Fernando Sadio Ramos
(Coordinador)

Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad Ponencias

Fernando Ramos (Editor)

Fernando Sadio Ramos
(Coordinador)

Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad
Ponencias

Fernando Ramos (Editor)

Ficha técnica

ISBN: *978-989-8486-02-8*
Depósito Legal: *325809/11*
Coordinador: *Fernando Sadio Ramos*
Autores: *Fernando Sadio Ramos, Encarnación López de Arenosa Díaz, Philippe Loff, Juan José Leiva Olivencia, Dolores Pareja de Vicente, Noelia Margarita Moreno Martínez, Iulia Mancila, Mª del Rocío Pascual Lacal, Carmen Romo Parra, Mª Teresa Vera Balanza, María Pilar Maldonado Manso, Juan Antonio Gómez Naranjo, Emilia Martos Sánchez, Irene Boragno Gil, Aresio Villanueva Alcántara, Ana Blanco Campaña*
Título: Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias
Nº de Edición: *1ª*
Tirada: *100 ejemplares*
Edición:
Fernando Ramos (Editor)
Encontro de Primavera®
Junta de Andalucía – Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (Espanha)
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza), Universidad de Granada (Espanha)
Universidad de Málaga
Abril de 2011
CDU: *37,314.7, 376*
Cubierta: *FSR*

Índice

ÍNDICE

Índice …….. 7-8

Prólogo:

Fernando Sadio Ramos – *Prólogo – O projeto "Lançando pontes para a interculturalidade"/ "Tendiendo puentes hacia la interculturalidad" …….…….…… 11-20*

Colaboraciones especiales:

Encarnación López de Arenosa Díaz – *Desde la duda. Reflexiones en torno a la Educación Musical en un mundo plural ……. 23-32*

Encarnación López de Arenosa Díaz – *Pensemos: ¿son las competencias un puente hacia lo intercultural? En torno a la Educación Musical Superior 33-54*

Philippe Loff – *A Educação Intercultural nos manuais escolares de Estudo do Meio (1.º CEB): as representações da diversidade étnico-cultural 55-90*

Ponencias:

Juan José Leiva Olivencia; Dolores Pareja de Vicente – *La convivencia intercultural: un reto para la escuela inclusiva del siglo XXI …… 93-100*

Juan José Leiva Olivencia; Noelia Margarita Moreno Martínez – *Construyendo comunidades virtuales de aprendizaje intercultural en la escuela …… 101-108*

Iulia Mancila – *Perspectivas sobre el contexto migratorio y la educación de alumnas y alumnos de origen chino en Málaga, Andalucía …….. 109-116*

Mª del Rocío Pascual Lacal – *La interculturalidad desde la óptica docente en las aulas de los centros educativos: ¡aprendemos a convivir con respeto y alegría! ……..… 117-124*

Mª del Rocío Pascual Lacal – *La interculturalidad a través de la literatura infantil …….. 125-134*

Iulia Mancila; Juan José Leiva Olivencia – *Revisión crítica de las políticas y prácticas educativas interculturales en Andalucía …….. 135-142*

Carmen Romo Parra; Mª Teresa Vera Balanza – *Plano/contraplano: una propuesta formativa para contribuir a la equidad en la percepción de la inmigración femenina …….....….. 143-150*

María Pilar Maldonado Manso – *Trabajo de la Interculturalidad en tutoría de Secundaria a través de las TIC ……..…… 151-158*

Juan Antonio Gómez Naranjo – *El centro escolar como núcleo de unión intercultural de la comunidad educativa …… 159-164*

Emilia Martos Sánchez – *Nuevos retos educativos en la enseñanza de la música en Secundaria …… 165-172*

Irene Boragno Gil – *Derechos humanos y derechos de las minorías* ……. …….…….…… *173-180*

Aresio Villanueva Alcántara – *Un caleidoscopio hermenéutico: inter-culturalidad y hábitat culturales* *181-186*

Ana Blanco Campaña – *La revolución educativa: el primer paso para el cambio* …….. *187-192*

Anexo 1:
Programa del VI Encuentro de Primavera *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*

Anexo 2:
Información relativa al VII Encuentro de Primavera / XII SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais *Arte e Cultura Populares* – versión española

Anexo 3:
Información relativa al VII Encuentro de Primavera / XII SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais *Arte e Cultura Populares* – versión portuguesa

Anexo 4:
Información relativa al VII Encuentro de Primavera / XII SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais *Arte e Cultura Populares* – versión inglesa

Anexo 5:
Sinopsis de *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, nº 1, Marzo, 2011, versión en línea

Anexo 6:
DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, nº 1, Marzo, 2011: datos propios de la versión impresa y diversos de la versión en línea

Prólogo

PRÓLOGO – O PROJETO "LANÇANDO PONTES PARA A INTERCULTURALIDADE"/ "TENDIENDO PUENTES HACIA LA INTERCULTURALIDAD"

Fernando Sadio Ramos
Escola Superior de Educação de Coimbra (Portugal)

A abrir esta publicação, associada ao VI Encontro de primavera *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad* (26-29 de abril de 2011, Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo da Universidade de Málaga) e respetivo projeto fundador, encontra-se o texto do Prólogo que escrevemos apresentando-o e às suas diversas componentes na revista *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* (Ramos, 2011). Sendo esta publicação uma das realizações importantes desse projeto, interessou-nos exarar aqui as mesmas considerações que expendemos então, explicando a sua essência.
A presente publicação é constituída principalmente pelo conjunto de trabalhos apresentados ao VI Encontro na categoria de *Ponencias* ou *Comunicações*. Estes trabalhos são acompanhados pelos textos de duas conferências, um deles inédito e que, por isso, tem aqui o seu lugar natural – a conferência de Philippe Loff –, e por um capítulo de uma publicação anterior ao projeto *Lançando pontes para a interculturalidade/ Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*. Dos textos das duas conferências referidas, o outro corresponde à Conferência inaugural. Com o titulo *Pensemos: ¿son las competencias un puente hacia lo intercultural? En torno a la Educación Musical Superior*, esta esteve a cargo da Professora Encarnación López de Arenosa Díaz, Catedrática do Conservatorio Superior de Música de Madrid. O respetivo texto fora já publicado numa das obras realizadas por este projeto, a qual teve edição simultânea em Portugal e em Espanha: *Lançando pontes para a interculturalidade* (López de Arenosa Díaz, 2010a) e *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad* (López de Arenosa Díaz, 2010b). O outro texto, também desta autora, intitula-se *Desde la duda. Reflexiones en torno a la Educación Musical en un mundo plural* (López de Arenosa Díaz, 2009). Na medida em que ambos são notáveis exercícios de pensamento livre, crítico e perspicaz e em que a frescura e desenvoltura que revelam se destaca no panorama da reflexão sobre a educação atual, muito marcada pelo acriticismo e acefalia bolonhesa, de pendor tecnocrático e positivista, e pelo silenciamento das vozes discordantes do atual estado de coisas, pensamos que não é demais disponibilizá-los uma vez mais por meio desta publicação.
Uma vez dito isto, retomamos o que dissemos na abertura da *DEDiCA*, apresentando o projeto e essa revista científica.

