

Maria Angustias Ortiz Medina (Coordinadora)

# Diferencias Culturales desde la perspectiva de los Sectores Educativos



Diferencias Culturales desde la perspectiva de los Sectores Educativos



María Angustias Ortiz Medina  
(Coordinadora)

Grupo de Investigación HUM-742  
D.E. Di. C.A.



Fernando Ramos (Editor)



*Diferencias culturales desde la  
perspectiva de  
los sectores educativos*



***María Angustias Ortiz Molina***

***(Coord.)***

***Diferencias culturales desde la  
perspectiva de  
los sectores educativos***

***Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.***

***Fernando Ramos (Editor)***





**Ficha técnica:**

**ISBN** – 978-989-96165-6-1

**Depósito legal** – 317546/10

**Coordinadora** – María Angustias Ortiz Molina

**Autores** – Fernando Sadio Ramos, María Angustias Ortiz Molina, C. Karen Villén Molina, Alicia Roffé Gómez, María Vílchez Vivanco, Roberto Cremades Andreu, Jean Todd Stephenson Wilson, Oswaldo Lorenzo Quiles, Lucía Herrera Torres, M<sup>a</sup> Rosa Salido Olivares

**Título** – **Diferencias Culturales desde la perspectiva de los Sectores Educativos**

**Nº de Edición** – 1<sup>a</sup>

**Tirada** – 100 ejemplares

**Edición**

- Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza) de la Universidad de Granada (España)

- Universidad de Granada

- Fernando Ramos (Editor)

**Noviembre de 2010**

**Palabras-Clave** – Diferencias Culturales, Estamentos Educativos, Sectores Educativos, Centros Escolares

**CDU** – 37

**Diseño de Portada:** MAOM

## Índice

- Nota Introdutoria.....7  
María Angustias Ortiz Molina
- Prólogo.....11  
Fernando Sadio Ramos; María Angustias Ortiz Molina
- I. Persona e Intersubjetividad.....29  
Fernando Sadio Ramos
- II. Marco Teórico
  - II.I Consideraciones sobre Estamentos Educativos y diferencias culturales del alumnado desde una óptica *no escolar*.....47  
C. Karen Villén Molina
  - II.II. Sobre las funciones de los Estamentos Educativos en relación con la Interculturalidad.....51  
Alicia Roffé Gómez
  - II.III. Estamentos Educativos y diferencias culturales del alumnado. La Escuela como lugar de encuentro cultural.....57  
María Vílchez Vivanco
  - II.IV. Estamentos Educativos y diferencias culturales: su presencia en las bases de datos de *Web of Science (ISI)*.....65  
Roberto Cremades Andreu
  - II.V. Interculturalidad y Estamentos de la educación: la productividad recogida en la Base de Datos ERIC entre 2007 y 2010.....71  
Jean Todd Stephenson Wilson
- III. Aspectos metodológicos de investigación educativa .....79  
Oswaldo Lorenzo Quiles; Lucía Herrera Torres

- IV. Marco Interpretativo. Estudio del Análisis de Datos
  - IV.I. Análisis desde la perspectiva cualitativa de la realidad multicultural en la escuela .....85  
María Angustias Ortiz Molina
  - IV.II. Análisis de la realidad educativa derivada de la convivencia intercultural. Una aproximación integral desde la comunidad educativa.....95  
Lucía Herrera Torres; Oswaldo Lorenzo Quiles
  
- V. Diseño de Actividades para el fomento de la socialización
  - V.I. Modelos de trabajo en situaciones de convivencia intercultural.....107  
C. Karen Villén Molina
  - V.II. Fundamentos de la Educación para los Derechos del Hombre .....111  
Fernando Sadio Ramos
  - V.III. De nota a nota y juego porque me toca .....125  
M<sup>a</sup> Rosa Salido Olivares
  - V.IV. El Aula de Francés como Lengua Extranjera (FLE) como Taller de Actividades para el fomento de la interculturalidad.....133  
Alicia Roffé Gómez
  - V.V. El fomento de la socialización: Juego con papiroflexia y Ejercicio de lectura cooperativa .....139  
Jean Todd Stephenson Wilson

## NOTA INTRODUCTORIA

María Angustias Ortiz Molina  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
Universidad de Granada (España)  
[maortiz@ugr.es](mailto:maortiz@ugr.es)

Antes de comenzar con la Presentación y la Descripción del Proyecto I+D+i EEDCA (Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado. Diseño de Actividades para el fomento de la Socialización), debemos comenzar agradeciendo a nuestra compañera del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*) –del que actualmente soy Directora–, la Profesora Dra. Jean Todd Stephenson Wilson, que quisiera hacerse cargo de presentar como Responsable este Proyecto a la Convocatoria de Ayudas a la Investigación 2009 del Plan Propio del Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada, solicitando la pertinente Ayuda.

Gracias a nuestra compañera Jean, este Proyecto –del que soy Autora e Investigadora Principal–, fue financiado y eso nos permitió avanzar y finalizar con la investigación que ya teníamos iniciada desde 2008 y nos ha permitido el poder llevarla hasta esta fase de publicación de la misma, para hacer públicos los resultados y poder así beneficiar a otros investigadores, estudiosos del tema y miembros de las diferentes comunidades educativas que puedan estar interesados en la temática que hemos desarrollado y los resultados que hemos obtenido.

También quiero agradecer expresamente a los Miembros Colaboradores Activos del Grupo de Investigación HUM-742 *DEDiCA* (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*) y a las otras personas ajenas al mencionado Grupo de Investigación, pero que han formado parte del grupo de trabajo que ha llevado adelante el

desarrollo del presente Proyecto de Investigación, su mucha dedicación y buen hacer para que los textos que se siguen a continuación den a conocer los resultados obtenidos.

### *Agradecimientos*

Queremos comenzar con el agradecimiento expreso de todo el equipo que ha llevado a cabo este Proyecto para:

- M<sup>ª</sup> Rosa Salido Olivares, por encargarse de la pasación de las entrevistas en dos centros educativos de Navarra.
- Alicia Roffé Gómez, por encargarse de la pasación de las entrevistas en tres centros educativos de Málaga.
- Susana Tapia Paredes, por encargarse de la pasación de las entrevistas en nueve centros educativos de Barcelona.
- José Domingo Rodríguez Perea, por encargarse de la pasación de las entrevistas en dos centros educativos de Sevilla.
- M<sup>ª</sup> Carmen Sivera Tejerina, por encargarse de la pasación de las entrevistas en un centro educativo de Málaga.
- Manuel Dimas Martín López, por encargarse de la pasación de las entrevistas en un centro educativo de Granada.
- João Mauricio Abreu dos Santos, por encargarse de la pasación de las entrevistas en tres centros educativos del Área Metropolitana de Lisboa.
- Resto de colaboradores que nos ayudaron a la pasación en los demás centros educativos.
- Equipos Directivos, Profesorado y Comunidades Educativas de todos y cada uno de los centros educativos colaboradores.

Gracias a todos, sin vosotros este trabajo nunca hubiera sido posible.

Por último, pero no menos importante, agradecer la desinteresada colaboración de todas las personas que han hecho posible que las entrevistas semiestructuradas que diseñamos para cada uno de los diferentes Sectores Educativos (Alumnado, Padres/Madres, Profesorado, Equipo Directivo y Personal de Administración y Servicios) hayan

podido ser pasadas en los centro educativos que han colaborado con nosotros.

Gracias pues a todos los que de alguna forma habéis hecho posible la finalización y la publicación de este Proyecto de Investigación.

Coimbra, 10 de Noviembre de 2010



## PRÓLOGO

Fernando Sadio Ramos  
Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de  
Coimbra (Portugal)  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
Universidad de Granada (España)  
[sadoramos@gmail.com](mailto:sadoramos@gmail.com)  
María Angustias Ortiz Molina  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
Universidad de Granada (España)  
[maortiz@ugr.es](mailto:maortiz@ugr.es)

### *Descripción del inicio del Proyecto*

La finalidad última del Proyecto *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la Socialización* ha sido la de diseñar actividades que fomenten la socialización en el contexto escolar y ayuden a superar las diferencias culturales existentes, prestando una especial atención a la diversidad. Previo a esto, nos propusimos realizar un estudio de las respuestas vertidas en las 760 entrevistas semiestructuradas que hemos pasado y recogido en los centros educativos en los que hemos trabajado<sup>1</sup>.

Los integrantes del Grupo de Investigación somos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada, de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), una Maestra de Educación Primaria especialista en Educación Musical que realiza su tesis

---

<sup>1</sup> Para una información más detallada de este aspecto que terminamos de comentar, ver los trabajos numerados en este mismo volumen como IV.1 y IV.2.

doctoral dentro del Grupo de Investigación y una titulada superior que trabaja en el Departamento de Protección de Datos de la Excelentísima Diputación Provincial de Málaga. Para el presente trabajo hay que añadir además a una titulada superior que realiza su tesis doctoral en el departamento de Sociología de la Universidad de Granada.

En nuestro caso somos un grupo estable de investigación, llevamos trabajando juntos 9 años y hay entre nosotros varios jóvenes investigadores realizando su tesis doctoral.

Estamos trabajando con un enfoque interdisciplinar desde el primer momento. Trabajamos juntos profesores de diferentes Áreas curriculares. No trabajamos juntos de manera aleatoria, sino que lo hacemos porque somos miembros de diferentes Didácticas Específicas que cubren docencia no sólo en ámbitos universitarios, sino también en Educación Primaria y en otras esferas profesionales no relacionadas directamente con la docencia; esto es necesario para diseñar actividades para contextos educativos que favorezcan la socialización y atiendan a diferencias culturales y otros tipos de atención a la diversidad y poder aplicarlas y contrastarlas en las diferentes Áreas por los especialistas en cada una de ellas. Todos llevamos a cabo la misma investigación, pero la aplicamos a nuestra Área de conocimiento y/o a nuestro trabajo, así obtenemos una visión de conjunto del comportamiento ante los mismos problemas. Pensamos que como equipo interdisciplinar favorecemos la consecución de algunas **competencias** generales, que son algunas **finalidades** que nos propusimos con nuestro proyecto: *capacidad para comunicarnos con expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y de las diferencias culturales*. La diversidad en un equipo es un valor y un potencial; nosotros queremos conseguir con la misma:

- Fomentar la interdependencia cooperativa, o sea, que la consecución de las metas grupales no sea posible sin la contribución de todos los miembros.
- Que todos los miembros tengamos el mismo status.

- Favorecer la empatía (aprender a colocarse en el lugar de los otros).

Los problemas que plantean los contextos educativos que prestan atención a la diversidad y a la diferencia cultural, cuyo estudio y análisis han sido los objetivos de nuestra investigación, nos parecieron que son suficientemente relevantes para la sociedad como para llevar la investigación a cabo. Pretendimos además fomentar con nuestra investigación la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones mediante:

1. La utilización del conocimiento de forma más flexible y que se adapte al contexto en que el problema aparece.
2. El desarrollo de la autoconciencia del conocimiento adquirido y la autoevaluación de las propias habilidades.
3. La generación de posibles ideas y opciones de acción.

Otra de las finalidades del proyecto fue estudiar la concepción que sobre las diferencias culturales y la atención a la diversidad tienen los diferentes sectores educativos: alumnado, padres/madres, profesorado, equipos directivos y Personal de Administración y Servicios (PAS), y a partir del estudio de estas concepciones poder realizar las actividades de Expresión Artística que favorezcan la socialización. Para ello, diseñamos unas entrevistas semiestructuradas (LAS incluimos en el lugar adecuado de este trabajo) que ya están validadas y han sido aplicadas en los centros colaboradores, siendo un total de 760.

La finalidad principal que nos propusimos, fue –como ya hemos comentado– la de diseñar actividades de Expresión que fomenten el desarrollo de la socialización con el objetivo de suprimir las dificultades escolares producidas por las diferencias culturales, de manera que prestemos una mayor atención a la diversidad.

El grupo tiene como logros anteriores al Proyecto en esta materia, entre otros, los siguientes:

- Presidencia y Vicepresidencia del Centre for Intercultural Music Arts (CIMA), radicada en el Grupo de Investigación HUM-742.

- Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada, 2003-2005 con 3000€ *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria.*
- Proyecto de Innovación financiado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, 2003-2004 con 3600€ *Educación sin fronteras: apertura a las <culturas> del alumnado.*
- Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada, 2003-2005 con 3000€ *Hacia una Sociedad del Conocimiento y de la Información. Divulgación Pública del conocimiento en la Ciudad Autónoma de Melilla.*
- Dirección del Programa de Doctorado de ámbito Internacional: *Educación Musical: una perspectiva Multidisciplinar*, 2004-2006, desarrollado en la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla.
- Coordinación del Título de Experto Universitario financiado por la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía: *Formación de Postgrado en Promoción, Programación y Gestión Cultural: la cultura como elemento de desarrollo social*, 2004-2005 en la Universidad de El Salvador.
- Organización de las 1ª Jornadas de *Cultura Gitana*, celebradas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada del 22 al 24 de noviembre de 2004.
- Proyecto de Innovación financiado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, 2005-2007 con 3600€ *Proyección y desarrollo de la Didáctica de la Expresión Musical en el Aula de Educación Primaria desde una perspectiva intercultural.*
- Organización del Congreso-Seminario Internacional *Socioeconomía de la Cultura*, organizado por la Sociedad Pública V Centenario de Melilla, 1997.
- Organización de la IX Biennial International Symposium & Festival del Centre for Intercultural Music & Arts (CIMA), con el Lema 'Cultura, Culturas. Estudios sobre Música y

Educación Intercultural', celebrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Abril 2006.

- Organización del I Encontro de Primavera, con el lema "Dignidade Humana em Polifonia", que tuvo lugar en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, Abril 2006.

- Organización del II Encontro de Primavera, con el lema "Educação para a Cidadania Europeia com as Artes", celebrado en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, Maio-Junho de 2007.

- Participación en el proyecto *Langages Artistiques por une Europe Plurielle* (87018-CP-1-2000-1-HU-COMENIUS-C2) desde el año 2000 hasta el 2003, Proyecto de Colaboración Transnacional.

- Obtención del 3º Premio Nacional de Investigación Educativa 2004 del Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC con el trabajo: *Atención a la diversidad cultural en educación primaria: Programa de Intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales*.

- Secretariado de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, Universidad de Granada (05-05-2003 / 06-10-2003).

- Vicedecanato de Extensión Universitaria y de Estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, Universidad de Granada (06-10-2003/ 06- 04-2004).

- Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada, 2006-2008 con 3000€ *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Expresión Artística*.

- Vicedecanato de Investigación, Postgrado y Programas Internacionales de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada (desde 2008 a la actualidad).

- Coordinación del Programa de Movilidad Estudiantil y Ayudas a la Movilidad SICUE / SÉNECA en la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, (10-06-2003 / 04-06-2004).

- Experto Evaluador técnico/científico del Programa Alþan de la Unión Europea (2003-2005).
- Premio Extraordinario de Doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, curso 2003-2004.
- Experiencia de Gestión de Centros Educativos desde los cargos de Responsable de Área Disciplinar (Filosofía, Sociología, Psicología), Tutor, Miembro del Consejo Directivo y Director de Secundaria del Instituto D. João V de Louriçal (Portugal).
- Premio Extraordinario de Doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, curso 2003-2004.
- Participación en el Proyecto Comenius New Schooling through Citizenship Practice (SEJ-24003-EDUC) y miembro fundador de la Red ENERCE – European Network for Excellence in Research on Citizenship Education (2005).
- Miembro de la Red CiCe – Children’s Identity and Citizenship in Europe (desde 2005).
- Coordinador del Proyecto de Educación para los Derechos Humanos en curso en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra (en cooperación con el Consejo de Europa – European Youth Centre Budapest) (desde 2002).
- Organización de la X Bienal Internacional, Symposium & Festival del CIMA (Centre for Intercultural Music Arts) y III Encuentro de Primavera con el lema ‘Música. Arte. Diálogo. Civilização’, realizado en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) del 8 al 11 de Abril de 2008.
- Organización del IV Encuentro de Primavera con el Lema ‘Investigación en Educación y Derechos Humanos: Aportaciones de diferentes Grupos de Investigación’, desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada del 15 al 17 de Abril de 2009.
- Organización de la reunión internacional *Construindo Pontes para a Interculturalidade*, preparatoria del VI Encuentro de Primavera, celebrada en la Escola Superior de Educação del

Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) entre el 16 y 18 de julio de 2009.

- Organización de la XI Bienal Internacional, Symposium & Festival del CIMA (Centre for Intercultural Music Arts) y V Encuentro de Primavera con el Lema 'Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad', realizado en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, de la Universidad de Granada del 7 al 10 de Abril de 2010.

- Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada, 2008-2010 con 2000€ *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado. Diseño de Actividades para el fomento de la Socialización.*

- Preparación y Organización del VI Encuentro de Primavera con el Lema 'Tendiendo puentes hacia la Interculturalidad', a celebrar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga del 27 al 29 de Abril de 2011.

- Preparación y Organización de la XII Bienal del SIEMAI (Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais) y VII Encuentro de Primavera con el Lema 'Arte y Cultura populares', a celebrar en el Centro Cultural de Vila Nova de Foz-Côa (Portugal) del 10 al 14 de Abril de 2012.

- Preparación y Organización de la XIII Bienal del SIEMAI (Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais) y VIII Encuentro de Primavera con el Lema 'Educación, Música y Arte desde la(s) Frontera(s)', a celebrar en el Palacio de la Ciudad Autónoma de Ceuta del 23 al 26 de Abril de 2014.

Como Proyecto de Investigación, para el Grupo *DEDiCA*, esta temática no es ajena, como se puede comprobar por las actividades que estamos describiendo en este trabajo, teniendo una amplia preparación en el campo de la investigación, docencia y gestión. En cierta medida puede considerarse el presente Proyecto continuación de otros anteriores realizados por el Grupo, los denominados *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de Tareas en Educación Obligatoria (I.M.A.D.T.E.O.)* y *Diferencias Culturales y Atención a la*

*Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Expresión Artística (Di.C.A.D.E.)* – ambos financiados en su día por el (entonces denominado) Vicerrectorado de Investigación, dentro del Plan Propio de la Universidad de Granada-, en el sentido de que somos el mismo Grupo de Investigación y Miembros Colaboradores de otros Grupos con la misma formación y las mismas inquietudes, pero diferente en cuanto a la concepción de la investigación, de las nuevas aportaciones a realizar, de los nuevos saberes incorporados y sobre todo diferente en cuanto a la muestra y al estudio que sobre ella hemos realizado y a los resultados que hemos obtenido.

En cuanto a Objetivos ya alcanzados señalar dos fundamentalmente:

- 1.- Conocimiento profundo de las dificultades que ocasiona la diversidad cultural y la atención a la diversidad en las aulas.
- 2.- El diseño y aplicación de varias actividades de Expresión Artística, presentadas en las publicaciones realizadas de los mencionados trabajos.

### *Metodología y Plan de Trabajo*

La naturaleza de los fenómenos educativos que hemos estudiado en la presente investigación recomienda la utilización de un enfoque multiparadigmático desde el que aproximarnos y acumular información en relación con los objetivos propuestos y las características del contexto. Así, optamos por elaborar un diseño mixto en el que utilizamos diversos enfoques metodológicos, que se complementan y refuerzan y que nos proporcionaron datos tanto cuantitativos como cualitativos. Nuestra intención fue la de describir, comprender y explicar los fenómenos educativos para posteriormente emitir propuestas de mejora.

Las distintas técnicas y estrategias metodológicas que utilizamos nos permitieron describir los ámbitos o contextos educativos, las actividades, las creencias y actitudes de los participantes en el proceso educativo, y así realizamos una descripción también de las diversas y complejas perspectivas y actividades de los profesores y alumnos con vistas a obtener

explicaciones para descubrir patrones de comportamiento y proveer un análisis de la escuela como un sistema dinámico de relaciones sociales.

En una **primera fase** de la investigación planteamos las cuestiones relativas a la investigación, marco teórico e investigaciones antecedentes así como la selección de la muestra para el estudio.

En una **segunda fase** confeccionamos los diferentes instrumentos de recogida de datos y realizamos la formación de los investigadores en relación a las técnicas que con posterioridad utilizamos en la investigación: observación participante, entrevistas, etc.

En una **tercera fase** abordamos el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y registro.

En la **cuarta fase** realizamos el análisis e interpretación de los datos donde a partir de las conclusiones emitidas llevamos a cabo la propuesta de estrategias de mejora.

Entre las técnicas de recogida de datos que hemos utilizado destacamos en un primer intento de acercamiento a la realidad educativa la aplicación de diferentes entrevistas semiestructuradas dirigidas a alumnos/as, padres y madres, docentes, equipos directivos y personal de administración y servicios. De esta manera hemos recogido información de muestras más amplias que nos sirven como punto de partida para el uso de métodos cualitativos y cuantitativos de interpretación de los resultados.

Otra estrategia clave fue el análisis de materiales escritos tales como documentos oficiales y personales. En general, por documentos oficiales se entiende toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de información. Los documentos oficiales suelen clasificarse como material interno y externo. El material interno hace referencia a los documentos generados y disponibles en cada escuela o institución. Ofrecen información sobre su organización, organigrama, normativa, funciones, fines y valores. El material externo se refiere a los documentos producidos por un organismo, centro educativo o Centro de

Recursos para comunicarse con el exterior. En este caso se tuvimos en cuenta registros de organismos, artículos de periódicos, revistas, comunicaciones y divulgaciones, libros, etc.

En la observación participante, combinamos adecuadamente la dimensión participativa y observacional, pretendiendo vivenciar las experiencias de las personas que intervienen en la realidad estudiada. Esto nos supuso compartir sus intereses, problemas, preocupaciones, iniciativas y expectativas. Al finalizar la fase de observación los observadores elaboraron un informe que contrastaron con el profesor implicado. A partir de esta puesta en común afloraron focos de interés que sirvieron de guía o puntos fuertes a la hora de realizar una posterior observación focalizada. Fundamentalmente utilizamos notas de campo y registros narrativos.

Además, realizamos entrevistas informales con los agentes implicados en la investigación que nos permitieron recoger información muy útil para completar la recogida a través de la observación.

Las entrevistas a informantes clave tales como personal de administración y servicios, directivos, profesorado, madres o padres interesados fueron diseñadas, planificadas y validadas por los miembros del Grupo de Investigación.

Para la selección de la población de la muestra, escogimos:

a) Población: Indistintamente los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que señalamos en el Plan de Trabajo, intentando abarcar diferentes ámbitos sociales y geográficos de la Comunidad Autónoma Andaluza, Castilla La Mancha, Barcelona y provincia, Navarra y provincia y Lisboa y Área Metropolitana. La investigación se llevó a cabo en las especialidades concretas del Currículo Educativo afines a las áreas de conocimiento de los miembros participantes en el proyecto.

b) Muestra: Escogimos el total de la población de profesores de las especialidades a trabajar en los centros seleccionados. Con respecto al alumnado recogimos una muestra equilibrada de las distintas culturas representadas en

cada aula y centro. Por otro lado la elección se hizo atendiendo a la disponibilidad de cada comunidad cultural a la que pertenecían.

Por fin, en la fase de “análisis de datos” nos propusimos como finalidad obtener una evaluación de la efectividad de las prácticas educativas en un ambiente multicultural.

Desde nuestro Grupo llevamos invirtiendo tiempo y esfuerzo en la propia formación para establecer las negociaciones de acceso a los centros educativos, captación de sujetos y acceso a los diferentes casos y personas. Tras pedir permiso a las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia de Toledo, Melilla, Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Sevilla, Málaga, Barcelona, Navarra y los correspondientes organismos en Lisboa y Área Metropolitana (Direcciones de los Centros Educativos) para realizar la investigación, finalmente, nos pusimos en contacto con los equipos directivos de los diferentes centros para solicitar su colaboración en la investigación.

