distintas etapas por las que atraviesa el juego desde la niñez a la adolescencia se puede observar cómo las acciones lúdicas potencian el pensamiento creativo. Para la pedagogía es especialmente importante la etapa del juego creador en el que se persigue una meta, pues es posible hacer coincidir dicha meta con los objetivos educativos programados para el aprendizaje de muchas materias y más concretamente para las enseñanzas artísticas (Gutiérrez, 2004; 2009).

Aquí entrarían en juego ciertos métodos de desarrollo de la creatividad a partir de actividades que persigan una meta, que a la vez ésta se muestre coincidente con los objetivos programados para las materias de artes plásticas y visuales, y en este caso concreto, para la materia de *volumen*. Pues ciertos métodos de creatividad no solamente han mostrado la eficacia en sus objetivos, sino que además, y esta es la mayor razón de este ejercicio de interrelación, pueden constituirse en un medio analítico, crítico y comprensivo de ciertos procesos y de las formas de creación artística, cuyas consecuencias se revelan didácticas para la búsqueda y el desarrollo de un pensamiento y una metodología en el área plástica (Díez, 1994).

Dadas las relaciones directas que el juego mantiene con el arte de las vanguardias, desde este trabajo de investigación y una vez estudiadas anteriormente las analogías existentes entre métodos de desarrollo de creatividad y vanguardias históricas, parece importante que el fenómeno del juego sea uno de los problemas nucleares para el estudio del arte moderno y sus posibles alternativas pedagógicas, así como desarrollar en el aula de las distintas áreas plásticas como referente la construcción de poemas-objeto heredados de la experiencia surrealista.

Por lo tanto, existe la posibilidad de una nueva lectura del arte moderno teniendo en cuenta la implicación lúdica, una fundamentación más a tener en cuenta en el estudio del arte del siglo XX y su proyección sobre el arte de nuestros días (Gutiérrez, 2009). Desde esta investigación no se ha buscado una interpretación del arte sólo como un juego-pasatiempo, sino profundizar en la posibilidad de otra perspectiva en la que el concepto de juego ha cambiado la forma de hacer, de ver y de enseñar el arte de nuestro tiempo aportándole una mayor riqueza significativa.

En etapas educativas superiores, como por ejemplo, el bachillerato de la modalidad de artes, e incluso los ciclos de grado superior de las enseñanzas artísticas, también pueden y deben admitir la inclusión del juego en el programa. Claro está que este aspecto lúdico sólo aportará su valor pedagógico si además va acompañado de un planteamiento de trabajo escolar lleno de contenidos, que tiene también como objetivo central de sus propuestas el "inculcar hábitos de trabajo" (Acaso, 2009). Si se introduce el juego en la enseñanza sólo como entretenimiento se perderá gran parte de su valor educativo, en una educación vacía de contenidos. Desde aquí se insiste en una búsqueda de una didáctica de la enseñanza de las artes plásticas mediante objetivos y contenidos debidamente programados, métodos de enseñanza adecuados y creativos, y disciplina, entendiendo ésta desde la idea de cómo enseñar hábitos de trabajo o como proyectar una idea. Todo esto no está reñido con la inclusión del juego en el programa, sino todo

lo contrario, es un ingrediente más a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con lo que la Analogía inusual, es decir, la utilización de estrategias textuales basadas en el uso del pensamiento analógico metafórico, aparece didácticamente como método para estimular la creación y la innovación, desarrollo del pensamiento, expresión y comunicación del alumnado con ellos mismos, y con los demás como espectadores. El uso del lenguaje se convierte en una fuente inagotable de riqueza de ideas, y que mediante el juego de la metáfora como analogía inusual se presenta como una ayuda al alumnado, para que éste descontextualice sus objetos cotidianos y los convierta en una poesía tridimensional, donde a la vez éste actúa expresando sus emociones y sentimientos ante un espectador que no pasará desapercibido ante la risa o emoción que le produzca esta obra artística, que son los poemas objeto.

A tenor de lo expuesto, la educación artística podría enseñar las herramientas para crear, a partir de diseños proyectuales, de pautas, de reglas, de mecanismos propios para la elaboración de ideas, para luego plasmarlo en la obra artística. El *método se revela como medio más eficaz* para desarrollar la capacidad creadora y como la vía más adecuada a seguir en la Educación Artística.

Una capacidad que es un modo de pensamiento o habilidad de pensar y de hacer y resolver problemas que puede desarrollarse a través del entrenamiento y la educación (Sánchez, 1996). La educación tiene un papel muy importante para conseguir el desarrollo de dicha característica humana. Y la Educación Artística se presenta aquí como fuente de estímulos del desarrollo creativo (Gutiérrez, 2002).

En función de lo que aquí se ha intentando mostrar, se observa que, tomando como referencia los estudios de distintas ramas como la psicología, la pedagogía y la didáctica, se podría establecer que el producto artístico emerge del artista, y que el método y el entrenamiento son, con los conocimientos científico-artísticos, la manera de poder obtener, mejorar y desarrollar la capacidad creadora.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.* Madrid: Catarata.

Arañó, J. C. (1993). La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un período de cambio. *Arte, Individuo* y *Sociedad,* 5, 9-20.

Corbalán, J. F., Martínez, F., & Donolo, D. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. Manual.* Madrid: TEA.

De la Herrán, A. (2000). Hacia una Creatividad Total. *Arte, Individuo y Sociedad* (12), 71-89.

De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada*. Madrid: Escuela Española.

De la Torre, S. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio.* Barcelona: Octaedro.

De Prado, (2009). El pensamiento analógico-metafórico para la innovación e inventiva. *RecreArte*, 11, 1-13.

Díez, J. J. (1994). Analogías entre métodos de desarrollo de creatividad y vanguardias históricas del arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 109-115.

Díez, J. J. (2002). Poner el juego en juego y la metáfora como modelos para la creatividad en el aprendizaje artístico. *Arte, Individuo y Sociedad*, (I), 289-293.

Eisner, E. W. (1991).*The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice.* New York: Macmillan Publishing Company.

Gardner, H. (1989). Zero-Based arts education: an introduction to Arts Propel. *Studies in Art Education*, 30(2), 71-83.

Gerardin, L. (1968). *La biónica.* Madrid: Guadarrama.

Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: VISOR., 1 Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The development of Creative Capacity.* N. York: Collier Books.

Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The development of Creative Capacity.* N. York: Collier Books.

Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.

Gutiérrez, R. (2002). Educación artística y desarrollo creativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, (I), 279-288.

Gutiérrez, T. (2004). *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística.* Madrid. Tesis doctoral.

Gutiérrez, T. (2009). El juego en el arte moderno y contemporáneo. *Arte, Individuo y Sociedad,* 21, 51-72.

Herrera, L. (2003). *Fonología y Música en educación infantil. Estudio longitudinal con entrenamiento*. Granada: Tesis doctoral.

Herrera, L., Delfior, S. & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 39-54

Juanola, R. (1997). Arte, ciencia y creatividad: un estudio de la escuela operativa italiana. *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 11-31.

Langer, E. J. (1995). *Cómo obtener una mentalidad abierta. Nuevas perspectivas sobre el envejecimiento, la creatividad, el trabajo y la salud*. Madrid: Altaya.

Marín, R. (2000a). La Sinéctica. En R. Marín & S. De la Torre (Coord.), *Manual de creatividad: aplicaciones educativas* (p. 316-320). Barcelona: Vicens-Vives.

Marín, R. (2000b). El arte de relacionar. En R. Marín & S. De la Torre (Coord.), *Manual de creatividad: aplicaciones educativas* (p. 244-247). Barcelona: Vicens-Vives.

Marín, R. (2000c). Síntesis creativa. En R. Marín & S. De la Torre (Coord.), *Manual de creatividad: aplicaciones educativas* (p. 274-277). Barcelona: Vicens-Vives.

Marina, J. A. (2011). Aproximaciones a la creatividad desde el congreso El Ser Creativo. *Revista Creatividad y Sociedad*, 16, 1-11.

Rigo, C. (2007). Creación artística en la adolescencia: vinculaciones terapeúticas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 247-260.

Sánchez, M. (1996). Inspiración y creatividad en la producción y educación artísticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 8, 13-19.

Sánchez, M. (1999). Creatividad y convencionalismos socio-educativos. *Arte, Individuo y Sociedad,* 11, 11-25.

Torrance, E. P. (1969). *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires: Troquel.

Vygotsky, L. S. (1970): *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid: Akal.

21. Reflexiones acerca de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: Las escuelas oficiales de idiomas

Dolores del Mar Padilla González
Licenciada y Profesora de Árabe de la Escuela Oficial de Idiomas
marabpg@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En la realidad plurilingüe de Europa, el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras cobra una especial relevancia. Las lenguas se convierten en un elemento fundamental del proyecto europeo - sin duda la diversidad lingüística es una de las características más destacadas de la Unión Europea-, reflejo de las distintas culturas que conviven en este territorio y principal instrumento de comunicación que posibilita el acceso a ellas y contribuye, por tanto, a mejorar la comprensión intercultural.

Ante esta plural situación cultural y lingüística característica de nuestras sociedades actuales, la educación no puede quedar al margen. Los cambios sociales, culturales y demográficos deben trasladarse también a las prácticas escolares, es necesario fomentar nuevas competencias en nuestro alumnado que garanticen la comunicación entre personas con diferentes referentes culturales y que permitan desarrollar relaciones interpersonales, tanto afectivas como laborales, dentro de este mundo global, plural y diverso.

En esta nueva sociedad de la globalización, el avance tecnológico, la inmigración… las políticas del Consejo de Europa tienden a favorecer la movilidad entre entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos; a promover la empleabilidad y la integración social mediante la inversión en conocimiento y aptitudes de los ciudadanos y crear una sociedad de la información para todos. En este contexto, en el Consejo

de Lisboa[1] se plantea que los distintos sistemas de educación y formación de Europa se adapten a las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento y contribuyan a mejorar el nivel y calidad del empleo. Para ello se insiste en el papel esencial del aprendizaje de otras lenguas y en la necesidad de establecer un marco común de referencia de las titulaciones.

La Comisión Europea, en esta línea, publica en junio de 2000 un Memorando[2] en el que establece seis puntos clave a debatir, entre ellos la necesidad de establecer nuevas cualificaciones básicas para todos que garanticen una participación activa en la sociedad y en la economía del conocimiento: a las ya tradicionales competencias en aritmética y alfabetización, se sumarían TIC, dominio de lenguas extranjeras, espíritu empresarial y habilidades para la socialización. Estas cualificaciones básicas hacen referencia a amplias áreas de conocimiento y competencias, siempre desde un punto de vista interdisciplinar. Así, en el caso concreto del aprendizaje de lenguas extranjeras, implicaría también adquirir capacidades de carácter técnico, cultural y estético para alcanzar la comunicación. En el Consejo de Barcelona[3], dos años después, se plantea como objetivo prioritario la mejora en el dominio de las competencias básicas, en especial a través de la enseñanza desde edades tempranas de al menos dos lenguas extranjeras. A este hecho se suma la Decisión nº 2241 del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre del 2004, en las que se establece un marco comunitario único en cuanto a cualificaciones y competencias –Europass-, lo que permite la creación de determinados instrumentos que posibilitan a los ciudadanos poder comunicar sus cualificaciones y competencias tanto para solicitar un puesto de trabajo como para la admisión a una actividad de aprendizaje[4].

La consideración del dominio de idiomas como una competencia básica para los ciudadanos europeos (desde la infancia hasta el adulto laboralmente activo) y la transparencia de las cualificaciones favorecen la comunicación, la movilidad en Europa, pero conllevan un nuevo planteamiento tanto en la manera de adquirir estas capacidades lingüísticas mediante el desarrollo de nuevas propuestas específicas, planes curriculares y programas de

---

[1] Celebrado en marzo del año 2000, en él se hizo un llamamiento a los estados miembros para que establecieran un marco europeo que definiera "las nuevas destrezas básicas" adquiridas a través de un aprendizaje a lo largo de la vida. En 2001 en el Consejo de Estocolmo se establecen tres objetivos estratégicos: calidad, accesibilidad y flexibilidad de los sistemas de educación y formación y un año después, en Barcelona, se establece un programa que incluye las siguientes destrezas básicas: alfabetización y alfabetización numérica (destrezas elementales), competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, TIC y uso de tecnología, aprender a aprender, habilidades sociales, espíritu emprendedor y cultura general. Se hacía además especial hincapié en la alfabetización digital y las lenguas extranjeras.

[2] COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Bruselas, octubre, 2000.

[3] Celebrado el 15 y 16 de marzo de 2002. Las conclusiones de la Presidencia disponible en Web: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf

[4] Los documentos Europass son los siguientes: Curriculum Vitae Europass, Portafolio de Lenguas Europass, Documento de Movilidad Europass, Suplemento de Diploma Europass y Suplemento de Certificado Europass.

intercambio, como en el papel a desempeñar por el docente, que se convierte ahora en un mediador entre las lenguas y culturas presentes en el aula, y en el del discente, que se convierte en partícipe de su itinerario formativo, al vincularse sus posibilidades de aprendizaje con sus necesidades e intereses y al fomentarse el aprendizaje autónomo a través de estrategias para aprender a aprender; así como en el uso de las nuevas tecnologías y de los instrumentos que nos aporta la innovación tecnológica para crear un nuevo entorno de aprendizaje, variado y flexible, que permita acceder a la formación de idiomas, tanto inicial como permanente. La mejora del aprendizaje de idiomas se entiende como un instrumento imprescindible para la adquisición de las competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas, siendo, por tanto, un objetivo prioritario del proyecto europeo.

Dentro de este contexto nació el **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**[5] *-en adelante MCERL***-** *que, elaborado por la División de Política Lingüística del Comité de Educación del Consejo de Europa,* cumple con el objetivo principal establecido por dicho Consejo en las recomendaciones R (82) 18[6] y R (98) 6[7] del Comité de Ministros alcanzar una mayor unidad entre sus miembros y para conseguirlo adoptar políticas comunes.

Este instrumento descriptivo, no prescriptivo, se convierte en indispensable a la hora de elaborar programas de lenguas gracias a las descripciones explícitas de objetivos, contenidos y métodos. En este documento se definen los niveles de competencia lingüística y habilidades socio-culturales que permiten la medición de los avances del aprendiz en cada etapa de su aprendizaje y en cualquier momento de su vida. Tomándolo como referente, se pueden crear instrumentos válidos para evaluar aplicando técnicas de observación, reflexión y valoración y establecer certificaciones comunes a todos los organismos examinadores en el ámbito europeo elaborando pruebas basadas en los descriptores de los diferentes niveles. Asimismo, aun no contando con un mismo modelo educativo, permite la cooperación entre

---

[5] CONSEJO DE EUROPA. (2002).*Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*.Madrid: Anaya.

[6] Tres principios básicos se establecen en esta Recomendación: la necesidad de proteger y desarrollar el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas europeas mediante un importante esfuerzo educativo para que esta diversidad no sea un obstáculo, sino una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos; facilitar la comunicación y la interacción entre individuos con distintas lenguas maternas a través de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas y finalmente, la adopción de políticas nacionales en el terreno del aprendizaje y enseñanza de lenguas para conseguir una mayor convergencia.

[7] En esta Recomendación se reafirman los objetivos políticos de las acciones del Consejo de Europa en el ámbito de las lenguas modernas: preparar a los europeos para la movilidad internacional y fomentar una mayor cooperación en educación, cultura, ciencia, mercado e industria; facilitar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural a través de una comunicación internacional más eficaz; mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea con un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas y satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales.

los centros de enseñanza y los sistemas educativos de los distintos países, pues dichos sistemas están construidos sobre elementos comparables. Por otro lado, y no menos importante que los puntos anteriores, facilitan la reflexión de los responsables de las políticas educativas, así como de los agentes implicados en el proceso educativo acerca de las necesidades reales de los aprendices y se puede, de este modo, adoptar las respuestas adecuadas. Permite, en definitiva, desarrollar en cada país recursos materiales, programas de estudio y certificados homologables que facilitan la movilidad internacional.

Este documento de referencia ve a los usuarios y aprendices de una lengua como agentes sociales que han de realizar tareas en circunstancias, entornos y campos de acción específicos. El aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras se fundamenta en las competencias generales de los individuos, que les posibilitan y facilitan el desarrollo de las competencias multilingües y multiculturales. Conlleva indudablemente un cambio metodológico, pues determina qué y cómo enseñar y establece como prioritario el proceso de comunicación, es decir lo que se sabe hacer en cada fase del proceso de aprendizaje de la lengua objeto de estudio. El usuario competente no sólo necesita conocimientos lingüísticos sino también adquirir competencia comunicativa, o sea, adaptarse al contexto pragmático y socio-cultural.

En nuestro país, donde la formación en lenguas extranjeras es tradicionalmente deficitaria, las Escuelas Oficiales de Idiomas son los centros encargados de las enseñanzas especializadas de idiomas y un claro exponente de las políticas europeas en este campo, pues asumen en su currículo la necesidad de fomentar en los ciudadanos adultos –aprendizaje a lo largo de la vida- las mencionadas competencias. Se concede, además, en su currículum una especial importancia a las competencias generales del alumno, ya que gracias a ellas podrá acceder, partiendo de sus propias experiencias comunicativas y sociales, al aprendizaje de otras lenguas y de sus respectivos entornos socioculturales. Refleja, además, de forma explícita aspectos como la interculturalidad, el respeto al otro y la competencia plurilingüe y pluricultural. El incremento del número de centros, así como la ampliación de idiomas ofertados en los últimos años son una muestra de la importancia de esta institución que recientemente cumplió 100 años y que resume en su historia los avatares vividos en la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país.

2. HACIA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL. ORÍGENES

El estudio de la lengua extranjera se inició como un mero conocimiento gramatical y estructural, la forma y la estructura de la lengua predominaban sobre el uso de la misma; gracias a la influencia de las teorías de la sociolingüística y la psicolingüística aparecieron los enfoques comunicativos. Es preciso, sin duda, conocer el sistema lingüístico, pero no es suficiente por sí solo, no podemos dejar a un lado el uso de la lengua en función del contexto, las variables psicológicas y sociológicas si queremos lograr una comunicación eficaz; y ahora, en los inicios del siglo XXI, cobra especial énfasis el enfoque comunicativo intercultural, consecuencia de los cambios y fenómenos presentes en nuestra realidad político-social: globalización, libre mercado, movilidad, inmigración, cooperación internacional, respeto por la diversidad cultural, integración…

Hagamos un breve repaso de estos avances: hasta los años setenta, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se centraba en alcanzar el uso correcto de dicha lengua; aquellos estudiantes que dominaban la fonología, la morfología y la sintaxis y tenían un correcto conocimiento del vocabulario se garantizaban un dominio suficiente de la lengua meta, sin que los aspectos culturales formaran parte del currículum; cuando se abordaban, era como un elemento independiente, sin vinculación a la lengua objeto de estudio y a través de textos literarios clásicos o de tópicos acerca del país y de sus habitantes que favorecían los estereotipos y los conocimientos descontextualizados.