Culmina com a publicação deste primeiro número da revista científica *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* o projeto *Lançando pontes para a interculturalidade/ Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*. Assume-se este momento como o fim de um projeto e, simultaneamente, como o começo de outro, que se consubstancia no lançamento de uma revista científica ligada ao Grupo de Investigación HUM-742 DEDiCA, da Universidade de Granada. Pretendemos que esta revista venha a ser ao mesmo tempo o veículo difusor do trabalho de investigação dos membros integrantes daquele, dos investigadores que se associem aos seus projetos e de outros colaboradores que de forma autónoma no enviem os seus artigos para publicação. O *Editorial* deste número trata do projeto da Revista, pelo que neste Prólogo abordaremos o conteúdo deste número, constituído pelos trabalhos que se geraram no âmbito do desenvolvimento do Projeto *Lançando pontes para a interculturalidade/ Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*.
Este projeto faz parte de um conjunto maior, o projeto *Encontro de primavera*, cuja apresentação efetuámos em diversas ocasiões ao longo dos últimos quatro anos, no

âmbito do seu processo de desenvolvimento em Portugal e em Espanha, países que o têm acolhido e feito crescer (Ramos, 2009a; 2009b; 2010b; Ramos; Ortiz Molina, 2010). Nas linhas que se seguem retomaremos e atualizaremos algumas das ideias expendidas nessas e noutras ocasiões (Ramos, 2010a), caracterizando o *Encontro de primavera*, mas perspetivando-o face ao tema que nos ocupa neste número da *DEDiCA* e no congresso internacional a que ela está ligada.

Lançando pontes para a interculturalidade/ Tendiendo puentes hacia la interculturalidad iniciou-se formalmente em janeiro de 2009. No seu desenvolvimento, deu origem a diversas reuniões internacionais, efetuadas, ora em Espanha, ora em Portugal, no decurso das quais se foram definindo os seus contornos quer no que toca aos trabalhos de investigação a serem efetuados pelos seus participantes, quer os detalhes das obras a publicar, quer ainda no que toca à organização do congresso em que se apresentaram os trabalhos produzidos ao longo destes quase dois anos e meio de desenvolvimento do projeto (subsídios, definição do programa, local e instalações a utilizar, logística, transportes, alojamento e divulgação). O processo teve o mérito de permitir assistir ao crescimento contínuo do projeto, tanto no que diz respeito aos trabalhos que o integram, como na grande adesão e elevada qualidade dos seus participantes, individualmente considerados e também em termos das instituições de que provêm. No que a estes últimos concerne, destacamos tanto o seu número como a sua enorme variedade e diversidade em termos de disciplinas científicas e especialidades, o que confere – em nosso entender – um valor especial ao resultado final. Com efeito, não somente há um valor assinalável no número e qualidade dos intervenientes, individuais e institucionais, como esse número, variedade e diversidade se constitui como um símbolo da diversidade celebrada no evento e no projeto, uma marca da intersubjetividade constitutiva da humanidade do Homem e da sua cultura e civilização.

Celebrou-se o *VI Encontro de primavera* em Málaga, entre os dias 27 e 29 de abril de 2011, na Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo da Universidade de Málaga. Até chegarmos aqui, o *Encontro de primavera* percorreu um caminho do qual apresentamos uma breve síntese, referente à sua conceção estrutural e às suas diversas iniciativas.

O *Encontro de primavera* integra fundamentalmente trabalhos de caráter teórico e prático, relativos à problemática da Educação e à Formação, entendidas como processos de humanização do Homem enquanto Pessoa, isto é, ser em relação, intersubjetividade originária e historicidade. Nesse sentido, esses processos têm que ser vistos numa perspetiva integral e global, dirigindo-se à totalidade da Pessoa como ser espiritual e corpóreo que se expressa no Mundo mediante a sua praxis. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto *Encontro de primavera* integram uma plêiade de temáticas subordinadas à questão da Educação e nas quais a questão dos valores é a preocupação fundamental; eles abarcam desde as questões dos Direitos do Homem e da Cidadania, passando pela interculturalidade, às questões relacionadas com a expressão artística do Homem, sempre encaradas a partir da educação e formação deste. Assim, todos os projetos que se realizam no âmbito do *Encontro de primavera* têm como temática comum a questão da Educação – entendida numa perspetiva integral e global de desenvolvimento da Pessoa –, da Arte e da Dignidade do Homem, associadas às questões da Cidadania – nas suas diversas dimensões e alcances – e da Interculturalidade, de acordo com a declinação que se dê ao tema proposto.

Os projetos desenvolvem-se sempre a partir da proposição de uma temática correspondente ao conteúdo formulado no parágrafo anterior, o qual tem vindo a ser explicitado em sucessivos projetos realizados ao longo dos quase cinco anos e meio de realização do mesmo. Esse tema é tratado durante um ou dois anos pelos investigadores e/ou docentes que são convidados para o projeto e termina com a sua publicação em livro (ou noutros suportes) e apresentação pública dos trabalhos numa

reunião de caráter internacional (anual desde 2006, mas que passará a bienal de 2012 em diante quando se efetue a VII edição do *Encontro de primavera*).
O *Encontro de primavera* tem a sua origem mais longínqua no ano de 2002 aquando do início da realização de um projeto de *Educação para a Cidadania e Direitos do Homem* (na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra) e, como tal, é uma parte integrante dele. Das sinergias advindas na realização deste último, foi particularmente relevante para o surgimento do *Encontro de primavera* a associação do trabalho de docentes e investigadores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e da Facultad de Ciencias de la Educación da Universidade de Granada, nomeadamente, do Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didáticas en la Comunidad Andaluza. Foi possível, mediante essa associação, reunir a massa crítica de docentes e investigadores que permitissem a realização de projetos de investigação e docência que contivessem a necessária continuidade e projeção ao longo do tempo. As iniciativas que entretanto se foram realizando permitiram a associação de muitos outros colaboradores, com os quais se enriqueceu imenso o trabalho desenvolvido e as possibilidades de ação no âmbito do projeto.
Deve-se o nome do projeto à conjunção de duas ideias fundamentais, presentes na sua filosofia matricial: a ideia de *encontro,* que procura traduzir o entendimento do Homem como Pessoa e intersubjetividade originária, associada à ideia de *primavera* que, pelo seu impulso de novidade e crescimento, simboliza a praxis e o papel dos valores como guias da mesma na sua promessa de um mundo novo a construir e a criar. Consideramos fundamentais estas duas ideias, mormente na sua sinergia, na medida em que mostram, por um lado, como é possível, a partir do encontro entre pessoas e da sua colaboração generosa, desinteressada e empenhada, efetivar projetos e iniciativas que dispõem de escassos recursos materiais e, por outro, demonstram o poder da motivação para agir, proveniente do sentido conferido à praxis coletiva e sua estruturação axiológica, e sua capacidade de tornar real um conjunto de possibilidades e alternativas ontológicas e sociais. Ou seja, como sendo exatamente o oposto do discurso dominante e hegemónico da inevitabilidade, do monetarismo, do consumismo e do desperdício, que são a marca de água dos poderes vigentes e da sua propaganda tecnocrática, travestida de cientificidade mas sempre devedora de um positivismo serôdio e infértil.
Iniciou-se o *Encontro de primavera*, como dissemos, em 2006, com o desenvolvimento do tema *Dignidade Humana em Polifonia*. Deste projeto resultou um livro homónimo e a apresentação dos trabalhos num primeiro encontro internacional que teve lugar em Coimbra, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, em Portugal. Nesta localidade tiveram igualmente lugar os congressos dos dois anos seguintes – 2007 e 2008 –, após o que se passou a realizar a reunião em Espanha, como referiremos posteriormente.
O tema proposto para o primeiro projeto teve um estatuto seminal, na medida em que corresponde ao núcleo essencial dos Direitos do Homem e seus valores. A característica essencial dos Direitos do Homem – a de serem a concretização da Dignidade própria e específica do Homem – foi abordada na perspetiva da sua diversidade, multiplicidade e novidade, para o que se convocou a metáfora da *polifonia*. Ao mesmo tempo, abria-se a porta à Arte – e à Música, em particular – como símbolo desse entendimento do humano do Homem e como linguagem capaz de pôr em comunicação os diversos povos e culturas.
Deste tema embrionário, foram sendo deduzidas ao longo dos diversos anos de vida do Projeto *Encontro de primavera* outras temáticas que têm presidido aos projetos posteriormente realizados, às quais nos passamos a referir brevemente, no seu encadeamento temporal:
1) *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*; congresso internacional realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, em Coimbra, no ano de 2007.