Abordar el análisis de los datos obtenidos en un trabajo de investigación educativa plantea casi siempre problemas que van más allá de la asepsia metodológica que rodea la investigación puramente experimental (Sierra, 1995). Así, los métodos y técnicas de análisis de fenómenos enmarcados en las ciencias sociales, como la educación, presentan un componente humano con enormes matices de complejidad que necesita de una integración paradigmática cantidad-cualidad que huya de dicotomías y reduccionismos metodológicos y que, por el contrario, favorezca la síntesis de resultados no sólo circunscritos a la tradicional estadística inferencial (Rodríguez, 2003).

En coherencia con lo anterior, el instrumento principal de recogida de datos en este trabajo ha sido un grupo de entrevistas -una de las herramientas para la obtención de información con mayor utilización entre las ciencias sociales (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995)- en las que muchos de los ítems presentes son de respuesta *abierta*, lo cual ha permitido obtener tanto información numérica (cuantitativa)

como verbal-textual (cualitativa), idónea esta última para explorar opiniones, creencias, actitudes, etc. sobre el objeto de estudio aquí tratado.

Tratar con ambos tipos de datos, numéricos y textuales, requiere, consecuentemente, el empleo de procedimientos analíticos coherentes con la naturaleza de estos datos y consecuentes con la integración de diferentes métodos de análisis que resulta más acertada para este trabajo.

Para trabajar desde la vertiente cualitativa las informaciones contenidas en las entrevistas obtenidas finalmente renunciamos al uso del programa informático NUD-IST-5 para el tratamiento cualitativo de los datos y nos decantamos por realizar un estudio manual o ‘Teoría Fundamentada’ –como han dado en llamarlo recientemente<sup>2</sup>–; el SPSS para Windows para el tratamiento cuantitativo sí que ha sido usado en este trabajo.

Como estrategia de recogida de información –como ya hemos adelantado- hemos utilizado la entrevista semiestructurada dirigida a los diferentes agentes educativos que intervienen en el contexto escolar (alumnado, padres/madres, profesorado, equipos directivos y el personal de administración y servicios).

Partiendo de los objetivos planteados al inicio de la investigación y de la revisión de la literatura relacionada con el tema construimos un primer protocolo de entrevista para cada uno de los agentes educativos anteriormente mencionados.

Una vez elaboramos un protocolo provisional lo pasamos a una pequeña muestra de la población susceptible de estudio para validar el protocolo de esta entrevista. Así, pedimos a los/as entrevistados/as que señalaran aquellas preguntas que no entendían, las que les parecían irrelevantes o incluso que añadieran las que consideraran oportunas. Tras

---

<sup>2</sup> Ver en Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001), Bolívar Botia, A. (2002), Mella, O. (2003), Polkinghorne, D. (1995), Osses Bustingorry, Sonia; Sánchez Tapia, Ingrid; Ibáñez Mansilla, Flor Marina. (2006), Zeller, N. (1998), por ejemplo.

revisar la información recogida a través de este protocolo provisional reformulamos algunas preguntas y completamos la entrevista con alguna pregunta más que tras una segunda revisión de la literatura creímos conveniente añadir.

### *Beneficios esperables del Proyecto y Difusión de los Resultados*

Como contribuciones y beneficios esperables del Proyecto para el avance del conocimiento esperamos conseguir:

- Estudiar la influencia de las diferencias culturales en la marcha de los diferentes grupos-clase estudiados.
- Describir las actuaciones educativas desarrolladas en atención a la diversidad.
- Valorar la efectividad de las mismas en relación al logro de objetivos propuestos desde el punto de vista de la educación para la solidaridad, convivencia e igualdad de género.
- Proponer un modelo explicativo de los fenómenos educativos analizados que permitan desarrollar en los agentes implicados en la investigación la capacidad de análisis y toma de decisiones respecto a la situación reflejada.
- Realizar propuestas de mejora a través de actividades escolares que favorezcan la socialización.
- Promover el trabajo interdisciplinar y la capacidad de generar nuevas ideas.

La difusión de los resultados del proyecto se está realizando a través de varias publicaciones en lengua española, como la *Revista Música y Educación*, la *Revista de Educación de la Universidad de Granada* y la *Revista Publicaciones* de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, así como mediante las publicaciones realizadas a través del *CIMA (Centre for Intercultural Music Arts)*, *SIEMAI (Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais)* y las revistas *Exedra. Revista Científica de la Escola Superior*

*de Educação de Coimbra y DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades.*

*Historial Reciente del Grupo*

1.- ¿Considera usted que el grupo de investigación solicitante ha venido trabajando de forma estable o es un grupo que se ha organizado para la presentación de este proyecto?

Grupo estable  Grupo organizado para este proyecto

2.- Fecha de formación del grupo de investigación: 2001

3. a.- Número de publicaciones en revistas incluidas en las bases de datos del ISI por el grupo de investigación: 10

3. b.- En congresos internacionales con selección estricta en la participación: 117

3. c.- En revistas de investigación no incluidas en las bases de datos del ISI: 63

4. a.- Número de libros, monografías: 77

4. b.- Capítulos de libro publicados: 184

5. a.- Tesis doctorales dirigidas y presentadas por los miembros del equipo investigador: 4

5. b. Duración media del desarrollo y presentación de las tesis doctorales: 3,5 años

6. a.- Número de proyectos europeos: 41

6. b.- Número de proyectos internacionales (no europeos) en los que haya participado el grupo: 6

7.- Participación en Comités Científicos de Revistas: 9

## Bibliografía

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bolívar Botia, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1), 1-26. Accedido en 07-09-2010 en:

<http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Exedra (2010). Accedido en 21 de Julio de 2010 en:

<http://www.exedrajournal.com/missao.html>.

Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación acción. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.

Navarro, P. y Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación de las Tareas en Educación Obligatoria (IMADTEO)*. Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.

Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (Coord.) (2007). *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela. Desarrollo de la Socialización mediante actividades de Expresión Artística (DICADE)*. Maia (Portugal): Fernando Ramos (Editor).

Osses Bustingorry, Sonia; Sánchez Tapia, Ingrid; Ibáñez Mansilla, Flor Marina. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos XXXII* (1), 119-133.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.

Rodríguez, C. (2003). Métodos y estrategias de integración de los paradigmas en investigación educativa. En L. Herrera, O. Lorenzo, M. C. Mesa y Alemany, I. (Coord.), *Intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Sierra, R. (1995). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 295-314). Buenos Aires: Amorrortu.

# ***I PERSONA E INTERSUBJETIVIDAD***



## I. PERSONA E INTERSUBJETIVIDAD

Fernando Sadio Ramos  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de  
Coimbra (Portugal)  
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
Universidad de Granada (España)  
[sadoramos@gmail.com](mailto:sadoramos@gmail.com)

En este texto procedemos a la presentación de la concepción de la persona como intersubjetividad originaria que se puede encontrar en el pensamiento de Gabriel Marcel. Se muestra cómo la antropología personalista del autor corresponde a un esfuerzo notable de hacer una crítica severa del modo de pensar objetivista y positivista que se concreta en sistemas sociales anónimos e impersonales que ponen en causa radicalmente la dignidad y eticidad de la persona.

### *Introducción*

El Proyecto *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el Fomento de la Socialización (EEDCA)* plantea en uno de los aspectos de su fundamentación la necesidad de desarrollar una antropología filosófica en la que basar las cuestiones de la diversidad y de la diferencia cultural, de la interculturalidad y de la multiculturalidad de modo radical y ontológico.

En nuestra perspectiva (Ramos, 1991), la concepción del Hombre como intersubjetividad originaria es fundamental para una fundamentación de aquellos conceptos. La referencia a la alteridad, en cuanto dato originario de una antropología filosófica, implica que el Hombre, sus producciones y manifestaciones –donde se incluyen las culturas y civilizaciones– esté marcado en su seno por referencia al otro, que sea en su esencia esa referencia, que sea él mismo constituido por la presencia del Otro y que no pueda ser de otro modo. Por aquí se alejan las concepciones de identidad basadas en una permanencia y autosuficiencia exclusivista de algo, sea ello la persona, el grupo, la cultura o la civilización [que en último caso generan las identidades

asesinas de que habla Amin Maalouf (Maalouf, 1998)], para defender la intrínseca y constante referencia del sujeto al otro que le constituye en relación y hacia quien existe ética y políticamente. Hay intentos de pensar el tema de modo más cercano a las ciencias sociales (Dai, 2010), pero para este trabajo elegimos la perspectiva filosófica por su radicalidad e implicaciones éticas, trasladables al plano educativo de modo más directo por la referencia de ambos planos del saber – filosofía y educación– a la praxis, al mundo a crear por la libertad y acción humanas.

El ascenso de la idea de relación, alteridad y de intersubjetividad tiene un momento alto en las filosofías desarrolladas a lo largo de los siglos XIX y XX. A lo largo de estos, esas ideas adquieren una importancia creciente (Pereira, 1986: 82-90; 1989: 160-167), dirigiéndose hacia el plan *intersubjetivo* (en el siglo XIX, en Jacobi, Hegel, Fichte, Feuerbach, Marx y en los ideales de Fraternidad y Solidaridad sociopolíticos; en el siglo XX, podemos verla en el Personalismo, Existencialismo, Fenomenología y en el Pensamiento Dialógico), y hacia el plan *ontológico* [con destaque para Heidegger (1986) y Sartre (1982)]. En este proceso ocurre un *regreso al ser* (Pereira, 1967: 5), motivado por una reacción contraria al positivismo y tecnocracia dominantes (Heidegger, 1984b; 1980c; Barloewen, 2009: 75-88; 315-333; Postman, 1993; Gil, 2009; Ramos, 2010), y en el que se intenta reconducir la cuestión del sentido del ser (Heidegger, 1986: 25-39) a su cauce esencial, el del Hombre que se plantea esa misma cuestión y en el que ella se desarrolla (Heidegger, 1986: 69-283). Esa vinculación del ser y del Hombre en la cuestión del sentido del ser es, todavía, tan antigua cuanto la filosofía occidental, en la que desde Aristóteles se establece una relación estrecha entre el espíritu y el ser en el *nous*, entendido como *capacidad del universo* y lugar del *aparecimiento ontológico* (Pereira, 1967: 8, 9, 12). Las concepciones del ser y del Hombre están mutuamente implicadas de forma originaria; una idea de Hombre sólo se especifica mediante una concepción del Ser (Pereira, 1967: 19) y toda idea del ser es un Humanismo (Pereira, 1967: 30).

Toda la ontología es así personal (Pereira, 1986: 32) pudiendo decirse que *pensar el ser es pensar la persona* (Pereira, 1986: 15). La persona es ontológica en el sentido en el que pregunta por el *sentido del ser* (Pereira, 1986: 33). Esta mutua imbricación fue desarrollada por Martin Heidegger en su obra *Sein und Zeit (Être et temps)*: Heidegger, 1986), en la que nos enseña el Hombre bajo la relación con el ser establecida en su capacidad de preguntar por el sentido de éste. Martin Heidegger va al punto de acentuar esta relación (Heidegger, 1986: 73-74) definiendo al Hombre *esencialmente* como *la relación de correspondencia al ser* y como *no pudiendo dejar de serla* (Heidegger, 1982: 264-265) bajo pena de dejar de ser Hombre (1980b: 93). Esa relación no es todavía unilateral pero sí recíproca ya que el ser sólo es cuando está en relación con el Hombre que se pregunta por su sentido (Heidegger, 1982: 265). Además de relación correspondiente al ser, el Hombre es también definido por Martin Heidegger como individualidad irrepetible y única en la que la revelación del ser se da (Heidegger, 1986: 74; 1982b: 40), trazo esencial en el entendimiento de la persona. La persona es así dotada de un carácter ontológico ya que es capaz de explicitar su *relación constituyente al ser* (Pereira, 1986: 33; Heidegger, 1986: 73-74).

En nuestro estudio veremos cómo se plantea este entendimiento de la persona en cuanto intersubjetividad analizando el pensamiento de un autor personalista, Gabriel Marcel, con el que presentamos una antropología filosófica adecuada a los presupuestos adelantados para un entendimiento de la diversidad y diferencia culturales así como para el desarrollo de perspectivas educativas interculturales e inclusivas.

### *La persona como intersubjetividad en Gabriel Marcel*

El pensamiento de Gabriel Marcel se asume como una instancia susceptible de conferir sentido a la acción del Hombre contemporáneo. Frente a las profundas y radicales transformaciones que ha sufrido nuestra sociedad, la posibilidad de encontrar un sentido para la *praxis* humana en

este autor se basa en la afirmación de la originalidad y del primado de la Persona y de la intersubjetividad esencial que la constituye. Para este autor, la intersubjetividad se declina preferentemente bajo la noción de *amor*, ya que este sentimiento<sup>1</sup> traduce, de modo particularmente señalado, la noción filosófica de intersubjetividad.

Las filosofías que se han presentado con pretensiones a superar la predominancia de un punto de vista egóide en las concepciones modernas del sujeto del conocimiento y de la acción lo intentan bajo la afirmación de un punto de vista intersubjetivo, buscando convertir el sentido de los conceptos de inmanencia y transcendencia tal como los entendía la filosofía tradicional y su metafísica. Esto se encuentra igualmente en el pensamiento de Gabriel Marcel.

Este plantea su pensamiento bajo una lucha constante contra el espíritu de abstracción (Marcel, 1951: 7; 114-121; 1954: 27ss; 1963: 49), la cual es la característica permanente de esta Filosofía que aspira a acoger la riqueza inagotable del ente determinado y concreto merced de su pertenencia participativa y presencia comunicante en el ser.

De ese esfuerzo resulta que no solamente son puestos de lado los caracteres de prisión y de fuga que la Metafísica clásica, de raíz platónico, había impuesto a los conceptos de inmanencia y de transcendencia, como también la oposición entre ambos conceptos se queda sin razón de ser (Marcel, 1963: 15<sup>2</sup>), ya que de ese esfuerzo resulta la elaboración de una *Ontología concreta e intersubjetiva* (Marcel, 1964: 171). En ésta, cabrá hablar solamente de *transcendencia encarnada*, valiendo aquí la referencia al *ser encarnado y en-situación* como el dato fundamental de la Metafísica (en un sentido renovado) (Marcel, 1935: 11; 1940: 19-54; 111-138; 284-326). Esta es ahora regida predominantemente por la

---

<sup>1</sup> Entendemos el *sentimiento* en la línea del pensamiento existencialista –al cual frecuentemente Gabriel Marcel es referido, si bien que él lo rechaza–, por ejemplo, en Martin Heidegger o en Emmanuel Levinas, para los cuales él es dotado de una dimensión ontológica y metafísica.

<sup>2</sup> Se mantiene apenas a nivel religioso (Marcel, 1963: 48).

idea de *participación en el Ser* (Marcel, 1949; 1963a; 1964; Marcel, 1968: 77-90), al paso que la *transcendencia* pasa a ser vista como «*la aspiración a un modo de la experiencia cada vez más puro*» (Marcel, 1963a: 64), por medio de la cual el ente sea iluminado por el ser.

El recorrido de Gabriel Marcel en dirección a una concepción del ente concreto en toda su plenitud se hace en dos momentos principales.

En primer lugar, el autor define y desarrolla una *Metafísica sensualista* (Marcel, 1968: 305), que se expone en la obra *Journal Métaphysique* y en el artículo adjunto titulado «*Existence et objectivité*». Los temas mayores de esa Metafísica son el cuerpo, la sensación y la existencia. En ella se empieza una vía de pensamiento que ha de culminar en dos resultados destacados: por un lado, se tematiza el *ser-situado y encarnado* como la referencia primordial de la Filosofía; por otro, se desarrollan innumerables análisis concretos en los que toma cuerpo la *Filosofía concreta* (1940: 81-110) de Gabriel Marcel.

En seguida, ese recorrido –que el autor define como *pesquisante* en su proceso y resultados (Marcel, 1976: 9-19; 1963: 179; 1968a: 11-19; 1940: 84; 1963b: 5)– tiene una estación fundamental en las importantísimas distinciones epistemológicas entre *problema* y *misterio*, por un lado, y entre *reflexión primera* y *reflexión segunda*, por otro (esbozadas en 1968b: 141; 159-161; 286; 324; 326; 1949, y tematizadas en 1949 y 1963b), y que presiden toda su obra filosófica. Un pensamiento objetivista, de carácter técnico-científico, moviliza a una reflexión primera para explicar sus problemas, es decir, los temas susceptibles de ser concretados en términos espaciales y temporales. Ya un pensamiento de índole filosófico, que pretenda captar al ente y al ser en si mismos, debe plantearse cuestiones que –al no ser objetivables y dominables– son del orden del misterio y que, por lo tanto, requieren un pensamiento de otro nivel, no objetivista. Así, el ser olvidado a nivel del pensamiento objetivador y problemático puede ser recuperado en su *transcendencia meta-problemática y originariamente*

*relacional* por una reflexión piadosa no-disolvente (Marcel, 1968a: 165-166; 1954: 101; 1963a: 131). Esa transcendencia del misterio del ser es accesible de modo eminente al amor, y podría mismo decirse que «*la esfera del meta-problemático coincide con la del amor*» (Marcel, 1949: 59), o de la transcendencia intersubjetiva. Hay en Gabriel Marcel una clara actualización de la fórmula agustiniana *non intratur in ueritatem nisi per caritatem* (no se puede acceder a la verdad si no es por el amor). En *Journal métaphysique*, el amor precede, y es superior, al conocimiento de la razón (Marcel, 1968b: 63-65; 216-217; 294), que es además *impersonal*. De ahí, que el amor esté próximo de la fe, que es esencialmente individual e irreductible al pensamiento objetivista (Marcel, 1968b: 40-46; 254-255; 52; 264). Posteriormente a esta obra inicial, el amor es el aliado esencial de la reflexión segunda, a par con la imaginación (Marcel, 1955: 17-18; 22; 1968a: 219-220; 1951: 12-13; 1940: 91-92; 103ss; 1949: 88).

La concepción de la intersubjetividad, o amor, en Gabriel Marcel se encuentra estrechamente articulada con la *teoría del Tú*<sup>3</sup>. El tema del *Tú* surge en el pensamiento de Marcel como la expresión de su profunda aversión al olvido de la intersubjetividad humana y su inmersión por parte del modo de pensar metafísico tradicional. La exacerbación del modo de captar al ente como objeto utilizable y funcional que es propio a la Tecno-Ciencia implica igualmente que el Hombre sea encarado del mismo modo, es decir como cosa objetiva, explotable y dominable, como también Martin Heidegger denunció (Heidegger, 1984b: 9-48). En la representación técnica del Hombre, este no es más el ente prominente a quién el ser se da, sino tan sólo una pieza del sistema basado en el poder de la Ciencia y de la Técnica. Estas dos, asociadas al Estado (Marcel, 1951: 63), encarnan el Espíritu absoluto, total e impersonal, al cual todo se subordina y cuyo interés sobrepasa infinitamente el de sus soportes materiales. El Hombre, dominado y esclavizado por el Sistema, ve su ser

---

<sup>3</sup> La teoría del Tú es igualmente decisiva en el pensamiento de Martin Buber.

reducido a la mera calidad de funcionario (Marcel, 1951: 28; 30; 1949: 46-49) anónimo (1963b: 38) y sustituible. El Rostro del Hombre, en éste régimen, no es más el de la Persona que enfrenta y cuestiona la masa anónima y huyente (Marcel, 1940: 139-157; 1963a: 25). Se queda reducido a una mera ficha de archivo (Marcel, 1963b: 36; 40) en medio de un régimen que se basa en la matriculación y registro universales de los sujetos (Marcel, 1963b: 36-38). Todo el *cuidado ontológico* (Heidegger, 1986: 229-282) es reducido a la preocupación por el mantenimiento de la máquina psíquica y corpórea en condiciones de producir el máximo rendimiento posible (Marcel, 1951: 72; 130; 131-136). En la ausencia de esto, no quedan más alternativas que no sean la jubilación (Marcel, 1949: 48-49; 1951: 138) o el depósito de objetos fuera de uso, metáfora a la que se reducen los cementerios modernamente (Marcel, 1949: 48). En una sociedad de *masas atomizadas* (Marcel, 1963b: 35), las relaciones humanas se rigen por el principio de la máxima utilidad que ellas puedan tener para el buen funcionamiento de los sujetos productivos – vistos como máquinas productivas (Marcel, 1949: 48)–, así como para la máxima promoción del individuo en la escala jerárquica del Sistema (Marcel, 1963a: 22), lo que trae como consecuencia de mayor relieve la transformación del Otro hombre en una amenaza constante a la ascensión social y a la propiedad del Yo (Heidegger, 1986: 159-168).

Este desarrollo cancerígeno del Sistema y de su dominación tiránica del Hombre es la señal de una inversión ontológica que solamente una conversión de la capacidad de relación del Hombre contemporáneo con el ser puede regenerar y reponer en su cauce propio (Marcel, 1951: 28; 52; 33). El sistema es una objetivación necesaria de la respuesta que el Hombre, en su libertad, da a la llamada lanzada por la libertad abisal del ser (Jaspers, 1978: 61-64). La libertad es, en su esencia más profunda, absoluta no-objetividad, fuente siempre inagotable de formas siempre nuevas de su advenimiento temporal (Pereira, 1986: 35-37). Como tal, no puede ser atrofiada y dominada por *uno* de sus múltiples modos (Pereira, 1986: 45-46) de concretización, sin que con

eso no sea traicionada y aniquilada. Desvelar al ente en su ser como cosa poseída y utilizable, y no como manifestación del misterio profundo de la libertad significa una perversión de la escala onto-axiológica, concediendo la primacía a la objetivación –inferior– en relación a la superioridad *de iure* de la respuesta libre de la persona. En este punto de vista, el ser se reduce al tener, la persona al espíritu general, anónimo y autocentrado, el amor y sus concreciones –familia, paternidad, etc.– al mero emparejamiento procreador y continuador de la especie, el *Tú* único y relacional al *Él* insular e indiferenciado, característico de la realidad objetual (Marcel, 1968b; 1935; 1963a). El objeto es, en su determinación etimológica, aquello que un *Yo* puede colocar delante de sí y considerar en sus diferentes aspectos, manipulándolo de acuerdo con su interés. Entre el *Yo* y el objeto no ocurre otra relación que no sea la de la manipulación técnica y de carácter problemático, posibilitada por el estado presente de los conocimientos científicos. El consumismo de la relación sujeto-objeto aniquila, desde un principio toda y cualquier posibilidad de ocurrencia de un intercambio espiritual. Aislado esencialmente, el objeto es aquello para el cual el *Yo* no cuenta (Marcel, 1968b: 223; 254; 278; 1940: 48). Degradando al Otro en el seno de esta indiferencia, el propio *Yo* se coloca al nivel de eso mismo que –en su ser de sujeto gnoseológico enfrenta y objetiva (Marcel, 1968b: 137; 199; 215; 224; 243; 252; 257; 1964: 56; 1963a: 183)-. Es el dominio del pecado por excelencia, la aniquilación del ser por sí mismo (Marcel, 1964: 182). Acoger al Otro en su plena dignidad, como un *Tú* al que dirigir la palabra, implica, como hemos referido anteriormente, una conversión de la actitud ontológica del Hombre contemporáneo, con el correlativo abandono de la perspectiva técnica y funcional del ser. Restituir su peso ontológico a la experiencia humana de mundo (Marcel, 1935: 129) pasa, por un lado, necesariamente, por la ruptura radical de la clausura del *Yo* o sujeto de la Metafísica tradicional, aborto con liberación tráfuga del cuerpo y del mundo, de acuerdo con el modelo platónico del *Fédon*, y, por otro, por el enraizamiento profundo de esa experiencia en el misterio del

ser (Marcel, 1935: 32; 41; 1949: 50-52; 1963a: 31-32; 1968a: 304). Tener un cuerpo que constituye la referencia de todo lo existente (Marcel, 1968b: 19; 265; 1935: 9ss; 1963b: 119-140; 1940: 26-33) significa estar originariamente expuesto al Mundo y a los otros entes humanos (Marcel, 1940: 119; 1963b: 160). De este modo, el *Yo* es, esencialmente, determinado en su ser por la permeabilidad al *Otro* (1963b: 198; 203; 1968b: 133), y esa relación lo constituye más auténticamente que el desvelamiento del ser bajo el modo de la objetividad referida a un sujeto concebido a la manera de una mónada solipsista o a un Espíritu impersonal (Marcel, 1963b: 220). Para que la intersubjetividad sea pensable y efectiva se impone que la *relación* sea constitutiva del propio ser, que en su libertad apela y se da al Hombre en cuanto éste es el ente que corresponde a su apelo, lo que implica que el ser y el Hombre sean apenas en su mutuo relacionamiento. Deteniendo al *Yo*, inicialmente dominador y autocentrado (Marcel, 1963b: 191ss; 1963a: 15ss; 1968b: 208; 1935: 191), la apertura y entrega en la disponibilidad frente al Otro, visto ahora como *próximo* (Marcel, 1951: 200; 1954: 38-42; 116), es el único antídoto contra el imperio homogeneizador del objetivismo tecno-científico. La intersubjetividad, o amor (Marcel, 1964: 37; 110), es el dato radical que permite dar cuenta de la polarización esencial del *Yo* por el *Otro* —el *Tú* creado y el *Tú* absoluto—, que caracteriza fundamentalmente a la realidad personal, es decir, su carácter heterocentrado primordial; se niega así la autarquía del sujeto (Marcel, 1951: 58; 1968b: 62; 133; 206; 1935: 162ss) al mismo tiempo que se afirma vehementemente el principio heterocéntrico (Marcel: 1951: 154-155; 1968b: 217; 235; 1935: 130; 187; 1963b: 178; 1964).