Más adelante, en las dos décadas siguientes, cambia esta situación y gracias al desarrollo del enfoque comunicativo[8] se incorpora la cultura de la lengua meta como un elemento imprescindible para adquirir una comunicación eficaz: ya no basta únicamente con emitir enunciados correctos desde el punto gramatical, sino que éstos deben adecuarse al contexto comunicativo. El hablante debe ser capaz de encajar sus enunciados en una conversación coherente, debe saber cuándo y cómo utilizar el lenguaje en el contexto social y debe adoptar el comportamiento apropiado y efectivo en un contexto dado. De este modo los aspectos sociolingüísticos y socioculturales comienzan a ser tenidos en cuenta y considerarse necesarios en las clases de lenguas extranjeras. Para llegar a ser un hablante competente se habrán de conocer:

- las reglas de comportamiento de la comunidad: cuando se aprende una segunda lengua es preciso saber qué se considera apropiado/inapropiado decir o hacer en las diferentes situaciones comunicativas

- las distintas variedades sociolingüísticas: conocer los diferentes usos que existen dependiendo de la situación comunicativa y de los distintos grupos sociales que conforman la comunidad

- el sentido se construye en la interacción: el significado de las palabras adquiere sentido cuando los interlocutores las ponen en relación con el contexto de la situación comunicativa en que se encuentren y con su conocimiento previo del mundo. Para ello es imprescindible el conocimiento de la cultura de la lengua meta[9].

---

[8] Son varios los modelos en relación a los componentes que conforman la competencia comunicativa. Así, Canale y Swain (1980) incluyen cuatro subcompetencias: gramatical (corrección formal)/ discursiva (cohesión y coherencia)/ sociolingüística (adecuación) y estratégica (comunicación fluida y eficaz); Van Ek (1984) añade dos más: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social. Bachmann (1987) suma a estas competencias la habilidad lingüística comunicativa, o sea el conocimiento/competencia más la capacidad para ponerla en práctica/ ejecutarla haciendo un uso de la lengua adecuado y contextualizado. Byram (1997) da un paso más y redefine estos conceptos bajo la denominación de competencia comunicativa intercultural.

[9] Véase AREIZAGA, E., GÓMEZ, I. e IBARRA, E. El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de psicodidáctica*.. Volumen 10. Nº 2. 27-46. 2005. p. 28

Este cambio de perspectiva tuvo fuertes repercusiones en la enseñanza de lenguas: se dejo atrás la visión formal de la cultura y los aspectos socioculturales de los hablantes de la lengua meta pasaron a ser objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, la lengua pasó a ser un instrumento de las relaciones sociales de una comunidad. Asimismo, ante la imposibilidad de separar los aspectos socioculturales de los exclusivamente lingüísticos, se impuso la necesidad de integrar ambos desde los primeros niveles de aprendizaje.

En los años 90, ante las carencias que evidencia también el mencionado enfoque comunicativo, surge la necesidad de que otros aspectos entren en juego para conseguir una comunicación efectiva en una lengua extranjera: la empatía del hablante que debe tener en cuenta el marco cultural de referencia de su interlocutor, también la voluntad de relacionarse, superando los posibles malentendidos y conflictos que pueden producirse durante la interacción como consecuencia de las diferencias culturales; todo ello sin olvidar, además, que el aprendiz de una lengua extranjera tiene su propia competencia lingüística y cultural, así como su propia identidad social que se manifiesta cuando se produce la interacción. Con la intención de superar estos inconvenientes surge la denominada **competencia comunicativa intercultural**[10], que engloba la competencia lingüística, la sociolingüística, la pragmática (competencia discursiva y funcional) y la intercultural. Esta nueva concepción considera al alumno como un sujeto intercultural cuyas capacidades comunicativas en otras lenguas le permiten establecer y mantener relaciones con personas de otras culturas. Ser competente en el uso comunicativo de una lengua extranjera está estrechamente vinculado a serlo interculturalmente.

Si desglosamos estos términos y analizamos a qué nos referimos cuando los utilizamos, entenderemos mejor este concepto.

Inicialmente, el término competencia – en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras- se utilizaba únicamente para referirse a la competencia lingüística que incluía los componentes fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. La competencia lingüística es el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos, es el conjunto de habilidades necesarias que todo usuario lingüístico pone en práctica para producir lengua, entendiendo por ésta un sistema que incluye los componentes léxico-gramatical, fonológico y semántico. Chomsky la definía como un sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)[11].

La sociolingüística es el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Incluiría, por tanto, las convenciones sociales, imprescindibles en el enfoque comunicativo.

---

[10] BYRAM la define como "la habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países". Véase *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters. 1997. p.5

[11] Véase CHOMSKY, N. Aspects of a Theory of Syntax. Cambridge: MITPress, 1965.

La competencia pragmática - que incluye la discursiva y la funcional- permite al sujeto crear un discurso cohesionado y coherente y realizar funciones con la lengua. Hace referencia al uso adecuado de la lengua en contexto -lugar, tiempo, relación entre los interlocutores, características personales-, se busca la eficacia comunicativa. Lyons[12], su inicial precursor, la plantea como los conocimientos y las capacidades de utilizar procedimientos no lingüísticos que incluyen las necesidades, las intenciones, los propósitos y las finalidades en el uso de la lengua.

La competencia comunicativa se define como el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado; es un concepto dinámico que se basa en la negociación de significado entre los interlocutores, tanto en la comunicación oral como en la escrita y que se actualiza en cada contexto o situación particular. Hymes[13] hablaba de la capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles, para ello son varias las competencias que se yuxtaponen: gramatical, socio-lingüística y discursiva. Distingue cuatro aspectos en la competencia comunicativa: lo que es posible (gramaticalmente), lo que es factible, lo que es apropiado y lo que es hecho o realizado.

En los países occidentales hablar de enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas supone entender la comunicación como principal objetivo del aprendizaje y el mejor medio para que éste se produzca.

Finalmente, la competencia intercultural[14] puede definirse como "la habilidad del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad"[15]. Extiende los conceptos anteriores a distintos entornos culturales, donde es preciso expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar significados y manifestar empatía.

El concepto comienza a extenderse en nuestro país al mismo tiempo que proliferan los estudios sobre educación intercultural, entroncando, una vez más, la didáctica de la lengua con otras disciplinas como la antropología, la psicología o la pedagogía. El interés por esta competencia se plantea inicialmente ante la necesidad de empresas transnacionales de formar a personas competentes que tuvieran habilidades y capacidades que les permitieran desenvolverse con eficacia en contextos culturalmente diversos donde el principal objetivo

---

[12] Véase LYONS, J. *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

[13] Véase HYMES, D. H. On Communicatice Competence. En Pride, J. B. y Holmes, J. (eds). *Sociolinguistics,* Harmmondsworth, Penguin, 1972.

[14] En LOE, artículo 23, encontramos la base de lo que es la competencia intercultural: "conocer, valorar y respetar la cultura propia y la de los demás".

[15] Véase INSTITUTO CERVANTES. Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

era el mutuo entendimiento. Se suelen diferenciar tres fases en su proceso de adquisición: monocultural, cuando el aprendiz ve la cultura ajena desde su propia cultura; intercultural, cuando adopta una posición intermedia, pudiendo así establecer comparaciones entre ambas y, finalmente, transcultural, cuando puede actuar como mediador.

El desarrollo de esta competencia requiere compromiso, autonomía, seguridad en sí mismo, empatía y flexibilidad, entre otras habilidades. La finalidad no es adquirir el conocimiento de la cultura de la lengua meta ni sus patrones culturales, sino el desarrollo de la personalidad y la propia identidad de los alumnos y alumnas planteando la diversidad, no como una dificultad añadida al ya difícil empleo de una lengua extranjera, sino como una fuente de enriquecimiento y comprensión mutua.

Cuando iniciamos el aprendizaje de una lengua extranjera estamos abordando un proceso de aprendizaje intercultural puesto que debemos enfrentarnos a esa otra cultura, pero no vamos vacíos de equipaje, pues cada uno de nosotros posee experiencias y conocimientos previos de los que nos servimos cuando aprendemos esa lengua y accedemos a su cultura. Nos aproximamos a otras culturas sin dejar a un lado la propia. Para desarrollar una buena competencia lingüística es preciso desarrollar habilidades comunicativas en un marco más amplio. El alumno puede no comprender todos los elementos lingüísticos que conforman un mensaje y, sin embargo, ser capaz de entenderlo gracias a las experiencias y estrategias de uso adquiridas a través de su primera lengua.

Entre las competencias consideradas clave para todos en la sociedad del conocimiento, como ya hemos mencionado con anterioridad, según el Consejo Europeo encontramos la comunicación en lengua extranjera, que comparte en general las principales dimensiones de las destrezas de comunicación en la lengua materna: habilidad de comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita en una gama apropiada de contextos sociales de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento cultural**.** El grado de habilidad variará entre las cuatro dimensiones, entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo.

Para llevar a cabo un verdadero aprendizaje intercultural es preciso adoptar los puntos de vista ajenos, pero sin renunciar por ello a la propia identidad cultural. Ambas culturas, la de origen y la de la lengua meta, deben estar presentes en el proceso de aprendizaje. Hasta ahora sólo se prestaba atención a aspectos culturales de la lengua objeto de estudio, pero no se tenía en cuenta el bagaje cultural y emocional del alumno en cuyo modo de ver la nueva cultura ineludiblemente influye. Byram y Fleming afirmaban que "al aprender otro idioma, los estudiantes adquieren experiencia, e inevitablemente absorben algo, de una o más sociedades distintas a la suya y a sus prácticas culturales"[16]. El MCERL, cuando habla de la consciencia intercultural, la define como la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el

[16] Véase BYRAM, M. y FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

«mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos y que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicarlas en su contexto[17].

La competencia comunicativa intercultural tiene como objetivo que el estudiante se desenvuelva de forma adecuada en cualquier contexto comunicativo y que consiga acceder a otros valores culturales partiendo de su propia identidad cultural, superando obstáculos como el etnocentrismo, los malentendidos, los estereotipos y los prejuicios. La adquisición de esta competencia debe ser un proceso consciente y explícito que conduzca a la adquisición de conocimientos teóricos, al desarrollo de habilidades comportamentales y actitudinales mediante el contacto con la cultura y la lengua meta.

Es indudable, en la actualidad, la importancia de los patrones culturales en las actitudes y procesos que usa una persona cuando se comunica. El intercambio cultural repercute en todos los ámbitos de la actividad humana, el aprendizaje de una lengua extranjera está inevitablemente vinculado al estudio de las culturas de los pueblos que hablan dicha lengua; desde el aula los docentes debemos implementar una didáctica que priorice los aspectos interculturales.

Los distintos decretos establecidos para las diferentes etapas educativas inciden en la necesidad de que el alumnado desarrolle sensibilidad hacia las convenciones y normas socio-culturales que caracterizan a las comunidades cuyas lenguas están estudiando. Asimismo la planificación curricular ha de facilitar la adquisición de los conocimientos y habilidades que les permitan hacer un uso social adecuado de dicha lengua –marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, convenciones de cortesía, proverbios, expresiones idiomáticas, diferentes registros, variantes dialectales y acentos…-. En el caso de las Escuelas Oficiales de Idiomas, se especifica que la lengua - entendida como uso de la misma- será el modelo a seguir en estas enseñanzas, es decir se aunarán el desarrollo y la actuación de competencias generales y competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas[18]. El objetivo es que el alumno adquiera eficacia en cualquier contexto comunicativo y pueda entender otros valores culturales asumidos desde su propia identidad. Cualquier situación comunicativa intercultural no puede desligarse del contexto y del acto comunicativo en que se encuentren los hablantes y esta situación en contexto es hoy día lo que prevalece en la enseñanza de idiomas.

3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA: APRENDICES Y ESTRATEGIAS

Podemos definir la comunicación en lenguas extranjeras como la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma

[17] Opus cit, p. 101.

[18] Véase Real Decreto 1629/2006 publicado en B.O.E. 4 de enero de 2007.

oral como escrita en una gama adecuada a variados contextos sociales –trabajo, hogar, ocio, educación y formación- en otras lenguas además de la materna y de las de instrucción en el contexto escolar, de acuerdo con los propios deseos y necesidades.

El aula de lenguas extranjeras es necesariamente un lugar en el que interactúan al menos dos lenguas y, por tanto, dos sistemas culturales. Es una excelente oportunidad para hacer de la diversidad una herramienta de trabajo que contribuya a fomentar valores de convivencia, respeto mutuo e integración.

Cuando hablamos de la competencia multilingüe y pluricultural nos estamos refiriendo a la capacidad de un individuo para -como agente social- utilizar las lenguas con fines comunicativos y poder participar en una relación intercultural dominando, en distinto grado, varias lenguas y, por tanto, con experiencia en varias culturas. El objetivo es que el aprendiz se maneje en todos los contextos comunicativos, al tiempo que conlleva el entendimiento de otros valores culturales asumidos desde su propia identidad cultural y con la finalidad de evitar siempre estereotipos y prejuicios.

Las escuelas oficiales de idiomas asumen el ideario[19] definido en el MCERL y así, en el actual currículo, se plantea el estudio de las lenguas extranjeras como una actividad que se atiene a pautas sociales y culturales que el alumno debe aprender a ejecutar dentro de un contexto más amplio: la comunicación con otras personas, por diversos motivos y con diferentes objetivos. Se trata de proporcionar al alumnado estrategias lingüísticas y no lingüísticas que le permitan aproximarse y conocer determinados aspectos culturales inherentes a las prácticas sociales. Entre los contenidos socioculturales que el alumno debe adquirir tenemos "el conocimiento de la sociedad y la cultura de las comunidades en las que se habla el idioma objeto de estudio"[20].

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural[21] en el aula de lengua extranjera supera el objetivo inicial de enseñar la cultura como una forma de aproximación a la lengua objeto de estudio, pues implica también la adquisición de habilidades sociales en espacios multiculturales. Aguado define la comunicación intercultural como "un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en que los hablantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia"[22], es decir supone el intercambio entre culturas que, desde sus respectivas diferencias, se enriquecen.

---

[19] Véase ECI/1456/2007 publicado en BOE de 28 de mayo de 2007.

[20] Véase Real Decreto1629/2006 publicado en BOE de 4 de enero de 2007.

[21] BYRAM afirmaba en su obra *Teaching and assessing intercultural communicative competence* que esta competencia abarcaba otras competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural y que se desarrolla en el ámbito escolar a través de los siguientes elementos: conocimientos (saberes)/ habilidades (saber comprender, saber aprender, saber hacer)/ actitudes (saber ser)/conciencia cultural crítica (comprometerse).

[22] Véase AGUADO, M.T. La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, M. C. (coord.). *Lecturas de pedagogía diferencial.* Madrid: Dykinson, 1991. p. 87-174. p. 90

Esta competencia requiere una serie de cualidades personales que favorezcan el aprendizaje cultural, como flexibilidad cultural, conciencia de la cultura propia, estrategias de adaptación general, habilidad para relacionarse de forma efectiva y apropiada en una variedad de contextos dejando de lado las actitudes negativas, como el etnocentrismo, los prejuicios y la discriminación. Podríamos añadir también la capacidad para establecer nuevas relaciones interculturales, la disposición a usar la lengua extranjera sin temor a cometer errores, las estrategias de cooperación para solucionar los posibles conflictos, la paciencia, la sensibilidad intercultural – estar dispuesto a buscar posibles diferencias culturales que puedan explicar el comportamiento que no se comprende-, la tolerancia por las diferencias y, finalmente, y en mi opinión quizás uno de los más importantes, el sentido del humor, saber reírse cuando las cosas salen mal. El grado de implicación en la interacción será también determinante para alcanzar el éxito comunicativo, así como el grado de respeto hacia las diferentes culturas de los agentes implicados en la interactuación.

En esta misma línea el MCERL señala una serie de destrezas y habilidades que debe tener el hablante intercultural: la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con otras personas de otras culturas, la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, así como abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas y la capacidad de superar las relaciones estereotipadas[23]. Cada uno posee una identidad social y cultural conformada por el conjunto de comportamientos, representaciones, valores y creencias que se han ido adquiriendo a lo largo de la vida en el marco de los distintos grupos sociales que hayamos frecuentado y "conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan"[24].

Debemos partir, por tanto, de que los aprendices poseen una serie de competencias[25] que le permiten la integración sociocultural en su lengua y que los convierte en usuarios competentes. Éste debe ser nuestro punto de partida en el nuevo aprendizaje de la lengua extranjera, pues "con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo, naturalmente, los especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas) da como

[23] Véase Opus cit. p. 102

[24] Véase Opus cit. p. 4

[25] Las competencias generales para el aprendizaje de lenguas según el MCERL son: SABER (conocimiento declarativo), SABER SER (competencia existencial), SABER APRENDER (capacidad de aprender) y SABER HACER (destrezas y habilidades). p. 11-12 y 13.

resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo"[26].

Diremos, por tanto, que un hablante es competente desde el punto de vista comunicativo e intercultural si es capaz de alcanzar con éxito el propósito comunicativo y de actuar de forma eficaz y adecuada al contexto y a la situación comunicativa empleando las herramientas lingüísticas y las reglas de uso de la lengua en cuestión. Este empleo adecuado y eficaz viene prefijado por los parámetros socioculturales de cada comunidad de habla, ya que cada una de ellas regula en sus intercambios comunicativos cómo, cuándo, con quién y de qué hablar. Será imprescindible, por tanto, para alcanzar el éxito conocer las prácticas habituales de cada comunidad y tener en cuenta aquellos significados que no se expresan explícitamente, sino que están implícitos y que tendremos que recuperar en función de todos los conocimientos previos de los que dispongamos acerca del contexto, de lo que suele ocurrir y de lo que puede esperarse en situaciones similares[27].

Los docentes debemos facilitar a nuestros alumnos las herramientas necesarias, las situaciones interculturales apropiadas, para que puedan conocer y adquirir los elementos contextuales que proporcionen coherencia y adecuación a sus discursos y eviten situaciones de choque o malentendidos culturales que dificulten o imposibiliten alcanzar el objetivo comunicativo. Cada lengua se ubica en un contexto sociocultural determinado y supone el uso de un marco de referencia específico que difiere del que tiene el aprendiz de esa lengua.

Es nuestra función como educadores proporcionar a nuestro alumnado nuevos contenidos curriculares y facilitarles nuevas estrategias que les permitan desarrollar modelos eficaces en sus nuevas relaciones comunicativas interculturales creando un espacio en el que los hablantes sean conscientes de las diferencias, pero éstas les resulten enriquecedoras desarrollando así una competencia comunicativa intercultural.

Partiendo de estas premisas cabría afirmar que todo profesor de lengua extranjera que adopte un enfoque comunicativo en sus clases estará adoptando en gran medida un enfoque pragmático e intercultural. Pragmático porque la pragmática aporta todas las herramientas necesarias para conocer los elementos contextuales que permiten organizar el discurso de modo que resulte adecuado al contexto, e intercultural porque el aprendizaje de lenguas extranjeras conlleva una educación intercultural, o sea el desarrollo de la comprensión, de la tolerancia y de la valoración de otras identidades culturales partiendo de la propia. Si asumimos este enfoque desde el inicio del proceso de aprendizaje evitaremos la

---

[26] Véase Opus cit. p.99.