2) *Música. Arte. Diálogo. Civilização*. Teve o seu congresso internacional efetuado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, em Coimbra, no ano de 2008.
3) *Investigación en Educación y Derechos Humanos*, que culminou no congresso internacional que teve lugar na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidade de Granada, em Granada, em 2009.
4) *Arte y ciencia: creación y responsabilidad*, cujo congresso internacional se efetuou na Facultad de Educación y Humanidades de Melilla da Universidade de Granada, em Melilla, no ano de 2010.
5) *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*. O congresso internacional correspondente decorreu na Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo da Universidade de Málaga, em Málaga, em 2011.
Em 2012, o congresso do *Encontro de primavera* regressa a Portugal, realizando-se em Vila Nova de Foz-Coa, no Centro Cultural da Câmara Municipal, entre os dias 10 e 14 de abril. *Arte e cultura populares* é o seu lema e a sua organização está já em adiantado estado de desenvolvimento. Já o de 2014 vai realizar-se em Ceuta, de 22 a 26 de abril, no Palacio da Ciudad Autónoma de Ceuta, sob o lema *Educación, música y arte desde la(s) frontera(s)*.
Correspondem as temáticas dos projetos à prossecução e desenvolvimento das perspetivas abertas aquando do primeiro projeto, como passamos a referir.
As questões da Educação para a Cidadania que se podem colocar a educadores no contexto Europeu e o papel da Educação com as artes nesse processo foram, em consequência, tratadas no segundo projeto, tendo sido apresentado o resultado final no *II Encontro de primavera*, em 2007, com a correspondente publicação do livro *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*.
Como a Cidadania não pode ficar-se apenas pelo contexto mais ou menos exclusivo de uma determinada formação cultural, abriu-se o tratamento das questões do Projeto no sentido de uma cidadania cosmopolita e intercultural, que tivesse a Civilização humana como horizonte último e uma conceção intersubjetiva do Homem como seu fundamento ontológico e ético. Tal como a Dignidade do Homem, a Civilização humana é polifónica, pelo que a necessidade do Diálogo foi então afirmada, assim como a necessidade, o papel e a importância das Artes para o mesmo. Este projeto teve também a sua apresentação final no encontro de 2008, o terceiro, que foi acompanhado da publicação do livro *Música. Arte. Diálogo. Civilización*, assim do catálogo de duas exposições de arte contemporânea que integraram igualmente esse projeto – *Ensoñaciones Canarias y Andaluzas. A Viagem*.
Se a referência ao Outro é essencial na constituição ontológica do Homem, procurámos concretizá-la simbolicamente com a transferência do local de celebração dos *Encontros* de Coimbra para a Facultad de Ciencias de la Educación da Universidade de Granada, de onde veio desde o princípio do Projeto muita da sua alma, como referimos. Essa Faculdade foi a sede do local de realização do *IV Encontro de primavera* (2009), após o que se lhe seguiu a Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidade de Granada (2010) e em 2011 a Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo da Universidade de Málaga.
O projeto de 2009 consistiu no tratamento específico da temática da investigação científica em Educação e Direitos do Homem e os seus resultados foram dados a conhecer no encontro de Granada, como referimos acima, com a publicação do livro *Investigación en Educación y Derechos Humanos*, que foi acompanhado de um CD-Rom contendo as comunicações apresentadas ao congresso.
O projeto que se consubstanciou neste ano de 2009 foi acompanhado de outro, que se desenvolveu em simultâneo e a que nos referiremos em seguida, dada a sua vinculação à temática do presente livro – *Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes*.
Ao projeto de 2009 apresentado no *IV Encontro de primavera* foi dado seguimento com o tratamento da questão da relação entre a Arte e a Ciência quanto aos conceitos

de Criação e de Responsabilidade, cujo trabalho foi apresentado e divulgado em Melilla, no ano seguinte, e que se publicou na obra *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad* (2 volumes).

O projeto destinado a ser apresentado em 2011 foi dirigido especificamente para a questão da Educação Intercultural, tratada sob a metáfora do lançamento de pontes entre as culturas e civilizações – *Lançando pontes para a interculturalidade/ Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*. Teve várias etapas e diversas iniciativas na sua realização, com destaque para a publicação do livro *Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes* (2009), apresentado também aquando da celebração do *IV Encontro de primavera*, em Granada.

Procedeu-se, com o projeto para 2011, à reunião de especialistas que desenvolvessem a temática proposta e partilhassem posteriormente os resultados da sua investigação com os participantes do VI *Encontro de primavera*, a realizar em Málaga.

Do labor realizado, resultaram dois livros, publicados no início de 2010, simultaneamente em Espanha – *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad* – e em Portugal – *Lançando Pontes para a Interculturalidade* – (Ramos, 2010). Resultou, ainda, a publicação do CD Rom *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias*, contendo as comunicações e outros trabalhos apresentados ao congresso, em Málaga.

Ao mesmo tempo que se publicavam os livros acima referidos, prosseguiu-se o desenvolvimento do projeto com outros autores que se lhe associaram igualmente, e de que resulta esta última publicação do projeto e primeiro número da revista *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*. O fim de um projeto constitui a origem de uma nova realidade virada para o futuro.