Recibir al Otro como próximo significa el reconocimiento humilde de su primacía (Marcel, 1964: 87-88; 1968b: 277-278; 1935: 68-69) y de su unicidad irrepetible (Marcel, 1968b: 63-65; 1949: 84) en cuanto es la manifestación total y contraída [en el sentido que da al término Nicolás de Cusa (Cusa, 1988)] del ser (Marcel, 1940: 193).

La espiritualidad que caracteriza a las relaciones humanas es esencialmente *diálogo* (Marcel, 1968b: 137; 219). Este instituye el *Tú* como el *diferente* que, en la identidad de la comunicación ontológica (Marcel, 1968b: 170; 196; 274; 1935: 192; 210; 1951; 140) en el *Nosotros*, invoca al Otro y es capaz de contestar (Marcel, 1940: 46ss; 1968b: 137-139), por medio de la presencia, a la invocación de éste (Marcel, 1968b: 196; 1964: 80), bajo la garantía atenta del Tú absoluto (Marcel, 1968b). La dialogicidad del *Nosotros* permite la demarcación del dominio de los objetos, el cual constituye un tercero (Marcel, 1968b: 145) ajeno al secreto (Marcel, 1968b: 274; 1963b: 196-197) de la comunión, y sobre el que cabe emitir juicios predicativos y objetivos (Marcel, 1963b: 201; 1964: 17; 1968b). Al revés, el *Tú*, en su totalidad e integridad, no tiene calidades que se puedan abstraer, por lo que es solamente accesible al amor (Marcel, 1968b: 161; 1963a: 28; 174), ya que éste no reconoce la separación ontológica que caracteriza a la dupla sujeto/objeto. La integridad del *Nosotros* sólo se puede decomponer en un *Tú* separado de un *Yo* por abstracción violenta, que así relega inmediatamente el *Tú* para el estatuto del *Él*, u objeto (Marcel, 1968b: 293-294; 1964: 98; 1940: 49-54).

### *Conclusión*

La fundamentación de la Ontología y de la Ética en la intersubjetividad que Gabriel Marcel efectúa en su obra filosófica abre, como hemos podido ver, la vía para una intensificación de la densidad ética, ontológica y metafísica de las relaciones humanas concretas y particulares, que resulta imposible de concebir en el marco de la Metafísica clásica. La persona es la *responsabilidad* encarnada, en actos y obras, de la respuesta que ella da a la llamada trascendente del ser (Marcel, 1940: 139-157; 1963a: 24-34), actos esos que conservan la marca de la dialogicidad e intersubjetividad primordiales. La familia (Marcel, 1963a: 89-124; 1963b: 213ss), la paternidad (Marcel, 1963a: 127-161; 1963b: 214ss), la fidelidad (Marcel, 1963a: 165-176; 1940: 192-225 ; 1949: 77-79 ; 1935), etc., son, en la filosofía de Gabriel Marcel,

rescatadas de la reducción metafísica a meros eventos insignificantes y casuales de la materialidad a la que el sujeto está condenado, para ser entendidos en la calidad propia de acontecimientos simbólicos de sentido (noción de Max Mueller, *apud* Pereira, 1986: 10-11), en los cuales el ser ve su invocación concretada por la respuesta humana (Marcel, 1963a : 24-34). A través de esas obras concretas, el Hombre niega la desvalorización metafísica y nihilista del mundo para afirmar el advenimiento del sentido del ser y de la persona. En el desierto de sentido contemporáneo, anunciado por Friedrich Nietzsche, el *Nosotros* en el que se corporifica la reflexión filosófica de Gabriel Marcel constituye un terreno donde la esperanza puede brotar (Marcel, 1963a: 9; 37-86; 1968a: 74; 209) y permitir eliminar la amenaza del absurdo que planea sobre el Hombre.

De este pensamiento podemos extraer bases para la definición de líneas de acción ética y educativa, basadas en la relación intersubjetiva, mediante el cual el crecimiento de las personas en su dignidad sea posible y defendible en un mundo de el que ésta última parece estar siendo alejada cada vez más. La consideración del Hombre como persona, es decir, como un ser relacional, único, irrepetible, histórico y dotado de dignidad inalienable se presenta como una exigencia ética y política, de importancia señalada cada vez más si miramos al carácter cada vez más actual y pertinente de las críticas del autor a la sociedad y época que en las que le tocó vivir.

### *Bibliografía*

Azeiteiro, F. M. D. (1992). *Gabriel Marcel: da angústia à esperança: fundamentação ontológica*. Coimbra: Faculdade de Letras.

Adúriz, J. (1949). *Gabriel Marcel: el existencialismo de la esperanza*. México: Espasa-Calpe Mexicana.

Bagot, J. P. (1958). *Connaissance et amour. Essai sur la philosophie de Gabriel Marcel*. Paris: Beauchesne et ses fils.

- Barloewen, C. v. (Org.) (2009). *O Livro dos Saberes*. Lisboa: Edições 70.
- Beato, J. M. C. (2009). *O sentimento ontológico em Gabriel Marcel*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Cusa, N. (1988). *A Visão de Deus*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dai, X. (2010). Intersubjectivity and Interculturality: A Conceptual Link. In *China Media Research*, 6 (1), 2010, 12-19.
- Davy, M. M. (1963). *Gabriel Marcel. Un filósofo itinerante*. Madrid: Gredos.
- Escola, J. J. J. (1992). *A intersubjectividade em Gabriel Marcel*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Gallagher, K. (1962). *The Philosophy of Gabriel Marcel*. New York: Fordham University Press.
- Ganho, M. de L. S. (1996). Mal e intersubjectividade em Gabriel Marcel. In *Revista Portuguesa de Filosofia*, 52 (1996) 1-4, 393-405.
- Ganho, M. de L. S. (1984). A filosofia concreta de Gabriel Marcel. Separata de *Didaskalia*, 13 (1984) 369-386.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorste*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1984a). *Acheminement vers la parole*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1984b). La question de la technique. In Heidegger, M., *Essais et conférences*, 9-48. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1982). Identité et différence. In Heidegger, M., *Questions I*, 253-308. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1980a). Lettre sur l'humanisme. In Heidegger, M., *Questions III*, 71-154. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1980b). *Introduction à la métaphysique*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1980c). L'époque des conceptions du monde. In Heidegger, *Chemins qui ne mènent nulle part*. Paris : Gallimard.
- Hernandez, J. G. (2009). Gabriel Marcel (1889-1973). In Internet Encyclopedia of Philosophy. Accedido en 19 de Julio de 2010 en: <http://www.iep.utm.edu/marcel/>

Hohemberger, D. (2009). Fenomenologia e Metafísica da Esperança em Gabriel Marcel. Accedido en 19 de Julio de 2010 en:

<http://www.webartigos.com/articles/30215/1/Fenomenologia-e-Metafisica-da-Esperanca-em-Gabriel-Marcel/pagina1.html#ixzz0u7jXmz51>

Jaspers, K. (1978). *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.

Le Van Ran (1976). *Autrui dans la pensée de Gabriel Marcel*. Fribourg: Imprimerie Saint-Paul.

Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris: Grasset.

Marcel, G. (1976). De la recherche philosophique. In AV, *Entretiens autour de Gabriel Marcel*. Neuchâtel: Baconnière.

Marcel, G. (1968a). *Pour une sagesse tragique et son au-delà*. Paris: Plon.

Marcel, G. (1968b). *Journal métaphysique*. Paris: Gallimard.

Marcel, G. (1964). *Le mystère de l'être. II - Foi et réalité*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.

Marcel, G. (1963a). *Homo viator. Prolégomènes à une métaphysique de l'espérance*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.

Marcel, G. (1963b). *Le mystère de l'être. I - Réflexion et mystère*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.

Marcel, G. (1955). *L'homme problématique*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.

Marcel, G. (1954). *Le déclin de la sagesse*. Paris: Plon.

Marcel, G. (1951). *Les hommes contre l'humain*. Paris: Fayard.

Marcel, G. (1949). *Position et approches concrètes du mystère ontologique*. Paris-Lovaina: Vrin/ Nauwelaerts.

Marcel, G. (1940). *Du refus à l'invocation*. Paris: Gallimard.

Marcel, G. (1935). *Être et avoir. I - Journal métaphysique*. Paris: Ferdinand Aubier.

Morujão, A. F. (1989). A intersubjectividade em Gabriel Marcel. *In Revista Portuguesa de Filosofia*, 45 (1989) 4, 513-529.

O'Malley, J. B. (1966). *The fellowship of being: an essay on the concept of person in the philosophy of Gabriel Marcel*. The Hague: Nijhoff.

Pereira, M. B. (1989). *Modernidade e Tempo. Para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Minerva.

Pereira, M. B. (1986). Filosofia e Crise Actual de Sentido. *In Pereira, M. B., et al., Tradição e Crise. I*, 5-167. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Pereira, M. B. (1967). *Ser e Pessoa. Pedro da Fonseca. I – O Método da Filosofia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Pinela, A. A. B. (1997). *A Fundamentação Metafísica da Esperança em Gabriel Marcel*. *In Philosophica*, 10 (1997) 162-168.

Pissarra, M. do E. S. (1988). *Perspectivas antropológicas no pensamento de Gabriel Marcel*. Coimbra: Faculdade de Letras.

Postman, N. (1993). *Tecnopolia. Quando a Cultura se rende à Tecnologia*. Lisboa: Difusão Cultural.

Prini, P. (1953). *Gabriel Marcel et la méthodologie de l'invérifiable*. Paris: Desclée de Brouwer.

Rainho, A. A. L. (1955). *L'Existentialisme de M. Gabriel Marcel*. Lisboa: Edição do Autor.

Ramos, F. S. (2010). Ciência e responsabilidade: A condição humana da ciência. Apostilas a dois textos de Miguel Baptista Pereira. *In Ortiz Molina, M. A. (Coord.) (2010). Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad. I*, 19-44. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ramos, F. J. S. (1991). *Introdução à Ontologia Personalista de Maurice Nédoncelle*. Tese de Mestrado em Filosofia Contemporânea; Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Ricoeur, P. (1947). *Gabriel Marcel et Karl Jaspers. Philosophie du mystère et philosophie du paradoxe*. Paris: Éditions du Temps Présent.

Sartre, J. P. (1982). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.

Troisfontaines, R. (1935). *De l'existence à l'être: la philosophie de Gabriel Marcel*. Namur: Secrétariat des Publications/ Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de Namur.

Zilles, U. (1988). *Gabriel Marcel e o Existencialismo*. Porto Alegre: Académica/ PUC.



## ***II MARCO TEÓRICO***



### **III.I. CONSIDERACIONES SOBRE ESTAMENTOS EDUCATIVOS Y DIFERENCIAS CULTURALES DEL ALUMNADO DESDE UNA ÓPTICA *NO ESCOLAR***

C. Karen Villén Molina  
Departamento de Protección de Datos  
Excelentísima Diputación Provincial de Málaga (España)  
[carmeneugeniavillenmolina@yahoo.es](mailto:carmeneugeniavillenmolina@yahoo.es)

Dentro del fenómeno migratorio se está produciendo la presencia cada vez más notoria de niños y jóvenes extranjeros. Su presencia en la sociedad necesita un cambio de enfoque con respecto a sus padres, que normalmente han sido vistos como mano de obra. En cambio, estas segundas generaciones plantean el reto de la plena integración social.

Existen una serie de cuestiones que deben tomarse necesariamente en cuenta al analizar la práctica educativa con menores inmigrantes, entre las que se encuentran:

- La necesidad de mirar más allá del sistema educativo para ofrecer una enseñanza de calidad a todos/as los menores extranjeros/as para poder comprender los éxitos o fracasos de su escolarización. Teniendo en cuenta aspectos tales como el derecho a la identidad o documentación, el respeto a la diversidad cultural y religiosa en la Escuela y fuera de ella, la necesidad de vincular la Escuela con otros recursos profesionales (acceso a prestaciones sociales, asesoría jurídica, etc.).
- Diferentes lecturas de la Ley respecto al derecho a la educación: la legislación nacional reconoce expresamente el derecho a la educación obligatoria y gratuita para todos los menores de edad, pero la discriminación aparece al terminar esta etapa, ya que solo los menores extranjeros que dispongan de permiso de residencia podrán acceder plenamente a la educación superior (artículo 9.3 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de Enero).

- Determinación del nivel educativo al que deben incorporarse los niños/as que provienen de otros sistemas: se detecta en este punto un vacío reglamentario, que en la práctica se resuelve mediante criterios basados en la edad del menor, lo que conduce en ocasiones a un desfase que sitúa a muchos de ellos en situación de desventaja frente a sus compañeros/as.
- Olvido de la necesidad de trabajar con el alumnado autóctono para lograr la plena integración. La integración no es solo problema del inmigrante, este complejo proceso de mutua adaptación entre autóctonos y extranjeros requiere de acciones concretas que pasan por un establecimiento paulatino de intervención positiva y convivencia en la escuela.
- Absentismo escolar. Este problema, que es común a una gran parte de la comunidad educativa en la enseñanza obligatoria, presenta en el caso de menores de origen extranjero una mayor complejidad en cuyo análisis deben tenerse en cuenta factores como el desconocimiento del idioma y cultura, dificultades económicas de las familias, alta movilidad de los recién llegados, precariedad jurídica, etc.
- Conocer cómo se trabaja en un contexto de confluencia de varias culturas permite ver que se están generando acciones formativas que no contemplan la especialidad frente a una enseñanza que está cambiando de manera ostensible en los últimos años.
- Dotar de información útil para el conocimiento de una nueva realidad debe ser el primer paso para poder incorporar en un currículum actualizado todas las prácticas y experiencias ya realizadas, y con una base teórica suficiente para recoger con el rigor suficiente la cambiante situación que vivimos (objetivo principal de este estudio).

### *Conclusión*

Es sabido que tanta importancia tiene la educación formal como la informal en cuanto a la consecución de

fórmulas interculturales, y aún más la educación familiar. De nada sirve una educación institucional reglada conforme a la interculturalidad que luego no cuida la formación de grupos étnicos y/o monoculturales en los espacios de ocio (digamos los recreos) y el tiempo libre de los menores fuera de las instituciones educativas, lo que acaba dando lugar a conciencia de grupo diferenciado del resto y genera tanto comportamientos xenófobos como marginales agresivos. Y a su vez es imprescindible la educación de las familias, procurando en lo posible la asimilación por parte de las mismas del concepto de interculturalidad, el difícil equilibrio entre conservar las propias convicciones, tradiciones y costumbres, y combinarlas con otras con las que se convive a diario. Un gran papel tendrán en la educación y formación intercultural familiar los medios de comunicación de masas y, en nuestro espacio concreto, las escuelas de padres que se generan en todos los ámbitos educativos obligatorios.

### *Bibliografía*

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

Díaz Aguado, M. J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

García Castaño, F. (1999): *Lecturas de Educación Intercultural*. Madrid: Trotta.

García, A. y Sáez, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.

Jordán, J. A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Juliano, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Salamanca: Eudema.

Sales, A. y García, R. (1997): *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.



## II.II. SOBRE LAS FUNCIONES DE LOS ESTAMENTOS EDUCATIVOS EN RELACIÓN CON LA INTERCULTURALIDAD

Alicia Roffé Gómez  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
Universidad de Granada (España)  
[aliciar@ugr.es](mailto:aliciar@ugr.es)

### *Introducción*

En los centros mencionados encontramos los estamentos expuestos, que desempeñan las funciones en relación con la interculturalidad que señalamos a continuación, según el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el *Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial (DRO)*.

### *Consejo Escolar*

El Consejo Escolar es el encargado de la organización del Centro Escolar. Tendrá las siguientes competencias según el artículo 50 del DRO:

*g) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan al presente Reglamento y demás normativa de aplicación. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director o directora correspondan a conductas del alumno o alumna que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o representantes legales del alumnado, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.*

*h) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.*

*Claustro de profesorado*

El Claustro de Profesorado tendrá las siguientes competencias de acuerdo con el artículo 66 del DRO:

*k) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar para que éstas se atengan a la normativa vigente.*

*l) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.*

#### *Dirección*

El artículo 70 del DRO indica que la dirección de los centros estudiados ejercerá las siguientes competencias:

*g) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan al alumnado, en cumplimiento de la normativa vigente y del proyecto educativo del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar.*

*h) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral del alumnado en conocimientos y valores.*

#### *Jefatura de estudios*

En el artículo 73 del DRO se citan sus competencias, que aquí exponemos:

#### *Secretaría*

En el artículo 74 del DRO se citan sus funciones:

*g) Ejercer, por delegación de la dirección y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria adscrito al centro y controlar la asistencia al trabajo del mismo.*

*h) Elaborar, en colaboración con los restantes miembros del equipo directivo, el horario del personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria, así como velar por su estricto cumplimiento.*

## Órganos de coordinación docente

### a) Equipos docentes:

Conforme se recoge en el art. 79 del DRO:

*e) Tratar coordinadamente los conflictos que surjan en el seno del grupo, estableciendo medidas para resolverlos y sin perjuicio de las competencias que correspondan a otros órganos en materia de prevención y resolución de conflictos.*

*f) Conocer y participar en la elaboración de la información que, en su caso, se proporcione a los padres, madres o representantes legales de cada uno de los alumnos o alumnas del grupo.*

### b) Equipos de ciclo

Según el artículo 80 del DRO:

*e) Colaborar en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad que se desarrollen para el alumnado del ciclo.*

### c) Equipo de orientación

Los orientadores u orientadoras tendrán las siguientes funciones conforme al art. 86.5. del DRO:

*d) Asesorar a la comunidad educativa en la aplicación de las medidas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar.*

*e) Asesorar al equipo directivo y al profesorado en la aplicación de las diferentes actuaciones y medidas de atención a la diversidad, especialmente las orientadas al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.*

### d) Equipo técnico de coordinación pedagógica:

Tendrá las siguientes competencias de acuerdo con el art. 88 del DRO:

*g) Establecer criterios y procedimientos de funcionamiento del aula de convivencia.*

### **e) Tutoría:**

En el art. 90 del DRO se indica que:

- j) Informar al alumnado sobre el desarrollo de su aprendizaje, así como a sus padres, madres o representantes legales.*
- m) Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.*

### *Organización pedagógica*

#### *El profesorado*

El artículo 7 del DRO indica:

- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.*
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática.*
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.*

El personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria: Derechos, obligaciones y protección de derechos

De acuerdo con el artículo 13 del DRO:

*2. (...) tendrá derecho a participar en el Consejo Escolar en calidad de representante del personal de administración y servicios o, en su caso, del personal de atención educativa complementaria, de acuerdo con las disposiciones vigentes, y a elegir a sus representantes en este órgano colegiado.*

#### *Alumnado*

Conforme indica el artículo 2 del DRO, son *deberes del alumnado*:

*c) Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como la igualdad entre hombres y mujeres.*

- d) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro docente y contribuir al desarrollo del proyecto educativo del mismo y de sus actividades.*
- e) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro.*
- f) Participar en los órganos del centro que correspondan, así como en las actividades que este determine.*
- g) Utilizar adecuadamente las instalaciones y el material didáctico, contribuyendo a su conservación y mantenimiento.*
- h) Participar en la vida del centro.*
- i) Conocer la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía para Andalucía, con el fin de formarse en los valores y principios recogidos en ellos.*

Delegados y delegadas de clase

El artículo 6 del DRO señala:

*2. Los delegados y delegadas colaborarán con el profesorado en los asuntos que afecten al funcionamiento de la clase y, en su caso, trasladarán al tutor o tutora las sugerencias y reclamaciones del grupo al que representan.*

Familias (Padres/Madres)

El artículo 10 del DRO establece que las familias tienen derecho a:

*k) Suscribir con el centro docente un compromiso de convivencia, con objeto de establecer mecanismos de coordinación con el profesorado y con otros profesionales que atienden al alumno o alumna que presente problemas de conducta o de aceptación de las normas escolares, y de colaborar en la aplicación de las medidas que se propongan, tanto en el tiempo escolar como extraescolar, para superar esta situación.*

### *Bibliografía*

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.

Consultado en 2010 en,

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/139/d/updf/d3.pdf>

Informe sobre las modificaciones introducidas en los Reglamentos Orgánicos de los Centros.

Consultado en 2010 en,

[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/Accion\\_sindical/ROC/20100309\\_andalucia\\_modificaciones\\_en\\_los\\_reglamentos\\_organicos\\_de\\_los\\_centros.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/Accion_sindical/ROC/20100309_andalucia_modificaciones_en_los_reglamentos_organicos_de_los_centros.pdf)

## **II.III. ESTAMENTOS EDUCATIVOS Y DIFERENCIAS CULTURALES DEL ALUMNADO. LA ESCUELA COMO LUGAR DE ENCUENTRO CULTURAL**

María Vílchez Vivanco  
Departamento de Sociología  
Universidad de Granada (España)  
[mvilchezv@ugr.es](mailto:mvilchezv@ugr.es)

Esta aportación al proyecto, principalmente, se ha realizado en la configuración de la Fundamentación Teórica de proyecto. Aquí se aporta la visión sociológica al establecimiento de puntos bases para un adecuado corpus teórico.

Así nos hemos centrado principalmente en el desarrollo del individuo en sociedad y de la importancia que la cultura tiene para este. Como la cultura es el medio integrador/desintegrador en el aula, trabajando y conociendo estos conceptos podemos saber los medios de intervención que tenemos.

La cultura es ese ambiente de normas y reglas con el que nos movemos y explicamos nuestro entorno. La cultura es aprehendida por el individuo por medio de la socialización, un proceso de asimilación que se produce a lo largo de toda la vida.

En la escuela se produce un proceso de educación en la cultura de manera reglada y estandarizada. La educación se encuentra dentro de la socialización y digamos que en ella se realizan como acciones más enfocadas a la formación estructurada en unos determinados valores o cuestiones.

El proceso de socialización es la principal labor que desarrollamos a lo largo de nuestra vida y que determina nuestra relación con el resto de la sociedad y nuestra concepción de lo socialmente deseable. Es la toma de una cultura, la integración, o no, cultural de de unas normas, que llevara al individuo a verse inserto o no dentro de ese modelo cultural.

La socialización es un proceso continuo que se inicia desde el momento en que nacemos y que finaliza cuando nos morimos. La familia es el núcleo primario de la socialización, y por tanto, es uno de los ámbitos en los que la educación juega un papel más importante, puesto que las pautas educativas que recibamos en nuestro contexto familiar van a ser muy importantes a la hora de configurar nuestra visión de la realidad. El segundo agente más importante de socialización primaria es la escuela. La configuración de valores del individuo se realiza en estos dos campos, ambos muy importantes.