[27] Entre las actitudes favorables de los discentes, BARROS GARCIA et al. destacan que han de ser capaces de comunicarse con los miembros de la cultura meta, adquirir conocimientos acerca de ella y comprender los símbolos de significado cultural; adquirir las habilidades y estrategias de la lengua objeto de estudio para interpretar y comprender otras culturas; tomar conciencia de las pautas de conducta y de los aspectos pragmáticos de la lengua, analizar los autoestereotipos y los heteroestereotipos con objeto de eliminar malentendidos, utilizar estrategias adecuadas para combinar la participación activa con la observación y saber interpretar las diferencias y similitudes. p.168-169.

aparición de tópicos, estereotipos y prejuicios culturales que aboquen al fracaso el intercambio comunicativo y, en consecuencia, el aprendizaje de otras lenguas.

El profesorado debe además ejercer su papel de mediador entre ambas culturas en el aula al tiempo que facilita al alumnado el aprendizaje de los distintos objetivos y contenidos de carácter lingüístico a través de situaciones comunicativas que inviten a la reflexión intercultural y lo familiaricen con pautas socio-culturales distintas a las suyas, pues esto le permitirá ofrecer respuestas adecuadas ante posibles situaciones de rechazo o de desconocimiento. De este modo, la sensibilización cultural se convierte en un objetivo prioritario en la práctica docente en la enseñanza de segundas lenguas. El aprendiz ha de convertirse en un hablante intercultural capaz de comunicarse eficazmente, capaz de establecer relaciones entre su cultura y la cultura de la lengua meta, capaz de mediar entre ambas y de aceptar y respetar nuevas pautas culturales. El profesor, en este papel de mediador cultural, ha de conocer las diferencias y las semejanzas entre su propia cultura y la del alumno con el que trabaja para evitar en todo momento malentendidos y situaciones que puedan resultar incómodas o conflictivas en el aula o fuera de ella[28].

Con ello se asume que un objetivo de las clases de segundas lenguas es desarrollar los saberes y habilidades interculturales creando un espacio en el que los hablantes sean conscientes de las diferencias culturales, pero las aprecien como elementos enriquecedores en su proceso de aprendizaje. Para ello es preciso incorporar nuevos contenidos a los curricula, utilizar nuevas estrategias pedagógicas y materiales apropiados para desarrollar modelos educativos integradores e interculturales.

Para poder hacer frente a estas nuevas facetas, el profesorado debe recibir una formación específica. Chisholm[29] enuncia las siguientes competencias a adquirir: la interculturalidad a través de la reflexividad, el desarrollo de la competencia intercultural, la capacidad para la comunicación intercultural efectiva, la comprensión de la relación entre lengua y cultura y, finalmente, la comprensión de la relación entre lengua, cognición e interculturalidad. En cuanto a los objetivos y contenidos básicos que deben formar parte de una adecuada formación intercultural del profesorado, podríamos destacar: valorar la diversidad cultural y lingüística; mantener en clase una perspectiva multicultural y multiétnica, estudiar las aportaciones artísticas, literarias, musicales e históricas de diferentes

---

[28] Los docentes, según BARROS GARCÍA et al, deben ser aprendices interculturales, compartir significado y experiencias, representar el papel de intérpretes sociales e interculturales, conocer el entorno cultural de la lengua meta, conocer y adquirir más sobre su propia comunidad y la forma en que otros la perciben, facilitar el acceso a los conocimientos con objeto de hacerlos accesibles a la situación de aprendizaje y a la diversidad cultural de sus alumnos, saber cómo funciona la lengua en la comunicación y cómo usarla de modo eficaz para la comprensión, deben conocer las limitaciones del idioma de los estudiantes, así como la manera de evitar falsas interpretaciones y crear situaciones de aprendizaje basadas en la recogida de datos y en las experiencias. p. 168.

[29] Véase Preparing teachers for Multicultural classrooms, *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, vol.14, 1994. p. 43-68.

figuras mundiales; analizar tanto las similitudes como las diversidades culturales y hacer partícipe de todo ello al profesorado en formación.

Es imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural preparar o diseñar actividades bien contextualizadas que tengan en cuenta el lugar en que se producen, las características de los participantes, la intencionalidad…; deben ser significativas- responder a una intención concreta, con objetivos claramente establecidos-, priorizando la coherencia del discurso y la adecuación de la producción; han de estar diseñadas y ejecutadas de modo que contribuyan a fomentar la práctica activa de los aprendices en el aula. Como docentes de lenguas extranjeras, tenemos que ofrecer herramientas necesarias y eficaces que permitan al alumnado acceder a las distintas experiencias comunicativas y poder realizar con eficacia las tareas encomendadas. Es conveniente que sean variadas y les permitan desarrollar su nivel de lengua para que puedan interactuar más fácilmente con hablantes nativos, asimismo han de fomentar la autoestima del aprendiz para que confíen en sus capacidades comunicativas.

Las actividades que se creen o seleccionen deben evitar ofrecer una imagen superficial de la cultura que tienda a crear estereotipos y fomentar las generalizaciones producto del etnocentrismo, los contenidos culturales y lingüísticos deben estar integrados; la gramática es imprescindible para adquirir las estructuras necesarias, pero si prescindimos de los conocimientos extralingüísticos que los nativos poseen en relación a cada situación de comunicación el estudiante no podrá comunicarse de forma efectiva; por tanto, ambos contenidos deben guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Es preciso facilitar al alumno la mayor cantidad de información posible acerca de los contextos y las informaciones pragmáticas y socioculturales y, en función de ellos, determinar qué, cómo y cuándo enseñar los diferentes contenidos lingüísticos o gramaticales.

El proceso de adquisición de la lengua debe correr paralelo a los distintos aspectos culturales, como ya hemos mencionado, debe incluir actividades que fomenten la reflexión y el análisis de los contenidos de índole cultural, los valores, las creencias o las ideas asociadas a aspectos afectivos, cognitivos y situacionales que favorezcan la competencia intercultural. Han de estar orientadas a la comprensión, debate y expresión, tanto oral como escrita, y adoptando siempre una perspectiva crítica que fomente la comparación de los aspectos culturales de la lengua meta con los de la lengua materna.

Este tipo de actividades didácticas constituidas por pequeñas tareas que siguen el enfoque intercultural fomentan el interés del alumnado por los temas propuestos y contribuyen a que se sientan más partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, supone una enseñanza más dinámica y enriquecedora que abre las puertas al conocimiento de otras culturas. La programación de las mismas debe ser detallada y cuidadosa, dejando oportunidades para la discusión y el debate, que sin duda se manifestará ante la diversidad de opiniones y valores existentes en el aula, ya que cada estudiante contará con su propio bagaje cultural y conocimientos, aunque parciales, de la cultura meta y los intercambiará con los demás aprendices si establecemos un espacio para ello que permita un aprendizaje cooperativo y compartido entre iguales.

Uno de los principales retos que plantea el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aula es proporcionar a los alumnos la oportunidad de aprender y desarrollar mecanismos eficaces para superar las dificultades que se presentan en la comunicación entre personas culturalmente diferentes. Es conveniente, para ello, crear y seleccionar materiales que permitan trabajar de forma explícita –no nos encontramos en las Escuelas Oficiales de Idiomas en una situación de inmersión lingüística - la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural y facilite al alumnado el desarrollo de estrategias interculturales; el profesor, como ya hemos reseñado, ha de mediar entre ambas culturas y ayudar a mostrarlas en el aula previendo las posibles situaciones que pueden provocar rechazo o malentendidos, potenciando así la conciencia intercultural del alumnado. Recordemos que el MCERL nos presenta al estudiante de otras lenguas como un hablante instrumental, como agente social y como mediador intercultural.

Los materiales deben ser auténticos –ya sean auditivos, audiovisuales o escritos-, revisados y readaptados por el profesor/diseñador a las necesidades del alumnado, han de tener una secuencia progresiva respondiendo a una planificación acorde con los objetivos; éstos deben ser factibles de realizar y situarse en un contexto real, priorizando lo normal y cotidiano; de este modo tendrán acceso a vocabulario informal introducido a través de conversaciones naturales y cotidianas y se evitará que los estudiantes se familiaricen únicamente con los modelos que remiten a un hablante nativo con un nivel educativo alto, hecho éste frecuente en las clases de idiomas. Como ya hemos visto, la corrección lingüística y la adecuación al contexto comunicativo no garantizan una comunicación efectiva. Si el modelo a seguir remite a ese único referente, únicamente se transmitirá la cultura de los grupos dominantes en la sociedad de la lengua meta y planteará, por tanto, unos objetivos prácticamente inalcanzables para el aprendiz.

Es muy útil para alcanzar estos objetivos recurrir al visionado de vídeos relevantes que aproximen al alumnado a los diferentes niveles de habla al tiempo que le permitan adquirir conciencia tanto de los gestos usuales en cada situación como la proximidad entre los interlocutores, los turnos de palabra, las interrupciones y la naturaleza de las mismas, la organización de los intercambios, rituales de inicio y cierre de las conversaciones, temas que hay que tratar, encadenamiento de los mismos… Para poner en práctica lo observado podemos preparar pequeñas obras teatrales o juegos de rol en los que se escenifiquen situaciones comunicativas reales apropiadas para cada nivel. Con materiales y actividades de este tipo podrán acceder tanto a los elementos verbales como a los no verbales, superando así con mayor facilidad los posibles problemas comunicativos que surgen pese a poseer un buen conocimiento gramatical y un buen dominio léxico[30]. En el proceso de enseñanza de un idioma es importante no olvidar que todo acto comunicativo requiere, además del enunciado verbal, la presencia de elementos quinésicos –gestos, movimientos corporales, expresiones faciales, miradas…- y paralingüísticos –pausas, silencios, cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y emisiones cuasiléxicas que muestran reacciones fisiológicas o emocionales…-; ambos nos sirven para regular la

[30] Siempre debemos plantearnos: quiénes participan, en qué contexto, tipo de relación, componentes verbales y no verbales observados, hábitos y rituales culturales reproducidos.

interacción, adaptarnos, apoyar o contradecir los enunciados verbales, mostrar afecto… y deben formar parte del proceso de adquisición de una lengua/cultura.

Es muy diferente aprender la lengua en situación de inmersión que adquirirla como una lengua extranjera – como sucede en las Escuelas Oficiales de Idiomas- sin la posibilidad de interactuar con muchos hablantes de esa lengua y representantes de su cultura. En el primer caso, el desarrollo de la conciencia intercultural será fruto tanto del aprendizaje producido a través del profesor como de sus propias experiencias de contacto con la lengua y la cultura meta; pero en el segundo, su contacto es mucho más limitado y depende básicamente de la información transmitida por el profesorado; de ahí la importancia que cobra en estos casos el poder ofrecer al alumnado materiales y actividades que les permitan acceder a todos estos elementos de forma directa y contextualizada.

Puesto que la comunicación debe realizarse en contexto, el enfoque basado en tareas[31] resulta muy adecuado. El MCERL en esta misma línea plantea el enfoque centrado en la acción – basado en proyectos y tareas en todas sus modalidades: receptivas, productivas, tanto orales como escritas, individuales y grupales - como el más apropiado para la adquisición de las distintas competencias, en la medida en la que identifica a los usuarios y alumnos de una lengua como agentes sociales, o dicho de otro modo, como miembros de una sociedad que tiene tareas que realizar en un contexto específico y en un ámbito de acción concreto.

Esta metodología de aprender haciendo se centra en el estudiante y parte de la investigación como el procedimiento más empleado para desarrollar los distintos temas y proyectos. Éstos se conciben como un todo coherente por lo que se da una gran importancia a la contextualización, significado y finalidad de los mismos. La cooperación entre los estudiantes mediante el trabajo grupal es de gran importancia ya que permite la socialización, la negociación, el consenso y el respeto por las diferencias; a esto hemos de añadir la autonomía y responsabilidad que tienen en la planificación y ejecución de las distintas tareas, lo que permite el desarrollo de comportamientos y actitudes positivas de gran valor para su vida futura. Al considerar igualmente importantes los procesos y los productos contribuye a la formación integral del aprendiz, ya que, a la vez que desarrolla sus habilidades lingüísticas, refuerza la adquisición y el desarrollo de conceptos y de habilidades cognoscitivas y sociales y la formación de una competencia que permita establecer, coordinar y cultivar relaciones con los demás.

Seguir esta metodología a través de tareas nos permite desarrollar la competencia comunicativa y la capacidad para interaccionar de forma adecuada en las distintas situaciones comunicativas, amén de integrar las cuatro destrezas - comprensión lectora, expresión e interacción escrita, comprensión oral y expresión e interacción oral-. Gracias también a su estructura más abierta permite incorporar propuestas interculturales y que las situaciones utilizadas en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje resulten más naturales y motivadoras.

---

[31] "Acciones que realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto". Opus cit. p.9

La aparición y extensión de Internet ha supuesto cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, pues permite superar los límites de los distintos manuales y del espacio físico del aula. Mediante un acceso directo y fácil hace posible el uso de materiales reales y actuales que nos muestran la lengua meta en contextos auténticos. Es, por tanto, ideal e indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Por otra parte, posibilita la colaboración y cooperación entre iguales, ya sean profesores, alumnos o las propias instituciones educativas. Su uso ha supuesto una verdadera revolución en la enseñanza, nuevas metodologías y nuevos retos constantes son ahora el horizonte cotidiano en este campo.

4. CONCLUSIONES

En la actualidad resulta evidente la importancia e influencia del aprendizaje de los distintos patrones culturales en los procesos de adquisición de una lengua extranjera. Aprender otra lengua implica acceder a otra cultura, pues ésta determina el comportamiento lingüístico. Cualquier intercambio comunicativo con hablantes de la lengua meta supone un encuentro intercultural; por tanto, adquirir una segunda lengua implica acceder a una segunda cultura y modificar, en consecuencia, nuestro papel social, pues nos convertimos en representantes de nuestra cultura materna al tiempo que actuamos como intermediarios entre ella y las nuevas comunidades con las que nos relacionamos y a cuyos ritos y convenciones accedemos a lo largo de nuestro proceso de aprendizaje.

Sin duda, el aula de lenguas extranjeras es un marco ideal para poner en práctica la enseñanza comunicativa intercultural, ya que permite la interrelación entre ambas culturas, tanto para el alumnado como para el profesorado. Facilita el desarrollo de la tolerancia, de la comprensión y la valoración de otras identidades culturales, permite además desarrollar habilidades y destrezas partiendo de las cualidades personales del alumno.

La Unión Europea, consciente de la importancia que supone el ser capaz de utilizar un idioma extranjero para afianzar la identidad europea y la convergencia política, socioeconómica y cultural, así como la movilidad durante el período de formación inicial y posteriormente en el ámbito laboral, ha fomentado a nivel institucional la adquisición de otras lenguas como una vía de acceso imprescindible a una Europa plurilingüe y pluricultural.

Comunicarse en una lengua extranjera se ha convertido en una necesidad de primer orden, ser capaz de hacerlo incrementa la confianza del alumno en sí mismo, en sus capacidades, al tiempo que amplía su horizonte cultural, científico y tecnológico a través de dicha lengua extranjera.

En este contexto la labor realizada en las Escuelas Oficiales de Idiomas cobra una especial relevancia, ya que se trata de una institución pública que posibilita a un amplio espectro de la población el acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras siguiendo las pautas establecidas en el MCERL y con el correspondiente reconocimiento internacional a través de las certificaciones acreditativas de los niveles alcanzados en las distintas destrezas.

5. BIBLIOGRAFÍA

AGUADO. M.T. La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones". En M. C. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (coord.). *Lecturas de pedagogía diferencial.* Madrid: Dykinson, 1991. p. 87-174.

ALVÁREZ GONZÁLEZ, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9 (5), 20011, p. 40-56. Disponible en Web: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero9/numero9/pdf/Gonzalez.pdf

AREIZAGA, E. Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, nº 012, 2001, p. 157-170. Disponible en Web: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501205.pdf

AREIZAGA, E. El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación* 14 (2), 2002, p.161-175.

AREIZAGA, E. et al. El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*. Vol.10, nº 2, 2005.p. 27-46. Disponible en Web: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17510204.pdf

BARTOLOMÉ, M. Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, nº 1, 1997. p. 7-28.

BARROS GARCÍA, P. et al. La lengua en su entorno. Implicaciones intraculturales e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. En PÉREZ GUTIÉRREZ, M. y COLOMA MAESTRE, J. (eds). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII congreso internacional del español como lengua extranjera, Murcia 2-5. Octubre, 2002. p. 165-173.

BYRAM, M. y ZARATE, G. *Definitions, objetifs et evaluation de la competence socio-culturelle*. Estrasburgo: Conseil d'Europe, 1994.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M. y FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

BYRAM, M. y ESARTE-SARRIES, V. *Investigating cultural studies in foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

BYRAM, M. et al. (eds). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BYRAM, M. et al. (eds). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

CANALE, M. y SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, Vol. 1, (1), 1-47, 1980.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Bruselas, octubre 2000.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Informe sobre la aplicación del Plan de Acción Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística*. Bruselas, noviembre 2007. Disponible en Web: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2007/com2007_0554es01.pdf

CONSEJO DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya, 2002.

CHISHOLM, I. M. Preparing Teachers for Multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, vol.14, 1994, p.43-68.

CHOMSKY, N. *Aspects of a Theory of syntax*. Camdridge: MITPress, 1965.

DÍAZ AGUADO, M. J. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ed. Pirámide, 2003.

EDWARDS SCHACHTER, M. y LÓPEZ SANTIAGO, M. Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación*, vol.19, nº 2, 2008, p. 369-383.

GARCÍA GARCÍA, P. El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *Carabela,* 45,1999, p. 107-135.

GARCÍA-VIÑÓ, M. y MASSÓ PORCAR, A. Propuesta de actividades para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula. *Revista del Instituto Cervantes de El Cairo*, nº 3, 2003, p. 46-49.

GÓMEZ, G. Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*. (193), 2003, p.7-27.

GONZÁLEZ, M. Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula. En MIQUEL, L. y SANS, N. (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera IV*, Colección Expolingua. Madrid, 1999.p. 109-127.

GONZÁLEZ PIÑEIRO, M. et al. *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis, 2010.

HYMES, D.H. *On communicative competence*. En PRIDE, J.B. y HOLMES, J. (eds). Sociolinguistics, Harmmondsworth, Penguin, 1972.

HOLLIDAY, A et al. *Intercultural communication*. London: Routledge Applied Linguistics, 2004.

IGLESIAS CASAL, I. Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. *Boletín de ASELE*, mayo 1999, p.13-23.

IGLESIAS CASAL, I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, nº 54. Madrid: SGEL, 2003. p. 5-29.

INSTITUTO CERVANTES. Diccionario de términos clave de ELE. Madrid: Instituto virtual Cervantes, 1997. Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

JORDÁN, J. A. *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC, 1996.