A lista dos participantes no projeto global é extensa e inclui investigadores de um conjunto assinalável de instituições. Assim, tivemos a honra de poder contar com a colaboração dos seguintes investigadores:

1) Iván Bravo Antonio (Universidade de Granada – Espanha).
2) Jorun Buli-Holmberg (Universidade de Oslo).
3) Francisco José Calderón Vázquez (Universidade de Málaga – Espanha).
4) Maria do Rosário Campos (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal).
5) Cláudio Alexandre S. Carvalho ("Linguagem, Interpretação e Filosofia", Universidade de Coimbra – Portugal).
6) Roberto Cremades Andreu (Universidade de Granada – Espanha).
7) María de la Concepción Domínguez Garrido (UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia – Espanha).
8) Amaya Epelde Larrañaga (Universidade de Granada – Espanha).
9) Carlos Garrido Castellano (Universidade de Granada – Espanha).
10) Paulo Jorge Fialho Gaspar (Instituto Politécnico de Lisboa – Portugal).
11) David J. Hargreaves (Universidade de Roehampton – Reino Unido).
12) Linda M. Hargreaves (Universidade de Cambridge – Reino Unido).
13) Lucía Herrera Torres (Universidade de Granada – Espanha).
14) Elaine Caroline Hewitt Hughes (Universidade de Granada – Espanha).
15) Cayetana Ibáñez López (Universidade Complutense de Madrid – Espanha).
16) Philippe Bernard Loff (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal).
17) Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora – Portugal).
18) Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid – Espanha).
19) Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidade de Granada – Espanha).
20) Dolores Madrid Vivar (Universidade de Málaga – Espanha).
21) María José Mayorga Fernández (Universidade de Málaga – Espanha).
22) Antonio Medina Rivilla (UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia – Espanha).

23) María del Castañar Medina Domínguez (UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia – Espanha).
24) Mário Miguel Montez (Instituto Politécnico de Coimbra).
25) Isabel María Núñez Moreno (Fundação ACIS – Escola Artur Martorell – Espanha).
26) María Soledad Ortega Velasco (Universidade de Málaga – Espanha).
27) María Angustias Ortiz Molina (Universidade de Granada – Espanha).
28) Andrés Palma Valenzuela (Universidade de Granada – Espanha).
29) João Ramalho (Instituto Superior de Educação e Trabalho do Porto – Portugal).
30) Anabela Panão Ramalho (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal).
31) Fernando Sadio Ramos (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal).
32) María Teresa Rascón Gómez (Universidade de Málaga – Espanha).
33) Sergio Román Aliste (Universidade Complutense de Madrid – Espanha).
34) María Rosa Salido Olivares (Universidade de Granada – Espanha).
35) Maria de Fátima Chorão Cavaleiro da Fonseca Sanches (Universidade de Lisboa – Portugal).
36) Sebastián Sánchez Fernández (Universidade de Granada – Espanha).
37) Miriam Donath Skjørten (Universidade de Oslo).
38) Jean Todd Stephenson Wilson (Universidade de Granada – Espanha).
39) Àngels Torras i Albert (Universidade Ramón LLull – Espanha).
40) Julio Vera Vila (Universidade de Málaga – Espanha).
41) Eduardo Vila Merino (Universidade de Málaga – Espanha).
42) C. Karen Villén Molina (Diputación Provincial de Málaga – Espanha).

O conjunto destes investigadores participantes do Projeto alarga-se e reforça-se com outras personalidades académicas que integram o Conselho Editorial e Científico da revista *DEDiCA*. Alguns dos nossos colaboradores anteriormente referidos integram-na, igualmente. A lista completa é a seguinte:

1. Miguel Beas Miranda (Universidade de Granada – Espanha).
2. Jorun Buli-Holmberg (Universidade de Oslo – Noruega).
3. Roberto Cremades Andreu (Universidade de Granada – Espanha).
4. José António Reis do Espírito Santo (Instituto Politécnico de Beja – Portugal).
5. Linda M. Hargreaves (Universidade de Cambridge – Reino Unido).
6. Juan José Hinojosa Torralvo (Universidade de Málaga – Espanha).
7. Michel Hogenes (Universidade da Haia – Holanda).
8. Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora – Portugal).
9. Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatório Superior de Música de Madrid – Espanha).
10. Nicolás M.ª Oriol de Alarcón (Universidade Complutense de Madrid – Espanha).
11. Edmundo Manuel Balsemão Pires (Universidade de Coimbra – Portugal).
12. Juan Ortiz Molina (Universidade de Málaga – Espanha).
13. Maria de Fátima Chorão da Fonseca Cavaleiro Sanches (Universidade de Lisboa – Portugal).
14. Encarnación Soriano Ayala (Universidade de Almería – Espanha).
15. Jean Todd Stephenson Wilson (Universidade de Granada – Espanha).
16. Ángels Torras i Albert (Universidade Ramón Llull – Espanha).
17. João Luís Pimentel Vaz (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal).

Os textos constantes das obras publicadas – livros, CD-Rom e revista – constituem a substância dos trabalhos apresentados e discutidos no *VI Encontro de primavera*, de que a questão da *interculturalidade* é o mote principal.

Nunca é demais sublinhar a importância da interculturalidade para a definição da cidadania contemporânea e da importância desta na resposta às questões que as sociedades atuais enfrentam. Em particular, no que à Escola concerne, é

particularmente relevante a tomada em conta do fenómeno da interculturalidade, na medida em que é esta, atualmente, a única instituição no seio da qual se processa à socialização de todos os membros de uma sociedade.
A globalização/ mundialização, que se encontra em curso e de maneira cada vez mais acelerada, da Civilização Ocidental, facilitada pelo progresso tecnológico e consequente incremento das capacidades de comunicação e de deslocação de pessoas e bens, coloca de forma particularmente relevante a necessidade de refletir sobre o papel da Escola face ao fenómeno da interculturalidade no seu seio e na sociedade em geral, seja no que diz respeito à formação de professores, seja no que concerne à socialização de crianças, adolescentes e jovens portadores de culturas muito mais diversas do que alguma vez se verificou no contexto escolar.
Movidas pela atração emanada de promessas de uma melhor e mais bem sucedida vida, em termos materiais, nas sociedades que integram o mundo Ocidental – e, no que interessa mais particularmente ao nosso contexto práxico, a sociedade europeia – , multidões de pessoas provenientes de países economicamente menos favorecidos e poderosos procuram participar cada vez mais dessa riqueza e escapar a condições de vida certamente mais precárias e difíceis nos seus países de origem.
As limitações demográficas dos países de acolhimento, com a sua natalidade em profunda redução, contribuem ainda mais para essas deslocações, cujos intervenientes vêm desse modo preencher importantes lacunas de mão de obra em diversos setores e contribuir decisivamente para os sistemas de Segurança Social.
Estes movimentos prosseguem a diversificação étnica e cultural favorecida pelo fenómeno da colonização Europeia, tornando os países Europeus cada vez mais diversos em termos culturais e étnicos.
Em diferentes níveis, todos eles apresentam a mesma tendência de crescente complexificação social através da receção de novos membros provenientes de outras etnias, culturas e países.
Os Estados-Nação Europeus, mais ou menos unificados étnica e culturalmente em virtude da sua história e organização político-social desde a respetiva constituição como tais, veem-se agora confrontados decisivamente com o aparentemente novo desafio da receção e integração desses novos membros. Dissemos "aparentemente" pois, efetivamente, a relativa homogeneidade da cultura e da população desses Estados é ela mesmo fruto e manifestação de uma pluralidade de culturas e de povos que, ao longo da sua história secular, concomitante ou anterior ao seu processo de constituição como Estados-Nação, comunicaram e se foram fundindo entre si, dando origem ao mosaico de povos que constituem a Europa que hoje conhecemos e de que a União Europeia é um símbolo.
Deste modo, o fenómeno da interculturalidade não é, em rigor, nada de absolutamente novo – bem pelo contrário, ela não é senão aquilo que desde sempre constituiu a história e a vida dos povos Europeus –. Quer ao nível da integração de populações diversificadas, quer ao nível da integração de culturas (feita predominantemente sob a forma religiosa, da qual emana o conceito de *tolerância* e as questões do relacionamento inter-religioso, em cuja problemática está já contida a questão que nos coloca hoje a diversidade cultural), a mestiçagem tem sido o apanágio da cultura europeia e dos seus povos e países.
Na forma que assume a questão da diversidade de culturas – algumas geralmente minoritárias em face de outra maioritária – presentes no mesmo espaço geográfico, social e cultural, coloca-se com particular relevo a necessidade de construção de uma noção de cidadania inclusiva e intercultural capaz de responder aos desafios dessa coexistência. Com efeito, só tornando todos os membros de uma comunidade, qualquer que seja a cultura de origem a que pertençam ou a sua especificidade grupal e pessoal, partícipes da vida pública e social, podem as sociedades de hoje pretender superar os problemas de integração, de segregação, de auto e heteroexclusão e de intolerância que as atravessam. E essa inclusão deve ser acompanhada da consciencialização da intersubjetividade que nos constitui originariamente, isto é, do