Así la relación entre los diferentes, en cualquier ámbito, depende de la comunicación que entre ellos se establece, ya sea verbal, visual, etc., y del código explicativo (que ofrece la cultura) que tiene cada uno de los individuos. Las impresiones causadas por los otros se consideran habitualmente como demandas o promesas implícitamente formuladas y que, a su vez, tienden a adoptar un carácter moral.

Lo curioso es que se tiende a adoptar este mismo punto de vista aún sabiendo que los otros no tienen conciencia de sus comportamientos expresivos o bien que su conocimiento puede actuar en detrimento de la información recogida sobre ellos.

Cuando se producen los desencuentros culturales, en la mayor parte de los casos, lo que sucede es un desencuentro comunicativo entre los que buscan comunicarse, las diferentes partes emiten un mensaje, dan una respuesta, eso sí, bajo su marco cultural, lo que hace que el "otro" no explique la acción, ya que su lógica cultural lleva a entenderlo de manera diferente. Se sucede una falta de información.

Este es el caso de las diferentes comunidades que llegan a una nueva comunidad, los nuevos grupos llegan, y no sólo es sorprendente para la comunidad que llega, sino también para la que recibe. Hay un desacople cultural, no se explican los comportamientos entre unos y otros.

Las comunidades no sólo participan del estigma de la diferencia, sino que culturalmente nos sitúan en frente del

“extraño sociológico”, del “forastero”, es decir aquel que no comparte nuestro devenir histórico y posee unas estructuras cognitivas de conocimiento de la realidad diferenciadas.

El individuo que pertenece al grupo posee todo el conocimiento sobre los sistemas de valoraciones, instituciones, formas de orientación y guías peculiares que caracterizan a todo grupo social en un momento determinado de su historia. Este conocimiento que obtiene de su mundo social lo organiza en términos de significatividad de sus acciones o como un campo de dominación que le permite lograr objetivos, superar obstáculos.

Sin embargo, la lógica del forastero se rige por unos principios diferentes que conviene destacar: sus conocimientos, valores, creencias culturales y estructuras cognitivas le obligan a poner en cuestión todo lo que es incuestionable para los miembros del grupo a los que se incorpora. Se podría decir que es un elemento peligroso, ya que altera el orden establecido.

La modernidad se ha caracterizado por la tendencia hacia la homogeneidad cultural. Para la creación de esta homogeneidad no se han ahorrado esfuerzos; algunos explícitos como por ejemplo la creación de los sistemas educativos en los estados nacionales o la formulación de políticas culturales; otros menos evidentes aunque no por ello menos eficaces como los sistemas de vigilancia de la norma y sanción. Cuando alguien se ha desviado y no se le ha considerado como “moralmente correcto”, la sanción social lo ha transformado en un ser poseedor de algún tipo de estigma.

Teniendo en cuenta todas estas premisas iniciales, consideramos que la escuela, principalmente la pública, sea de una manera o de otra, va a determinar el modelo de sociedad que construyamos colectivamente. Lo importante en este punto será conocer qué tipo escuela tenemos y que tipo de escuela deseamos.

Dentro de la escuela se producen estos desencuentros culturales, y se debe de trabajar, de modo que en la escuela lo que se fomente sea el encuentro cultural, un ambiente

integrador, donde la diversidad cultural enriquezca la formación y no cree guetos o estigmatización.

Esta integración debe de ser producto de una mentalidad y afán integrador de todas las partes integrantes de la educación en la escuela, haciendo especial hincapié en los agentes que directamente están implicados y tiene un trato directo con la educación de los niños.

Y en estas pocas líneas quedan resumidas estas líneas argumentativas en la configuración de la Fundamentación Teórica a este proyecto, donde la fuerza de la cultura y la socialización configuran a cada individuo en sociedad.

### *Conclusiones*

Los problemas de convivencia cada día parecen preocupar más, sobre todo, en el medio urbano, donde las tensiones sociales y la inseguridad parecen aumentar y, de forma especial, en las escuelas. En este contexto, niños, adolescentes y jóvenes suelen ser los grandes perjudicados, lo que deriva en dificultades de su inserción en la sociedad. Ellos, si por una parte son los “inadaptados sociales” porque provocan malestar e inseguridad, por otra, pueden ser considerados víctimas de una sociedad que los margina.

El desarrollo de valores es un objetivo fundamental en la formación del individuo, y de individuos en formación, mucho más importante. Las competencias necesarias para el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida han de proporcionarse en contextos de aprendizaje donde estén presentes los valores que se pretende desarrollar. Se quiere formar para transformar y mejorar la sociedad, más que para adaptarse a ella.

Existen diferentes perspectivas para abordar este tema, que deben ser complementarias:

- Conocer la realidad identificando los valores predominantes, subyacentes a las conductas sociales proporciona el contexto fundamental para cualquier otra acción. La sociología tiene un papel destacado en esta pretensión.

- Reflexionar sobre la realidad, sobre el significado de estos valores, sobre el bien que aportan, sobre las situaciones dilemáticas y complejas que crea la coexistencia de diferentes valores en un mismo contexto; es la aportación fundamental de la filosofía, que proporciona conocimiento sistematizado para ello.

- Intervenir para acercar la realidad a la situación deseada es la aportación propia de la psicología y de las ciencias de la educación. Centradas en la comprensión de los valores como elementos que movilizan la vida de las personas y de los grupos humanos, tratan de encontrar estrategias constructivas para intervenir en una determinada dirección.

Es imprescindible un acercamiento conjunto de las diferentes perspectivas y generar un conocimiento transdisciplinar que actúe sobre la realidad de manera efectiva.

Esta pluralidad se da en el contexto de una mundialización económica y cultural cada vez más acusada, que por un lado conduce a una homogeneización en muchos aspectos; y, por otro, a una conciencia cada vez mayor de la heterogeneidad.

La pluralidad también despierta el temor a perder la identidad y estimula el redescubrimiento o la invención de tradiciones autóctonas en que apoyar y con las que legitimar el sentimiento de diferencia de cada cultura. Ahora bien, todas las sociedades tienen diferencias culturales propias, no sólo por lo que hace a la etnia, sino también a los sexos, las edades, las creencias religiosas; las tradiciones de los grupos profesionales y sociales, por citar sólo algunos aspectos. La asunción de estos distintos fenómenos ha pasado a ser no sólo un imperativo único, sino además una cuestión profundamente utilitaria.

A pesar de un discurso oficial optimista que tiende a sobrevalorar los avances conseguidos en beneficio de una mayor igualdad social, la discriminación por razones de clase, género y etnia persiste en nuestra sociedad, unas veces de forma manifiesta y otras de modo más sutil y paternalista.

La discriminación por razones de clase, género o etnia, como hecho cultural, no constituye un fenómeno natural único, sino que se define según sea el modelo de cultura en que se desarrolla.

Nuestra sociedad se asienta en un modelo de estructura patriarcal fundamentada en la división sexual del trabajo, donde las mujeres asumen las tareas derivadas del hogar y del cuidado de los hijos, mientras que los hombres realizan el trabajo productivo. Es de señalar que este modelo pasa a ser cuestionado cuando se pretende una forma de sociedad más igualitaria.

Consideramos a la escuela como un marco privilegiado de la socialización, en primer lugar por la cantidad de horas que pasa un alumno en la escuela, y en segundo lugar, porque es una reproducción micro de la complejidad social.

Teniendo en cuenta todas estas premisas iniciales, consideramos que la escuela, principalmente la pública, sea de una manera o de otra, va a determinar el modelo de sociedad que construyamos colectivamente. Lo importante en este punto será conocer qué tipo escuela tenemos y que tipo de escuela deseamos.

Podemos avanzar que, en los casos de comunidades fuertemente estigmatizadas se produce una inhibición de los propios rasgos y rituales de comunicación e interacción (gestos, miradas, proximidad, contacto...). Esta inhibición presenta dos tipos de consecuencias: una la del asentimiento y toda su gestualidad aunque la comunicación sea fallida o nula y la otra, la exacerbación de las manifestaciones simbólicas a través de la religión o el velo que se utilizan como pantalla de protección y que denotan la impotencia de romper el prejuicio y la falta de libertad.

Bauman en *Modernidad y ambivalencia* (2005:12) ha definido el impulso de la modernización como la expulsión de la ambigüedad; la modernidad, según este autor, ha pretendido construir objetos unívocos y evidentes en sí mismos a los que se ha intentado librar de la ambivalencia. Sin embargo, según Bauman, cuanto más lógico y sofisticado

sea el diseño del orden, menos adecuado resulta a la compleja y variada realidad urbana.

Ciertamente, la producción social de diferencia cultural nos conduce, como asegura Bauman, a situaciones de ambivalencia, y estas situaciones no son ajenas al sufrimiento y a la incertidumbre. Debemos recordar que hemos sido educados en las rutinas, en las recetas y la diversidad cultural rompe con estos modelos. Hemos construido, además, nuestra cultura como el único mito posible sin la cual nuestra identidad, nos dicen que se tambalearía.

Así como conclusión a la conclusión, decir que el individuo se encuentra dentro de un modelo cultural, no hay individuo que no tenga un modelo cultural que explique su contexto, el conflicto surge en el momento en el que la lógica cultural que ostenta ese individuo no concuerda con la que lleva la lógica de acción que busca explicar.

Dentro de la escuela se producen estos desencuentros culturales, y se debe de trabajar, de modo que en la escuela lo que se fomente sea el encuentro cultural, un ambiente integrador, donde la diversidad cultural enriquezca la formación y no cree guetos o estigmatización.

Esta integración debe de ser producto de una mentalidad y afán integrador de todas las partes integrantes de la educación en la escuela, haciendo especial hincapié en los agentes que directamente están implicados y tiene un trato directo con la educación de los niños.

## *Bibliografía*

Apple, M. W. y Bean, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Bolívar, Antonio (2005): La ciudadanía a través de la educación, en *2005 Año Europeo a través de la educación* (16,17 de Julio). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Bourdieu, P., Passeron J. C. (2001 [1970]). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.

Feito, Rafael (2006): *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.

García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (comp.) (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Textos.

Goffman, E. (p.o. en 1967, 1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Les éditions de minuit.

López Guerra, Susana (2002). *Globalización y postmodernidad en Latinoamérica y México*. (Documento policopiado).

Sacristán Gómez, David y Murcia Menoyo, M<sup>a</sup> Ángeles (1994). *Educación democrática y Cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Vega, A. (2001). *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Archidona: Aljibe.

## II.IV. ESTAMENTOS EDUCATIVOS Y DIFERENCIAS CULTURALES: SU PRESENCIA EN LAS BASES DE DATOS DE *WEB OF SCIENCE (ISI)*

Roberto Cremades Andreu  
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
Universidad de Granada (España)  
[fusas@ugr.es](mailto:fusas@ugr.es)

### 1. *Delimitación de la búsqueda y análisis bibliométrico*

Tras la realización de una primera exploración general en el buscador principal *Web of Science*, se procedió a definir la búsqueda utilizando como palabra clave *diversidad cultural* (en inglés, *cultural diversity*), y acotar aquellas áreas de conocimiento relacionadas con los estamentos educativos procedentes de las bases de datos de ciencias sociales (*Social Science Citation Index*) y artes y humanidades (*Arts and Humanities Citation Index*) e incluyendo también, la nueva plataforma de búsqueda que recoge los resúmenes (abstracts) procedentes de simposios, conferencias y congresos internacionales relacionados con las ciencias sociales y humanidades (*Conference Proceedings Citation Index- Social Science & Humanities*). Además, la búsqueda se definió en el período de tiempo comprendido entre los años 2007 y 2010, de la cual se obtuvieron 1042 entradas. Este procedimiento se realizó el día 10 de mayo de 2010.

A pesar del esfuerzo realizado en definir y delimitar esta búsqueda, de los 1042 artículos revisados, tan sólo 107 se relacionan con la temática de esta investigación, lo que representa el 10.27% del total. Del mismo modo, 45 (4.31%) de las referencias consultadas no se correspondían con el período de tiempo señalado como criterio específico de la búsqueda. En la siguiente tabla se muestra la distribución de los artículos en relación con los estamentos educativos en los que se enmarcan (ver tabla 1).

**Tabla 1.**

Frecuencias y porcentajes de los sectores educativos por años.

	SECTORES EDUCATIVOS					Total
	Alum- nado	Padres/ Madres	Profeso- rado	Equipo directivo	Personal de Administra- ción y Servicios (PAS)	
2007	8 42.1%	1 5.3%	7 36.8%	3 15.8%	0 .0%	19 100.0%
2008	13 43.3%	3 10.0%	14 46.7%	0 .0%	0 .0%	30 100.0%
2009	18 47.4%	3 7.9%	14 36.8%	3 7.9%	0 .0%	38 100.0%
2010	14 20.0%	1 5.0%	13 65.0%	2 10.0%	0 .0%	20 100.0%
<b>Total</b>	43 40.2%	8 7.5%	48 44.9%	8 7.5%	0 .0%	107 100.0%

Como se puede observar en la tabla anterior, el porcentaje mayor de artículos encontrados se corresponde con el sector del profesorado, con un 44.9%; seguido muy de cerca por el sector alumnado, con un 40.2%; en tercer y cuarto lugar, con un 7.5%, los sectores correspondientes a los equipos directivos y padres/madres, respectivamente. Cabe destacar que no se encontró ningún artículo en el sector del Personal de Administración y Servicios (PAS), lo cual indica que este estamento educativo no se ha tenido en cuenta en el desarrollo de las investigaciones relacionadas con la diversidad cultural.

## 2. Alumnado

El contexto educativo del siglo XXI está caracterizado por el aumento de alumnos de diferente origen cultural que asiste a las aulas de los centros educativos. En este sentido, el paradigma de la diversidad cultural en el ámbito educativo es tan importante que García, Rubio & Bouachra (2008), señalan que en nuestro país desde 1990 se ha incrementado

el número de publicaciones que explican este fenómeno. Los principales aspectos tratados en estos estudios se centran en la visión negativa que se tiene del alumnado extranjero, la necesidad de programas de acogida, el aprendizaje del nuevo idioma, la relación familia-escuela en el proceso de integración, el éxito o el fracaso escolar de este colectivo y la importancia de establecer estrategias pedagógicas viables en las leyes educativas (Fernández, 2009; Huguet, 2009). En este sentido, es urgente analizar cada contexto educativo por separado, considerando que la convivencia e interacción entre miembros de diferentes culturas dentro de la escuela, propicia un enriquecimiento mutuo que se debe respetar y valorar positivamente, como una estrategia de enseñanza que sirva para formar personas integra, democráticas y solidarias (Hruschka, 2009).

### *3. Padres/madres*

La función de los padres/madres en el proceso de integración y adaptación a un lugar diferente de residencia es vital para facilitar el tránsito hacia esta nueva situación en la vida de sus hijos. Y es que a pesar de los constantes esfuerzos que hacen las autoridades educativas en mejorar la integración de los alumnos procedentes de diferentes países, e incrementar la sensibilidad hacia la diversidad cultural mediante el apoyo constante que se refleja en los programas educativos, parece que todavía existe un cierto distanciamiento entre culturas (Mistry, Jacobs & Jacobs, 2009). Desde esta perspectiva, la familia cobra un mayor protagonismo como actor principal que debe mediar en el proceso de integración de sus hijos en la escuela, además, el binomio familia-escuela debería cultivar la tolerancia, el respeto mutuo y la igualdad entre todos los miembros que conviven en la comunidad educativa (Garreta, 2008).

### *4. Profesorado*

La enseñanza en contextos multiculturales y globalizados supone un reto formativo que los docentes deben afrontar diariamente en el desarrollo de su labor pedagógica.

Este hecho demanda con cierta urgencia, que los educadores reorienten y analicen críticamente sus estrategias y propuestas didácticas, para adaptarlas a las inquietudes y exigencias que les plantea esta realidad presente en la mayoría de las instituciones formativas (Leiva, 2010). Además, para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es indispensable contar con un profesorado cualificado, que sea capaz de sintetizar qué principios pedagógicos básicos se deben considerar para atender a la diversidad cultural presente en el aula (Rovegno, 2008). También, debe adquirir las competencias necesarias para adaptar y adecuar los contenidos que enseña, procurando que todos sus alumnos alcancen el mismo nivel de conocimientos (Buehler, Gere, Dallavis & Haviland, 2009; L'uptakova, 2009).

#### *5. Equipo directivo*

La realidad del contexto escolar multicultural ha generado que los equipos directivos de los centros educativos deban asumir nuevas responsabilidades como orientadores y mediadores en el proceso de integración del alumnado y sus familias, en el quehacer diario de la escuela. Además, deben hacer frente a la resolución, casi constante, de conflictos cuya raíz es la diversidad cultural (Portman, 2009). Por ello, su mayor preocupación es la implementación de nuevas estrategias que faciliten la coordinación entre todos los agentes educativos, para atender a las demandas formativas de la sociedad actual.

#### *6. Personal de Administración y Servicios (pas)*

Como se ha mencionado anteriormente, en las citas consultadas no se ha encontrado ninguna referencia sobre la función que ejerce el personal de administración y servicios, en el proceso de integración y socialización de la población inmigrante en la escuela. En este sentido, hay que destacar el hecho de que tanto los administrativos como los secretarios de los centros mantienen un contacto directo con padres/madres y alumnos, puesto que son los encargados de

gestionar la mayoría de los trámites que se realizan en los centros. Este argumento justifica la necesidad de conocer qué opinan los miembros que trabajan en este sector, para tener otra visión de la integración de las diferentes culturas en el espacio escolar.

## 7. Conclusiones

En este trabajo se ha mostrado la situación actual sobre el papel que ejercen los principales sectores educativos en el tratamiento de las diferencias culturales. Así, su principal función tiene que ser la de fomentar la igualdad, el respeto, el desarrollo personal y la plena integración en la sociedad de todos sus miembros. No obstante, es preciso añadir que esta labor de socialización, no es exclusivamente responsabilidad de la cooperación entre los distintos estamentos educativos, es ineludible una mayor implicación de los agentes sociales y políticos.

## Bibliografía

Buehler, J., Gere, A. R., Dallavis, C. & Haviland, V. S. (2009). Normalizing the fraughtness how emotion, race, and school context complicate cultural competence. *Journal of teacher education*, 60(4), 408-418.

Fernandez, A. (2009). Psycho-educative and socio-political framework for intercultural education in Spanish schools, its limitations and possibilities. *International journal of intercultural relations*, 33(3), 183-195.

García, F. J., Rubio, M. & Bouachra, O. (2008). Immigrant population and school in Spain: A research assessment. *Revista de educación*, 345, 23-60.

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.

Hruschka, D. (2009). Defining cultural competence in context: Dyadic norms of friendship among US High School students. *Ethos*, 37(2), 205-224.

Huguet, A. (2009). The linguistic interdependence hypothesis. Some considerations for educational practice in

multilingual schools. *Revista española de pedagogía*, 67(244), 495-510.

Leiva, J. J. (2010). Interculturality from an educational perspective: Analysis and teaching proposals. *Cultura y educación*, 22(1), 67-84.

Mistry, J., Jacobs, F. & Jacobs, L. (2009). Cultural relevance as program-to-community alignment. *Journal of community psychology*, 37(4), 487-504.

Portman, T. A. A. (2009). Faces of the future: School counsellors as cultural mediators. *Journal of counselling and development*, 87(1), 21-27.

Rovegno, I. (2008). Learning and instruction in social, cultural environments: Promising research agendas. *Quest*, 60(1), 84-104.

## II.V. INTERCULTURALIDAD Y ESTAMENTOS DE LA EDUCACIÓN: LA PRODUCTIVIDAD RECOGIDA EN LA BASE DE DATOS ERIC (EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER) ENTRE 2007 Y 2010

Jean Todd Stephenson Wilson  
Departamento de Filologías Inglesa y Alemana  
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
Universidad de Granada (España)  
[jstephen@ugr.es](mailto:jstephen@ugr.es)

Nuestro trabajo versa sobre los documentos publicados y registrados en la Base de Datos ERIC (Educational Resources Information Center) desde 2007 hasta el mes de febrero de 2010, todos ellos relacionados con dos áreas temáticas de nuestro estudio: la interculturalidad y los estamentos educativos (Alumnado, Padres/Madres, Profesorado, Equipo Directivo, y Personal de Administración y Servicios). Primero, se examinan los fundamentos de los estudios bibliométricos y segundo, se informa sobre ERIC, la base de datos sobre recursos en la educación más grande del mundo. A continuación justificamos y describimos nuestra metodología, para luego ofrecer los resultados y las conclusiones de esta parte de nuestro estudio.

### *Justificación*

La bibliometría se ha descrito de varias maneras. Pritchard (1969) la describió como la aplicación de métodos estadísticos y matemáticos al análisis de los procesos de la comunicación escrita y del desarrollo de las disciplinas científicas, mediante técnicas de contabilidad y el análisis de los textos. Para Ikpahindi (1985) la bibliometría consiste en un conjunto de técnicas y procedimientos que cuantifican la literatura científica para su análisis. Tague-Sutcliffe definió (1992) la bibliometría como el estudio de los aspectos cuantitativos de la producción, diseminación, y uso de la información registrada.

La investigación bibliométrica se basa en el uso de los

indicadores, que pueden ser: la productividad de publicaciones; la productividad de autor; la productividad de editorial; el análisis de citas e índices de impacto; la productividad temática.

ERIC (*La Base de Datos del Centro para la Información sobre los Recursos en la Educación*) es una fuente de información que da acceso a la literatura sobre la educación. Se fundó en 1966 y es financiada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos. Contiene resúmenes y artículos de revistas académicas que versan sobre la investigación y la práctica en la educación, y aporta tesis, tesinas, actas de congresos, e investigaciones, realizados en todo el mundo y publicados en lengua inglesa. ERIC contiene más de un millón de documentos, más de 100.000 de los cuales están disponibles gratuitamente en formato texto-completo. Se puede hacer búsquedas y recuperar documentos *online* (por internet), en CD-ROM, o en papel.

En la línea de trabajos realizados por otros autores (Galera Núñez y Pérez Ceballos, 2008; Íñiguez-Rueda, Martínez-Martínez, Muñoz-Justicia, Peñaranda-Cólera, Sahagún-Padilla, y Alvarado, 2008), nuestro estudio bibliométrico se enfocó en nuestra área de conocimiento e interés. A los autores del Proyecto EEDCA nos han interesado las opiniones, conocimientos y actitudes sobre la multiculturalidad de todas las personas (alumnado, padres/madres, profesorado, equipo directivo, personal de administración y servicios) que viven y trabajan en el contexto de la educación infantil, primaria y secundaria, tal como se pueden observar en las respuestas aportadas en los cuestionarios repartidos en Centros Educativos de España y de Portugal. Por la amplia gama de temas relacionados con la multiculturalidad abarcados en nuestros cuestionarios, hemos hecho búsquedas temáticas en ERIC.

#### *Descripción de la Metodología*

Hemos enfocado nuestra metodología de la siguiente manera. A partir de documentos registrados en ERIC cuyo

tema es *cultural diversity* (diferencias culturales), hemos buscado documentos relacionados con los diferentes estamentos educativos objetos de nuestro estudio: Alumnado, Padres/Madres, Profesorado, Equipo Directivo, y Personal de Administración y Servicios. Hemos limitado nuestras búsquedas a los niveles educativos infantil, primaria, y secundaria (omitiendo la universitaria), abarcando tres años y dos meses (de 2007 a febrero de 2010). Nuestro propósito ha sido relacionar en lo posible nuestras búsquedas con el contenido de las entrevistas realizadas en los Centros Educativos.