LYONS, J. *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

MARTÍN ROJO, L. Dimensiones principales de la comunicación intercultural. Educación y Futuro del Centro de Enseñanza Superior. En *Humanidades y Ciencias de la Educación,* n. 8, 2003, p.159-170.

MIQUEL, L. El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. Lengua y Cultura en el aula E/LE. *Carabela*, n.º 45, Madrid, SGEL, 1999, p. 27-46.

MIQUEL, L. y SANS, N. El componente cultural: un elemento más en las clases de lengua. Revista Red ELE. 2004 Disponible en Web: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22_Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

MIQUEL, L. La subcompetencia sociocultural. En Lara Casado, V. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2008.

MORENO GARCIA, C. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural. *Carabela*, nº 58, 2005, p. 49-74.

OLIVERAS VILASECA, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, 2000.

Resolución del Consejo de 14 de febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las lenguas 2001 [Diario oficial C 50 de 23.2.2002].

PASTOR CESTEROS, S. La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lenguas de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación, 2003. p. 503-514.

RICO MARTÍN, A. M. De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum* 3, 2005, p. 79-94.

RÍOS ROJAS, A. Competencia comunicativa, intercultural y diversidad cultural". En A. RÍOS ROJAS, A. y RUIZ FAJARDO, G. (eds). *Didáctica del español como 2º lengua para inmigrantes.* Sevilla: UNIA, 2008.

RODRIGO, M. *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos, 1999.

RUBIO, M. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, vol. XXXV, nº 1, 2009, p. 273-286.

SABARIEGO, M. *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Declée, 2002.

SALABERRI RAMIRO, M. S. Competencia comunicativa intercultural. *Opiniones*, 2007, p. 61-76. Disponible en Web: www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/120936860027_05_opinion_compet.pdf

SIMONS, M. y SIX, S. Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, nº 14, 2012, p. 1-14. Disponible en Web: http://marcoele.com/descargas/14/simons-six-referentes_cuturales.pdf

TRUJILLO SÁEZ, F. Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. Comunicación en el Congreso Nacional "Inmigración, convivencia e intercultura". Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, noviembre 2011. Disponible en Web: http://www.meteco.ugr.es/lecturas/objetivos.pdf

VALLS CAMPÀ, L. Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, nº 13, 2011, p.1-18. Disponible en Web: www.marcoele.com/competencia-comunicativa-intercultural.

VAN EK, J. *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe,* Oxford: Pergamon press, 1984.

VILÀ BAÑOS, R. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En PERERA, J. (ed), *Plurilingüe i educación els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE, 2003.

VILÀ BAÑOS, R. La competencia comunicativa intercultural en Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. En SORIANO, E. (ed.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural.* Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería, 2003.

VILÀ BAÑOS, R. La dimensión afectiva de la Competencia Comunicativa Intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad. *Revista de investigación educativa*, vol. 24, nº 2, 2006, p. 353-372.

WESSLING, G. Didáctica Intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula. En MIQUEL, L. y SANS, N. (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera IV. Cuadernos Tiempo Libre.* Colección Expolingua. Madrid. 1999, p. 267-281.

22. Llamada a la memoria en la poesía de Miguel Fernández: Sura, Cruz y Levítico entrelazados

Ana Mª Fernández Bartolomé

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla

1. CONTEXTO HISTÓRICO

Miguel Fernández González (1931-1993) nace y muere en Melilla, ciudad profundamente vinculada a su vida y a su obra. Cinco años tiene el poeta al estallido de la Guerra Civil Española y tan sólo diez cuando de forma brusca y temprana fallece su padre. El hecho histórico y sus consecuencias inmediatas en el ámbito social se reflejan en los textos del autor, y no por casualidad algunos críticos han denominado a algunos autores de esta generación "los niños de la guerra". Estas vivencias quedan reflejadas como núcleos temáticos de su obra poética. Belda (2000), en un estudio sobre el autor, los define así: a) el conflicto civil: "la óptica del niño que vivió la guerra civil desde la perspectiva inocente y sesgada que su corta edad le proporcionó y la visión crítica del adulto que la rememora como parte de su propia historia personal. En ambos casos, los sentimientos presentes o pasados, los hechos vividos, el dolor, la angustia, la desilusión, el odio entre hermanos que condicionaron su vida posterior; b) la infancia y la adolescencia marcadas por las consecuencias de la contienda: la pobreza, el desamparo, la desesperanza de sus mayores; c) la madre, como figura central del hogar, de ese paraíso infantil, generadora de unos sentimientos puros que reconcilian al hombre con su origen natural; y d) la patria, a la que el poeta se dirige, pero no con el sentido religioso invocado por otros poetas anteriores, sino como porción de tierra que nos alberga, como entidad portadora de una herencia cultural que condiciona al individuo, una parte de su historia, a la que raramente se invoca por su nombre. También el paisaje local o escenario del desarrollo del hombre que subyace bajo la máscara del poeta.

Del estudio realizado por la profesora Osuna Benavente (2000), sobre la Educación y la Sociedad en Melilla durante el primer tercio del siglo XX, destacamos seguidamente algunos datos que, por oportunos, nos ayudarán a comprender mejor el contexto que nos ocupa. Surge un positivo desenvolvimiento de Melilla fruto de la política colonialista de

---

(*) Ana Mª Fernández Bartolomé, Doctora en Pedagogía, Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada. (anamfb@ugr.es).

España en Marruecos, la evolución comercial de Melilla y, como consecuencia de lo anterior, un intenso tráfico comercial, convirtiéndose la ciudad en un escenario muy atractivo para la inmigración; estas son algunas de la circunstancias que determinan la llegada a la ciudad de un elevado número de comerciantes, sobre todo hebreos, procedentes de Marruecos y también de peninsulares. Ello origina en la ciudad nuevas necesidades en muchos niveles: el desarrollo urbanístico, cultural, recreativo, de abastecimiento, educativo, de asistencia social, industrial, … Podemos calificar de espectacular el auge que experimenta la ciudad en su primer tercio de siglo, proyectando su expansión fuera del recinto amurallado, en el que había permanecido geográficamente durante cuatro siglos.

Los años comprendidos entre 1931-1939 fueron un periodo histórico complejo y lleno de conflictos. El año en que nace el poeta, Melilla es ya casi una ciudad acabada (en el sentido moderno del término). Dos características marcan el progreso de la ciudad desde el año 1921 hasta el año 1956: la euforia económica de los años veinte y el logro de algunos avances sociales como el descanso dominical, la jornada laboral de ocho horas, la legalización de los sindicatos, la irrupción política, intelectual y laboral de la mujer. En estos años maduraron sus mejores intelectuales (asociaciones, ateneos, círculos creativos), destacadas figuras en el ámbito político y sindical. La proliferación de edificios construidos para la actividad cinematográfica expresan el auge vital en estos años y se convierten en emblemáticos para muchas actividades educativas, políticas y sociales.

Desde el punto de vista político, administrativo y económico la ciudad y sus políticos toman conciencia de vivir una etapa histórica muy compleja, y a las dificultades económicas se unen complicados cambios sociales. Melilla, al igual que el resto de las ciudades españolas, conoce un interesante vuelco social: reducción de contingentes militares, dificultad para abordar mano de obra procedente de Andalucía y Levante buscando mejorar sus condiciones de vida, y al tiempo se crea la necesidad de reconducir esta afluencia que iba incrementando la población civil. La ciudad empieza a ser castigada por problemas como el para obrero, la inmigración, la beneficencia, la carencia de viviendas, la proliferación de construcciones clandestinas y en general la falta de infraestructuras de diverso tipo (Fuente, González, Perpén y Serrano, 2007).

> "Miguel Fernández comienza a escribir en un momento político-religioso difícil. Desde el lejano (¿) 1949 en que aparece su primer poema publicado Ofelia…Ahora sabemos que entre 1949, incluso 1947, cuando con diecisiete años obtiene el primer accésit del premio de poesía de la revista de Alicante *Verbo* con un libro titulado *Vigilia* que nunca se publicó y 1958 en que aparece su primer libro: *Credo de Libertad*, en Miguel Fernández se pueden destacar tres grandes líneas de orientación y aprendizaje: la poesía, por supuesto; la narración y el ensayo… La aventura de Alcándara se concibe como instrumento de ruptura, un instrumento de objetivización de lo nuevo en *la república de las letras* y, a la vez, un discurso crítico sobre el saber y el poder, sólo que el poder político en 1952 no toleró, un hecho significativo de la dificultad no ya de escribir, sino de *vivir* en la España de esos años.

> En cualquier caso, los años de aprendizaje que acabamos de reseñar, el corpus que comportan significan que la poesía de Miguel Fernández articulará y mostrará las dudas del marco histórico que la produce y que se explica en la tensión y el *límite* – Miguel Fernández, poeta de la frontera, poeta del límite-… (Fernández de la Torre, 1997).

En 1951, Miguel Fernández funda y dirige la revista Alcándara. Tuvo una vida muy efímera con sólo dos números publicados. La causa de su corta existencia fue directamente política, la revista fue censurada y prohibido que volviera a publicarse, este episodio dejaría hondas huellas en el jovencísimo poeta…."Alcándara llega en una hora pésima… *Podemos lograr algo verdadero si lo verdadero no es más que permanecer fiel a los íntimos mandatos. Podemos equivocarnos pero ALCÁNDARA sabrá, en este caso morirse por sí sola, tal y como ha surgido. Pero antes afirmará los aires puros, los impuros vientos que corren en nuestro mundo literario y humano*. (Miguel Fernández, 1951)

2. EL ESCENARIO: LA CIUDAD COMO TERRITORIO INSPIRADOR.

La temprana infancia de Miguel es vivida en la calle General Mola, núm. 10, al quedar huérfano con sólo diez años se traslada con su madre Ana González Cortés a un nuevo espacio familiar junto a una tía, hermana de su madre y José Miguel, el hijo de esta. Aquí transcurrirá la adolescencia y juventud del poeta que abandonaría ésta para ya casado instalarse en el nº 35 de la calle Castelar.

La ausencia de la figura paterna y la situación económica y social de la España de la postguerra, circunstancias todas ellas que rodearon sus primeros años, hicieron que Miguel Fernández, poeta de una vastísima cultura literaria, filosófica, musical y con una inagotable curiosidad, desempeñara su actividad profesional en escenarios que nada tenían que ver con sus intereses: como la banca y ocasionalmente como el de profesor de primaria en el Colegio Hispano Israelita o en una compañía aérea con base en Tauima (Marruecos).

José Lupiañez (Aldaba, 23, 40-41.), considera la ciudad de Melilla como "unos de los territorios espirituales del autor y textualmente dice:

> …El escenario de la vida inmediata, el lugar de las culturas yuxtapuestas, la atalaya del observador. De la ciudad se sirve en numerosas ocasiones al darle un valor de metáfora en pequeño para su reflexión sobre el destino de los pueblos perdido en el devenir de la historia. En la ciudad se vive la experiencia fronteriza que más que separar hace confluir las culturas en unos universales comunitarios… Arropa sus escenarios urbanos con elementos medievalizantes que confieren a su poesía un halo perturbador por el que nos vemos transportados a un mundo de valores originarios en pugna con los del presente adverso…

Se revela como fundamental en la configuración de su mundo poético, su vinculación al paisaje y a la ciudad de Melilla, manifestándose con un significado histórico, místico y religioso. Esta vinculación es considerada por Belda (2003) como recurrentes vitales de su obra junto a otros aspectos como la familia, su vocación poética, la evolución de las creencias religiosas y los breves viajes que realizó desde su reclusión melillense. Quizá la singularidad de su producción esté muy vinculada a este pequeño cerco, lo que permitió al poeta una profunda indagación de su intrahistoria personal.

> … El paisaje abrupto, acantilados y pedregales, seco y rodeado de kábilas, de pueblos marroquíes: Yasinen, Alhucema, Beni-Sidel, Nador, etc., de color sepia, del color de la arena, del de la tierra africana, está muy presente en toda su obra, como también la pluralidad y el mestizaje de culturas que cohabitan en la ciudad, aparece ya desde los primeros poemarios en descripciones de lugares anécdotas u objetos que resultarían exóticos de no tener en cuenta la realidad melillense. De igual modo cabe resaltar el hecho religioso que caracteriza a estas culturas, se trata de las comunidades católica, musulmana y judía y más minoritariamente, hindú. Sus signos y celebraciones se perciben y se descubren de diversas maneras en su obra, así como la importancia de lo religioso y sus rituales…" (Belda, 2003, 10)

Sidel es el nombre simbólico con el que el poeta denomina en muchas ocasiones a la ciudad de Melilla y a su paisaje. Esta denominación tiene una correspondencia geográfica real, pues *Sidel* es una pequeña Kabila de Marruecos cercana a la ciudad de Melilla: *Beni-Sidel*. Marcos y Riaño (1977) refuerzan esta teoría referida a la mitificación del espacio: el carácter simbólico se refuerza por el significado del término Sid, presente de Sidón; Sidonia tiene un significado polisémico: de un lado nos recuerda la españolidad de la ciudad, ya que fue la casa ducal de Medina-Sidonia la que propició la incorporación de Melilla a la corona de Castilla en 1497, de otro alude a los orígenes fenicios de la ciudad de Melilla que se fundó con el nombre de Rusadir.

> *"A nuestro pueblo lo alzamos*
> *sobre una ola.*
> *La ola volvió de nuevo*
> *hasta Sidonia,"*
> (Miguel Fernández 1978)

Es el segundo significado el que tiene sentido en este texto del autor (Esta es mi tierra). Gentilicio natural de Sidón, ciudad fenicia y perteneciente o relativo a Fenicia.

> Volviendo a Sidonia la ola, ha vuelto a sus orígenes; y esa vuelta se ha producido incorporando a la ciudad las culturas orientales árabe y judía. Esta influencia de culturas ha determinando el destino del pueblo que con el devenir de la historia ha vuelto a sus orígenes. (Marcos y Riaño, 1977, 33)

El texto completo es una de las más singulares interpretaciones que el premio Nacional de Literatura, hizo de su ciudad natal como tierra de creación y como espacio de inspiración.

Si construimos las calles
cuando no eran.

Si alzamos nuestras casas
en tierra yerma.

Si sembré un árbol,
y un hijo,
y escribí un libro
bajo tu puerta.

Cuando no habían
árboles, hijos y poemas.

Ésta es mi tierra

De la nada sólo nace
la muerte a secas

Y aquí regamos con llanto
las parameras.

Quién fecundó entonces
nuestras palmeras.

Ésta es mi tierra.

A nuestro pueblo lo alzamos
sobre una ola.
La ola volvió de nuevo
hasta Sidonia.

Que hemos escrito
ya nuestra historia.

Abre la puerta,
la puerta cierra.

Ésta es mi tierra.

Miguel Fernández Fernández escribió en 1978 un cuaderno de ocho folios que tituló "Canciones a Melilla para ser cantadas por Ana Riaño" este texto estaba compuesto por las siguientes letras: *Vente Forastero, Nana para dormir a mi ciudad, África, Historia Interminable Como el niño en la arena, Solitúdine, Dicen que el ciervo al morir y Ciclos de la Palabra*; todos ellos recopilados en un CD grabados en los estudios ACM Records de Málaga y editados por la Ciudad Autónoma de Melilla.

Este repertorio resultaba algo insólito para un poeta muy singular, decididamente universal y nada localista. Díaz Plaja (1983, 17), en el prólogo a la Poesía Completa de Miguel Fernández señala: "La personalidad literaria de Miguel Fernández presenta rasgos de singularidad desde la raíz misma de su contorno biográfico…, el ambiente en que se mueve con emocionante fidelidad toda su vida, lo sitúa en un ámbito cultural especialísimo (¿medio andaluz, medio africano?) aunque su obra no trasciende color local, ni pintoresquismo de frontera. Por el contrario, una cierta "asepsia" le impide (salvo algunos textos muy escasos) apoyarse en una realidad más o menos precisa, pero en ningún caso folklórica…", son precisamente a los textos (canciones) citados con anterioridad a los que se refiere el académico.

Como señala Riaño (1996, 17), *"Melilla formaba parte de su cosmos como lugar privilegiado que él eligió nada más y nada menos para crecer, amar crear y acabar sus días"… son muchos más de los que parecen los poemas de su producción en los que Melilla sin ser nombrada late y aflora y porque de veras, no creo posible comprender la obra de ningún poeta prescindiendo de sus circunstancias biográficas o sentimentales…"*

La presencia del autor queda marcada en la ciudad en varios lugares: El parque Hernández y la estatua erigida en su homenaje bajo la araucaria a la que solía acudir siendo muy joven y acompañado de otros poetas. En este lugar podemos leer estos versos del poema *Historia Interminable*:

No tengo más oficio que estar solo,
mirando la techumbre de las nubes.

A veces, en el cielo veo pájaros,
y alguna vez un rayo que me alumbra.

Puede que pase un viento.
Pero nunca se ve.

Y lo cruel es que nunca tu mirada
te defienda de aquello que te azota.

(Secreto, secretísimo, 1990)

La calle que lleva su nombre, el Instituto de Educación Secundaria y la inscripción en Melilla la vieja en la plaza de "La Avanzadilla"… donde unos hermosos versos dicen:

"…*Canto tu valerosa,/ tu Humanitaria estirpe, tu semilla/ Caritativa Rosa/ de aquel niño en la orilla/que nacido en amor, cantó a Melilla.*"

La ciudad de Melilla también ha sido generosa con su poeta más universal nombrándole Hijo Predilecto y Medalla de Plata de la ciudad de Melilla en el año 1978. En el libro de Oro del a Ciudad consignó: "*Niña mía, ciudad/ tu siempre mía/ vivirás.* (Con todo lo que Melilla supone para quien quedó alumbrado por ella)". El Ayuntamiento le dedicó una calle en la barriada de los poetas en el año 1985; le erigió un monumento en el Parque Hernández, -obra del escultor Mustafa Arruf- (1994); se aprueba en 1994 la denominación específica de Miguel Fernández para el Instituto de Educación Secundaria de Melilla, que cada año, con motivo del nacimiento del autor organiza una semana literaria sobre la vida y obra de Miguel Fernández. La Consejería de Educación, Cultura Juventud y Deportes creó la Beca de Investigación "Miguel Fernández" en 1995.

3. JUDAÍSMO, CRISTIANISMO E ISLAMISMO

Para abordar este aspecto remitiremos siempre al trabajo realizado por Ana Mª Riaño López y Mª del Carmen Marcos Casqueiro (2003): *Judaísmo, Cristianismo e Islamismo en la Creación Literaria de Miguel Fernández.* Este trabajo es el resultado de la Beca de Investigación sobre Poesía Española Actual "Miguel Fernández" que anualmente convoca la Consejería de Cultura y la Facultad de Filología de la UNED. Estas investigaciones se inician en 1995 y hasta la actualidad son numerosos los trabajos publicados que profundizan en la producción del autor. En 1999 con ocasión de la quinta convocatoria de la Beca de Investigación, se presenta un estudio muy necesario y complementario a los anteriormente realizados sobre aspectos contextuales de índole religiosa tan presentes en la ciudad de Melilla. El profesor Romera Castillo, en el prólogo a la edición de la investigación citada señala:

… la fuerza de las tres culturas, establecidas en la ciudad, como he escrito en otro lugar, ha forjado una simbiosis y un respeto entre ellas, en general, digno del mayor encomio. Por ello estudiar las huellas del judaísmo, cristianismo e islamismo en las canciones, la poesía, la prosa de Miguel Fernández (1931-1993), como hacen estas dos investigadoras aquí, es algo muy necesario, ya que las huellas de estas tres visiones del mundo están muy presentes –como no- en un poeta que siempre estuvo muy atento a sus circunstancias.