facto de que só somos nós mesmos numa relação primordial ao Outro, quer ao nível individual, quer ao nível coletivo.
Neste sentido, uma forma eminente de declinar a alteridade constitutiva do sujeito é a *interculturalidade*, de que nos consciencializamos facilmente se considerarmos a multiplicidade de determinativos que poderíamos referir numa definição da identidade e da cidadania de um qualquer cidadão de um país Europeu à escolha.
Uma cidadania plena e adequada ao tempo presente deve ser, então, inclusiva e intercultural na sua essência. A inclusão de todos e a assunção da interculturalidade neste sentido originário e ontológico coloca-se mesmo como uma questão de sobrevivência da Civilização atual, tendo em conta os perigos que o seu contrário acarreta e de que temos amplos testemunhos todos os dias, nomeadamente, nos fenómenos abrangidos pelo racismo e suas variantes ideológicas sempre novas. Sob a bandeira dos Direitos do Homem, é uma cidadania nova que temos de construir quotidianamente, numa manifestação da riqueza e do advento de novas possibilidades de se construir Mundo e Homem e de assumir, na sua radicalidade e profundidade, o caráter histórico e práxico do devir humano e da correspondente humanização do Homem. Mormente, nas atuais circunstâncias europeias motivadas pela crise económica e política que atravessamos, e que trouxeram de novo à tona de água a angústia e o medo perante a existência, em geral, e o outro, em particular, assistimos a fenómenos que exigem um profundo comprometimento com o presente de forma a construir uma sociedade tolerante e intercultural, na qual a superação do multiculturalismo da identidade autárquica e das suas diversas e múltiplas encarnações e avatares comunitaristas, diferencialistas, fundamentalistas e antissemitas possa ser uma realidade que dê origem a uma verdadeira integração cidadã, plural e tolerante, intercultural e dialogante, que assuma a história Europeia e o respetivo contributo para o advento da cultura, da sociedade e da civilização dos Direitos do Homem e da Dignidade humana. O processo corresponde plenamente ao conceito de *crise* (Pereira, 1984), no qual a liberdade e a praxis corajosas se têm que empenhar de modo a que o melhor resultado emerja como seu resultado e consequência desejável.
Pensar a Dignidade do Homem em tempo de crise, em que impende intensamente sobre a Humanidade a ameaça de retorno à barbárie totalitária, avessa e imune à existência de direitos nos quais ela se consubstancie, é a intenção que levou à reunião dos especialistas – investigadores e docentes – que connosco quiseram partilhar o seu labor e para o qual remetemos de imediato.

Nesta publicação optámos por não uniformizar as formas de citar e de referir a bibliografia e material utilizado na elaboração e redação dos trabalhos, permitindo aos autores a utilização das formas com que estão mais familiarizados. Houve, sobretudo, o trabalho de uniformizar os textos com vista à maior homogeneidade possível da publicação.

Incluímos ainda, como Anexos, os seguintes materiais:
a) Programa do VI Encuentro de primavera;
b) Informação relativa ao VII Encontro de primavera e XII SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais;
c) Sinopse das versões em linha e impressa da revista científica *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, n.º 1, março de 2011.

Coimbra, 2 de abril de 2011

Referências

López de Arenosa Díaz, E. (2010a). Pensemos: ¿son las competencias un puente hacia lo intercultural? En torno a la Educación Musical Superior. In F. S. Ramos, *Lançando pontes para a interculturalidade*, 51-98. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

López de Arenosa Díaz, E. (2010b). Pensemos: ¿son las competencias un puente hacia lo intercultural? En torno a la Educación Musical Superior. In F. S. Ramos, *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad*, 51-98. Granada: Ediciones K&L.

López de Arenosa Díaz, E. (2009). Desde la duda. Reflexiones en torno a la Educación Musical en un mundo plural. In F. S. Ramos, *Diálogo e comunicação intercultural. A educação com as artes*, 13-34. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

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

Ramos, F. S. (2011). Prólogo: o Projeto "Lançando pontes para a interculturalidade"/ "Tendiendo puentes hacia la interculturalidad". *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1, março (2011) 21-34.

Ramos, F. S. (2010a). Prólogo. *In* F. S. Ramos (Coord.), *Lançando Pontes para a Interculturalidade*, 9-17. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). Também: Ramos, F. S. (2010). Prólogo. *In* F. S. Ramos (Coord.), *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad*, 9-17. Granada: Ediciones K&L.

Ramos, F. S. (2010b). Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos – El Proyecto "Encontro de primavera"®. *In* Colbacat – Col.legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya (2010), Atas do *III Congrés d'Educació de les Arts Visuals. Per un diàleg entre les arts. Barcelona, 3, 4 i 5 de Setembre de 2009*. Barcelona : Editorial Octaedro. Edição em CD

Ramos, F. S. (2009a). Educação para a Cidadania e Direitos do Homem. In M.ª A. Ortiz Molina (Coord.), *Investigación en Educación y Derechos Humanos*, 47-60. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ramos, F. S. (2009b). Educação para a Cidadania e Direitos do Homem. *Exedra. Revista Científica*, 2 (2009) 33-46. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/N2/03A-fernando-ramosl.pdf
Consultado em 14 de dezembro de 2010.

Ramos, F. S.; Ortiz Molina, M.ª A. (2010). Del CIMA a SIEMAI. *Música y Educación. Revista Internacional de Pedagogía Musical*, 82, Año XIII, 2 (2010) Junio, 200-205.