Introducimos en ERIC los términos, traducidos al inglés, relacionados con los cuestionarios: Alumnado (Infantil, Primaria, y Secundaria) (*Students, Preschool, Elementary, Secondary*), Padres/Madres (*Parents*), Profesorado (*Teachers*), Equipo Directivo (*Administrators*), Personal de Administración y Servicios (*Secretarial staff, Secretaries, Clerical staff/personnel, Maintenance staff/personnel, Kitchen staff/personnel, Cleaning staff/personnel*) y la fecha seleccionada. Por ejemplo, para averiguar el número de documentos contenidos en ERIC cuyo *headword* (tema) era Cultural Diversity que contienen la palabra clave *parent participation* (participación de madres/padres) para el año 2007, introducimos en Search/Búsqueda:

keywords = "parent participation" and date = 2007

En cuanto a nuestros Resultados, una búsqueda en ERIC de documentos cuyo *Subject Heading* (Tema) era *Cultural Diversity* (Diferencias Culturales) arrojó un resultado de 11.674 documentos registrados entre 2007 y febrero de 2010.

En lo que refiere a documentos que contienen *Terms* (Términos) que están relacionados con la entrevista del Alumnado, observamos que durante el período 2007 – febrero de 2010 es muy escasa la productividad documental sobre la educación infantil dentro del tema *Cultural Diversity*. Hay relativamente pocos documentos sobre la Experiencia del alumnado en las etapas de la Educación Primaria y de la Secundaria. Una productividad más grande y muy parecida se

observa en Participación del alumnado en Primaria y en Secundaria (21, 13, 16, 1; y 20, 14, 18, 1, respectivamente). La mayor productividad se registra en documentos que contienen la palabra clave Actitudes del alumnado en Primaria y en Secundaria (50, 5, 71, 1, y 64, 51, 64, 2, respectivamente).

### *Resultados*

Los resultados recuperados de la Base de Datos ERIC sobre trabajos cuyo tema principal es la diversidad cultural y que contienen palabras clave relacionadas con Padres/Madres, señalan muy poca productividad entre 2007 y febrero de 2010 relativa a las Asociaciones de padres/madres y a la Responsabilidad parental. Hay una mayor productividad de documentos para Cooperación entre los padres/las madres y el profesorado (10, 15, 17, 4), y una productividad más marcada para Relación entre los padres/madres y el centro educativo, para Actitudes de los padres/las madres, y para Participación de los padres/las madres (51, 39, 23, 2; 42, 35, 23, 2; y 61, 49, 54, 4, respectivamente).

Considerando que el cuestionario del Sector Profesorado trata el papel desempeñado, las competencias y las actitudes del profesorado, se buscaron en ERIC documentos que tuvieran que ver con estos elementos. Nuestro análisis arrojó relativamente pocos resultados para el nivel infantil a lo largo del período 2007-febrero de 2010. En cuanto a Actitudes del profesor/a, hubo un mayor número de documentos relativos a primaria en este período (117, 100, 120, 2). En lo que se refiere a las Competencias del profesor/a, hubo una productividad muy similar en los niveles de primaria y de Secundaria (21,17, 25, -; y 23, 11, 24, 1, respectivamente). Asimismo, se observan entre 2007 y 2010 unos resultados bastante parecidos en Papel del profesor/a en las etapas de Primaria (27, 24, 28 1) y de Secundaria (26, 16, 26, 1).

En relación al cuestionario utilizado para el Sector Equipo Directivo, se realizaron varias búsquedas con el fin de encontrar documentos que coincidieran con componentes del

mismo. En este período se registraron muy pocos documentos dentro del tema de la diversidad cultural que incluyera el término Equipo Directivo con la palabra clave Educación Infantil. En la intersección de Equipo Directivo y las atapas de Primaria y de Secundaria se registró en ERIC más productividad, tanto en general (por ejemplo, para Equipo Directivo y Secundaria, hubo 46 documentos en 2007), y en cuanto a las Actitudes y al Papel desempeñado por el Equipo Directivo en estos dos niveles educativos.

No existe en inglés un único término que exprese satisfactoriamente “Personal de Administración y Servicios”. Las búsquedas realizadas de términos afines (personal de secretaría, secretarios/as, personal de oficina, personal de mantenimiento, personal de cocina, personal de limpieza), incluidos en trabajos cuyo tema es *Cultural Diversity*, no arrojaron ningún resultado. Por lo tanto, parece que entre los años 2007 y 2010 (febrero) no se ha registrado en ERIC ningún documento escrito sobre el tema de las diferencias culturales que haya contenido aspectos relacionados con el Personal de Administración y Servicios de los centros educativos.

### *Conclusión*

En conclusión, la investigación temática de las entradas recogidas en la base de datos ERIC registrados entre 2007 y febrero de 2010, sugiere que la línea de nuestra propia investigación que versa sobre la diversidad cultural en los estamentos educativos está en términos generales en consonancia con la productividad de otros trabajos realizados recientemente en diferentes partes del mundo. Nuestro estudio constituye una contribución importante a la literatura que trata el entrecruzado Diferencias Culturales/Infantil, ya que como hemos visto en ERIC, hay relativamente poca productividad sobre este último. Nuestro enfoque sobre Diferencias Culturales y Personal de Administración y Servicios parece único, en vista de la falta total de resultados hallados en nuestra búsqueda en ERIC. En este sentido, nuestro trabajo ofrece datos, interpretaciones, y conclusiones

que enriquecen la literatura existente, y constituye una aportación única a la literatura sobre las diferencias culturales y los estamentos educativos.

### *Bibliografía*

Ikpaahindi, L. (1985). An overview of bibliometrics: its measurements, laws, and their applications. *Libri*, 35, 163-175.

Íñiguez-Rueda, L, Martínez-Martínez, L. M., Muñoz-Justicia, J. M., Peñaranda-Cólera, M<sup>a</sup>. C., Sahagún-Padilla, M. A., & Alvarado, J. G. (2008). The mapping of Spanish social psychology through its conferences: a bibliometric perspective. *The Spanish Journal of Social Psychology*, 11 (1), 137-158.

Galera Núñez, M<sup>a</sup>. M. & Pérez Ceballos, J. (2008). La Investigación en educación musical en la Base de datos ERIC. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 1-14. Consultado el 3 de mayo de 2010, <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galeraetal08>

Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25, 348-369.

Tague-Sutcliffe, J. (1992). An introduction to informetrics. *Inform. Process. Manag.*, 28 (1), 1-4, citado en Bar-Ilan, J. (2010). Informetrics. *Encyclopedia of Library and Information Sciences*, Third Edition, (pp. 2755-2764).

***III ASPECTOS METODOLÓGICOS DE  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA***



### III. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Oswaldo Lorenzo Quiles \*\* [oswaldol@ugr.es](mailto:oswaldol@ugr.es)

Lucía Herrera Torres\* [luciaht@ugr.es](mailto:luciaht@ugr.es)

\*\* Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,  
Plástica y Corporal

\* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
Universidad de Granada (España)

El presente trabajo realiza una descripción de diferentes aspectos y dimensiones metodológicas que giran en torno al concepto de investigación educativa y que guardan una estrecha relación con los paradigmas de investigación en ciencias sociales (cuantitativo, cualitativo o mixto), su oportunidad de elección en cada caso y los posibles análisis posibles en relación con el tipo de metodología empleada. Se realiza también una reflexión acerca de la importancia que actualmente tienen las bases de datos en la definición conceptual y empírica de los tópicos de investigación.

#### *Introducción*

La multiplicidad de opciones metodológicas existentes actualmente para abordar el diseño y realización de un proyecto de investigación educativa hace difícil la elección del método a aplicar, así como del instrumento más adecuado y las técnicas de análisis más oportunas. En este sentido, el debate sobre la elección metodológica es hoy recurrente, aunque es cierto que también continúa produciendo un fértil intercambio de posiciones y discusiones entre académicos en general (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005) que, lejos de estar agotado, proporciona a los investigadores puntos de vista diferentes y nuevos y continuos caminos de exploración metodológica.

Esta discusión ofrece tres dimensiones, articuladas en torno a lo cuantitativo, lo cualitativo o un paradigma de investigación mixto, cuantitativo-cualitativo (Festinger & Katz,

1992). Seguramente, la elección correcta de una u otra posibilidad de diseño metodológico y técnicas analíticas nunca estará exenta de dudas y obligadas renunciaciones por el investigador a estrategias metodológicas que igualmente hubieran sido oportunas, pero que es necesario desechar en beneficio de principios irrenunciables en toda investigación educativa: claridad, concreción y coherencia interna del trabajo realizado, huyendo de posiciones encontradas cuyo final es marcadamente estéril (Silva & Aragón, 1998).

### *Los métodos de investigación en estudios educativos*

La elección de un tipo u otro de metodología, principalmente centrada en un paradigma más cuantitativo o más cualitativo, no debe quedar supeditada a ningún apriorismo, sino que debería llevarse a cabo asumiendo la bondad de la complementariedad que puede ofrecer un tratamiento cuantitativo y cualitativo de la información analizada.

La infértil dicotomía cuantitativo-cualitativo olvida en numerosas ocasiones que el tipo de metodología aplicada y análisis practicados con los datos de un estudio no responden a una supuesta actitud caprichosa del investigador sólo respaldada por su trayectoria académica y formación en metodología de investigación. Por el contrario, estos parámetros nunca deberían descuidar que la dirección del método elegido y los análisis realizados deben atender a los objetivos de la investigación propuestos y a la naturaleza de los datos obtenidos. Así, no tendría sentido forzar un análisis de tipo cuantitativo en un conjunto de textos provenientes de respuestas a preguntas abiertas en una entrevista, como tampoco sería razonable aplicar un análisis de contenido cualitativo a datos numéricos relacionados con variables sociodemográficas de edad, sexo u origen cultural.

Los análisis cuantitativos deben determinarse a partir de su adecuación a las necesidades del estudio y, especialmente, del tipo de datos obtenidos. Habitualmente, el análisis descriptivo es básico en muchos estudios y trata de analizar y representar los datos ofreciendo una ordenación

suficiente y resumida de éstos que permita establecer de forma gráfica y sintética los principales resultados de los análisis iniciales practicados e inferir consecuencias generales de tipo empírico (Amón, 2003).

Por otro lado, el procedimiento y técnicas empleados en el análisis de datos de tipo textual, muy frecuentes en trabajos cualitativos, debe justificar las técnicas de análisis utilizadas y el modo en que se han ido construyendo las categorías emergentes del análisis, en una dirección de trabajo muy próxima a llamada *teoría fundamentada*, que, como afirma Glaser (1992), es un método de investigación aplicado frecuentemente a estudios sobre conducta y comportamiento humano.

### *El uso de las Bases de Datos en investigación educativa*

El empleo de las bases de datos como elemento de acceso a las mejores y más relevantes fuentes de información científica conque nutrir la revisión de literatura y el estado de la cuestión del objeto de estudio, y también como recurso de investigación meta-analítica, es actualmente primordial en la investigación educativa.

En el ámbito de la comunidad científica y la investigación académica las bases de datos son fuentes primarias insustituibles, aunque no todas las bases cuentan con el mismo prestigio ni reconocimiento. Así, en el ámbito educativo, bases como *Social Science Citation Index (SSCI)* o *ERIC (Education Resources Information Center)* resultan de gran fiabilidad en la calidad de sus contenidos y en otros parámetros e indicadores que deben caracterizar a las buenas bases de datos científicas (Rodríguez, 1998) y que están presentes en las bases citadas:

- indicadores de calidad que dependen de las fuentes seleccionadas;
- indicadores que dependen de la actualización y presentación de los datos;
- indicadores que dependen del diseño de la base de datos;
- indicadores que dependen de la forma de acceso a los usuarios;

- indicadores de calidad en una búsqueda concreta.

Estos indicadores de seguimiento en el uso de las bases de datos aportan un valor incuestionable de credibilidad al trabajo realizado y permiten afirmar que los resultados y las conclusiones obtenidas son reflejo de la realidad estudiada, desde la humildad que debe presidir todo estudio de investigación.

### *Bibliografía*

Amón, J. (2003). *Estadística para psicólogos: estadística descriptiva*. Madrid: Pirámide.

Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos de investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Festinger, L. & Katz, D. (comp.) (1992). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós Básica.

Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emerge vs. Forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Rodríguez, L. (1998). Evaluación e indicadores de calidad en bases de datos. *Revista española de documentación científica*, 21 (1), 9-23.

Silva, A. & Aragón, L. (1998). La controversia entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación social: una disputa estéril. *Intervención Psicosocial*, 7 (1), 97-113.

## ***IV MARCO INTERPRETATIVO***



## IV. ANÁLISIS DE DATOS

### IV.I. ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA CUALITATIVA DE LA REALIDAD MULTICULTURAL EN LA ESCUELA

María Angustias Ortiz Molina  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
Universidad de Granada (España)  
[maortiz@ugr.es](mailto:maortiz@ugr.es)

En este trabajo nos dedicamos a realizar un estudio en profundidad del análisis cualitativo de los datos extraídos de los cinco protocolos diferentes de entrevistas semiestructuradas –diseñadas, validadas y aplicadas a anteriores trabajos de investigación llevados a cabo por el Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*), del que soy Responsable desde su creación en 2001-, una para cada uno de los Sectores Educativos [Alumnado, Padres/Madres, Profesorado, Equipo Directivo y Personal de Administración y Servicios] que hemos trabajado en el desarrollo del presente Proyecto de Investigación EEDCA (Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la socialización).

Como paso previo a la aplicación de los cuestionarios en los centros educativos, desde la dirección del Grupo de Investigación se dirigieron cartas a todas las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia de muchas ciudades españolas, para solicitar el pertinente permiso de acceso a los centros educativos, explicando la temática, objetivos, alcance y resultados esperados con el Proyecto de Investigación. El resultado fue el ya consabido: que la mayoría no respondió y las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia que sí lo hicieron (precisamente las de las provincias en las que hemos realizado la aplicación de los cuestionarios), lo hicieron informando de manera favorable nuestro trabajo y facilitándonos el acceso a los centros educativos. En el caso

de Portugal, este primer acceso fue llevado a cabo a través de las DRE's (Direcções Regionais de Educação).

Una vez cumplido este primer trámite ético, que debe presidir el inicio de toda investigación de estas características, los participantes nos presentamos en los centros educativos - previa cita con el equipo directivo de cada uno de ellos-, para exponerles de manera personal la temática, objetivos, alcance y resultados esperados con el Proyecto de Investigación y formalizando un '*contrato ético de fidelidad, confidencialidad e información*' de los datos que obtuviéramos en nuestro estudio, para que si con alguno de ellos no estuvieran conformes, procederíamos a retirarlo del trabajo.

El paso siguiente fue tomar contacto con el profesorado, el personal de administración y servicios y las asociaciones de padres/madres, para darnos a conocer, dar a conocer el propósito de la investigación y contar con su consentimiento; en el caso de las asociaciones de padres/madres este contacto revistió una doble importancia, ya que no sólo nos dirigíamos a ellos como potenciales participantes en las respuestas a nuestros cuestionarios, sino que además lo hacíamos desde su papel como tutores legales de sus hijos, ya que sin su consentimiento informado, no nos hubiéramos permitido trabajar con menores de edad, bien que sabíamos a ciencia cierta que preservaríamos su intimidad a toda costa.

Una vez obtenidos todos estos permisos, fue cuando - por fin- pudimos comenzar con la recogida de datos para nuestro estudio. Por lo tanto, los *criterios de selección de la muestra*, independientemente de las ideas preconcebidas que cada miembro del Grupo de Investigación pudiera tener en un principio, tuvieron que plegarse a la realidad de lo que teníamos: qué Delegaciones Provinciales de Educación – Direcções Regionais de Educação– daban su permiso, qué equipos directivos de qué centros nos permitían la entrada al mismo, qué equipos directivos o miembros del mismo, qué profesorado, qué miembros del personal de administración y servicios, qué padres/madres querían colaborar y daban permiso para que colaboraran sus hijos/as y por fin, qué

alumnado habría de ser albo de responder a nuestras entrevistas.

De entre los objetivos del estudio, señalar el **objetivo general**: Facilitar la adaptación de las tareas del alumnado en las diferentes áreas educativas. Este objetivo general se concreta en los siguientes **objetivos específicos**:

- Conocer la realidad educativa que se vive en los centros multiculturales.
- Evitar actuaciones que discriminen y/o limiten la participación del alumnado en clase.
- Elaborar y publicar materiales didácticos, de apoyo y asesoramiento acordes con la realidad de las aulas.
- Fomentar la participación del alumnado en situación desventajosa en las actividades del centro.
- Favorecer la elaboración de Proyectos de Centro que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas.
- Mejorar el conocimiento de la realidad y de las estrategias más adecuadas para el cambio mediante la formación permanente del profesorado.
- Reconocer la riqueza que supone la diversidad cultural, impregnando con ella todos y cada uno de los elementos del Proyecto.
- Facilitar en las aulas la expresión espontánea de la propia identidad cultural, legitimando, valorando y analizándola críticamente.
- Adaptar progresivamente al alumnado a las pautas de conducta propias de la institución escolar.
- Potenciar el aprendizaje gradual de la lengua española y/o portuguesa como vehículo de la enseñanza.
- Mantener y valorar la cultura de origen, procurando que el alumnado extranjero no pierda sus referentes culturales.
- Favorecer un clima educativo-social de convivencia, respeto y tolerancia.
- Educar en valores para crear una sociedad formada por ciudadanos con los mismos derechos humanos universales.

- Apoyar a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva multicultural.
- Impulsar planes de colaboración entre varios centros para permitir el desarrollo de acciones de integración social.
- Promover el desarrollo de la socialización mediante actividades escolares.

En este trabajo han participado un total de 32 centros educativos en los que hemos recogido 760 Entrevistas, distribuidas de la siguiente manera entre los diferentes sectores educativos:

✓ Equipo Directivo	35
✓ Profesorado	115
✓ Alumnado	338
✓ Padres/Madres	232
✓ P.A.S.	40

TOTAL	760
-------	-----

El total del alumnado conocido de los centros participantes ha sido de algo más de 11377, faltándonos por añadirle los de 8 centros en que, al no realizar la entrevista el Equipo Directivo, no se nos facilitó el número de alumnos de esos centros, pero es posible que nos hayamos movido por los casi 15000 alumnos.

La gran cantidad recogida de información ha sido analizada en base a la obtención de una secuencia coherente de datos partiendo de categorías definidas durante el proceso de análisis. Dadas las características de los instrumentos de recogida de datos –las entrevistas ya presentadas-, optamos en esta ocasión por realizar un estudio cualitativo *manual* o *Teoría Fundamentada* (como la terminología puntera ha dado en llamar<sup>1</sup>) en vez de recurrir a los consabidos paquetes

---

<sup>1</sup> Ver en Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001), Bolívar Botia, A. (2002), Mella, O. (2003), Polkinghorne, D. (1995), Osses Bustingorry, Sonia;

informáticos que lo realizan, dado que al existir cinco protocolos diferentes de entrevistas cualquier programa informático para su análisis nos hubiera dificultado más la realización del análisis cualitativo en vez de facilitárnoslo.

Hemos efectuado pues, como venimos refiriendo, el análisis de contenido manualmente (o hemos aplicado la *teoría fundamentada* –como se prefiera–), en virtud de que las informaciones proporcionadas por los entrevistados no nos parecieron linealmente subsumibles para las posibilidades de una configuración mecánica. Se verifican muchas formas diferentes de contestar a las respuestas, que demandan una constante interpretación por parte del investigador, de forma que el procedimiento mecánico resultaría más demorado al final y con un resultado menos satisfactorio para esta investigación. La versión en términos meramente técnicos y operativos de un material textual es insuficiente, y nunca permite dispensar la intervención de la lectura y juicio crítico del investigador, a quien compete el hecho último de la interpretación y comprensión críticas del texto.

### *Conclusiones*

El análisis cualitativo de contenido efectuado a partir de las entrevistas, ha sido realizado siguiendo el estudio de las categorías de análisis, definidas previamente para cada uno de los sectores educativos. En este sentido, las posteriores conclusiones se han elaborado de forma independiente en cada uno de los sectores educativos y siguiendo ese sistema de categorías predefinido para cada uno de ellos.

De las muchas, variadas y ricas conclusiones obtenidas del Sector Alumnado, vamos a señalar algunas de las referidas a la categoría 'percepción de la igualdad y diferencia entre las personas'; resulta significativo que prácticamente todos los entrevistados relacionen la

---

Sánchez Tapia, Ingrid; Ibáñez Mansilla, Flor Marina. (2006), Zeller, N. (1998), por ejemplo.

percepción de igualdad con el concepto de 'persona', viniendo a concluirse que en general, somos iguales porque somos personas; algunos de los entrevistados son también capaces de puntualizar que las diferencias responden a algo más externo, percibiendo que las diferencias entre personas son algo más circunstancial que la igualdad esencial entre las mismas. Tenemos que destacar que las entrevistas realizadas en los centros colaboradores portugueses al Sector Alumnado, han tenido la particularidad de que éstos/as están cercanos a la mayoría de edad, son del equivalente a nuestro último curso de Bachillerato (2º), por lo que sus respuestas han sido mucho más certeras y elaboradas.

De entre las conclusiones del estudio al Sector Padres/Madres, recogemos que la mayoría afirma conocer el significado del término multicultural y bastantes de ellos nos aportan definiciones muy interesantes. Por el contrario, algunos afirman desconocer otras culturas y no interesarse ni por su conocimiento ni por su comprensión y aducen que 'ellos se ocupen de conocer la nuestra', aunque coinciden en que son respetuosos con todas las otras culturas. Los que admiten conocer otras, aseguran que ese conocimiento sirve para facilitar la integración y el desconocimiento mutuo sólo sirve para crear recelos.

Referente al estudio del Sector Profesorado, insertamos las conclusiones referentes a las categorías 'grado de participación del alumnado extranjero en clase' y sobre la categoría 'dificultades del alumnado extranjero en clase'; con respecto a la primera, se concluye que el alumnado extranjero suele ser más reservado, quizás por no dominar el idioma, a veces existe un gran desfase curricular entre el país de origen y el país receptor, en no pocas ocasiones el alumnado extranjero acude a clase con falta de materiales, pero que la participación suele ser más alta –en todos los casos- en las actividades lúdicas que en los aprendizajes reglados de las materias curriculares, siendo en los centros con menor ratio profesor/alumno la participación más normalizada y más homogénea. En los centros con mayor número de alumnado gitano, el problema suele ser el absentismo escolar de estos

niños, aunque en los últimos años está mejorando mucho, quizás debido a los programas puestos en marcha por los ayuntamientos para controlar la asistencia a los centros escolares de este colectivo.

Sobre la segunda 'dificultades del alumnado extranjero en clase', podríamos resumir las conclusiones en que el gran problema suele ser el idioma, apareciendo el tema del racismo solamente de forma aislada entre el alumnado, que suelen marginar más por temas de filias y fobias interpersonales, no siendo infrecuente el que el alumnado extranjero y/o de otras etnias, tiendan a formar grupos aparte, sobre todo en el caso del alumnado gitano.

De las conclusiones del Sector Equipo Directivo obtenidas, sorprende el hecho de las coincidencias de opinión de los Equipos Directivos con las del Alumnado, destacando en ambos casos que las incidencias que plantea el hecho multicultural en las aulas educativas se producen al comienzo de la incorporación al centro de alumnado procedente de otras culturas; con el paso de los días este alumnado termina por integrarse completamente, siendo las principales dificultades que se producen las de la falta de comunicación a causa del idioma; en la medida en que aprenden el idioma se comunican mejor y se integran rápidamente.

Por fin, de las conclusiones extraídas del Sector Personal de Administración y Servicios, destacar para comenzar, que son escasísimos los trabajos educativos de investigación que tienen en cuenta a este importante sector y constatar que:

- Nuestro trabajo aporta una más valía a los trabajos de investigación sobre la realidad educativa al tener en cuenta al Sector Personal de Administración y Servicios.
- El gran error que supone el obviar a dicho sector, ya que sus contribuciones han sido valiosísimas y aportan una visión diferente a este tipo de estudios.