3.1. Judaísmo y símbolos y su conexión con la obra poética

La cultura judía llega a nuestro autor a través de varios canales; de un lado contaba en su biblioteca con distintas versiones de la Biblia editadas entre los años 1950 y 1960, de hecho acudió a estos textos, en especial al libro de los Salmos y del Cantar de los Cantares en su proceso de creación. También se interesó por los escritores judíos desde los más destacados de la España medieval hasta los contemporáneos. Sintió curiosidad y atracción por la historia y la cultura de los judíos sefardíes mayoritariamente los componentes de la Comunidad Judía de Melilla, sin olvidar que sus primeros años vividos en la calle

General Mola con seguridad oiría a los niños del Talmud Tora leer la Torá y los rezos. El poeta estaba muy familiarizado con las costumbres, cultos y tradiciones de la comunidad judía de su ciudad.

Su vinculación laboral con el mundo de la banca le llevó a conocer y establecer relaciones de amistad con algunos judíos de la ciudad. No sólo interés, curiosidad o casualidad llevan al autor a un profundo conocimiento de la cultura judía, como más adelante señalaremos por la presencia de referencias a ritos, fiestas, costumbres, etc. en su obra, sino por un serio y profundo compromiso ante un demoledor silencio y mutismo social y cultural ante el genocidio nazi. Como muy acertadamente señala la profesora Whanon en el discurso pronunciado en su recepción pública en la Academia de Buenas Letras de Granada en el año 2010, Miguel Fernández autor del poema "*Las tumbas de los judíos*" publicado en 1954, fue probablemente el primer poeta de la postguerra española que llamo por fin a las víctimas del holocausto por su nombre "*Resulta más valioso encontrar al menos un poeta español que, en medio de este mayoritario mutismo y a pesar de vivir bajo el régimen franquista, decidió unir su voz a las de los judíos para entonar con ellos un kaddish por las víctimas del nazismo*". En el poema "*Las tumbas de los judíos*", se describe una escena real que el autor observó en el cementerio melillense judío y los rituales del enterramiento. Como señala la profesora Whanon (2012, 25),

> …el poeta nos sitúa en un plano de realidad cotidiana para trasladarnos enseguida a un plano transcendente, de meditación, que versaría sobre cuestiones más complejas y de mayor significación ética, política y literaria. Escrito justamente en el momento histórico en que se hacen esfuerzos por olvidar lo ocurrido en aras de la construcción de Europa, "las tumbas de los judíos"- con su recurrente apelación a las "cenizas" de los muertos- debe ser leído, pues, en clave de resistencia al olvido e incluso como una primera invocación, sorprendentemente temprana, a lo que hoy se llama memoria del Holocausto": *Las tumbas de los judíos son planas como una memoria./ Sepultan su recuerdo dentro de un ánfora de inquietudes/ Y lloran entre copas del alcohol cubriéndose los cinco sentidos./ Prosiguen su llanto por los días interminables de la muerte./ Los judíos se apoyan para llorar en las paredes eternas del tiempo…"*.

Una década más tarde el poeta vuelve a aludir a la tragedia en su libro Sagrada Materia (1967). En el poema Bienaventuranzas utilizará explícitamente el término Auswuitz para referirse al exterminio nazi: *Bienaventurados los que padecen persecución de la justicia y en la cárcel arañan sus días por amor a la libertad, los que fueron calcinados en Auschwitz, la piel troceada y los vientres hundidos, porque de su ejemplo será el reino de la tierra."*

No realizaremos un análisis pormenorizado de todos y cada uno de los símbolos en conexión con el judaísmo que aparecen en su producción, pero sí señalaremos algunos ejemplos bastante ilustrativos en su obra. Las alusiones aparecen de diversa forma: alusiones al Antiguo Testamento, en los títulos de los libros y de los poemas.

El poemario Credo de Libertad (1958) contiene títulos como: Elegía, Las tumbas de los judíos, Elegía para un suicida, Salmo de la gota de agua o Salmo del año nuevo. En todos ellos, referencias difíciles de deslindar cuando habla de Dios. En Sagrada Materia (1966) el poema el Héroe dice: "*luego posó sus manos en las tablas de la ley/…Inclinó su frente hasta el candelabro del símbolo…*" Otros símbolos referenciados en este libro son: salterio y candelabro de siete muñones. En muchísimos poemas de Juicio Final (1969), aparecen expresiones simbólicas de una clara procedencia judeocristiana; el propio título del libro: Juicio Final tiene una fuerte carga porque existe una clara intención: el comienzo del año judío, el día de Ros-ha Saná, se inicia el servicio nocturno con una oración penitencial que dice: "*Temen el día del juicio,/ viene el día de la oración,/ pues con fuego Dios los juzga.".* Se alude al muro de las lamentaciones: …*es lo que cantarán los salmos del mañana,/ vieja Jerusalén de muros lamentados.".*. Se reconocen también expresiones como: Yaveh, sudario, la rama de olivo o salmos de la mañana.

En Atentado Celeste (1975), el rito de la circuncisión, se describe incluso el descanso del circunciso, las melodías entonadas y los alimentos consumidos.

El poemario Las Flores de Paracelso (1979), dedicado al alquimista y medico suizo del siglo XV, contiene, entre otros, el poema "Mirto". Siguiendo el estudio referido de Riaño y Marcos (2003), al analizar la relación del poema con los ritos y símbolos judíos dicen de forma textual: "En la festividad de Sukot ("cabañas"), en el interior de la sinagoga tienen lugar procesiones en las que se cantan hosannas blandiendo el *lulab*, palma rodeada de mirto y sauce y el etrog (toronja), símbolos de la festividad": *así el mirto, asomándose,/ la estancia ya embalsama/ y el cuerpo para el goce/desnudos cubre.*

Fiesta del Perdón (Yon Kipur) es otro poema del libro Tablas Lunares (1983). Yon Kipur es el día judío del arrepentimiento, considerado el día más santo y más solemne del año. Su tema central es la expiación y la reconciliación. La comida, la bebida, el baño y las relaciones conyugales están prohibidos. Es una fiesta solemne, y el oficio religioso está enfocado a lograr el perdón de los pecados cometidos durante el año. La fiesta de Pésaj es la festividad que conmemora la salida del pueblo hebreo de Egipto, durante la misma está prohibida la ingesta de alimentos derivados de cereales que hayan sido fermentados y en su lugar se toma pan ácimo; la huida fue tan rápida que el pan no tuvo tiempo de fermentar. El cordero es un alimento que sí está presente en la festividad. Unos versos del poema Tablas Lunares dicen: *"así mismo mi tierra rodando viajera,/inmolándose/ en pascuales corderos sobre la pira extinta./* Y el soneto II, de los considerados como Poemas Familiares de su Obra Completa (Fernández de la Torre 1977), en su último terceto escribió: *Que no fermenta el pan sin levadura/y andar no puedo sin que tu lo sepas/ juntando a Dios y a ti mi dentadura.*

Según la Cábala, disciplina y escuela de pensamiento relacionada con el judaísmo, la *Sefirot* son las diez emanaciones de Dios a través de las cuales se creó en el mundo. En el poema Papel de arroz del libro Bóvedas (1992) encontramos: *Que no./ Que no se trova la porfía/ del sefirot emanando lo divino.*El esquema de los *Sefirot* es el árbol de la vida, un sistema de relaciones que para el ser humano tiene la función de abrir el acceso a las capacidades escondidas en la psique.

Para finalizar, el poema Sefarad de su libro Salvación de la ceguera (1992-1993), muestra nuevamente la sensibilidad, el conocimiento y el compromiso del poeta hacia la comunidad judía y a su contexto más cercano de los sefarditas de Melilla. Este poema, escrito unos meses antes de su muerte, formó parte junto a los poemas La Tumba de los Judíos y Circuncisión, de la exposición "Melilla Sefarad" organizada por la Fundación Gaselec en Melilla en abril del año 2006. En este poema, además de referirse al símbolo importantísimo del judaísmo: el Muro de las Lamentaciones, juega con el lenguaje utilizado por los judíos de la Sefarad medieval (oyos por ojos y pasare), Riaño 1993. *Como un peine de espuma. /Qué bueno/ que por ahí pasare el caballero/ con su oyos abiertos,/ con su canto litúrgico,/ que por ahí pasare/ al muro, tan rozándolo,/ de la lamentación y de las lágrimas.*

3.2. Islamismo y símbolos

Nuevamente aparece la ciudad como territorio inspirador del poeta. El particular enclave geográfico y su carácter fronterizo, acercaron indudablemente a Miguel Fernández a las costumbres, cultura, ritos, arquitectura, etc. propios del Islam. Como ocurriera con la cultura judía, el autor se aproximó de manera curiosa a la literatura y a la filosofía árabe. De la primera se interesó por los poetas más cercanos a él: marroquíes y tunecinos y dio a conocer a algunos de sus poetas al lector occidental a través de dos revistas: Al-Motomid (1947-1956) y Ketama (1953), a este acercamiento ayudó de forma decisiva la amistad que mantuvo con escritores españoles establecidos en Tetuán y en el Rif con los que forma grupo literario respaldados por las citadas revistas.

Toda la obra del autor está plagada de referencias y alusiones, y por supuesto admiración hacia la cultura árabe, pero nadie mejor que el propio Miguel para expresarlo. En la introducción de su libro *Fuegos de la Memoria* (1990), que tituló *Almazría* (semillero), nos expone sus vivencias con el mundo árabe, así como algunas claves para entenderlas. Textualmente dice así:

> De los muchos años, de las mil vivencias que fueron deparadas por lo islámico dada mi condición de fronterizo de un país musulmán, aprendí, y sigo en tal ejercicio disciplinar, unas normas ricamente sugeridoras.
>
> Si bien esta normativa suponía en principio unas valencias estéticas, adecuadas a mi particular mundo poético, luego llegaría la catarsis de esos símbolos asimilados para elaborarlos en mi obra, otro paralelo, el esteticista, que me confortaría igualmente, cierto pensamiento-comportamiento.
>
> Cuando en redor miraba, cuando a solas meditaba, se unían en ambas posturas un mismo presupuesto acorde y apetecido.
>
> De aquél, importaba una plástica, un folklore, la vida en indolencia, un tiempo que no existe, lo frugal, lo exultante del goce de los senti-

dos…De tales referentes, se abastecieron buena parte de mis versos sin intentarlo racionalmente a priori, estaban estos paisajes y tales figuras ante mis ojos, entre mis manos, año tras año.

De tal manera, que yo mismo me sorprendería cuando en mi canto, hablaba de *mi pueblo*; es decir, yo integrado en raza y país que no eran los propios. La carta de ciudadanía se me otorgaba a través de la poesía. Y esa poesía era la propia y personal… Hay varias clases de memoria. La mía, tanto en el quehacer literario, como para la labor cotidiana, tal vez sea retrógrada. Por tanto, lo que pervive en el recuerdo y escrito está, será tolo lo vivido que indemne queda tras la purificación del fuego. Estos fuegos de la memoria son poemas sugeridos en ese mundo musulmán que he frecuentado. Alguno de los textos para quien leyere, ajeno a dichos mundos y al no indicarle referencia árabe alguna, podrá entender que tal poema podía ser válido para cualquier otro territorio antípoda del que hablo. Eso sería un reconocimiento de la universalidad de la poesía. Mas no es así. La mayoría fueron motivados por la personal experiencia de un país concreto, Marruecos; algunos, los menos, en otras latitudes…Ellos son la *almazría*- o semillero- donde germinaron muchas de mis mejores voluntades."

Tanto en la voz poética como en la prosa, el semillero recoge alusiones coránicas, imágenes árabes, el africanismo del propio autor, referencias sensoriales, la recreación de paisajes, la mística árabe, las vivencias del hombre musulmán, descripciones de medinas y zocos, de las figuras observadas en sus viajes, las asociaciones de geografía marroquí y cultura, las referencias a la poesía andalusí y al comportamiento.

Miguel Fernández no sólo recibe la influencia cultural árabe por el particular ámbito geográfico en el que vivió, sino que la asumió enorgulleciéndose de ello, de ahí la riqueza y la singularidad de su voz. Como magnífico ejemplo de todo ello leemos el poema África (Solitudine 1994).

Mi África patria,
génesis del mundo,
donde sigo viviéndome en las muertes diarias.
Yo moriré en el tótem de máscara bermeja
Cuando lleguen las selvas a poblar sabanas.

Sigo con mi rosario de guijarros perlados
rezándote en el porche,
con la sura colgada y la cruz y el levítico
cuyas sabidurías en el vaho del anafe
dejan para mí sólo un cielo por los cirros

Como el descanso de los dioses,
me quedo en la quietud donde el tiempo no existe,
y es como ese grano de arena en el desierto
que en sí es universo, pues se dora en los soles.

Pasa la vida en su clamor
y oigo
su fanfarria a mi lado.
Pero no me estremezco de ese batir vorágine
de las tribus amigas, del leopardo que llega
oliéndome la mano y acaricio su boca.

¿Hasta cuándo yo quieto
sólo viéndome a ciegas y no entrar en el baile?

Es tu gran recompensa,
solitario del ansia.
Es el ansia más sola,
como la patria África donde un día naciste.

3.3. Cristianismo y símbolos: La búsqueda de Dios por el hombre

Abordamos este aspecto, como en los epígrafes anteriores, destacando que Miguel Fernández fue un incansable lector, en este caso de la mística cristiana y que la filosofía y la teología le interesaron sobremanera, quizá por ese afán de hallar respuestas al misterio del ser, a la incógnita del hombre y en definitiva a la concepción del poeta sobre Dios. La educación cristiana recibida no respondió a los interrogantes existenciales del hombre y buscó pues en los textos bíblicos, y en las Sagradas Escrituras respuestas así como inspiración y belleza estética que bien puede reconocerse a lo largo de su obra.

De nuevo desde un espacio creador se abrió su espíritu liberal para comprender y respetar las otras confesiones monoteístas, tan cercanas: la judía y la musulmana, y como hemos visto anteriormente, amar las culturas que generaron, pero siempre convencido que tras la diversidad de sus ritos y creencias existía un Ser único. Por todo ello es difícil separar la influencia judeocristiana y en otros casos judaísmo e islamismo aparecen unidos. Todo ello conformó el pensamiento espiritual del autor pero cuidando de uno interpretarlo como poesía religiosa sino más bien como poesía profana cuajada de alusiones e impregnada de una fuerte carga de humanismo sintetizado en las religiones citadas. El sentimiento religioso está presente en la poesía de los años cincuenta pero en general fue tratado de manera que se acentuaron los aspectos que enfatizaban la separación entre Dios y el hombre, un Dios inaccesible para el hombre.

En el poemario Credo de Libertad (1958), se alude a un Dios caracterizado por la humanidad, el Dios apelado es el Dios niño, el que se hace hombre para, por medio del dolor, liberar a la humanidad. Belda 2000: *Algo subsiste para que tu mueras,/niño celeste,*

salvador del orbe. Otros aspectos que se destacan en este primer momento son la inocencia, la comunión con la naturaleza y el sufrimiento. La particular concepción de Dios queda reflejada en el poema *Niño Celeste* (1958), que en sus últimos versos destaca que la grandeza de Dios provenga de su humilde origen: "*y naciendo te has hecho sagrado, dios humano,/ pequeño como un grano, levadura luciente/ apaciguando aquello que hiere tus entrañas*".

En la misma línea está el poema *Salmo de la gota de agua*. Siguiendo el estudio realizado por Belda 2000, al Dios que se invoca en este poema se le identifica con cada uno de los fenómenos de la naturaleza: el agua, el arco iris, el viento…También se le considera parte de los seres que creó. El poeta se descubre como un ser que intenta descubrir a Dios en la sencillez, en lo cotidiano, en lo más pequeño: *"Te busco en las cosas pequeñas para verte,/ ahí arriba, donde la presencia diminuta de la dicha,/ balancea el milagro, la leve eternidad de una gota de agua./*

El libro *Sagrada Materia* (1967) concluye con *Bienaventuranzas,* magnífico poema, donde queda de manifiesto su tolerancia religiosa, su preocupación por el hombre y sus problemas y muestra una visión esperanzadora de Dios como salvador.

Una evolución y un cambio sustancial se producen a lo largo de la búsqueda de la espiritualidad. Casi dos décadas después el poema *Exterminio del Ángel* (1975), nos muestra un concepto casi opuesto, es el de un Dios que esclaviza, el de una religión llena de sombras. Sin embargo se trataría más bien de una actitud del hombre frente a la religión, de una imagen de Dios determinada por el hombre. Dios alejado del hombre, y el azar determinando la vida de éstos. No es más que una búsqueda en los misterios de la fe, que sitúa al autor en una encrucijada difícil: la de liberarse de una "esclavitud religiosa". Las referencias a la terminología cristiana son constantes en la producción del autor. Como muestra de ello citaremos sólo algunos ejemplos: en el libro *Juicio Final* (1969), es recurrente el uso de vocablos cristianos; *Entretierras* (1978), donde se hace referencia a los evangelios apócrifos, y a la visión cristiana de la muerte, en *Eros y Anteros* (1977 Premio Nacional de Literatura), colección de sonetos amorosos, podemos encontrar algunos ecos del Cantar de los Cantares del que toma elementos e imágenes, de *Discurso sobre el Páramo* (1982), numerosos términos relacionados con las Sagradas Escrituras y la alusión a los ángeles: *"ángeles agrarios, ángeles albos, dulces criaturas angélicas, arcángeles querubes…"* De *Bóvedas* (1992), el mito de Adán y Eva en el poema *Asuntos del Edén*. Estas alusiones, símbolos e imágenes del cristianismo también aparecen en la producción en prosa, en poemas familiares y en poesía varia recogida en su Obra Completa (1977).

Las ciudades son algo más que calles, son el escenario y la geografía de nuestras vidas, también el lugar para nuestras cenizas. La ciudad representa un mapa de la propia experiencia vital, y nos sigue allá donde vayamos. El lazo que nos une por siempre a ellas es más fuerte de lo que podríamos pensar.