Colaboraciones especiales

DESDE LA DUDA. REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN MUSICAL EN UN MUNDO PLURAL

Encarnación López de Arenosa Díaz
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (España)

Comprobar la multietnicidad es sólo problema de asomarse a una ventana sobre nuestras ciudades. Colores, rasgos, facciones, acentos e idiomas originados en otros pagos se manifiestan en cualquier rincón de la geografía europea occidental.
La interculturalidad es otra cosa. Existe entre nosotros si lo vemos como suma de convivencias, de costumbres heterogéneas, hábitos, creencias, tradiciones. No podemos hablar propiamente de multiculturalidad si pensamos en el conocimiento ni la asunción mutua de los elementos culturales que cada grupo aporta.
Los grandes cambios que nuestra sociedad ha experimentado en los últimos años y, muy especialmente en cuanto a la hegemonía del joven, de lo joven, al deterioro de la autoridad, la paulatina pérdida de la cultura de transmisión generacional; la capacidad adquisitiva de los más jóvenes, también adolescentes, y su decidido ejercicio de independencia, nos ofrece otro ángulo de visión del mundo escolar.
Esto hace que sean pedagogía, sociología, antropología, psicología, filosofía los hilos del tejido (compacto tejido) con los que el docente ha de confeccionar un traje multimedida, válido para la multiculturalidad, multietnicidad, interculturalidad, transformación social…
Cualquiera de estos hilos da lugar a múltiples reflexiones, el eterno quehacer de quien pretende entender lo que le rodea para poder actuar en el campo específico de su competencia. Ese es en este momento mi cometido, situarme desde la duda en la posición reflexiva respecto a cómo intervenir cara a la educación musical de nuestros jóvenes, -especialmente ahora en cuanto se refiere a la enseñanza general-, teniendo en cuenta todos esos ingredientes tan fuertemente condicionantes. Creo que es tiempo de búsqueda más que de recetas infalibles; de experimentaciones responsables y humildes compartiendo y recibiendo las de los otros. Analizando cada gesto de nuestros alumnos para percibir como perciben. Tiempo también de amplitud sin ambigüedad, de valor en la toma de decisiones y para el periódico análisis crítico implacable al señalar defectos y justo al reconocer virtudes. Dar pasos cortos, comprometidos, valientes. Ese es, por otra parte el futuro del docente como lo es de una sociedad que se transforma a tal velocidad que no deja espacio a la rutina.
Eso nos lleva a cuestionar tanto el qué enseñar y el cómo hacerlo y, también e importante, cuál es la formación que puede dotar al docente de herramientas idóneas.

Paso a las reflexiones:

- La música en su origen no fue un objeto estético. El hombre primitivo está urgido por ese mandamiento innato de “primum vivere”. Es un medio de expresión ritual, de relación con unas divinidades de supuesta especialización: la lluvia, la fertilidad, el viento… una forma de acentuar los sentimientos de alegría o dolor, de profundizar el sentido de grupo frente al “otro”; de marcar señas de identidad desde visiones propias del grupo en cuestión. Más tarde será expresión de lo que podemos llamar más propiamente religioso o social, de hábitos y costumbres a las que asocia ese lenguaje.

Cada vez hay más voces en la antropología respecto al carácter innato del lenguaje musical, del que algunos aseguran ser previo al lenguaje oral.[1] El provocador título de Mithen “Los neandertales cantaban rap” nos aporta importantes y apasionados argumentos en esta línea.
Si traducir el lenguaje implica –aún en idiomas totalmente consolidados, en sociedades basadas en un pensamiento conocido y aún compartido– dar un margen a la nunca total objetividad de la palabra en sí y también a la subjetividad por parte

del autor del discurso/texto y del traductor/intérprete del mismo, qué no sucederá cuando el lenguaje que se pretende interpretar, oral o musical procede de culturas o subculturas tan alejadas del pensamiento dominante en lo que genéricamente denominamos occidente.

- Pretendidamente incluidos en culturas próximas, pensemos qué está pasando con ese continente denominado europeo en el que grupos bien étnicos bien religiosos o culturales están reivindicando diferencias llevando su demanda hasta el derramamiento de sangre.
- Qué decir de ese otro genérico de Hispanoamérica si, solamente en países que podríamos denominar pequeños, se desatan diferencias étnicas tan profundas. Léase, por ejemplo Bolivia.

"Cabe destacar, que donde hay interpretación hay sentido polisémico, y es precisamente en ella donde se evidencia su caudal. Esta tarea interpretativa, expone un desciframiento de símbolos ocultos, del mundo de la vida de la otredad, viéndolos como un lenguaje, con sus metáforas y literalidades, en sí, el lenguaje aparece como inconsciente en sus formas de acción contingente, agrupadas en sus códigos clasificatorios. A través de la historia, la traducción ha reflejado innumerables "etnocentrismos", por la evidente intransigencia misma del lenguaje receptor. Esto quiere decir, que la imposibilidad del lenguaje involucra analogías, intuiciones, canalizaciones conscientes, entre otros, hacia un querer decir "más o menos así". Esta problemática devela una situación que a la antropología debe interesar mucho: "la arbitrariedad del signo". Comúnmente, se expresa la antropología o quizás más bien la etnología, en su definición académica, la facultad o la misión de observar las diferenciaciones culturales, por tanto, de sus comparaciones y analogías.

Esta complicadísima tarea, implica sin duda un cuestionamiento de la traducción, de qué observamos, y cómo lo convertimos en nuestra lengua, o para apostarlo de una manera más radical: cómo hablamos de otra cultura, siendo participantes de una propia.[2]

- La canción o la música popular en general no es otra cosa que un reflejo de hábitos: aconteceres estacionales, sucesos sociales, eventos que periódica o puntualmente jalonan el discurrir de los días. También son manifestaciones religiosas con celebraciones rituales que siguen el calendario vinculado a los aspectos condicionados por las diferentes creencias.
- Cuanto más primitivo y aislado un grupo social, cuanto más alejado de los grandes centros industriales y tecnológicos, tanto más celosamente mantiene las tradiciones de las que su música es una de las manifestaciones; manifestaciones rituales, sociales más que artísticas y, por ello, tanto más inaccesible al extraño, su significación.
- Desmembrar esa música en sus ritmos o los sistemas escalísticos de que se sirve, es una autopsia cultural y su trasplante a otras culturas puede resultar algo artificial y desvirtuado. Como dice Chailley[3] referido a algo tan común como la escala, ésta no es más que una abstracción, una racionalización occidental que ordena los sonidos de las melodías preexistentes que entrañaban un ethos, que tenían un origen y una aplicación concretos, descomponiéndolas en sus elementos. Tales elementos, obviamente no aportan significación; son materiales de construcción neutros.