Centrándonos en las conclusiones derivadas de las entrevistas que nos concedieron, destacaríamos que las

respuestas de las entrevistas a este sector nos parecen ser las más sinceras y menos sesgadas cuando analizan la realidad multicultural que se vive en los centros educativos. Posiblemente esto sea así, ya que el Personal de Administración y Servicios no está directamente implicado en la realización de las tareas educativas y puedan mantener más perspectiva, distancia y desapasionamiento a la hora de manifestar sus percepciones a este respecto.

La conclusión que recogemos del estudio de este sector sobre la categoría 'si encuentran o no diferencias en el estado de ánimo', nos comentan que a la llegada al centro educativo los encuentran algo tristes, más tímidos y retraídos. En los centros portugueses añaden que cuando llegan y hasta que se integran están 'como aprensivos'. En todas las entrevistas nos comentan que pasado el primer tiempo de integración, ven al alumnado extranjero moverse por el centro con la misma soltura que el resto.

Concluyendo sobre la categoría 'trato del alumnado', señalan que en líneas generales el trato es bueno con todos, sin excepciones, que tanto en la puntualidad como en la asistencia no hay grandes diferencias. En los centros españoles también nos comentan que el alumnado sudamericano tiene tendencia a llegar retrasado, que suelen ser muy tranquilos. No suelen ver situaciones de marginalización sobre este tipo de alumnado, salvo quizás más susceptibilidad a las relaciones con el alumnado gitano.

## Bibliografía

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bolívar Botia, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1), 1-26. Accedido en 07-09-2010 en:

<http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Buendía, L. (1999). El proceso de la investigación empírico-experimental, en Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Pegalajar, M. *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Callejo, J. (2001). *El Grupo de Discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.

Colás, P. (1997). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía, en Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: McGraw-Hill.

De Miguel, S. (2000). Proceso metodológico de una investigación en animación sociocultural, en Pérez, G. (Coord.). *Modelos de investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: Narcea.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Etxeberría, J. García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1995). *Análisis de datos y textos*. Madrid: RA-MA.

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación cualitativa*. Barcelona: PPU.

Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción, en Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Pegalajar, M. *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.

Miles, M. y Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.

Navarro, P.; Díaz, C. (1999). Análisis de contenido, en Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.

Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (Coord.). (2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*. Granada: Labayen y Liébana.

Ortiz Molina, M<sup>a</sup> A. (Coord.), (2007). *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la socialización mediante actividades de Expresión Artística*. Maia (Portugal): Fernando Ramos, Editor.

Osses Bustingorry, Sonia; Sánchez Tapia, Ingrid; Ibáñez Mansilla, Flor Marina. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos XXXII* (1), 119-133.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.

Tejedor, F. J. (1995). 'La investigación educativa y su contribución al desarrollo de la innovación', *Bordón*, 47.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2<sup>e</sup> édition. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 295-314). Buenos Aires: Amorrortu.

## **IV.II. ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA DERIVADA DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL. UNA APROXIMACIÓN INTEGRAL DESDE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

Lucía Herrera Torres\* [luciaht@ugr.es](mailto:luciaht@ugr.es)

Oswaldo Lorenzo Quiles \*\* [oswaldo@ugr.es](mailto:oswaldo@ugr.es)

\* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

\*\* Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada (España)

### *Introducción*

La convivencia escolar ha sido fruto de numerosas investigaciones dada su complejidad puesto que son múltiples los factores, agentes y situaciones implicadas (Jimerson & Furlong, 2006; UNESCO, 2004).

Las aulas constituyen un entorno de desarrollo personal y social en el que niños, jóvenes y adultos han de convivir compartiendo unos espacios y un periodo temporal que poseen una estructura organizativa previamente establecida (Ramírez & Justicia, 2006). Es por ello por lo que es necesario crear situaciones educativas que permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia no exenta de conflictos y problemas, razón por la cual se han desarrollado múltiples programas para favorecer la convivencia escolar (Díaz-Aguado, 2005; Fernández, Pichardo & Arco, 2005; Hirschstein, Edstrom, Frey, Snell & McKenzie, 2007).

La escuela debe ser uno de los lugares clave en el proceso de formación de las personas tanto en las actitudes como en las capacidades necesarias para convivir en una sociedad caracterizada por su creciente pluralidad, complejidad y en continua evolución y conflicto (Herrera & Lorenzo, 2005a; López, 2002). Ahora bien, aunque es cierto que se observa un interés internacional en la escuela hacia las diferencias culturales, las acciones educativas deben apuntar en la dirección correcta, pues no todas las soluciones

de atención a la pluralidad son igualmente adecuadas y efectivas (Aguado, 1991; Herrera & Lorenzo, 2006). El reto educativo de la pluralidad cultural necesita de instrumentos tanto globales como específicos (Arnáiz, Guirao & Linares, 2003) que transiten por el concepto de educación intercultural, entendido éste como un proceso formativo en conceptos, procedimientos y actitudes-valores que atienda a la riqueza de la diversidad propia del conjunto de los grupos sociales respetando sus diferencias (Arrillaga, 1995; Herrera, 2004; Herrera & Lorenzo, 2005b, 2007a).

### *Objetivos*

En el presente trabajo se describe una investigación, de naturaleza cuantitativa, cuyo objetivo principal es analizar la convivencia escolar derivada de la diversidad cultural, según la opinión de los diferentes miembros que integran la comunidad escolar, en diferentes centros de educación primaria y secundaria. Además, los objetivos específicos son:

- Determinar en cada sector (alumnos, padres, profesores, directivos y personal de administración) si se producen diferencias en función de la comunidad evaluada (Andalucía, Castilla-La Mancha, Cataluña, Lisboa y Navarra) y el curso escolar en el que se contestó a las entrevistas (2003/2004 y 2009/2010).
- Establecer si se existe una concepción diferente por parte del sector alumnado en función del nivel educativo en el que se encuentre (Educación Primaria vs. Educación Secundaria).
- Analizar el patrón de respuestas de los sectores familia, profesorado y personal de administración según la edad y el sexo de los participantes.

### *Método*

#### **Participantes**

En el estudio participaron un total de 760 entrevistados. Del total de las entrevistas obtenidas, para el análisis cuantitativo realizado con la ayuda del paquete informático SPSS han sido tenidas en cuenta y trabajadas

753. La diferencia son 'valores perdidos' por ausencia de respuestas en algunas de las entrevistas y como tal estadísticamente no pueden ser tomadas en consideración.

Los sujetos aquí estudiados están distribuidos de la siguiente forma: alumnado (n= 335), familia (n= 232), profesorado (n= 115), equipo directivo (n= 32) y personal de administración (n= 39). El 41.2% contestó a las entrevistas empleadas en el curso escolar 2003/2004 y el 58.8% restante en el curso escolar 2009/2010. Por comunidades, el 78.8% pertenecía a Andalucía, el 5.7% a Castilla-La Mancha, el 2.7% a Cataluña, el 9.6% a Lisboa y el 3.3% a Navarra.

### **Instrumento**

En el curso académico 2003/2004 se diseñaron cinco tipos de entrevistas, las cuales están destinadas cada una de ellas a un sector diferente de la comunidad escolar (alumnado, familia, profesorado, equipo directivo y personal de administración). Cada tipo de entrevista posee unas categorías concretas, teniendo todas ellas como finalidad analizar las situaciones de convivencia escolar relacionadas con la interculturalidad. Se puede consultar una descripción de ellas en Ortiz (2005).

### **Procedimiento**

Las entrevistas fueron contestadas, de forma voluntaria y anónima, por el alumnado, familia, profesorado, equipo directivo y personal de administración perteneciente a diversos centros de Educación Primaria y Educación Secundaria de Andalucía y Castilla-La Mancha en el curso escolar 2003/2004. Herrera & Lorenzo (2005c) realizaron el análisis cuantitativo de dichas entrevistas. Posteriormente, en 2009/2010, fueron también cumplimentadas en Cataluña, Navarra y Lisboa (Portugal).

### *Resultados*

#### **Alumnado**

De forma general, el alumnado considera que todos son iguales y que los derechos de las personas no han de ser

diferentes en función de la cultura de origen. De hecho, es frecuente que en las aulas convivan alumnos de diferente etnia o cultura, considerando que no son diferentes unos de otros, contando con los alumnos de otras culturas para llevar a cabo diferentes juegos y trabajo en grupo y, a su vez, estos últimos participan en las actividades que realizan. Por último, la mayor parte de los alumnos han probado comidas típicas de otros lugares.

### **Padres/Madres**

La mayor parte de los padres sabe cuántos alumnos de otras culturas hay en clase de su hijo y no le importa que existan alumnos de otras culturas. Además, dicen que no suelen existir problemas debido a la diversidad, que conoce a algún amigo de su hijo de otra nacionalidad, que su hijo no ha experimentado problemas con otros alumnos y que les gustaría que su hijo conociera otras culturas.

También dicen saber el significado del término multiculturalidad, que consideran que los medios utilizados por el centro promueven la convivencia entre culturas y que se han preocupado por conocer otras culturas y entenderlas.

Por otra parte, informan de que suelen asistir con frecuencia a tutorías, aunque no suele pertenecer al APA, que participan en las actividades programadas por el centro y que están contentos con las calificaciones de sus hijos. La mayor parte de las familias no reciben ningún tipo de ayuda para la educación de su hijo.

### **Profesorado**

En primer lugar, los resultados indican que, excepto dos casos, ningún centro educativo analizado dispone de una escuela hogar. En segundo lugar, los profesores dicen que existe una integración de los alumnos de diferentes etnias, que los alumnos de diferentes culturas se sientan en clase de forma indistinta con compañeros de su misma o diferente cultura y que no se agrupan por género. Sin embargo, los docentes sí ponen de manifiesto que suelen emplear diferentes estrategias para ubicar a los alumnos en el aula.

Por otra parte, suelen llevar a cabo una atención individualizada, utilizan adaptaciones curriculares pero apuntan que no existe un proyecto de centro común para abordar la multiculturalidad.

En la mayor parte de los centros educativos está integrado un departamento de orientación que, a su vez, atiende a las demandas derivadas de la multiculturalidad pero no es habitual que tengan lugar actividades extraescolares para permitir el acercamiento intercultural y, en los pocos casos en los que se desarrollan, los profesores encargados de dichas clases extraescolares son profesionales externos al centro, indicando los maestros que han contestado a las entrevistas que no suelen participar en esta actividad.

Por último, los padres suelen asistir con regularidad a las tutorías y no transmiten a los profesores ningún tipo de preocupación por el hecho de la multiculturalidad.

### **Equipo directivo**

De forma general, los alumnos de origen musulmán responden a sus deberes escolares los viernes y el alumnado no presenta ningún tipo de queja.

### **Personal de administración y Servicios**

En primer lugar, todos los trabajadores de este sector indican que no han observado cambios en la conservación de las instalaciones fuera de lo normal ni existen grupos marginados por cuestiones de cultura, raza, etc. La mayor parte indica conocer los alumnos que hay en el centro de diferente cultura, que no se producen enfrentamiento entre los alumnos de diferentes nacionalidades, que se ha producido un incremento en el número de alumnos de otras culturas desde que comenzó a trabajar, aunque ello no ha producido cambios en su trabajo y que no se suelen percibir comportamientos de marginación en la comunidad educativa ni que haya muchos adolescentes que fumen fuera del horario de clase.

Respecto a las instalaciones del centro, es frecuente que exista servicio de comedor aunque no se ha dotado al centro de nuevos espacios o materiales.

Por otra parte, estos profesionales consideran, de forma global, que la multiculturalidad enriquece pero, sin embargo, no han recibido formación adicional sobre esta temática. Por último, normalmente no tienen hijos en el centro.

### *Discusión*

Los resultados obtenidos en este trabajo ponen de manifiesto que la convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo en el que son múltiples los factores, situaciones y participantes implicados (Jimerson & Furlong, 2006). Además, se ratifica que en el trabajo y desarrollo de la convivencia escolar se han de tener en cuenta todos los agentes que integran la comunidad educativa, incluida la visión institucional por parte de los centros (Herrera & Lorenzo, 2005c, 2007b). En este sentido, es un requisito *sine qua non* escuchar, tener en cuenta y hacer partícipes activos de las actuaciones educativas que se pongan en práctica a los tres protagonistas principales: estudiantes, profesorado y familia, potenciando además la implicación, en la medida de lo posible, de otras instituciones y administraciones como, por ejemplo, comunidades vecinales, asociaciones sociolaborales y administraciones locales.

En definitiva, en el presente trabajo se ha pretendido reflexionar sobre la realidad de la convivencia intercultural en las aulas, intentando romper ciertos estereotipos y prejuicios que la rodean, así como poner de manifiesto que son de gran utilidad, desde el punto de vista de la prevención, los programas dirigidos a favorecer la convivencia escolar, centrados en la resolución de conflictos de forma positiva entre otros aspectos (Díaz-Aguado, 2005; Fernández et al., 2005; Hirschstein et al., 2007), además de la formación del profesorado en la regulación del comportamiento de los alumnos (Díaz-Aguado, 2006; Gotzens, Castelló, Genovard & Badía, 2003; Imbernón, 2007; Rodríguez, 2008) y la implicación positiva de la familia (López, Ridao & Sánchez, 2004; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda & Solano, 2006).

## Bibliografía

Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. C. Jiménez (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.

Arnáiz, P., Guirao, J. M., & Linares, J. E. (2003). *Orientaciones didácticas para la adecuación de la respuesta educativa en contextos multiculturales*. Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad.

Arrillaga, M. (1995). Minorías culturales: tratamiento educativo. En E. González (Coord.), *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: Editorial CCS.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). Mejorar la convivencia escolar a través de la formación del profesorado. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 3. Disponible en: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=61&Itemid=30](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=30) (consultado el 10/06/2009).

Fernández, F. D., Pichardo, M. C., & Arco, J. L. (2005). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 375-384.

Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en la escuela. *Psicothema*, 15(3), 362-368.

Herrera, L. (2004). La socialización en el ámbito escolar: estrategias de intervención. En C. Villaverde (Dir.), *Monográfico de la XVI edición de los cursos de verano de la universidad de Granada en Ceuta* (pp. 239-243). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Herrera, L. & Lorenzo, O. (2005a). El desarrollo de la socialización en alumnos de diferente cultura: europea y amazight. En F. Herrera, M.I. Ramírez, J.M. Roa, & M. Gervilla

(Coords.), *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia, vol. IV* (pp. 297-305). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Herrera, L. & Lorenzo, O. (2005b). Modelos de educación multi e intercultural. En M. A. Ortiz (Coord.), *Implicaciones de la multiculturalidad en la adaptación y desarrollo de las tareas en la educación obligatoria* (pp. 55-61). Granada: Labayen y Liébana.

Herrera, L. & Lorenzo, O. (2005c). Análisis cuantitativo de datos. En M. A. Ortiz (Coord.), *Implicaciones de la multiculturalidad en la adaptación y desarrollo de las tareas en la Educación Obligatoria* (pp. 132-156). Granada: Labayen y Liébana.

Herrera, L. & Lorenzo, O. (2006). Contribución de la educación musical al desarrollo sociolingüístico de los niños en contextos de diversidad cultural. En M. A. Ortiz & A. Ocaña (Coords.), *Cultura, Culturas. Estudios sobre música y educación intercultural* (pp. 307-325). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Herrera, L. & Lorenzo, O. (2007a). Culturas en contacto en el ámbito escolar: investigación educativa sobre fomento de habilidades lingüísticas y de socialización a través de la expresión musical. En M. A. Ortiz (Coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística (D.I.C.A.D.E.)* (pp. 157-180). Maia (Portugal): Fernando Ramos, Editor.

Herrera, L. & Lorenzo, O. (2007b). Estudio empírico del proyecto sobre diferencias culturales y atención a la diversidad en el contexto escolar. En M. A. Ortiz (Coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: Desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística* (pp. 117-156). Maia (Portugal): Fernando Ramos, Editor.

Hirschstein, M.K., Edstrom, L.V., Frey, K.S., Snell, J.L., & McKenzie, E.P. (2007). Walking the Talk in Bullying Prevention: Teacher Implementation Variables Related on Initial Impact of the *Steps to Respect* Program. *School Psychology Review*, 36(1), 3-21.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Jimerson, S.R. & Furlong, M.J. (Eds.) (2006). *The Handbook of School Violence and School Safety. From Research to Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

López, I., Ridao, P., & Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.

López, M. C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.

Ortiz, M. A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la multiculturalidad en la adaptación y desarrollo de las tareas en la Educación Obligatoria*. Granada: Labayen y Liébana.

Ramírez, S. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 265-290.

Rodríguez, J. M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(11), 32-39.

Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Solano, P. (2006). Escuela-Familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179.

UNESCO (2004). *Global education digest 2004*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.



***V DISEÑO DE ACTIVIDADES  
PARA EL FOMENTO DE LA  
SOCIALIZACIÓN***



## V.I. MODELOS DE TRABAJO EN SITUACIONES DE CONVIVENCIA INTERCULTURAL

C. Karen Villén Molina  
Departamento de Protección de Datos  
Excelentísima Diputación Provincial de Málaga (España)  
[carmeneugeniavillenmolina@yahoo.es](mailto:carmeneugeniavillenmolina@yahoo.es)

Han sido puestas en marcha diversas experiencias para tratar de establecer modelos de trabajo en situaciones de convivencia intercultural. Uno de ellos es la llamada *Educación Integrada*, que buscan el fomento de la comunicación y la interacción de individuos de diversas culturas en un mismo punto de encuentro, el mismo Centro escolar. Esta experiencia encuentra sus fundamentos en la Sociología (importancia de los grupos de iguales, convivencia y valores comunes) y la Psicología Social (formación y desarrollo en los primeros años). Parece fundamental mantener este modelo, si bien puede combinarse con otros de los modelos propuestos, ya que es importante y notable su éxito, sobre todo en edades tempranas.

Algunas técnicas de este tipo de enseñanza serían fomentar una participación en tareas que requieran cierto tipo de colaboración de grupo, tanto en horario escolar como extraescolar; la promoción del conocimiento de grupos diferentes al suyo; o la colaboración del alumnado con entidades de ámbito cercano al suyo que promuevan el acercamiento y el respeto a la diversidad, derechos de la persona, etc.

Otro modelo es la *Educación Cooperativa*, una experiencia alternativa a la enseñanza colectiva, que evita la competitividad intergrupala y en la que se ejercita una comunicación imposible en un entorno diferente. Posibilita un mayor conocimiento de los individuos en profundidad. Algunas de las ventajas de este tipo de enseñanza serían un mayor rendimiento y estímulo de habilidades intelectuales, un interés superior en el conocimiento de materias y temas y un

aumento de la responsabilidad. Es especialmente eficaz en la integración de alumnos con necesidades especiales y en el estímulo en su desarrollo. Para la puesta en práctica de este modelo pueden ser usadas varias técnicas, como la de Kogan, que consiste en la presentación de un tema en clase, y formación de grupos de trabajo con distribución de tareas individuales.

La actividad concreta consiste en la exposición del trabajo individual al grupo y la del grupo al conjunto de la clase. O como la técnica del “rompecabezas” de Aronson, según la cual grupos de seis alumnos comparten material asignado por seis áreas. Los alumnos intercambian opiniones con otros miembros de grupos de sus mismas áreas para después poner en común lo dialogado por su grupo.

Otro modelo de trabajo en situaciones de convivencia intercultural es la *Enseñanza Experiencial*, en el que prima la utilización de un recurso sociocultural con el que cuenta todo el alumnado: su propia experiencia. Desde una experiencia real, una vivencia puede trabajarse con mayor empatía, respeto, viendo el modo de resolución y afrontamiento de conflictos y los problemas y/o beneficios que ocasiona la convivencia. Así, el análisis de cualquier experiencia descrita por un alumno/a puede dar pie a un trabajo estructurado en las cuestiones y temas que puedan surgir al hilo de la experiencia.

A la hora de llevar cabo cualquier actividad, hemos de considerar la adecuación de la medida al supuesto concreto, o sea, definir las estrategias educativas. Por tanto, es conveniente preguntarse en qué situación nos encontramos, cuales son las condiciones necesarias para que se produzca educación intercultural. Hay, por tanto, que tener en cuenta al sujeto, el objetivo que se persigue, la determinación de procesos y recursos para la consecución del objetivo, y la proyección en marco curricular y desarrollo de programas adecuados.

El sujeto deberá identificarse como sobre quién debe recaer la educación intercultural, sea individuo o grupo.

El objetivo se precisa en función del desarrollo cultural y participativo, comprensión de la propia identidad y apertura y valoración de la ajena.

Otras actividades Sociocomunitarias que pueden y de hecho, dan resultados son la integración de los inmigrantes en el *Voluntariado*, ya que implica la participación en acciones no discriminatorias, así como la demostración de solidaridad.

Igualmente, los *Bancos de tiempo* son una gran acción integradora, con consecuencias muy similares a las expuestas en el caso del voluntariado. Dentro de las muchas y variadas acciones que se pueden realizar por parte de extranjeros figura la labor de ejercer como traductores para sus compatriotas que aún no hablan castellano, incluso en los centros Escolares, donde resulta relativamente frecuente encontrarse con problemas de comunicación entre el profesorado y los padres y/o madres del alumnado.

### *Conclusión*

Lo fundamental es el aglutinamiento, la interrelación, que acaban generando conocimiento mutuo de nativos y foráneos. El establecimiento de servicios específicos (salvo en casos muy concretos) sólo sirve para marginar aún más, y generar desconfianza y desconocimiento del otro, lo que como es sabido, solamente trae conflictos y problemas no deseados por nadie.

### *Bibliografía*

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

Díaz Aguado, M. J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

García Castaño, F. (1999): *Lecturas de Educación Intercultural*. Madrid: Trotta.

García, A. y Sáez, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.

Jordán, J. A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Juliano, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Salamanca: Eudema.

Sales, A. y García, R. (1997): *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

## V.II. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS DEL HOMBRE

Fernando Sadio Ramos  
Escola Superior de Educação  
do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
Universidad de Granada (España)  
[sadoramos@gmail.com](mailto:sadoramos@gmail.com)

### *La Educación para los Derechos del Hombre<sup>1</sup> y pertinencia de su inclusión en la Escuela<sup>2</sup>*

La cuestión de la socialización de los estudiantes en contextos de diversidad cultural trae con ella el tema de los Derechos del Hombre, a la luz de los cuales se plantea la exigencia de integración y sus diversos aspectos de respeto por los derechos relativos a la identidad, cultura y educación.

En este texto se presentan dos actividades educativas de educación no-formal en las que el tema de la concienciación para la Dignidad del Hombre y sus Derechos es fundamental. Tales actividades son desarrolladas por los miembros integrantes de la organización intergubernamental Consejo de Europa en el desarrollo de los programas de ésta,

---

<sup>1</sup> Para lo que sigue, Brander; Keen; Lemineur (2002: 17-22; 38-55); Ramos; Reis; Cunha (2006); Ramos (2005; 2006). En la presentación que empieza ahora, seguimos de cerca el texto de *Compass* (Brander; Keen; Lemineur, 2002: 283-295), que contiene indicaciones bibliográficas y documentación muy útil sobre la cuestión de los Derechos del Hombre y de la Educación para los Derechos del Hombre en una perspectiva de educación no-formal. Dejamos, todavía, algunas referencias bibliográficas que pueden apoyar esta parte del artículo en lo que concierne a la teoría de los Derechos del Hombre [Bobbio, 1992; Audigier; Lagelée (2000); Cunha (2001; 2003); Pietri (2002); Haarscher (1997); Miranda (1998); IIE (2000); Rocha (1985)], así como el desarrollo de perspectivas educativas sobre ellos, sobretudo, mediante la introducción de metodologías no-formales [Díaz-Aguado (2000); Gomes (1998; 2004); Rothmund (1996); Colectivo Amani (1996); Jares (1999)].