En el prólogo de la Obra Completa de Miguel Fernández editada en 1977, Rafael Morales dice:

> …Resulta evidente que la ciudad amada no sólo fue cantada por Miguel de manera directa, sino que ella misma se hizo sustancia honda y luminosa de su propia poesía, sobre todo en cuanto se refiere al entendimiento de la vida en convivencia y libertad, sin ninguna discriminatoria frontera entre las religiones y las etnias…En la poesía de Miguel Fernández encontramos tal armonía típicamente melillense de la convivencia entre judíos, cristianos y musulmanes, pero no sólo como registro de un hecho social positivo y democrático, sino como caracterización sustantiva puesta de relieve en el lenguaje y en pensamiento…

4. BIBLIOGRAFÍA

Belda, R. Mª. (2000). *El sujeto en la poesía de Miguel Fernández*. UNED: Madrid.

- (2003). *Mundo representado y figuración simbólica: Un acercamiento a la poesía de Miguel Fernández.* Servicio de Publicaciones de la Consejería de Cultura de la Ciudad Autónoma de Melilla. Servicio de Publicaciones de la UNED: Melilla.

De la Fuente Galán, Mª P.; González García, J.A.; Perpén Rueda, D.; Serrano Darder, T. (2007). *75 años de formación de maestros en Melilla (1932-2007)*. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla: Málaga.

Fernández, M. (1983). *Miguel Fernández. Poesía Completa (1958-1980). Prólogo de Díaz Plaja.* Espasa Calpe: Madrid.

- (1997). *Obra Completa. Tomo I y II*, ed. José Luis Fernández de la Torre. Seyer: Málaga.

Lupiañez, J (1994). *Miguel Fernández: los territorios espirituales*. Aldaba: Miguel Fernández (In Memorian), 23,35-45.

Marcos, Mª. C y Riaño, A. (1997). *Una canción inédita de Miguel Fernández, "Esta es mi tierra", en conexión con los elementos bíblicos, místicos, judíos y árabes de su obra poética*. Servicio de Publicaciones de la UNED de Melilla. nº 15 mayo 1997.

Osuna Benavente, P.G. (2000). *Educación y Sociedad en Melilla durante el primer tercio del siglo XX.* Servicio de Publicaciones de la Ciudad Autónoma de Melilla: Melilla.

Riaño, A. (1993). *La lengua sefardí y su evolución* en Actas del Simposium Internacional sobre Cultura Sefardita, ed. Josep Ribera, Barcelona, 1993, ps. 83-105.

- (1996). *Miguel Fernández y los espacios que el amó a través de ocho textos cantables.* Conferencia Presentada en la II Semana Literaria sobre la vida y la obra de Miguel Fernández 2,15-33. Junio. Málaga.

Riaño, A. y Marcos, Mª.C. (2003). Judaísmo, Cristianismo e Islamismo en la creación literaria de Miguel Fernández [Beca de Investigación "Miguel Fernández", 1999]. UNED: Madrid.

Wahnon, S. (1998). *Poesía y Poética de Miguel Fernández*. UNED: Madrid.

- (2010). *El campo y las cenizas: imágenes del Holocausto en la poesía española de posguerra*. Discurso pronunciado en la recepción pública en la Academia de Buenas Letras de Granada, Marzo, Granada.

23. ESTIMULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS LINGÜÍSTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Ana M. Rico-Martín
Lucía Herrera Torres
Laila Mohamed Mohand
María José Molina-García

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El *Proyecto de Mejora de las Competencias Comunicativas en Educación Primaria* se lleva a cabo en la Ciudad Autónoma de Melilla, situada al noreste del continente africano, frente

---

(*) Ana M.ª Rico Martín (amrico@ugr.es) es maestra, doctora en Filología Española y profesora Titular de Universidad del Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Sus principales líneas de investigación son el plurilingüismo, la enseñanza bilingüe y la adquisición de segundas lenguas, especialmente el español-L2/LE, y la formación de maestros en contextos multiculturales. Pertenece al Grupo de Investigación del PAIDI "Innovación curricular en contextos multiculturales" (HUM-358).

(**) Lucía Herrera Torres (luciaht@ugr.es) es doctora en Psicología y Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de dicha universidad en la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla. Actualmente dirige el Grupo de Investigación del PAIDI "Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis Interdisciplinar" (HUM-742, http://hum742.ugr.es/).

(***) Laila Mohamed Mohand (lafu@ugr.es) es doctora en Psicología por la Universidad de Granada. Ha sido maestra durante siete años en centros educativos de Melilla. Desde el 2007, imparte docencia en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Actualmente pertenece al Grupo de Investigación del PAIDI "Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis Interdisciplinar" (HUM-742, http://hum742.ugr.es/).

(****) María José Molina-García (mjose@ugr.es) es doctora en Filología por la Universidad de Granada. Ha sido maestra durante diez años en centros educativos de Melilla y, desde el año 2000, imparte docencia en la Facultad de Educación y Humanidades de la UGR dentro del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sus líneas de investigación son la educación lingüística y literaria tanto en lengua materna como en segundas lenguas y lenguas extranjeras. Pertenece al Grupo de Investigación del PAIDI "Didáctica de la Lengua y la Literatura" (HUM-457).

a las costas de Almería, Motril y Málaga. Su superficie es de 12 km² aproximadamente y los datos del censo informan que la población supera en la actualidad los 75 000 ciudadanos. Es una ciudad que destaca por la convivencia de modo armónico de cuatro comunidades: cristiana, musulmana, judía e hindú, que sorprenden por sus contrastes. Dicho proyecto nace tras la preocupación de la Administración educativa por las puntuaciones obtenidas por el alumnado de esta ciudad en diferentes pruebas nacionales e internacionales, que la sitúan en una posición muy por debajo del promedio europeo e incluso nacional.

1.1. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA)

PISA realiza un estudio comparativo, internacional y periódico del alumnado de 15 años de edad a partir de la evaluación de ciertas competencias consideradas clave, como son la competencia lectora, matemática y científica.

En España fueron catorce las Comunidades Autónomas participantes en la edición de 2009, además de las dos Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Los mejores resultados nacionales los obtuvieron los alumnos de Madrid, Castilla y León, y Cataluña; con los niveles más bajos estaban Andalucía, Baleares, Canarias, Ceuta y Melilla. Los alumnos melillenses, a la cola del resto de las autonomías, obtuvieron 399 ptos. en comprensión lectora, 409 ptos. en matemáticas y 404 ptos. en ciencias (Aunión, 2010).

Es preciso señalar que el informe PISA 2006 ha sido objeto de estudio tratando de identificar los principales factores explicativos de los resultados, tanto desde una perspectiva de comparación internacional (Fertig, 2003a; Fuchs y Woessman, 2007; Jorge y Santín, 2007; Salinas y Santín, 2007; Wolter y Vellacott, 2003) como en el ámbito nacional de las países participantes. En esta dirección, merecen una especial mención los estudios centrados en el caso finlandés (Ammermüller, 2007; Valijarvi, Linnakyla, Kupari, Reinikainen y Arffman, 2002), por ser un referente para el resto de países, aunque también existen estudios dedicados a países tan relevantes como Alemania (Fertig, 2003b; Jürges, Schneider y Richter, 2004), Estados Unidos (Lemke, Sen, Pahlke, Partelow, Miller, Williams, Kastberg y Jocelyn, 2004) o Reino Unido (Thorpe, 2006). En España los trabajos más destacados son los de Calero y Waisgrais (2009) y Perelman y Santín (2011), ambos con la base de datos perteneciente a la edición del año 2003.

1.2. Las pruebas de diagnóstico

Las pruebas de diagnóstico constituyen una evaluación nacional de todos los alumnos del 4.º curso de Educación Primaria (en adelante EP) y de 2.º de la Educación Secundaria, por lo que devienen un instrumento de una enorme utilidad para los centros y para la propia Administración educativa al dar a conocer en qué grado se están adquiriendo las competencias básicas incluidas en los currículos de estas etapas escolares: la competencia lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, y la competencia social y ciudadana. De estas pruebas han emanado una serie de resultados que, en 2009, sitúan a la Ciudad Autónoma de Melilla en la última posición según las puntuaciones obtenidas (418 ptos.), por debajo de la media nacional (500 ptos.)

1.3. Iniciativas del Ministerio de Educación

Ante la situación descrita, el Ministerio de Educación ha ido llevando a cabo una serie de iniciativas con el objetivo de incrementar las puntuaciones obtenidas por el alumnado español tanto en las evaluaciones nacionales como internacionales. En este sentido, ha promovido diferentes programas en la Ciudad Autónoma de Melilla: Programa de Cooperación Territorial de Contratos-Programa, XI Muestra de Formación Profesional, Programa Profundiza, Programa de Apoyo a la Enseñanza y el Aprendizaje de lenguas (PALE), Rutas científicas, Rutas literarias, Escuelas viajeras, Inmersión lingüística, Programa destinado a promover agrupaciones de centros educativos, Aulas de la naturaleza, Programa Mus-e, Programa Perseo, Programa GLOBE, Programa de ayudas para bibliotecas escolares, Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), Programa Euroescola, British Council, Programa EDUCA3, Leer para aprender, Escuela 2.0 y el Proyecto de Competencias Básicas (COMBAS).

1.4. El Proyecto de Mejora de las Competencias Comunicativas en Educación Primaria

Tras la preocupación que generaban los últimos resultados obtenidos en el informe PISA 2006, –aunque se apreció un ligero ascenso de las puntuaciones en el informe del 2009, España aún se encuentra por debajo de la media europea–, y, en esta misma dirección, las últimas pruebas de diagnóstico que sitúan a Melilla por debajo de la media nacional, la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en la ciudad planteó entre sus compromisos la mejora de las competencias comunicativas del alumnado melillense, con un mayor énfasis en la comprensión y en la expresión oral del alumnado debido, entre otras razones, a las particularidades culturales y lingüísticas de esta ciudad, donde una gran parte de la población emplea como materna una lengua muy diferente del español, el *tamazight*, en una situación de diglosia.

De esta forma, en octubre de 2010 se crea un grupo de trabajo para el diseño de actividades y elaboración de materiales y recursos digitales dirigidos a docentes, alumnado y familias mediante el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) (Rico-Martín, Mohamed, Herrera y Molina-García, 2011). Para la composición de este grupo el Ministerio de Educación seleccionó a profesionales de distintos niveles educativos cuyo desempeño estuviera vinculado a proyectos, publicaciones, investigaciones o buenas prácticas docentes relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa con el fin de asesorar sobre el diseño de la intervención educativa que pretendía llevar a cabo a través de esta acción de mejora. Así, el grupo se forma con representantes de la Unidad de Programas Educativos e inspectores del Ministerio, miembros de los Equipos de Orientación, profesoras de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, asesores del Centro de Profesores y Recursos de la ciudad, y maestros de diferentes especialidades, además de un técnico informático (Juan Jesús Abellán Vivancos, del convenio firmado por el Ministerio y la Ciudad Autónoma de Melilla) y un profesor de diseño gráfico Miguel Asensio Carot, asesor del Centro de Profesores y Recursos), con la posibilidad de añadir, de forma puntual, a otros colaboradores externos.

Con el fin de ser más operativos, se convino crear tres subgrupos de trabajo que se centrarían, respectivamente, en los tres primeros cursos de Educación Primaria. En el momento de la redacción de estas páginas, un equipo de expertos informáticos trabaja en la incorporación de los materiales diseñados a la página Web del Proyecto.

2. EL LENGUAJE

El lenguaje puede ser considerado, en términos generales, como la forma más importante de comunicación, de hecho, el principal vehículo de comunicación es el verbal/auditivo (Gallardo y Gallego, 2003). El lenguaje es, por tanto, una forma de comunicación del ser humano cuyas características definitorias son (Peña-Casanova, 2001): a) ser una actividad nerviosa compleja; b) permitir la comunicación interindividual de estados psíquicos; c) se materializa de forma auditiva o gráfica; d) utiliza distintas modalidades de signos en su vertiente tanto expresiva como receptiva; e) función simbólica del lenguaje, es decir, de representación; g) cada comunidad lingüística establece unas convenciones fonéticas, fonológicas y morfosintácticas propias de su lengua.

Según Belinchón, Riviére e Igoa (1998), el término lenguaje es un término polisémico y a veces ambiguo, aunque existe una serie de características comunes a la mayor parte de sus definiciones. En primer lugar, se trata de un sistema formado por signos lingüísticos con una determinada organización interna (Dimensión formal). En segundo lugar, su aprendizaje y utilización posibilita la relación y acción sobre el medio; concretamente, sobre el medio social (Dimensión funcional). Por último, se manifiesta a través de determinadas conductas verbales, por lo que puede concebirse como un tipo de comportamiento (Dimensión comportamental).

Todos los lenguajes humanos comparten atributos formales comunes, pues son sistemas simbólicos estructurados. A su vez, cada lengua establece ciertas convenciones que van a determinar el uso correcto de sus subsistemas, entre los que se incluyen (Bernstein, Berko y Narasimhan, 1999): fonología (sistema de sonidos), morfología (sistema para la formación de palabras), léxico (sistema de vocabulario), semántica (sistema de significado), sintaxis (normas para la formación de oraciones), y pragmática (reglas sobre cómo utilizar el lenguaje adecuadamente en un contexto social).

Desde la perspectiva filogenética parece existir una estrecha relación entre la capacidad de simbolización, única en el hombre frente al resto de especies, y la aparición del lenguaje en el *Homo Sapiens*, de modo que el lenguaje oral es la forma más importante de expresión simbólica (Pardal, 2003). Según Bernstein *et al*. (1999), es difícil imaginar una vida sin palabras. Hablar, escuchar, leer y escribir forman parte de nuestra cotidianeidad pero, aunque aparentemente pueden parecer actividades rutinarias, el uso del lenguaje está determinado por una serie de procesos cognitivos complejos.

Para Lieberman (1991), "el lenguaje humano posee la gran ventaja adaptativa de ser un sistema simbólico que puede transmitirse a gran velocidad y con un alto nivel de inte-

ligibilidad y economía de transmisión". En este sentido, son condiciones *sine qua non* para la adquisición lingüística las siguientes (López, 1999): a) *condiciones madurativas*, es decir, maduración neurofisiológica; b) *condiciones externas*, esto es, una experiencia social; c) *condiciones del procesamiento cognitivo*.

Son múltiples las teorías centradas en la adquisición del lenguaje, entre las que se sitúan las teorías conductistas (Skinner, 1957), biológicas (Chomsky, 1976) y cognitivas (Piaget, 1962). Sin embargo, dichas teorías no se han de concebir como mutuamente excluyentes. Por una parte, en lo que se refiere a las posturas conductistas, se ha de tener en cuenta que ciertos aspectos simples y mecánicos del lenguaje pueden aprenderse por condicionamiento clásico. Respecto al condicionamiento operante, no cabe duda del gran poder del refuerzo en cualquier tipo de aprendizaje, además de la importancia del efecto de moldeamiento de la conducta lingüística. También tendría cabida, en este sentido, el aprendizaje a través del modelado o imitación de la conducta verbal adulta.

En segundo lugar, por lo que respecta a la perspectiva biológica, el desarrollo filogenético del ser humano ha eclosionado dando lugar a la aparición del lenguaje. Este hecho explica la alta especialización anatómica del hombre, no sólo en lo referente a los órganos periféricos implicados en la articulación sino, también, en lo referente a la mayor especialización de las funciones del lenguaje en el hemisferio izquierdo (aunque se debe tener en cuenta que el hemisferio derecho también está implicado), el componente genético de determinados trastornos del lenguaje como, por ejemplo, cierto tipo de afasias, el hecho de que el lenguaje está presente en todas las culturas, etc. En este sentido, son diversos los estudios que en la actualidad ponen de manifiesto la importancia de los aspectos genéticos en la adquisición y desarrollo del lenguaje (Fisher y Scharff, 2009; Grigorenko, 2009; Stromswold, 2008).

En tercer lugar, desde la psicología cognitiva se están realizando actualmente grandes avances en el estudio del lenguaje humano desde los modelos del procesamiento de la información. No se puede cuestionar que el hombre es un procesador activo de la información o *input* que entra en el sistema cognitivo desde el exterior y que opera sobre él de forma consciente. Por ello, en relación con el procesamiento del lenguaje, se han desarrollado múltiples modelos que intentan explicar qué procesos y operaciones están teniendo lugar cuando hablamos o escuchamos a otras personas, además de las estructuras cognitivas que intervienen en cada caso. Dentro de dichos modelos, destacan los modelos conexionistas, de la teoría de la mente y de las teorías implícitas, entre otros (Bloom, 1998; Peralbo, Gómez, García y Santórum, 1998), siendo los cambios cognitivos, afectivos y sociales fundamentales para la adquisición del lenguaje.

3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA

Con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se destacan los aprendizajes básicos que los estudiantes han de transferir del ámbito escolar a la vida cotidiana. Se pone el énfasis en una serie de competencias básicas en las enseñanzas mínimas (según el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de

la Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria), las cuales integran las siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y, por último, autonomía e iniciativa personal.

Como puede apreciarse, la comunicación lingüística es una de las competencias básicas que ha de trabajarse en los centros educativos. Este hecho no es arbitrario puesto que la comunicación, especialmente la lingüística, es una herramienta básica de adaptación en los ámbitos cognitivo y socioemocional (Mariscal, López-Ornat, Gallego, Gallo, Karousou y Martínez, 2007). Se trata del proceso mediante el cual se transmiten e intercambian información, ideas, deseos, sentimientos, etc., ya sea mediante un código lingüístico (oral o escrito) o no lingüístico (gestual, visual…), por lo que se trata de un proceso activo, intencional y significativo que se desarrolla en un contexto de interacción social.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje*, *la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), en adelante MCER, la competencia comunicativa lingüística es la que permite a una persona actuar empleando medios lingüísticos y está formada por tres componentes: competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas. Se parte de una visión amplia y centrada en la acción del uso y el aprendizaje de las lenguas. Así, se considera a los alumnos que han de aprender una lengua como agentes sociales, donde es necesario poner en marcha una serie de recursos cognitivos, emocionales y volitivos, además de una serie de capacidades específicas. Por lo tanto, se establece que:

> *El uso y aprendizaje de una lengua integra las actividades que llevan a cabo las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan un conjunto de competencias (generales y comunicativas lingüísticas). Dichas competencias son empleadas en diferentes contextos, bajo determinadas condiciones y restricciones, con la finalidad de implementar actividades de la lengua que comprenden procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en marcha las estrategias más idóneas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control de los sujetos sobre dichas acciones produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (p. 9).*

La competencia lingüística del alumnado se puede favorecer, según el MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), siempre y cuando los centros educativos partan de las siguientes premisas: el papel central del lenguaje en la formación integral; las competencias se adquieren ejerciéndolas; se debe atender a los aprendizajes lingüísticos desde todas las áreas; los aprendizajes lingüísticos han de centrarse en el uso de la lengua; la competencia común subyacente y la interdependencia lingüística; las habilidades lingüísticas han de asociarse a las prácticas discursivas.

Además, se deberán enseñar y aprender las siguientes actividades y estrategias comunicativas lingüísticas: a) Expresión (expresión oral, expresión escrita y estrategias de

expresión); b) Comprensión (comprensión auditiva, comprensión lectora, comprensión audiovisual y estrategias de comprensión); c) Interacción (interacción oral, interacción escrita y estrategias de interacción).