Volvemos a los antropólogos:

"La música, bajo el enmascaramiento comercial unas veces, o la rutina ritual otras, es elemento inseparable de lo religioso, del ejercicio de hospitalidad, de brillantez para los actos sociales, es reivindicativa, expresión de los sentimientos, insustituible en los rituales de cortejo y emparejamiento, en el último adiós a la vida... ¿En qué se diferencian los angustiados cantos esclavistas de la canción protesta o una danza wagogo de bienvenida de la del danzari vasco?, ¿qué distingue un llanto funerario bororo de una plañidera flamenca? ¿Y una danza

curativa de un brujo africano de los rituales musicales terapéuticos de la tarantela en el Alto Salento italiano que con tanta destreza estudiara Ernesto de Martino? ¿En qué difieren entre sí la enorme diversidad de cantos y danzas religiosas que pueblan el mundo?
Esta especie de sustancia compartida viene a planear sobre uno de los debates más encendidos de la actualidad, la del innatismo de las formas expresivo-comunicativas humanas, y de entre ellas, con especial énfasis, la música." [4]

- La sociedad industrial desarraiga hábitos y tradiciones. Pierde fuerza la significación ritual de actos o músicas que estaban vinculadas a sucesos relevantes en ese núcleo social mientras mantuvo su cohesión; permanece esa "sustancia compartida" del lenguaje innato como expresión.
- La observación que podemos hacer del escaso conocimiento que nuestros compatriotas niños y jóvenes tienen de las canciones de juego, ronda, o situaciones circunstanciales antes aludidas, debido al alejamiento que tanto ellos como sus padres tienen ya respecto al contexto social en que esas músicas se originan, pueden ser una pequeña medida de la distancia que se establece entre la música de otras culturas y nuestra captación de sus esencias.
- Comprobamos así que, Incluso en nuestras sociedades occidentales, el cambio de una sociedad agraria por una industrial genera ignorancia de situaciones estacionales o de tareas que daban nacimiento a un tipo de canción. La tecnología ha colaborado: ya no hay labores en el campo como las que conocimos y que generaban movimientos que incitaban a lo rítmico, a producir ritmos que al sonar se convierten en musicales: siembra, siega, trilla… son conceptos que necesitan ser extraídos de una arqueología social para nuestros jóvenes. El tractor, la cosechadora y todo tipo de maquinaria ruidosa ha tomado ese lugar que se hace difícilmente compatible con la canción.
- Resulta, por tanto, que la vivencia que aportan esas canciones que tuvieron ahí su origen, ya no es más que algo aprendido pero no vinculado a las experiencias vitales del joven. Y estamos hablando dentro de nuestra sociedad y nuestra cultura.
- Si eso es cierto en nuestro pequeño entorno, reitero la dificultad de asimilar la auténtica significación de cantos nacidos en culturas muy diferentes con esquemas completamente ajenos que se distancian de las "regularidades del lenguaje" de las que nos hablan los lingüistas –y que entiendo de plena aplicación al lenguaje musical–.
- Desde la antropología recogemos otra vez algunas consideraciones interesantes.

"La fascinación por lo exótico y el boom de las músicas de raíz o las llamadas músicas del mundo, que salpican la geografía estival de buena parte del mundo occidental en forma de festivales es un novedoso y complejo fenómeno que, en principio, tiene mucho que ver con la universalidad de la práctica musical como metalenguaje, además, claro está, del deseo estético y deleitante y las ganas de conocer de toda música. ***Y puede ser a la vez tanto el resurgimiento como la desvirtualización de las músicas del que llamamos tercer mundo.*** *Y además, parece que a medida que la desbordante evolución de la música en los países del ámbito cultural que llamamos occidental más se complejiza y progresa –aparentemente hasta perder parte de su esencia–, más se necesita la recuperación de las fuentes musicales primigenias, o de los contextos de práctica musical que pudiéramos llamar vírgenes, por más que uno y otro concepto parezcan concebidos bajo parámetros evolucionistas. En un contexto mundial, aunque pueda entenderse como un tópico, podría señalarse la fuerza generativa africana y la atmósfera musical oriental, en la que quizá todavía no se ha producido el roto entre una idea occidental de la naturaleza como algo externo al hombre y la música en la superación de los límites de la comunicación específicamente humana, frente a la exuberancia de maneras musicales en Occidente, atrapadas,*

según puede inducirse, entre los medios técnicos de reproducción (hasta casi de creación) y la dictadura del mercado." [5]

- A la vista de lo comentado una pregunta que debemos hacernos es a qué llamamos hoy música popular.

De hecho este concepto de música popular se integra ahora como especialidad en las universidades canadienses y estadounidenses, y en su curriculum aparecen como relevantes, materias de sociología, etnografía, antropología, etc., amplios y sólidos puntos de partida para contemplar un fenómeno que sustituyen al más estrecho concepto de folklore, incluyendo el estudio de los nuevos fenómenos sociales que aparecen tras de las clasificaciones de música pop, rock, techno, rap y muchos más. España y Portugal se unen en la creación de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología para profundizar en estos campos.

Los sedimentos culturales inconscientes. Los *memes*

- He defendido en cuanto vengo publicando en los últimos años la necesidad de hacernos conscientes del lenguaje sonoro que los niños sobre los que nosotros actuamos, tienen interiorizado por aculturación –como en el caso del lenguaje oral– si bien de forma inconsciente. Esa regularidad del lenguaje a que aludimos antes, ha hecho una tarea callada que lamentablemente permanece oculta, desaprovechada e ignorada en la mayor parte de los casos al afrontar la tarea de la enseñanza.
- He reiterado las alusiones al mundo de los lingüistas que nos hablan de dos soportes básicos para la adquisición del lenguaje: la estructura preparada en las mentes infantiles y el aporte social.

Elliott[6] y Small[7], entre otros muchos, insisten en la importancia de este último ingrediente: el aporte del contexto social. Se asume e integra, nos dicen estos autores el lenguaje al que estamos **expuestos** de una forma reiterada. No se trata del lenguaje originario –podríamos hablar genético– sino del vivido intensamente de forma que un niño integrado desde sus primeros días en una cultura ajena a la suya tomará la nueva como propia por razón de la exposición a esta influencia.

A este respecto se habla de "memes" como elementos de transmisión cultural equivalentes a los "genes" de transmisión física:

"…la consciencia humana es el resultado de dos factores que son la selección natural y la evolución cultural. En términos de selección natural, la reproducción humana se ha generado trasladando genes de cuerpo a cuerpo para reproducir los avances evolutivos en la estructura del cerebro. Además de los genes, y en términos de evolución cultural, hay ***memes*** *–unidades permanentes de pensamiento cultural, información o conocimiento producidos por la acción humana intencionada" (Elliot, p.110).*

- Me parece necesario hacernos conscientes de que en el lenguaje musical se produce un proceso similar al del lenguaje hablado: requiere una estructura preparada por la naturaleza para su adquisición y el correspondiente aporte social. Si la genética aporta el primero, son los "memes" los encargados de transmitir el aporte social.
- Todo lo dicho nos lleva a pensar que eso que los niños integran, desde el punto de vista de la estructura del lenguaje musical son una serie de hechos reiterados; en nuestras cultura serán los sucesos armónicos, –básicamente cadenciales– los que darán puntos de referencia para percibir sin aclaración teórica alguna número de frases, frases pregunta, respuesta, dubitativas, armonías más o menos adecuadas a la función de una cadencia, carácter de la música, etc. Lo que podemos denominar *tópicos*.
- Pero mirando la diversidad de procedencia de los alumnos en nuestras aulas tendremos que preguntarnos ¿Cuál ha sido el lenguaje al que han estado expuestos?