<sup>2</sup> El texto de fundamentación y contextualización de las actividades educativas presentadas sigue de cerca nuestro texto Ramos (2010).

que intentan promover los Derechos del Hombre, la ciudadanía democrática y sus valores en los países que la constituyen. Nuestra institución – Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra – viene desarrollando un proyecto de Educación para los Derechos del Hombre y la Ciudadanía desde 2002 (Ramos, 2005; 2006), en cooperación con el Centro Europeo de Juventud de Budapest del Consejo de Europa, en el ámbito del cual es fundamental la utilización y la diseminación del libro *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People* (Brander; Keen; Lemineur, 2002), tarea en la que este trabajo se inserta.

El texto contiene 4 partes, además del *Prólogo* y del *Epílogo*, desarrollando un proceso en el que intentamos fundamentar pedagógica y didácticamente las propuestas de actividades que se hacen. La primera parte contiene la justificación de la importancia de la inclusión de la Educación para los Derechos del Hombre en la escuela, prosiguiendo la segunda una presentación de este tipo de educación, de que se dan indicaciones prácticas de índole pedagógica y didáctica en la tercera. La cuarta parte presenta dos actividades educativas, en las que se detalla su fundamentación y perspectiva pedagógica y didáctica, sus objetivos, las condiciones de realización, consejos específicos en cuanto a su desarrollo y documentos a utilizar en la realización de las mismas. Los Derechos del Hombre tratados en ellas son de carácter económico, social y cultural, y permiten profundizar cuestiones relacionadas con la exclusión, discriminación y justicia social, reflexionando sobre aspectos de las sociedades actuales y desarrollando perspectivas prácticas de actuación frente a problemas de esa naturaleza. Bien que las actividades presentadas en este artículo estén pensadas primeramente para ser realizadas con jóvenes (pudiendo ser adaptadas para niños), su aplicación con adultos en formación (por ejemplo, miembros de los diversos estamentos educativos) es también posible y muy provechosa.

Son muchas las cuestiones y aspectos a tener en cuenta en el proceso de socialización de los miembros de las sociedades plurales y múltiples que son hoy las de los países que acogen inmigrantes y que se caracterizan por, en virtud de su carácter democrático, lidiar con la diferencia y diversidad cultural a un nivel estructural y constitutivo. Hemos escogido -para tratar en nuestra contribución al Proyecto Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado- la cuestión de los Derechos del Hombre y de su inclusión en el proceso educativo y en el curriculum escolar. Su pertinencia es relevante por cualquier lado por que se quiera mirar el asunto (respeto de la diferencia e identidad personal y cultural y derecho a la educación, por ejemplo), pero destacaremos aquí la importancia educacional de la cuestión de los Derechos del Hombre en la Escuela y Sociedades contemporáneas en cuanto éstas deben contribuir a la manutención del patrimonio cívico y axiológico de la civilización humana. Sobre esto, se adelantarán algunas indicaciones relativas al modo de efectuar la educación en y para estos valores humanos esenciales y, en otro apartado, se presentarán propuestas de actividades concretas de Educación para los Derechos del Hombre. Así, desarrollaremos una reflexión sobre el valor de los Derechos del Hombre y sobre la necesidad de preservarlos como legado insustituible del siglo XX para el futuro, dando seguimiento al *deber de memoria* preconizado por Primo Levi (Levi, 1997). Se ha terminado de celebrar los 60 años de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, y ya su desprecio y olvido se perfila con una cruel evidencia como resultado de la crisis económica, política, social y ambiental por la que pasa la Humanidad contemporánea, bajo los ataques feroces del capitalismo vigente, articulado ideológicamente y políticamente en el Consenso de Washington y su respectivo Decálogo, de 1989 (Williamson, 1990, 2004). Tenemos, todavía, que hacer frente a este impulso amnésico<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> La memoria y el testimonio son esenciales para la libertad, como han enseñado, entre otros, Primo Levi, Elie Wiesel o Theodor Adorno. El

recordando el horror que son las violaciones de los Derechos del Hombre, así como la urgencia de promover la Dignidad e intocabilidad del Hombre la cual es su núcleo antropológico (Pereira, 2003: 7). Esto implica que los derechos en los que aquella se consustancia son el ingrediente esencial de una cultura y práctica cotidianas que los debe respetar y tener en cuenta en todas sus dimensiones.

En una breve síntesis, antes de desarrollar el tema propuesto, se podría decir que la situación presente de los Derechos del Hombre corresponde a una *crisis* profunda en la que la Libertad es interpelada de modo particularmente agudo. Las conquistas alcanzadas hasta ahora están fragilizadas de modo muy acentuado y se encuentran bajo un ataque cerrado y feroz de fuerzas para las que ellos son un lastre a echar por la borda fuera. Así, ser persona y ciudadano hoy nos convierte en seres eminentemente responsables por aquello en que nuestra sociedad y nuestro mundo se conviertan ya que nos encontramos frente a la siguiente dicotomía absoluta: o contribuimos para la creación de una sociedad que progrese en los Derechos del Hombre, o permitimos la emergencia de una sociedad en la que ellos vengan a ser erradicados por completo y se tornen en un breve capítulo de cintilación de la historia de la Libertad humana. No hay término medio en esta cuestión. Como tal, estamos en pleno núcleo de la noción de *crisis* en la medida en que ella designa una situación compleja que se ofrece a la praxis humana para que decida entre los diversos factores de la situación los que se le presenten como más valiosos y dignos y defina sus líneas de acción. De este modo, la crisis es siempre ambivalente, y compete a la praxis el desarrollo de sus potencialidades, siempre bajo la amenaza y el riesgo del fracaso (Pereira, 1984).

---

desprecio de la memoria es, todavía, marca del proyecto tecnocrático de Hombre Nuevo, y hace parte de la organización capitalista del trabajo y de la sociedad. De ahí, la pertinencia de la expresión *United States of Amnesia*, de Carlos Fuentes y de las críticas de Erwin Chargaff a la “cultura” de los Estados Unidos (Barloewen, 2009: 109; 65-67).

Así, hablar de Derechos del Hombre implica hablar simultáneamente de los procesos de *concienciación* para el valor de la Dignidad del Hombre y por medio de los cuales el contenido de los Derechos del Hombre se convierta en algo integrante de la práctica personal y social cotidiana. Lo que se pretende de una sociedad *decente* es que el respeto por la intocabilidad del Hombre, así como el respeto por los derechos en los que ella se va plasmando, hagan parte de la cultura cotidiana de esa misma sociedad. Esos procesos – innúmeros cuanto a las posibilidades que la acción humana comporta– están íntimamente e inevitablemente conectados con la Educación, cualquiera que sea el contexto y el modo en que ellas se practiquen. Subrayamos, todavía, que no es solamente a la Educación que incumbe la reforma o la transformación de la sociedad (lo que, todavía, no les retira la respectiva responsabilidad (Pereira, 2003: 31-32; André, 2002). Sin la intervención política y ciudadana, por medio de la intervención de los agentes sociales de las diversas componentes estructurales de la sociedad, nada se podrá alcanzar. Si –y eso es lo que pensamos– la Educación son prácticas transformadoras de la sociedad<sup>4</sup>, eso lo es en la medida en que despiertan en las personas la conciencia del valor de su Dignidad y producen en ellas la voluntad de hacerla respetar, en ellas y –sobre todo– en los otros, a empezar por los más débiles y desprotegidos, pero también en lo que a otras culturas concierne y en el respectivo desarrollo de los Derechos del Hombre en sus contextos propios (Sen, 2003).

En el decurso de tal tarea se nos plantea constantemente la particular exigencia de efectuar un balance de la situación de los Derechos del Hombre y decidir qué hacer en seguida para seguir con la tarea de dar sentido a

---

<sup>4</sup> Opción básica en términos de Filosofía de la Educación y de valores educativos, de la que se puede rastrear su origen en la tesis marxista y engelsiana de la necesidad y urgencia de transformarse el mundo (Marx; Engels, 1981: 106) y de que en el campo de la Educación, y más recientemente, se destaca el pensamiento de Paulo Freire (Freire, 1974a; 1974b; 2003).

nuestra praxis colectiva de humanización y, en particular, a la praxis educativa (Postman, 1995). En ese particular, la situación presente es especialmente retadora atendiendo al ataque absoluto que el capitalismo salvaje viene dirigiendo hacia los Derechos del Hombre en sus varias dimensiones, empezando por la económica, social y cultural, para terminar con la civil y política y destruyendo por dentro la democracia representativa, mayormente por medio de la corrupción (Pereira, 2003: 5; *passim*).

Para el esfuerzo de promocionar los Derechos del Hombre en el mundo contemporáneo hay que destacar la acción de dos organizaciones intergubernamentales.

En primer lugar, hay que referir la Organización de las Naciones Unidas, en el seno de la cual se efectuó la Declaración Universal de los Derechos del Hombre en el 10 de Diciembre de 1948. Más cerca a estos días, esta organización ha dado una contribución para la necesidad de concienciar a la gente para el valor de la Dignidad del Hombre al instituir la década de 1995-2004 como la *Década de las Naciones Unidas para la Educación para los Derechos del Hombre*, hecho que no hubiera sido despropositado prolongarlo si miramos la situación presente de las sociedades.

Lugar de destaque merece también el Consejo de Europa para quien es fundamental la Educación para los Derechos del Hombre. Toda la actividad de esta organización internacional, de carácter europeo, ha sido pauta por la defensa de los Derechos del Hombre, en cuanto trazo esencial definidor de la identidad europea. De esta acción, destacamos en particular la institución del *Programa de Educación para los Derechos del Hombre* integrado en el *Programa para la Juventud* de la Dirección de Juventud y Deporte del Consejo de Europa, lanzado en 2002, en conmemoración del 50 aniversario de la *Convención Europea de los Derechos del Hombre*. En lo que interesa a este texto, hay que destacar la publicación de *Compass. The Manual on Human Rights Education with Young People*, en 2002

(Brander; Keen; Lemineur, 2002), como hemos referido con anterioridad.

Más recientemente, esta organización ha reconocido y proclamado la importancia de la Educación para la Ciudadanía Democrática y Derechos del Hombre por medio de su *Recomendación CM/Rec(2010)7 del Comité de Ministros de los Estados Miembros del Consejo de Europa sobre la Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y Derechos del Hombre*, adoptada en el 11 de Mayo de 2010, en la 120ª sesión (COE, 2010). En ese documento se recomienda, entre otras iniciativas destinadas a promocionar la práctica y vivencia de la ciudadanía democrática y de los Derechos del Hombre (como sea el gobierno democrático en las instituciones educativas para que se efectúe un aprendizaje significativo de la democracia y Derechos del Hombre), que todos los países del Consejo incluyan en sus políticas la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos del Hombre en sus currícula formales de todos los niveles educativos, incluso el superior y en particular en la formación de los futuros profesionales de la educación. A esto se añade la indicación de que los profesionales de educación ya en acción deban tener preparación para ese tipo de educación y la promoción de abordajes educativos y métodos educativos destinados a desarrollar el aprendizaje de la convivencia, del gusto de la diversidad y equidad, de la cohesión social y resolución pacífica de conflictos en una sociedad democrática y multicultural, combatiendo así todas las formas de persecución y discriminación.

Es con base en la estrategia y trabajo de esta organización, así como en los fundamentos que se materializan en la obra *supra* citada *Compass* y respectivas actividades pedagógicas, que presentamos las líneas principales de una Educación para los Derechos del Hombre.

Esta forma de educación tiene como un objetivo fundamental la concienciación de las personas para su Dignidad y respectivos derechos.

El Consejo de Europa entiende, en su definición oficial de la *Educación para los Derechos del Hombre* de su *Programa Europeo de Juventud*, los «programas y actividades educativos centrados en promover la igualdad en la dignidad humana, en conjunción con otros programas que promueven el aprendizaje intercultural, la participación y la capacitación de las minorías» (Brander; Keen; Lemineur, 2002: 17). Esta definición da cuerpo a lo que se dice de la Educación en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*: «La educación estará dirigida al pleno desarrollo de la persona humana y al fortalecimiento del respeto a los Derechos del Hombre y las libertades fundamentales. Favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos raciales o religiosos, y apoyará las actividades de las Naciones Unidas en la manutención de la paz» (Art. 26.º, *apud* Brander; Keen; Lemineur, 2002: 17).

Una perspectiva educativa conveniente para llevar a cabo una educación en y para valores debe situarse de modo a que sus acciones sean pensadas en el sentido y con la finalidad de desarrollar personal y socialmente a las personas por medio de la intervención sobre sus competencias en situaciones en las que esos valores sean vividos y reflexionados. De alguna manera —y *mutatis mutandis*—, se recuperan las sentencias de Immanuel Kant según las cuales no se puede enseñar la filosofía, sólo enseñar a filosofar (Kant, 1972: 81-91; 41), y de que la libertad se aprende en la libertad (Kant, 1784).

Esencial y propio de esta perspectiva de educación es el hecho de centrarse en la autonomía del aprendiz, visto en una perspectiva global, apelando a sus intereses, necesidades y saberes previos, así como a su actividad autónoma, a su participación, y con recurso a procesos de aprendizaje significativo, cooperativo y experiencial centrados en los procesos de aprendizaje y no en los productos. Es fundamental en esta perspectiva de educación, y en la línea de lo que decían Immanuel Kant de la libertad (Kant, 1784) y John Dewey de la democracia (Dewey, 1990), el reconocimiento de que la ciudadanía democrática y el respeto

de los Derechos del Hombre son primordialmente aprendidos en la práctica de la ciudadanía democrática y de los Derechos del Hombre. Contextos de aprendizaje y de vida en los que esos valores sean vividos, en los que el pensamiento crítico, las competencias de comunicación y la toma de posiciones frente a las situaciones de desrespeto de la Dignidad del Hombre, son esenciales para que los mismos se puedan promover y desarrollar en los educandos. La tendencia contemporánea, de índole tecnocrático, va en el sentido contrario, como nos enseña José Gil al demostrar cómo la utilización de tecnologías sociales tiene un rol considerable en el desarrollo de una tiranía tecnológica en la gestión de los sistemas sociales y recursos humanos, contribuyendo para la subversión de la sociedad democrática y sus valores e incrementando la *interiorización de la obediencia* y el *gusto por la servidumbre* del Hombre actual (Gil, 2009: 51-56). Justo el fenómeno denunciado por Immanuel Kant y al que habría que recusar mediante el *supere aude* ilustrado y libre (Kant, 1784).

La Educación para los Derechos del Hombre tiene como principal objetivo el desarrollo de una conciencia crítica de las personas relativamente a la Dignidad que las constituye por el hecho de pertenecer a la Humanidad, conciencia que debe ser acompañada del ejercicio de una ciudadanía crítica, activa y participativa que permita decir “no” a las violaciones de aquellos Derechos, sobretodo en la vida cotidiana. Este trabajo educativo implica al mismo tiempo la práctica del deber de memoria, manteniendo siempre despierta la conciencia para el proceso de conquista de Derechos por parte de las sociedades, con lo que este proceso conlleva de progresos y retrocesos, de esperanza y de amenaza, de éxitos y de fracasos. Así tenemos en cuenta el reto de Theodor Adorno para que no se repita Auschwitz, subrayando la idea Joan-Carles Mèlich de que «*Los “Derechos Humanos” deben mantener viva la memoria del Holocausto*» (Mèlich, 2000: 50). El carácter político –más que filosófico– de los Derechos del Hombre es, por eso, acentuado por Norberto Bobbio cuando refiere que «El problema fundamental en

relación a los derechos del hombre, hoy, no es tanto el de *justificarlos*, pero sí el de *protegerlos*» (Bobbio, 1992: 24). Haciendo esto, correspondemos también a la necesidad actualizada de desarrollo de una *Ética de la Solidaridad Mundial* y a su imperativo de sobrevivencia que, más que dirigida hacia la dimensión humana de la Ética, se dirige al enraizamiento ecológico del Hombre y al imperativo de no-destrucción del otro hombre, de la naturaleza y de la vida, salvando el Mundo de la muerte global (Pereira, 2003: 5,8-9, 36-37). Este es el reto de nuestro tiempo, en el se violan sistemáticamente los Derechos del Hombre pero que, al mismo tiempo que es la época en la que las posibilidades de transformar el mundo para mejor son las más fuertes de que la Humanidad ha beneficiado, es también aquella que más arriesga un retroceso en la Dignidad, Igualdad y Libertad de sus miembros. Para que esta última posibilidad no se produzca es necesario mantener abierta la conciencia de que otra realidad más digna es siempre posible, y que ella está al alcance de la praxis y de la Libertad humana. El reto de la Educación es el de mantener despierta la conciencia de los hombres para la necesidad de construir una sociedad más digna y libre, en la que valga la pena existir humanamente.

### *Bibliografía*

André, J. M. (2002). Interculturalidade, Comunicação e Educação para a Diferença. In Ribeiro, M. M. T. (Coord.). *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002*, 255-276. Coimbra: Quarteto.

Andorno, R. (2003). Pessoa Substância ou Pessoa Consciência? Um Risco para os Direitos do Homem. In Cunha, P. F. (Org.), *Direitos Humanos. Teorias e Práticas*, 99-116. Coimbra: Almedina.

Audigier, F. ; Lagelée, G. (2000). *Les droits de l'homme*. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe.

Asociación EUROACCIÓN (2005). *Compass. Un manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

Barloewen, C. v. (Org.) (2009). *O livro dos Saberes*. Lisboa: Edições 70.

Bobbio, N. (1992). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Brander, P.; Keen, E.; Lemineur, M. L. (Eds.) (2002). *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Colectivo Amani (1996). *Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos*. 2ª edición. Madrid: Editorial Popular.

COE (2010). Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session. Accedido en 8 de Julio de 2010 en:

[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2010\)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorIntranet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2010)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorIntranet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383)

Cunha, P. F. (Org.) (2003). *Direitos Humanos. Teorias e Práticas*. Coimbra: Almedina.

Cunha, P. F. (2001). *O ponto de Arquimedes. Natureza Humana, Direito Natural, Direitos Humanos*. Coimbra: Almedina.

Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin.

Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11ª edición. S. Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1974a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1974b). *Educação como Prática da Liberdade*. 4ª edición. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água.

Gomes, R. (Ed. & Coord.) (2004). *Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*. 2ª edição. Budapest: Council of Europe Publishing.

Gomes, R. (1998). *Mudança d'Aires. Contributos para a formação intercultural de Animadores Juvenis*. Coimbra: Acção Jovem para a Paz.

Haarscher, G. (1997). *Filosofia dos Direitos do Homem*. Lisboa: Instituto Piaget.

IIE – Instituto de Inovação Educacional (Org.) (2000). *Encontro Internacional “Educação para os Direitos Humanos”*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Jares, X. R. (1999). *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular.

Kant, I. (1985). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kant, I. (1983). *Critique de la raison pratique*. Paris: Vrin.

Kant, I. (1972). *Conceito da Filosofia em geral*. In Barata-Moura, J., *Kant e o Conceito de Filosofia*, 27-95. S. I. [Lisboa]: Sampedro.

Kant, I. (1960). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Coimbra: Atlântida.

Kant, I. (1784). *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?* Traducción de Artur Morão. Accedido en 17 de Julio de 2010 en:

[http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)

Levi, P. (1997). *O Dever de Memória*. Porto: Livraria Civilização.

Marx, K.; Engels, F. (1981). *Ideologia Alemã, I Capítulo, seguido das Teses sobre Feuerbach*. Lisboa: Edições Avante.

Mélich, J.-C. (2000). A memória de Auschwitz. In Carvalho, A. D. de (Org.). *A Educação e os limites dos Direitos Humanos. Ensaios de Filosofia da Educação*, 47-53. Porto: Porto Editora.

Miranda, J. (1988). A Declaração Universal e o Ensino dos Direitos do Homem. *In* Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação, *Educação para os Direitos Humanos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mirandola, P. D. (2008). *Discurso sobre a Dignidade do Homem*. Lisboa: Edições 70.

Pereira, M. B. (2003). Alteridade, Linguagem e Globalização. *In Revista Filosófica de Coimbra*, 12, 23 (2003) 3-37.

Pereira, M. B. (1984). Crise e Crítica. Separata de *Vértice*, XLIII (1983) 456/457, Set./ Out./ Nov./ Dez., 100-142.

Pietri, N. (2002). Le rôle de la protection des droits de l'homme dans la construction de l'identité européenne. *In* Ribeiro, M. M. T. (Coord.). *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002*, 89-106. Coimbra: Quarteto.

Postman, N. (1995). *O Fim da Educação. Redefinindo o valor da Escola*. Lisboa: Relógio d'Água.

Ramos, F.; Reis, I.; Cunha, T. (2006). Contrabando de almas e de outros mundos. Formação Europeia em "Educação para os Direitos Humanos". *In* Ortiz Molina, M.<sup>a</sup> A.; Ocaña Fernández, A. (Coords.), *Cultura, Culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural*, 525-546. Granada: GEU.

Ramos, F. S. (2010). Lançando a Ponte: Os Direitos do Homem e o Dever de Memória. *In* Ramos, F. S. (Coord.), *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad*. Sevilla: Ediciones K&L.

Ramos, F. (2006). Human Rights and Citizenship Education. Foundations of a Project. *In* Calvo de Mora, J. (Coord.). *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*, 139-150. Praga: Charles University Press.

Ramos, F. (2005). Educação para os Direitos Humanos. Notas de um Projecto. *In* Ortiz Molina, M.<sup>a</sup> A.; Ocaña Fernández, A. (Coords.). *La Música y los Derechos del Niño*, 19-26. Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.

Rocha, F. (1985). Educação para os Direitos Humanos. *In* Revista Portuguesa de Pedagogia, XIX (1985) 81-108.

Rothemund, A. (Coord.) (1996). *Domino. Un Manuel sur l'emploi de l'éducation par groupes de pairs en tant que moyen de lutte contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance*. 2.<sup>a</sup> edição. Estrasburgo: Conseil de l'Europe.

Sen, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.

Szelenyi, Zsuzsanna (Ed.); Flowers, Nancy; Brederode-Santos, Maria Emilia; Claeys, Jo; Fazah, Rania; Schneider, Annette (2009). *Compassito. Manual on human rights education for children*. 2.<sup>a</sup> edición. Hungria: Council of Europe Publishing.

Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform. *In* Williamson, J. (Ed.), *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington, D. C.: Institute for International Economics. Documento webgráfico (accedido en 8/11/2009) disponible en:

<http://www.iiie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>

Williamson, J. (2004). The Washington Consensus as Policy Prescription for Development. Documento webgráfico (accedido en 8/11/2009) disponible en:

<http://www.iiie.com/publications/papers/williamson0204.pdf>

### V.III. DE NOTA A NOTA Y JUEGO PORQUE ME TOCA

M<sup>a</sup> Rosa Salido Olivares  
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
Universidad de Granada (España)  
[rosasalidoolivares@yahoo.com](mailto:rosasalidoolivares@yahoo.com)

#### *Justificación*

La propuesta que presentamos a continuación tiene un objetivo didáctico musical, pero transversalmente fomenta la socialización de los alumnos y las alumnas mediante el juego. El juego es el vehículo por el cual el alumnado aprende de forma connatural y divertida un contenido musical al igual que ejercita el seguimiento de normas y favorece su comunicación con los demás compañeros y compañeras. La aceptación de reglas hace que el/a niño/a canalice la impulsividad natural y egocentrismo de las primeras edades para aceptar las pautas que se marcan. El hecho de asumir y afianzar el uso de las reglas supone un nivel de autoafirmación que manifiesta claramente el desarrollo de relaciones sociales y una mayor socialización.

Esta propuesta de juego musicado está planteada para el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. En ella, se hace protagonista al alumnado de su propio juego, quedando el docente relevado a un segundo plano. Previamente a la realización de los juegos, el alumnado consensuará las puntuaciones que se conseguirán en cada juego.

#### *1. De nota a nota y juego porque me toca*

Esta actividad está dedicada a las notas musicales y en su honor, las sílabas que denominan el nombre de las notas están representadas en el enunciado del juego.

El ganador de cada juego obtiene como premio un valor rítmico de la nota del juego que está jugando. Con todas las notas que acumulen el equipo tienen que inventar una melodía y/o instrumentación para interpretarla al resto de compañeros.