En el documento europeo se basa el Grupo Atlántida (colectivo de profesionales de distintos ámbitos educativos que tienen como objetivo potenciar los valores democráticos en educación y desarrollar experiencias de innovación en el currículum y en la organización de los centros) para crear el *Proyecto Atlántida*, a sugerencia del OAPEE (Organismo Autónomo de los Programas Educativos Europeos, integrado en el Ministerio de Educación), (Luengo y Bazo, 2009). En este segundo documento se parte de lo descrito previamente, apostando por la construcción de un currículo integrado para mejorar la competencia comunicativa del alumnado. Se plantean las condiciones específicas y estrategias metodológicas mediante las cuales se pueden trabajar, gestionando el proyecto curricular y el proyecto educativo, las siete destrezas comunicativas lingüísticas planteadas en el MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), esto es: productiva hablar, productiva escribir, receptiva escuchar, receptiva leer, receptiva audiovisual, interactiva conversar y, en último lugar, interactiva escribir. Para ello, establece tres niveles en los cuales se trabajarán las siete destrezas comunicativas lingüísticas anteriores: inicial, que integra el trabajo de las destrezas en Educación Infantil y el primer ciclo de EP; consolidación, que se desarrollaría a lo largo del segundo y el tercer ciclo de EP; profundización, en Educación Secundaria.

En el *Proyecto de Mejora de las competencias comunicativas* desarrollado en la Ciudad Autónoma de Melilla, el cual se describirá más adelante, se trabajarán las destrezas comunicativas lingüísticas en el nivel inicial (primer y segundo curso del primer ciclo de EP) y en parte del nivel de consolidación (tercer curso de EP, segundo ciclo). El medio ideado para esta mejora de competencias es una página Web a la que tienen acceso no sólo el alumnado de estos cursos y sus maestros sino también la familia a las diferentes actividades diseñadas por destrezas y distintos niveles de dificultad así como a otros recursos como diccionarios on-line, Web específicas según el contenido trabajado, dietarios para las familias, vídeos, audiocuentos, audiopoesías, juegos virtuales relacionados con el tema y las competencias trabajadas, etc.

4. LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS LINGÜÍSTICAS

Las destrezas contempladas en el *Proyecto de Mejora de las Competencias Comunicativas en Educación Primaria* se estructuran en cinco bloques que se describen en las líneas siguientes, según pertenezcan al lenguaje oral o al escrito, y a los que se añaden la destreza audiovisual.

4.1. Escuchar o la destreza receptiva oral

Es una de las habilidades comunicativas más empleadas pero a la que menor atención se presta en el contexto educativo al entenderse que es una habilidad de adquisición natural y, por tanto, sin necesidad de un aprendizaje planificado ni sistemático.

Clasificaciones como la de Bickel (1982) y Beuchat (1989), gradúan los tipos de escucha desde el más simple al más activo y eficaz, en otras palabras, desde una *escucha distraída* hasta la *analítica* o la *crítica*, pero la más empleada en el aula es la denominada *dirigida* de Bickel que coincide con la *atencional* de Beuchat. Aunque ésta es la más proclive a desarrollar en el entorno educativo, el maestro debe trabajar también los otros tipos.

El Grupo Atlántida contempla, además, subcompetencias de la escucha que se deben desarrollar contextualizadas en las materias curriculares de cada nivel educativo (Luengo y Bazo, 2009) y que se han tenido en cuenta en el *Proyecto de Mejora* para diseñar actividades como escuchar y seguir la línea argumental de un texto literario, captar el sentido global de exposiciones orales emitidas por medios audiovisuales o extraer su información específica, o entender instrucciones dadas por el docente o los compañeros. Estas microhabilidades de la escucha deberán trabajarse adaptadas a tres fases complementarias señaladas por Pavoni (1982): pre-escucha, escucha y post-escucha (que nos permitirá observar el grado de asimilación de la información por parte del alumno).

Como pautas generales para trabajar la escucha atenta en el aula se apuesta por ejercicios breves, variados y frecuentes, integrados en un clima favorecedor de la atención.

4.2. Hablar y conversar o las destrezas productivas orales

La vida actual exige un alto grado de comunicación oral a distintos niveles en tanto que no saber hablar de forma coherente, clara, con cierta corrección e incluso con algo de expresividad, limita seriamente nuestras posibilidades profesionales y aptitudes personales, lo que justifica que esta competencia constituya un eje básico en el diseño del *Proyecto,* pero yendo más allá de un uso muy restringido encaminado sólo a cubrir ciertas situaciones académicas o curriculares al considerarlo sólo como la vía principal de transmisión del conocimiento.

La tipología textual propuesta en la Web del *Proyecto de Mejora* se basa en las funciones y en los hábitos de uso más que en el número de participantes, como suele hacerse cada vez que se trabaja la variedad y clasificación de los textos orales. Se trata de que el niño se encuentre en un espacio muy motivador en términos y expresiones lingüísticas. Esto significa no sólo permitir que el niño hable (y por tanto limitar a su justa medida las exigencias y momentos de silencio), sino multiplicar las situaciones en que sea necesario hablar, diversificar los estímulos y reforzar las producciones lingüísticas, aunque tengan incorrecciones.

Por otro lado, trabajar la expresión oral en el aula supone abordarla en toda su multiplicidad funcional, es decir, no limitarse a que el niño hable cada vez mejor sino que sea capaz de manejarse con más soltura y conseguir que el lenguaje se convierta para él en un instrumento eficaz y flexible en muy diversas direcciones.

En cualquier caso nuestra ruta de navegación docente está basada en un criterio de progresión: primero encontramos actividades con interacciones en parejas, luego grupa-

les y, finalmente, las individuales expositivas o argumentativas en las actividades de mayor dificultad. Asimismo, la mayor parte son interactivas para poder practicar una o varias habilidades comunicativas concretas (hablar, escuchar e interactuar) y permiten distintos ritmos de realización para garantizar la atención a la diversidad de las aulas. Encontraremos ejemplos de ellas que van desde nombrar y describir objetos hasta categorizar y clasificar informaciones, lo que permitirá desarrollar la dimensión objetivo-cognitiva del lenguaje, siempre con ese tratamiento progresivo de la expresión oral.

4.3. Leer o la destreza receptiva escrita

La lectura es la vía principal que utiliza la escuela para transmitir conocimientos e información a sus alumnos que, además, requiere la intervención educativa para su aprendizaje. Esto mismo lleva, desde la situación del maestro, a la propia dinámica escolar que tiende a que el niño lea más para la adquisición de conocimientos que por el puro placer de leer. Sin embargo, ambas actividades, con igual dedicación e importancia, son compromisos de la escuela encomendados por la sociedad (García Padrino, 2001), por lo que la escuela ha de cumplir con el papel de procurar una diversidad metodológica y una riqueza experimental así como el de ser el foro en el cual el alumno aprende estrategias para una multiplicidad interpretativa y así llegar a la comprensión lectora.

Las actividades del *Proyecto de Mejora* para su portal incluyen habilidades de vocabulario, de identificación de la información relevante en un texto mediante sus detalles o habilidades para relacionar el texto y las experiencias previas personales por medio de inferencias y lectura crítica, es decir, se trabajan las *comprensiones literal*, *interpretativa y evaluativa o crítica* ya enunciadas por Cooper (1990). Como en otras destrezas, optamos por la perspectiva del lenguaje funcional, de los distintos usos comunicativos del mismo y desde la significatividad de los textos según el contexto y la situación; textos que son variados (enumerativos, informativos, expositivos, prescriptivos y literarios), reales, motivadores y próximos a los intereses, a la edad y al nivel cognitivo del alumnado de 1º a 3º de EP.

4.4. Escribir o la destreza productiva escrita

Se trata de la habilidad más trabajada en el ámbito educativo por requerir un aprendizaje escolar y por considerarse la más formal y cuidada, hasta tal punto que antaño se empleaban sus criterios de evaluación también para la lengua oral, aunque actualmente cada una siga los propios y específicos.

En los momentos de idear el *Proyecto*, consideramos que su aprendizaje implica sobre todo desarrollar la competencia comunicativa del alumno a través del empleo de la lengua escrita en las más diversas situaciones y para diferentes intenciones de comunicación, lo que nos da una idea de la gran actividad que requiere la escritura, más aún si entendemos que su perfeccionamiento puede durar toda la vida.

La aportación del *Proyecto* es desarrollar esta destreza a través de una serie de ejercicios que aborden las tres fases del proceso de la escritura: *planificación* (crear un texto a

partir de un esquema, listados de palabras…), *textualización* (escritura de notas, creación libre de textos desde una situación verosímil planteada, descripciones partiendo de una imagen…) y *revisión* (reestructurar un texto sin pausas, ordenar un fragmento desordenado, cambiar los tiempos verbales o las personas del texto…).

Estos ejercicios propuestos giran sobre todo en torno al empleo de la escritura en situaciones de la vida cotidiana, como la redacción de notas de aviso, cartas, felicitaciones, invitaciones, recetas médicas, breves descripciones de experiencias personales… pero no se deja de lado la escritura de ficción cuando se sugiere al alumno que imagine un hecho fantástico y lo describa, por ejemplo.

Los textos de los alumnos deberán atender a un destinatario concreto, con distintas intenciones comunicativas y, en la modalidad interactiva, se elaborarán con la ayuda de otros alumnos que velarán por que el texto final sea el resultado de un trabajo colaborativo, reflexivo y productivo, de diferentes escritores que convergen en una misma finalidad que responderá siempre a situaciones de la vida cotidiana, como señalamos líneas antes.

4.5. La destreza receptiva audiovisual

Existe la impresión generalizada de que cada vez se escribe menos, pero, como señala Prado (2004), hemos de advertir que en estos tiempos hay otra concepción de la escritura al compartir ésta lugares con otros códigos comunicativos audiovisuales, de hecho, una de las características que definen nuestro entorno social es su hipertextualidad, de tal forma que el código lingüístico adquiere matices específicos cuando el soporte es virtual (un SMS, Messenger, chats, foros, etc.). Por tanto, concierne a la competencia comunicativa la idiosincrasia de todos estos códigos y formas de expresión social.

Aunque según el MCER ((Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) la destreza audiovisual no constituye por sí misma una de las habilidades comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas), es indudable que esta competencia es susceptible de usar en distintos contextos, el familiar, el social, el académico y el laboral tanto con propósitos comunicativos o lúdicos como informativos, por esta razón es necesario que el alumno la desarrolle en el aula poniendo en juego las estrategias propias que parezcan más adecuadas para llevar a cabo diferentes tareas escolares que requieren ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos, entre las más tradicionales, o utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.) entre las más avanzadas, pero siempre con la cautela de que lean de forma selectiva y crítica los mensajes procedentes de los multimedia.

El presente proyecto experimental gira en torno al uso de estos medios audiovisuales para el desarrollo de las diferentes destrezas comunicativas tratadas en páginas anteriores, ello está justificado sobre todo, y como antes mencionábamos, por el atractivo que los mismos tienen entre los alumnos y por la facilidad y amplitud de trabajo que suponen. Al hilo de esto, una de las destrezas o habilidades que debemos fomentar es la de saber cómo manipular recursos audiovisuales o informáticos como herramientas de

aprendizaje, para lo que se han diseñado multitud de actividades con claro matiz lúdico donde se escuchan y manipulan textos con sonidos e imágenes, en diferentes formatos y géneros (*softwares* infantiles, juegos, audiocuentos, audiopoesías…). Esta diversidad permite organizar multitud de acciones didácticas bien para el alumno individual, bien para pequeños grupos que se puedan originar en una clase, dada la gran flexibilidad que presenta este tipo de medio y la autonomía de trabajo que supone una vez que el alumnado ha aprendido su manejo.

Por otra parte, el mero hecho de que la vía de trabajo de las destrezas del proyecto es una página Web, con todos los elementos y recursos que tienen cabida en ella, da por supuesto el desarrollo de esta competencia audiovisual y la concepción de las TIC de diferentes formas, según el tipo de actividad que hagan los alumnos en un momento determinado:

- como objeto de conocimiento, cuando se les explica cómo es la página Web, las partes que la componen, cómo se pueden acceder a los recursos allí colgados…

- como recurso para tratar la información, cuando pretendemos que los niños escriban o manipulen textos con diferentes procesadores en el ordenador;

- como herramienta para el aprendizaje autónomo, pues en pantalla aparecerán muchas instrucciones que deberán interpretar o fragmentos de textos que habrán de manipular… siempre de forma autónoma aunque con la confianza de que contarán con el apoyo del docente y de sus compañeros para según qué ejercicios cuando lo crean necesario;

- como canal de comunicación, en actividades en torno al bloque temático de la comunicación, donde tratan el correo electrónico, las utilidades de Internet, las redes sociales… y, por último,

- como medio de información, ya que para realizar algunas actividades o juegos deben consultar diccionarios on-line, información que aparece en algún video, portales sobre los más diversos contenidos de Conocimiento del Medio…

5. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA EN PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El grupo encargado de trabajar el proyecto para 1.º de EP estuvo totalmente entregado, con esfuerzo e ilusión a diseñar esta página con los recursos más innovadores y atractivos. Sus componentes fueron: Gema M.ª Sánchez Iglesias (miembro del Equipo de Orientación y coordinadora del Grupo en 2010-2011), María José Molina García (Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y coordinadora del Grupo desde 2011-2012), Pedro José Oliva Jiménez (inspector de EP), Elvira Molina Fernández, (maestra especialista en Audición y

Lenguaje), Natalia Vicente San Nicolás, (maestra, especialista en Lenguas Extranjeras) y Nawel Amakhtari Baba, (maestra, especialista en Lenguas Extranjeras).

Las temáticas que se abordan para este primer curso de EP están enmarcadas en los bloques de contenido del currículum oficial y parten todas de una perspectiva funcional del lenguaje que va a estar presente en todas las destrezas. La propuesta de secuenciación se realiza desde una perspectiva comunicativa del lenguaje, es decir, se priorizan sus usos y funciones frente a las características técnicas (morfosintaxis, gramática, etc.) ya que éstas serán acometidas por el docente en los objetivos específicos del área de Lengua castellana. Del mismo modo, salvo en la destreza *escribir*, en esta primera fase de creación el grupo de autores no ha querido abrumar a los alumnos con demasiados rincones ni excesiva información por escrito puesto que, si bien ya en su etapa educativa anterior han hecho avances importantes, por prescripción legal, en el código letrado, se considera que aún se encuentran en proceso de afianzamiento, por lo que, a no ser que tras la fase de experimentación en los centros se aconseje lo contrario, se prefiere ser más livianos en este sentido y dejar para los cursos posteriores tales complementos.

Por la misma razón, tampoco se pretende «enseñar» conceptos y nociones propias del área de Conocimiento del entorno. Por tanto, la finalidad de esta herramienta es apoyar, enriquecer, guiar el desarrollo y aplicar la competencia comunicativa aunque, evidentemente, al tener que dotar de unos contenidos para hablar, conversar, escribir, leer y escuchar, se emplearán los que los niños hayan podido haber trabajado ya en el aula o lo estén haciendo en ese momento, desde distintas asignaturas, con su maestro.

Del mismo modo, se intenta despertar el sentido crítico de los niños, por lo que, además de la selección del tema que se va a tratar en cada bloque de contenidos, se fija también un tema que suscita polémica o controversia en la sociedad para observar su recepción en clase, por ejemplo, en el bloque 5 fijado en el RD en este curso, cuya denominación es "Cambios en el tiempo", se pretende aproximar al niño al concepto de Historia caracterizando a las distintas sociedades y, en este contexto, se programa trabajar la ciudad de Melilla y el respeto a la biodiversidad cultural.

Como ya se ha dicho anteriormente, se trabajará cada una de las destrezas en cada bloque de contenidos a través del tema seleccionado. En este primer curso, se ha decidido que las destrezas tratadas serán HABLAR (a través de exposiciones e intervenciones de carácter individual que sirvan para presentarse, definirse, describir, saludar, mandar, apelar, aplicar fórmulas de cortesía, dar instrucciones, inventar, narrar, utilizar textos líricos de tradición oral, etc.); CONVERSAR (incidiendo en los tipos de textos orales como diálogos, debates y puestas en común de experiencias vividas y/o entrevistas, opiniones y argumentaciones); ESCUCHAR (repitiendo literalmente lo escuchado, extrayendo las ideas principales, sacando conclusiones tras la atención continuada de una exposición, aplicando en la propia experiencia lo escuchado…); ESCRIBIR (por las razones ya expuestas, tan sólo proponiendo algunas actividades de perfil constructivista con escritura libre acorde al nivel); LEER (por idénticos motivos, apostando más por la educación literaria que por el

método en sí, pues éste dependerá del docente); AUDIOVISUAL (con carácter transversal, por lo que estará presente en las anteriores tratando de aprovechar el programa Escuela 2.0 y utilizando la pizarra digital u otros medios o soportes de transmisión).

En la Web, la página para este curso se inicia con la bienvenida de Gala, un galápago que acompañará a los niños, actuando de mascota. La elección de este animal no es arbitraria, sino basada en que es un animal propio del ecosistema melillense y, por otro lado, al ser un galápago, es decir, sustantivo de género epiceno, pero llamarse Gala, con alomorfo de género femenino, el equipo que la ha creado pretende que su sexo no esté definido por lo que tanto niñas como niños puedan identificarse con él/ella.

Basándonos en la premisa de que dar consignas u ofrecer retos suele actuar como dispositivo de motivación para atraer la atención de los niños, Gala planteará retos (o sea, prácticas de las distintas destrezas en cada bloque de contenidos) que han de ser resueltos y lo hará en tres niveles de dificultad: media, adecuada a la capacidad de un alumno de esta edad pero, si no resulta así, el niño tiene la posibilidad de ir hacia una actividad más accesible junto al título de «Pónmelo más fácil»; si, por el contrario, se queda con ganas de ampliar su intervención o satisfacer más su curiosidad, se le brinda la opción de «Quiero saber más».

Para asegurarnos de que todos los que recurran a esta herramienta virtual consigan, al menos, el nivel estándar de competencia comunicativa en cada una de las destrezas, solo es posible conseguir la pista que necesita Gala y a la que aludíamos antes, resolviendo el nivel medio o superior de dificultad y no el inferior; de este modo, partiendo desde él, deberá siempre dirigirse a la actividad estándar o media para lograrlo.

Aunque la página está dirigida a los alumnos, uno de los acuerdos a los que se llegó fue el de reservar un espacio a los maestros con el fin de ofrecer orientaciones generales sobre cómo utilizar la herramienta que tenían en sus manos, a la par que darles unas pequeñas instrucciones y explicaciones de cada una de las actividades o tareas incluidas en ella. Se trataba de establecer un vínculo de conexión con ellos en el que argumentáramos las actividades propuestas.

Así se diseñó una ficha didáctica, muy escueta, pues se intentaba aligerar al máximo este paso previo, con la información que consideramos de utilidad en su labor profesional. Esta ficha cambia de color en cada bloque de contenidos por aquello de ayudar en su clasificación. La encabeza la ubicación del bloque al que pertenece y la destreza que se trabaja; seguidamente, se añade el grado de dificultad de la actividad propuesta (es decir, si se trata de una actividad de dificultad media o estándar, de las clasificadas en "Pónmelo más fácil" o de las superiores cuya denominación es "Quiero saber más"); a continuación se incluye el objetivo o los objetivos que se fijan para ella, el agrupamiento de los alumnos recomendado, una breve descripción de la misma para crear en el docente la expectativa necesaria, el o los indicadores de evaluación que detectarán su grado de consecución, el tiempo de realización propuesto y un último espacio para observaciones que se estimen convenientes.

La familia está presente en la página Web diseñada a través del *Dietario* (presentado como una relación de siete propuestas de actividades por cada destreza y para cada bloque temático, con la intención de que se seleccione una para cada día de la semana) y el *Banco de recursos* (con enlaces que dan acceso a las actividades que puede realizar el alumno en el entorno familiar y que son sencillos de visitar).

6. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA EN SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Tras una dedicación importante de tiempo y esfuerzo que hay que agradecer y reconocer, han hecho posible la Web destinada al 2.º curso de EP las siguientes personas que conformaron un subgrupo de trabajo: Ana M.ª Rico Martín (Coordra.); el inspector de Educación Antonio Guevara Martínez; la psicóloga miembro del Equipo de Orientación para Educación Primaria, Gema Requena Román; las asesoras de la Unidad de Programas Educativos y del Centro de Profesores y Recursos de Melilla, Irene Valverde Martín e Inmaculada Ortells Rodríguez; y los maestros Nadia Abdeslam Aisa, Ramiro Fco. Gutiérrez Guzmán, Encarnación Mota López y José Javier Visiedo Martínez. Asimismo, ha colaborado la maestra Amalia Jiménez, quien amablemente se ha prestado a realizar los dibujos que representaban a los diferentes amigos de la mascota del curso.

La estructura de la Web destinada al 2.º curso es similar a la del resto de los cursos incluidos en este proyecto de trabajo, sobre todo a la del curso anterior. Se contemplan tres secciones vinculadas a los principales agentes educativos: los alumnos de 2.º, sus maestros y su familia.

En la entrada destinada al alumnado, esta estructura gira en torno a los bloques de contenidos que considera el área curricular de Conocimiento del Medio para el primer ciclo, así los bloques de trabajo son: *Mi cuerpo*, *Mi familia*, *Animales y plantas*, *La Tierra*, *Mi ciudad*, *Nos comunicamos* (incluidas las formas de comunicación social y los medios de transportes) y *Nos divertimos*.

Con el propósito de que la Web fuera más atractiva para los alumnos, como en el caso de Gala, se seleccionó una mascota del curso, Troll, símil de un malismo castellano o duende troglodita, con una imagen poco agraciada pero con ese encanto tan especial que tienen los monstruos para el público infantil. Este personaje vive en una cueva por cuya entrada se accede a los diferentes bloques de contenidos en forma de escalera para llegar al gran trofeo. A medida que se suben los escalones van apareciendo estos bloques, cada uno de los cuales está presentado por un amigo del Troll relacionado con el contenido temático (el camaleón, el globo terráqueo animado, la sirena fenicia que representa a Melilla en *Mi ciudad*…).

Las destrezas comunicativas que se trabajan son similares a las de los otros cursos del Proyecto y, aunque aparecen en secciones diferentes de la Web, esta separación de destrezas atiende a una justificación artificial. Se ha hecho así para que todas ellas

tengan su espacio específico y, por tanto, su tiempo de dedicación también concreto; es una forma de asegurar de que todas serán trabajadas en el aula sin menosprecio de ninguna, al menos por parte de los diseñadores de la página. No obstante, es importante señalar, aunque parezca obvio, que en una situación comunicativa real intervienen integradas varias destrezas, y así se deja ver en la ficha didáctica dirigida al docente de 2.º curso.

Las actividades, en formatos tan variados como los recursos que se les anexan, aparecen diferenciadas por niveles de dificultad con las mismas denominaciones que los del curso de 1.º, con el fin de que todos los alumnos del aula puedan acceder a las más adecuadas para ellos.

El docente, desde su sección, tiene acceso a todas las actividades y recursos dirigidos al alumnado con la intención de que conozca previamente la actividad y pueda supervisarla de forma fácil. No obstante, hay cuatro elementos exclusivos para él: la ficha didáctica (similar a la del primer curso), los bancos de recursos distribuidos por bloques temáticos, unas breves orientaciones globales sobre las actividades y, además, una encuesta de satisfacción sobre la Web de este nivel.

Figura 1. Modelo de ficha didáctica.

BLOQUE: NOS DIVERTIMOS
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
Grado de dificultad
Objetivos propuestos
Participantes
Descripción de la actividad
Indicadores de evaluación
Tiempo propuesto
Otras observaciones

Con el deseo del grupo de trabajo de incluir a la familia en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de 2º curso de Primaria, se le ha ofrecido protagonismo con tres subsecciones: un banco de recursos (con numerosas páginas Web que la familia puede visitar con sus hijos), un dietario familiar (con la propuesta semanal de actividades de todas las destrezas y para todo el curso escolar) y el acceso a las actividades que puede hacer su hijo/a.

Figura 2. Fragmento del Dietario para la familia de 2.º curso.

LOS ANIMALES	
ENERO	
9 lunes	Escuchamos: Cuenta a tu hijo/a algo que te haya sucedido con un animal.
10 martes	Conversamos: Si tienes una mascota en casa comentad entre todos cómo hay que cuidarla.
11 miércoles	Leemos: Coge un producto envasado de origen animal y que lea los ingredientes que tiene.
12 jueves	Escribimos: Tu hijo/a hará una lista de los programas de la tele donde aparecen animales como protagonistas.
13 viernes	Hablamos: Pregúntale qué dibujos de animales de la tele prefiere y por qué.

7. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA EN TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

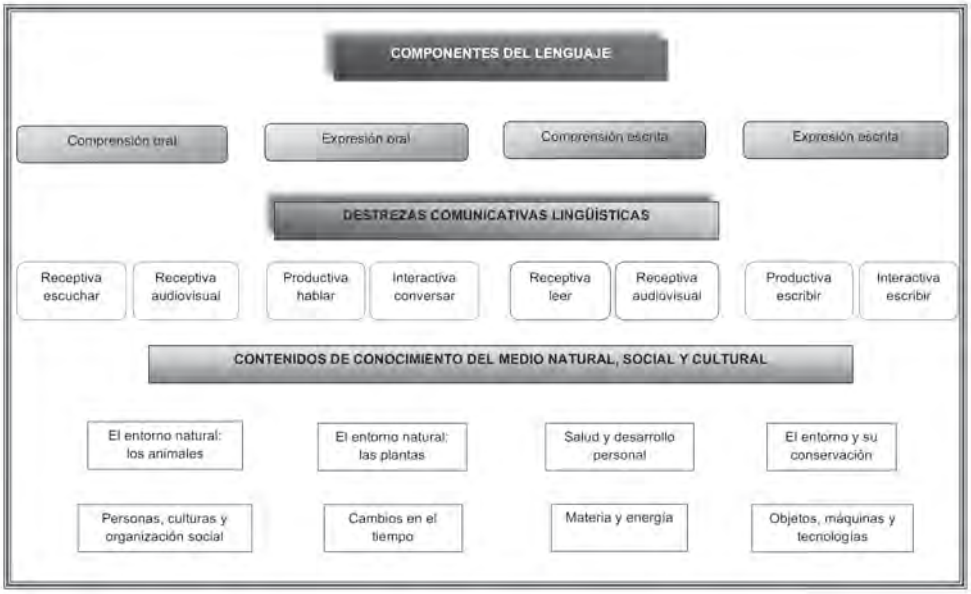
Los miembros que han formado parte del grupo de tercero (procedentes de centros de Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria, la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de la Universidad de Granada en Melilla, la Inspección Educativa, la UPE y el EOEP), a los que es necesario agradecer su tiempo, trabajo y compromiso desinteresado *en pos* de este proyecto educativo, han sido los siguientes: Lucía Herrera Torres (Coordinadora), Mohamed Al-Lal Mohand, José Ramón Cortiñas Jurado, Carmelo Fernández Millán, Rocío Gris Atencia, Antonio Guevara Martínez, Aurora Mingorance Muley, Laila Mohamed Mohand, Saloua Mohamed Tayab y Luz Divina Nieto Suárez.

Tomando como base el *Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), elaborado por el Consejo de Europa, y el *Proyecto Atlántida* (Luengo y Bazo, 2009), así como de la tradicional clasificación del lenguaje de la que parten múltiples autores (Abril, 2003; Belinchón, Riviére e Igoa, 1998; Harris y Colheart, 1986; Rosenzweig y Leiman, 1996; Serón y Aguilar, 1992), la estructura de partida para diseñar las actividades dirigidas al tercer curso de EP fue la siguiente: a) Comprensión oral (integrada por las destrezas receptiva escuchar y receptiva audiovisual; b) Expresión oral (destreza productiva hablar y destreza interactiva conversar); c) Comprensión escrita (destreza receptiva leer y destreza receptiva audiovisual); d) Expresión escrita (destreza productiva escribir y destreza interactiva escribir).

Dichas destrezas se han implementado en un área concreta del currículum de EP: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Tal y como se indica en la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la EP, el carácter global de esta área permite desarrollar la mayoría de las competencias básicas, delimitadas para la EP en el **Real Decreto 1513/2006.** Para alcanzar este objetivo, además de las recomendaciones generales y específicas establecidas por el *Proyecto Atlántida* (Luengo y Bazo, 2009) para desarrollar las destrezas comunicativas lingüísticas, se han tenido en cuenta las pautas de intervención y mejora para el desarrollo y aprendizaje del lenguaje en situaciones educativas establecidas por Valmaseda (2005).

La estructura final resultante en la que se han sustentado las actividades diseñadas se muestra en la figura 3. Dichas actividades o materiales han tenido tres destinatarios principales: alumnado, profesorado y familia. Así mismo, presentaban distintos niveles de dificultad, lo que pretendía atender a la diversidad cognitiva y lingüística del alumnado (Barca y Porto, 1998; Evans y Levinson, 2009; Taylor y Zwaan, 2009).

Figura 3. Marco conceptual en el que se basa la intervención en competencias comunicativas lingüísticas en el tercer curso de EP.



8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, M. (2003). *Expresión y comprensión oral y escrita*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Ammermüller, A. (2007). PISA: What Makes the Difference? Explaining the Gap in Test Scores Between Finland and Germany. *Empirical Economics, 33*(2), 263-287.

Aunión, J.A. (2010). España recupera en PISA el bajón de 2006 pero sigue a 12 puntos de la media de la OCDE. *País.Com*. Sección de Sociedad, de 11 de diciembre de 2010. Recuperado de http://www.elpais.com/articulo/sociedad/España/recupera/Pisa/bajón/2006 sigue/puntos/ media/OCDE/elpepusoc/20101207elpepusoc_2/tes (Consultado el 11/12/2010).

Barca, A. y Porto, A.M. (1998). Desarrollo y aprendizaje del lenguaje en contextos educativos. En M. Peralbo, B.J. Gómez, R. Santórum y M. García (Coords.), *Desarrollo del lenguaje y cognición* (pp. 83-94). Madrid: Pirámide.

Belinchón, M., Riviére, A. e Igoa, J.M. (1998). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

Bernstein, N., Berko, J. y Narasimhan, B. (1999). Una introducción a la psicolingüística: ¿Qué saben los hablantes? En J. Berko y N. Bernstein (Coords.), *Psicolingüística* (pp. 1-51). Madrid: McGraw Hill.

Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. *Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura, 3,* 20-25.

Bickel, J. (1982). *L'educazione formativa*. Livorno: Belforte Editore Libraio.

Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 2: Cognition, Perception and Language* (pp. 309-370). Nueva York: Wiley.

Calero, J. y Waisgrais, S. (2009). *Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los peer-effects*. Comunicación presentada al XVI Encuentro de Economía Pública. Granada: Universidad de Granada.

Chomsky, N. (1976). Human language and other semiotic systems. *Semiótica, 25,* 31-44.

Cooper, D.J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor/MEC.

Evans, N. y Levinson, S.C. (2009). The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences, 32*, 429-448.

Fertig, M. (2003a). Educational Production, Endogenous Peer Group Formation and Class Composition, Evidence from the PISA 2000 Study. *IZA Discussion Paper,* 714. Disponible en http://ftp.iza.org/dp714.pdf (Consultado el 20/05/2011).

Fertig, M. (2003b). Who´s to Blame? The determinants of German Students´ Achievement in the PISA 2000 Study. *IZA Discussion Paper Series*, 739. Disponible en http://ftp.iza.org/dp739.pdf (Consultado el 28/05/2011).

Fisher, S. E. y Scharff, C. (2009). FOXP2 as a molecular window into speech and language. *Trends in Genetics, 25,* 166-177.

Fuchs, T. y Woessmann, L. (2007). *What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re- Examination Using PISA Data*. Munich: Center for Economic Studies.

Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (2003). La comunicación y el lenguaje. En J.R. Gallardo y J.L. Gallego (Coords.), *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Archidona: Aljibe.

García Padrino, J. (2001). Posibilidades básicas para los materiales impresos dentro de un tratamiento escolar de la lectura infantil. *Primeras Noticias, 178,* 45-49.

Grigorenko, E.L. (2009). Speaking genes or genes for speaking? Deciphering the genetics of speech and language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*, 116-125.

Harris, M. y Colheart, M. (1986). *Language processing in children and adults. An introduction.* New York: Routledge y Kegan Paul.

Jorge, J. y Santín, D. (2007). *La medición de la eficiencia educativa de los alumnos de 15 años en la Unión Europea.* Ponencia presentada en el III Congreso de Eficiencia y Productividad (EFIUCO). Córdoba.

Jürges, H.; Schneider, K. y Richter, W. (2004). *Teacher Quality and Incentives: Theoretical and Empirical Effects of Standards on Teacher Quality. Working* Paper presented at CESIFO Area Conference on Public Sector Economics.

Lemke, M.; Sen, A.; Pahlke, E.; Partelow, L.; Miller, D.; Williams, T.; Kastberg, D. y Jocelyn, L. (2004). *International Outcomes of Learning in Mathematics and Problem Solving: PISA 2003 Results from the US, Perspective* (NCES 2005- 003). Washington: Government Printing Office.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).

Lieberman, P. (1991). *Uniquely Human. The Evolution of speech, thought, and selfless behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

López, S. (1999). La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas. En M. de Vega y F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp. 469-533). Madrid: Trotta.

Luengo, F. y Bazo, P. (Coords.) (2009). *La práctica de la comunicación lingüística. Propuesta de trabajo y documentación para la mejora de la comunicación y las siete destrezas básicas*. Madrid: Proyecto Atlántida.

Mariscal, S., López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A. y Martínez, M. (2007). La evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico mediante la versión española de los inventarios McArthur-Bates. *Psicothema, 19*(2), 190-197.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya.

Pardal, C. (2003). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En J.R. Gallardo y J.L. Gallego (Coords.), *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico* (pp. 73-85). Archidona: Aljibe.

Pavoni, M.C. (1982). Insegnare l'ascolto. En G. Pozzo (Coord.). *Insegnare la lingua. La comprensione del testo.* Milán: Ed. Scol. B. Mondadori.

Peña-Casanova, J. (2001). Introducción a la patología y terapéutica del lenguaje. En J. Peña-Casanova (Ed.), *Manual de logopedia* (pp. 1-20). Barcelona: Masson.

Peralbo, M., Gómez, B.J., García, M. y Santórum, R. (1998). Una aproximación a las relaciones entre lenguaje y cognición. En M. Peralbo, B.J. Gómez, R. Santórum y M. García (Coords.), *Desarrollo del lenguaje y cognición* (pp. 17-28). Madrid: Pirámide.

Perelman, S. y Santín, D. (2011). Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: an application to Spanish PISA results. *Education Economics, 19*(1), 29-49.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Nueva York: Norton.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.* Madrid: La Muralla.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).

Rico-Martín, A. M., Mohamed, L., Herrera, L. y Molina-García, M. J. (2011). Mejora *de las competencias comunicativas. Propuesta de intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla*. Madrid: IFIIE-Ministerio de Educación.

Rosenzweig, M.R. y Leiman, A.I. (1996). *Psicología Fisiológica*. Madrid: McGraw Hill.

Salinas, J. y Santín, D. (2007). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *Investigaciones de Economía de la Educación, 2*,45-57.

Serón, J.M. y Aguilar, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lengu*aje. Madrid: EOS.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Stromswold, K. (2008). The genetics of speech and language impairments. *New England Journal of Medicine, 359*, 2381-2383.

Taylor, L.J. y Zwaan, R.A. (2009). Action in cognition: The case of language. *Language and Cognition, 1*(1), 45-58.

Thorpe, G. (2006). Multilevel Analysis of PISA 2000 Reading Results for the United Kingdom Using Pupil Scale Variables. *School Effectiveness and School Improvement*, *17,* 33-62.

Valijarvi, J.; Linnakyla, P.; Kupari, P.; Reinikainen, P. y Arffman, I. (2002). *The Finnish Success in PISA and Some Reasons Behind It: PISA 2000*. Finlandia: Institute for Educational Research, OECD y Opetushallitus.

Valmaseda, M. (2005). Los problemas del lenguaje en la escuela. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III: Trastorno del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales* (101-125). Madrid: Alianza.

Wolter, S.C. y Vellacott, M.C. (2003). Sibling Rivalry for Parental Resources: A Problem for Equity in Education? A Six-Country Comparison with PISA Data. *Swiss Journal of Sociology, 29*(3), 377-398.

El sindicato SATE-STEs tiene una amplia trayectoria de trabajo sobre temas interculturales en una ciudad como Melilla, donde algo más de la mitad del alumnado en enseñanzas obligatorias es de origen rifeño-bereber.

SATE-STEs ha organizado diecinueve cursos de intercultura y propiciado la edición de ocho publicaciones al respecto: "Construir desde la diversidad" en 1996 y "Aprendizaje del castellano para alumnado de habla tamazight" en 2003, editados por la UNED de Melilla; "Experiencias Interculturales de Melilla" y "Aulas Interculturales I y II", coeditados por SATE-STEs y la Facultad de Educación y Humanidades de la UGR en Melilla en 2005, 2007 y 2009 respectivamente; "Agentes de igualdad en contextos educativos interculturales", editados por SATE-STEs y GEU en 2007; "Agentes de igualdad en contextos educativos interculturales: Coeducación", "Agentes de igualdad en contextos educativos interculturales: Espacios coeducativos" y "Agentes de igualdad en contextos educativos interculturales: Mujer y Arte", editados por SATE-STEs y GEEPP Ediciones en 2009, 2010 y 2012.

Desde el inicio SATE-STEs ha contado tanto con la colaboración institucional de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada en el Campus de Melilla como parte de su profesorado.

GEEPP EDICIONES

SATE - STEs
Sindicato Autónomo de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza de Melilla

Melilla Instituto de las Culturas

ISBN 978-84-15813-03-3
9 788415 813033