Existe un hilo conductor para pasar de un juego a otro, éste es la canción de la película Sonrisas y Lágrimas. Cuando se da por finalizado un juego suena la música de esta canción. El alumnado debe cantarla o tararearla mientras deja ordenado el material utilizado y se cambia de sitio si el juego lo requiere. Así obtiene puntos para su equipo. El docente valora el cumplimiento de esta norma. El hecho de no comportarse como es debido, se considera como contaminación acústica, la cual se penaliza quitando notas.

## *2. Planificación del juego*

### Objetivos

- Utilizar la expresión vocal como un recurso de comunicación e integración.
- Interpretar fórmulas rítmicas expuestas gráficamente con diferentes elementos corporales/instrumentales.
- Identificar las familias de instrumentos de la orquesta sinfónica y reconocer instrumentos de éstas.
- Adecuar el gesto y los desplazamientos al carácter propio de la música.
- Fomentar la memoria auditiva e identificar autores clásicos.
- Revisar y afianzar conceptos musicales vistos durante todo el curso. Comprender y utilizar los elementos básicos de la notación musical.
- Componer y reproducir melodías utilizando los elementos de la notación.
- Reconocer las agresiones acústicas que se producen en el aula y contribuir a su disminución.

## Aplicación didáctica

### **Materiales**

- 25 tarjetas de registro de puntuaciones y bolígrafos.
- Un rollo de gomets.
- Equipo de música y cd de diferentes estilos.
- Canción grabada de Sonrisas y Lágrimas.
- Dominó musical con figuras rítmicas.
- Cartas con el nombre de las notas, valores rítmicos, silencios e intensidades.
- Tablero de casillas en forma de caracol con dado y cuatro fichas
- Tira adhesiva negra.
- Tapaderas negras.
- Trozos de madera en forma de corchetes, plicas, puntillos, redonda blanca y silencios.
- Partitura de Sonrisas y Lágrimas.
- Tablero de preguntas con casillas de colores con dado y cuatro fichas.
- Tarjetas con preguntas de audiciones, instrumentos, ritmo y lenguaje musical.
- Cartas con fotos de instrumentos musicales y sus nombres.

### **Duración**

La temporalización completa del juego tiene una duración de dos horas. En cada juego el alumnado estará unos doce minutos. En ese tiempo tienen que leer las instrucciones del juego y llevarlo a cabo.

### **Desarrollo del juego**

#### **JUEGO 1: “DOMINO MUSICAL”**

Se reparten las fichas de dominó (con combinaciones de fórmulas rítmicas de notas blancas, negras, corcheas, semicorcheas), siete para cada jugador. Sigue las mismas reglas que el juego clásico de dominó. Una vez que un/a

alumno/a pone una ficha percudirá el ritmo formado hasta ese momento con la percusión corporal que quiera el/la alumno/a. Si lo percute bien se le da un punto. Si no lo percute bien nada.

### JUEGO 2: “REVOLTILLO MUSICAL”

Se juega igual que al cinquillo pero formando cuatro escaleras de valores ordenadas de mayor a menor o viceversa según quieran los jugadores de las notas musicales, figuras rítmicas, silencios y signos de intensidad. El primer participante puede poner la carta que quiera. El siguiente, continuar en esa misma escalera si tiene para poner y si no, puede empezar una nueva escalera. Sólo se puede iniciar una nueva escalera cuando no hay ninguna carta puesta todavía de esa escalera.

### JUEGO 3: “MIMO”

Los participantes se colocan en forma de rombo. Se mueven improvisando al ritmo de la música. El alumno que esté en el vértice más cercano a la puerta será el mimo y los demás deberán de imitarle. Cuando gire el que se quede en el vértice será ahora el mimo y los demás le imitan sus movimientos. Si la música para deben de quedarse como estatuas. Si alguno de los jugadores no permanece como estatua mientras deja de sonar la música se elimina.

### JUEGO 4: “FANTASÍA MUSICAL”

Los participantes tienen que hacer el recorrido marcado en el tablero, desde la casilla de salida hasta la meta. Todas las casillas, a excepción de los silencios, son para que los participantes canten o tarareen una canción explícitamente o inspirada en un dibujo. Gana el participante que llegue primero a la meta. Comienza el jugador que más puntuación obtenga al tirar la primera vez el dado. En segundo lugar juega el jugador que tenga la segunda puntuación más alta y así sucesivamente se establece el turno de tirada. El jugador tira el dado y avanza tantas casillas como marca el dado. Si cae en una casilla que tiene dibujo, el participante

tiene que tararear una canción que haga referencia al dibujo o que en la letra de su canción aparezca el nombre del dibujo. Si cae en la casilla de un silencio, pierde el turno. El resto de participantes tienen que adivinar qué canción es. Se da por válida si han conocido la canción aunque no den el título exacto. Si han reconocido la canción o el título, entonces puede el participante seguir tirando para avanzar. Si un jugador cae en la casilla canción popular, el participante tiene que cantar al menos una estrofa de una canción popular para poder seguir jugando. Se admite canciones populares tanto españolas como de otras culturas. En caso de que el resto de participantes no reconozca la canción, el participante que está jugando pierde el turno.

#### JUEGO 5: “SOLFEA Y APUNTA”

Cada participante debe componer una parte de la canción de la banda sonora de Sonrisas y Lágrimas en el pentagrama colocado en el suelo para ello tiene en un papel escrito el nombre de las notas que debe de poner en el pentagrama. El jugador debe de saber dónde se colocan las notas y apuntar en su lugar correspondiente. Para componer tiene que tirar las fichas (taponos negros que se consideran notas) desde una línea y tratar de que queden (tras el tiro) en su lugar correspondiente en el pentagrama. Si el tiro no ha sido bueno se quita la ficha y se vuelve a intentar. Cuando estén colocadas todas las fichas deben componer con las maquetas rítmicas situadas en una mesa los esquemas rítmicos de su partitura. Para ello tienen otro papel escrito con los valores rítmicos de cada nota. El jugador tiene que ir a una mesa donde está colocado el papel y memorizar el valor rítmico. Después coger el trozo de madera correspondiente al valor rítmico que debe colocar e ir al pentagrama a ponerlo. Puede ir a mirar el papel de los valores rítmicos las veces que quiera, pero nunca puede moverlo de su sitio. Cuando un participante ha completado la colocación de las notas en el pentagrama y el esquema rítmico de su melodía, se para el juego. Los demás participantes comprueban si es correcto y deben controlar al jugador cuando lee su melodía delante de

todos. Si es correcta la melodía formada, el jugador que ha terminado en primer lugar tiene que leer (o solfear) la melodía. Posteriormente, los demás participantes leen sus trozos de composiciones para obtener puntos. Si no es correcta, los demás jugadores pueden seguir componiendo.

#### JUEGO 6: “¿LA SABES?”

Se juega sobre un tablero de cuatro colores (azul: audiciones, amarillo: instrumentos, rojo: ritmo, verde: lenguaje musical). Para ganar hay que responder a las cuatro preguntas de las cuatro esquinas, correspondientes cada una de éstas a un bloque distinto. Para poder llegar a cada esquina tienen que responder acertadamente a las preguntas de las casillas que caigan al tirar el dado. El jugador sigue jugando hasta que deje de responder correctamente a las preguntas. Empieza a jugar el jugador que saque un uno (si nadie saca uno el que más se aproxime al número). Todos los jugadores parten del centro (casilla blanca). El jugador que saque un seis en el dado pierde turno para jugar. Para moverse por el tablero no pueden saltar ninguna casilla al contar (hasta el número que haya tocado en el dado). El recorrido que haga cada participante para alcanzar las preguntas de las esquinas es libre, pero no puede pasar por encima de la ficha de ningún otro jugador.

#### JUEGO 7: “SIETE SOMOS”

Se trata de formar una familia de instrumentos con diferentes cartas (siete cartas de cada familia). Las familias de instrumentos son cuerda, viento y percusión. Se reparten todas las cartas. Existen cartas con tan sólo el nombre escrito de los instrumentos y otras con el dibujo del instrumento sin nombre. Pueden usar independientemente tanto las letras como los dibujos para formar su familia, pero no puede repetirse instrumento. Los alumnos van descartándose las cartas que no quieren diciendo “do, re, mi”. Cuando digan esto, todos tienen que pasar la carta que no quieren al compañero de la derecha. El primero que logre formar una familia de instrumentos con las cartas dice: “mi, fa, sol,” y pone su mano

en el medio de la mesa. Los demás ponen su mano encima, el último en poner la mano encima es el perdedor. Cada vez que uno gane consigue una negra del alumno/a que ha puesto la mano el último. El jugador que pierde se tacha una negra en la cartulina de registro. Los jugadores pueden seguir jugando hasta que se queden sin negras (que tienen que retirarse del juego).

### 3. Conclusión

La actividad musical que fomenta la socialización del alumnado que participa en ella de una forma lúdica y amena. El juego puede ser utilizado como una unidad didáctica para finalizar el curso escolar en el tercer ciclo de Educación Primaria.

### Bibliografía

Hargreaves, A. (1998). El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical. *Eufonía*, 10, 45-50.

Huacho (2004). El individuo y la socialización. *Escuela Académico Profesional Ciencias Sociales y Turismo*. Universidad Nacional Jose Faustino Sánchez Carrión. Consultado en 2010, <http://www.scribd.com/doc/2999012/EL-INDIVIDUO-Y-LA-SOCIALIZACION>

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

Molina, R. (2008). El juego como medio de socialización. *Innovación y experiencias educativas*.

Consultado en 2010, [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/R EMEDIOS MOLINA\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/R EMEDIOS MOLINA_2.pdf)

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (B.O.E, 8 de diciembre).

## Sonrisas y lágrimas



Do es tra - to de ba - rón. Re sel - vá - ti - co a - ni - mal; Mi de - no - ta



po - se - sión. Fa es le - jos en in - glés. Sol, ar - dien - te es - fe - ra es,



La, al nom - bre es an - te - rior Si a - sen - ti - mie - to es; y o tra vez ya viene el



Do Sol Mi Re

## V.IV. EL AULA DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (FLE) COMO TALLER DE ACTIVIDADES PARA EL FOMENTO DE LA INTERCULTURALIDAD

Alicia Roffé Gómez

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*

Universidad de Granada (España)

[aliciar@ugr.es](mailto:aliciar@ugr.es)

### *Introducción*

Vamos a proponer unas actividades que permitan al alumnado judío integrarse en las aulas, que posibilite ser sensible a la diversidad cultural y que además permita afrontar la marginación y la discriminación, respetando la diversidad y superando el etnocentrismo.

### *Fundamentación*

Un sistema educativo de calidad debe compensar las desigualdades personales y sociales, es decir prestar atención a la diversidad. Quienes se encuentran en este caso corren el riesgo de no lograr el pleno desarrollo de sus capacidades.

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, es decir las comunes a todo el alumnado dentro del sistema educativo español. En la introducción a esta ley se relacionan las competencias básicas con el ejercicio de la ciudadanía.

### *Objetivos*

Los *objetivos didácticos* que pretendemos alcanzar con estas actividades, las cuales pueden realizarse como parte de o como una unidad didáctica completa son:

- Potenciar y favorecer el desarrollo del alumnado y en particular su capacidad de socialización.
- Formar para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, preparar al alumnado para la participación, de forma activa y responsable, en una

sociedad democrática, en el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales.

- Generar un ambiente de libertad, tolerancia y solidaridad entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
- Fomentar el rechazo a todo tipo de discriminación y desigualdad.
- Favorecer la comprensión oral y escrita mediante el hábito de escucha y la lectura colectiva.
- Potenciar la expresión oral y escrita así como la interacción y la mediación: resumen y traducción de textos.
- Favorecer la actitud de conocimiento, respeto y apertura a la convivencia con las distintas culturas que están presentes en nuestra aula o centro.
- El diálogo como forma de solucionar las diferencias.
- Fomentar la reflexión individual y el trabajo en equipo.
- Fomentar el uso de distintas fuentes, en soporte papel y digital para obtener información con el fin de realizar las tareas encomendadas.

### *Contenidos*

Trabajaremos, pues los siguientes contenidos:

- Comprensión global o específica de textos orales y escritos en lengua francesa.
- Reconocimiento de homófonos.
- Producción, de forma individual y en grupo, de mensajes orales para dar una opinión, de recetas de cocina, de resúmenes de textos en francés a partir de documentos escritos en francés y español.
- Análisis de los aspectos socioculturales concernientes a la gastronomía sefardita y askenazi en España y Francia.
- Escritura de una carta.
- Construcción de frases sencillas unidas por el relativo (qui, que).
- La mesa en las celebraciones.

- Empleo del partitivo, del imperativo y del infinitivo en la redacción de recetas de cocina.
- Los adjetivos: casos más generales y regulares.

### *Metodología*

La metodología adoptada consiste en la **realización de una tarea final o proyecto** (vídeo) a partir de una serie de tareas intermedias. Los alumnos, alcanzarán resultados diferentes de acuerdo con un aprendizaje **individualizado y significativo**. Los aspectos lingüísticos se tratan cuando surgen necesidades comunicativas concretas.

Las materias con las que se mantiene una *interdisciplinariedad* son las siguientes: historia (personajes célebres), lengua (préstamos lingüísticos), música y artes plásticas (canciones, dibujos), literatura (textos sencillos).

### *Actividades*

Algunos ejemplos de las que emplearemos son:

- Audición y explotación de la canción de Shirel, judía francesa: *La valise*.
- Lectura y comentario de textos españoles y franceses sobre tradiciones, fiestas y gastronomía judía típica.
- Lectura y resumen en francés de un texto sobre el origen del odio a los judíos.

### *Destinatarios*

Este trabajo es para el alumnado de 4º curso de ESO.

### *Criterios de evaluación*

La evaluación será continua con el fin de detectar las dificultades cuando surjan y adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje. Los referentes de la evaluación continua serán además de los objetivos generales de la etapa, los del área de lengua extranjera, así como los criterios de evaluación establecidos, con carácter general para la ESO.

## Anexo

Incluye numerosas recetas sefardíes.

### Bibliografía

Arnáiz Sánchez, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. In A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad (pp. 61-90). Consultado en 2010,

[http://www.salesianoscam.org/cerca/vi\\_encuentro\\_cerca\\_2003/documentos\\_bibliograficos/El%20reto%20de%20educar%20en%20una%20sociedad%20multicultural.htm](http://www.salesianoscam.org/cerca/vi_encuentro_cerca_2003/documentos_bibliograficos/El%20reto%20de%20educar%20en%20una%20sociedad%20multicultural.htm)

Cañadell, R. (1992). *Els reptes de l'ensenyament davant d'un món cada cop més divers i desigual*. Barcelona: Debats de l'Aula Provença.

Ciudad Autónoma de Melilla (ed.) (1996). *La cocina hebrea*. Melilla: Viceconsejería de cooperación intercultural.

Colectivo AMANI (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC-Catarata.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. Traducción: Instituto Cervantes. Consultado en 2010,

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_m er.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_m er.pdf)

Dasen, P. (1997). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Allemann-Ghionda (Ed.). *Multiculture et éducation en Europe* (pp. 263-284). Berna: Lang.

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). Educar para la tolerancia y prevenir la violencia un año después del 11-M. *Cuadernos de Pedagogía* 344, 54-58.

Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata, 1ª ed.: 2001.

Jaráiz Rivas, Emilio (2001). La cultura gastronómica judía en Extremadura. I Jornada Sefarditas en el Parador Nacional de Cáceres, *Revista Alcántara*, 53-54, mayo-diciembre. Consultado en 2010, [http://ab.dip-caceres.org/alcantara/alcantara\\_online/53\\_54/53\\_54\\_011a.htm](http://ab.dip-caceres.org/alcantara/alcantara_online/53_54/53_54_011a.htm)

Jordán, J. A. (1996): *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

León del Barco, B., Gonzalo Delgado, M. y Vicente Castro, F. (2004). Factores interpersonales que condicionan la eficacia del aprendizaje cooperativo. *Ciencia Psicológica*, 9, 79-92.

Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Rubio, L. y Rayón, E. (1999). *Repensar la educación desde la diversidad*. Sevilla. Cuadernos de Cooperación educativa.

Sánchez, Cristian A. (2006). *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral no publicada dirigida por Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.

Vicén, M. J. y otros (1992). Propuesta para la elaboración de proyectos educativos de centros que contemplan la diversidad cultural (minorías, étnicas/culturales). In V.V.A.A. *Educación Multicultural e Intercultural*. Granada: Impredisur.

Wolf Cohen, Elizabeth (1998). *La nueva cocina judía*. Londres: Quintet Publishing Limited.

### *Legislación*

Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria en Andalucía, BOJA, de 08/08/2007. Consultado en 2010.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/156/d/updf/d2.pdf>

Instrucciones de 17 de diciembre de 2007, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se complementa la Normativa sobre Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Consultado en 2010,  
<http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc%2017-122007%20Evaluacion%20ESO.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Consultado en 2010,  
[http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899)

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación secundaria obligatoria en Andalucía. Consultado en 2010,  
<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/updf/d2.pdf>

Orden de 25 de julio de 2008 se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. BOJA, 167 de 22/08/2008. Consultado en 2010,  
[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/Orden\\_Atencion\\_Diversidad/1220256913468\\_orden\\_atencixn\\_diversidad.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/Orden_Atencion_Diversidad/1220256913468_orden_atencixn_diversidad.pdf)

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria. Consultado en 2010,  
[http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-238](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-238)

## V.V. EL FOMENTO DE LA SOCIALIZACIÓN: JUEGO CON PAPIROFLEXIA Y EJERCICIO DE LECTURA COOPERATIVA

Jean Todd Stephenson Wilson  
Departamento de Filologías Inglesa y Alemana  
Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*  
Universidad de Granada (España)  
[istephen@ugr.es](mailto:istephen@ugr.es)

Las dos actividades que se describen a continuación, un juego de *origami* y un ejercicio de comprensión lectora, se diseñaron en un primer momento para promover la comunicación y la interacción en inglés como lengua extranjera. La primera es apta para niños de Primaria y la segunda es más adecuada para alumnos de Secundaria. No resultan ni caras ni complejas de realizar, pero sí, para su consecución, requieren que los estudiantes trabajen juntos, colaborando y ayudándose mutuamente. Incluso, en la actividad de *origami*, los niños cuya lengua materna es minoritaria en el aula llegan a ser protagonistas a la hora de adaptarla para que los demás alumnos aprendan palabras en su idioma. Por la necesidad de contribuir todos al éxito de las actividades, que son agradables y creativas sin ser en ningún momento amenazantes, se promueve la socialización de todos los alumnos del aula.

### *Juego de papiroflexia u origami*

La primera actividad combina un trabajo manual con la comunicación en inglés, y como veremos, en otras lenguas minoritarias del aula. Los niños hacen su propia figura de papiroflexia, u *origami*, que es el arte japonés de plegar el papel, lo colorean y escriben encima números, palabras y frases en inglés. Por parejas manipulan su figura a la vez que hacen preguntas y contestan en inglés, se va abriendo cada vez más pliegues de la figura, y al final se llega a descubrir un cumplido que hay debajo del último pliegue.

Para la elaboración de la figura de papiroflexia, cada niño tiene un cuadrado de papel con cuatro esquinas A, B, C, y D. En primer lugar, se juntan las esquinas A y C. Se abre el papel y se repite el procedimiento con las esquinas B y D. Se vuelve a abrir el cuadrado de papel y ya están marcadas las diagonales.

Se dobla cada esquina hacia el centro del papel. El papel se parece ya a un sobre, con cuatro esquinas W, X, Y, Z. Se le da la vuelta al 'sobre' y se doblan las esquinas W, X, Y, y Z hacia el centro del papel. Se le da la vuelta otra vez. Veremos que las cuatro esquinas originales A, B, C, y D ya forman una 'cruz'. Se dobla muy bien el papel a lo largo de los dos ejes de la 'cruz', y se ve que hay cuatro aperturas. Se introducen los dos dedos índice y los dos pulgares en las aperturas. La figura de papiroflexia se parece ya a cuatro 'montes'. Los cuatro 'picos' de los montes forman una superficie plana, formada por los cuatro cuadrados de papel.

Se colorean los cuatro cuadrados de un color diferente y se escribe encima el color en inglés. Por ejemplo, si se colorea en rojo uno de los cuadrados, se escribe encima la palabra "red".

Cuando se abre hacia fuera los cuatro cuadrados coloreados, se verán cuatro triángulos, cada uno formado por dos triángulos menores. En cada triángulo menor, se escribe un número, de 1 a 20. Al desplegar hacia fuera los cuatro triángulos mayores, se escribe debajo un cumplido. Por ejemplo, "You're good at drawing."; "Your pencil case is very nice."; "I like your school bag."; "You write very good English."

Se juega de la siguiente manera. Primero, los alumnos hacen sus figuras de origami, siguiendo las instrucciones indicadas más arriba.

Por parejas de alumnos, A y B, el alumno A le muestra a la alumna B los cuatro colores de su figura y le pregunta qué color le gusta ("What colour do you like?"). La alumna A dice su preferencia (por ejemplo, "I like yellow"). El alumno A deletrea "yellow", abriendo y cerrando la figura a la vez. "Yellow" tiene seis letras, así que el alumno A abrirá y cerrará la figura seis veces. El Alumno A le muestra a la alumna B los

cuatro números que ahora se ven, y le pregunta qué número quiere (“What number do you want?”). La alumna B elige un número, (por ejemplo, “I want fourteen”). El alumno A cuenta hasta catorce, abriendo y cerrando la figura de papiroflexia catorce veces. Una vez que haya contado hasta catorce, despliega la figura, y lee el cumplido que hay debajo, por ejemplo, “You’re good at drawing”.

Se repite el juego, invirtiéndose los roles de los alumnos A y B. Se puede adaptar el juego usando el vocabulario de los colores, los números y los cumplidos en otras lenguas maternas de los niños de la clase, tanto mayoritaria (el español) como minoritaria.

### *Ejercicio de comprensión lectora*

Este ejercicio de comprensión lectora en inglés es apto para alumnos de Secundaria. Los alumnos, en grupos, leen textos, hacen preguntas sobre los mismos, y responden a preguntas formuladas por otros grupos. Los estudiantes de cada grupo trabajan en equipo, reparten las tareas, se ayudan y se corrigen todos juntos. Los tres textos deben tener el mismo nivel lingüístico y deben tener temas relacionados. Por ejemplo, podrían versar sobre la vida y obra de diferentes compositores célebres.

Para la realización de la actividad, la profesora divide la clase en tres grupos, y a cada uno le da un texto. Los alumnos de cada grupo leen el texto y elaboran diez preguntas de comprensión sobre el mismo. Escriben las preguntas en una hoja. (Deben apuntar las respuestas y guardarlas.) El texto, junto con la hoja de preguntas, se pasa al siguiente grupo. Los alumnos de este grupo leen el texto que han recibido y contestan a las preguntas, escribiendo las respuestas en la hoja. A su vez, el texto, junto con la hoja de preguntas con las respuestas cumplimentadas, se pasa al tercer grupo. Los alumnos de este grupo leen las preguntas y las respuestas, y corrigen tanto la gramática como el contenido de las mismas. Por último, el texto y la hoja de preguntas/respuestas se le da al grupo original. Este grupo da

el visto bueno a las correcciones hechas por los alumnos de los demás grupos.

Esta actividad podría suponer bastantes dificultades para muchos alumnos, si la realizaran individualmente. La comprensión lectora no suele resultar demasiado problemático, pero sí la formulación de preguntas correctas en inglés, que requiere el uso de verbos auxiliares y la inversión del orden de las palabras. Sin embargo, al trabajar en grupo, los alumnos reparten las tareas de comprensión del texto y de la formulación de las preguntas, ayudándose el uno al otro. Todos los alumnos, incluso los menos seguros en los trabajos de gramática, contribuyen al éxito de la actividad, sintiéndose útiles y necesarios entre los demás compañeros.



Composición:

*María Angustias Ortiz Molina*

Publicación:

*Fernando Ramos (Editor)*

Impresión:

*Impressões e Soluções*