¿Cuáles los *memes* recibidos? ¿Hay entre sus diversidades alguna identidad de elementos? ¿Cuáles son éstos?

Dice Meyer[8]

"La significación de la música, como otras clases de gestos significativos y símbolos, surge de y presupone el proceso social de la experiencia que constituye el universo musical del discurso".

…"la respuesta a la música así como su percepción, depende de hábitos adquiridos de respuesta. El estilo y los sistemas a los cuales respondemos con aparente espontaneidad, son, en un análisis profundo, constructos artificiales desarrollados por los músicos dentro de una cultura específica".

¿Cómo es nuestro alumnado? Su procedencia. Sus hábitos. Sus aficiones. Los ritos

La multietnicidad de que hablamos al principio es un hecho tan cargado de posibilidades como de preguntas sin responder. La casuística no es tampoco escasa. Parece casi imposible que la cultura que se trata de transmitir en las aulas no tenga un cierto grado de etnocentrismo. Y no lo digo como señalando un defecto sino pensando que hay que partir de algún elemento dominante y parece coherente y sobre todo inevitable que sea el del país de acogida.

Los niños fruto del movimiento de inmigración podrían tener una capacidad de integración que si no siempre funciona es por cuanto está interferida por el mantenimiento de sus propias costumbres, hábitos, culturas originales, en los pequeños reductos que la inmigración genera por agrupamiento de iguales, fenómeno por otra parte lógico y diría necesario para dotar de apoyos afectivos a quienes más duramente sufren el dolor del desplazamiento, tratando de paliar el desarraigo. Por otra parte dejar a esos niños totalmente sometidos a la presión de una nueva cultura no asumida por su mundo social y familiar puede provocar grandes trastornos de identidad.

- Tienen ventaja, en ese punto los niños venidos para la adopción en sus primeros momentos de vida que asimilan con naturalidad lengua, costumbres, etc.
- Dentro de nuestras llamadas culturas occidentales son múltiples las variedades culturales, lingüísticas, religiosas, etc. Sin salir de cada país amén de la fuerza provocada por los nacionalismos más o menos evidentes, varían los aportes culturales de las familias y entornos en los que se desarrolla la vida de nuestros alumnos. Ello supone otra forma de multiculturalidad.
- Unos y otros y son muchos los grupos que podríamos formar, son generaciones del mp3, del iPod y demás útiles a los que permanecen conectados horas y horas en las que se mantienen ajenos a cualquier aspecto de lo que les rodea. Son imágenes autistas la cantidad de jóvenes y no tan jóvenes que no saben prescindir de unos auriculares que mandan mensajes sonoros seleccionados por ellos no a sus oídos sino directamente a sus cerebros. Nunca se ha escuchado tanta música, eso sí, su música, la que quieren, la que eligen la que tiene para ellos una significación. Un rito.

D. J. Hargreaves y Nigel A. Marshall[9] aluden a un estudio realizado en UK, Escandinavia y otros países del norte de Europa que muestran que los chicos de 13 años escuchan música entre 2 o 3 horas al día, "de lejos el mayor tiempo dedicado a actividades de ocio."

- Parece indudable que, una función contextualizada de lo musical en la sociedad ha sido y sigue siendo el rito, lo ritual, su carácter simbólico de innumerables contextos y los significados anejos. Small[10] se refiere a ello en esta forma: *"Los objetos creados tiene valor sólo en la medida en que sirven a los propósitos rituales."*
- Este aspecto de ritualización parece obvio en las adscripciones musicales de los jóvenes actuales para quienes, la música que se hace –entendiendo también por hacer, en el sentido de Small, su implicación activa y gestual en la escucha–

supone además la pertenencia a un grupo, un pensamiento, una ideología, una identidad, al margen del valor que podamos darle a estos términos.

- Aparece la ritualización y no en menor medida en las salas de concierto en los que un grupo concentra la devota atención de una mayoría, cuya participación activa tiene lugar exclusivamente desde la escucha aceptando "las reglas de juego" que este tipo de espacios impone.

¿Cuál es el material musical a emplear en nuestras clases? La música dentro y fuera de las aulas. La formación de los profesores.

Hemos hablado más arriba del sustrato que la reiteración de percepciones deja en las mentes infantiles por la vía de la regularidad de algunos eventos sonoros, entendiendo que aportan una comprensión inconsciente del lenguaje musical.

- Una cosa es, sin embargo, ese sustrato estructural que es el que produce regularidades que asientan unas bases lingüístico musicales en las mentes de nuestros niños, –lo que podríamos describir rápidamente en nuestro contexto como *música tonal*– y otra, muy diferente, el estilo o la aplicación de tales herramientas a músicas y contextos sociales muy diversos.
- ¿Practicamos ese lenguaje con canciones populares? Populares ¿para quién? ¿Lo hacemos con música de la llamada clásica que se desarrolla en torno al concepto tonal que hemos aludido? ¿Es en el rock, el pop, el rap, techno, etc. donde tenemos que buscar la implicación a la música de nuestros adolescentes?
- Este es un punto en el que los docentes musicales dentro de la enseñanza general, divergen y todos aportan argumentos dignos de valorarse. Pueden resumirse en los dos siguientes :
    - La música que los alumnos frecuentan, la de su afición personal, la de sus diversiones habituales, puede ser el cebo que les haga acercarse a otros ámbitos de lo musical.
    - Si no es dentro del ámbito escolar dónde van a tener ocasión estos jóvenes de acercarse a la música culta. ¿No les gusta porque no es de su agrado o su rechazo es fruto del mero desconocimiento?
- John Sloboda, en un lúcido artículo[11], llama la atención sobre cómo decae el interés por el estudio de música "clásica" e instrumentos convencionales al pasar de la Enseñanza Primaria a la Secundaria. De un estudio al que alude se deduce que lo que en Primaria era considerado divertido, estimulante, un reto capaz de ocupar varias horas a la semana, una vez iniciada la Secundaria se percibe como aburrido, distanciador del grupo, algo que aísla de los iguales. Añade el ingrediente de ser percibido como una actividad muy controlada por los padres.

  Ese estudio exigente para vencer dificultades técnicas se sustituye por otras actividades que dentro de lo académico parezcan ofrecer mayores posibilidades de desarrollo futuro y en el campo de lo lúdico por las acciones que suponen la aceptación por parte del grupo y su integración en él.
- También llama la atención Sloboda –y no es por supuesto el único– sobre un hecho perceptible para todos y es que, cada vez en mayor medida ,se produce una dicotomía: la música en la escuela y la música fuera de la escuela y en este concepto se engloba tanto la parte dedicada a la música como puro ocio como también el "hacer música" con participación en grupos de las diferentes adscripciones casi siempre con la característica de hacerse por la iniciativa personal de los jóvenes al margen de la autoridad del profesor o del tutor correspondiente. Haciendo la música de su predilección, generalmente en divorcio absoluto del mundo llamado clásico. La "garage music" denominan a la que los jóvenes hacen en grupos bajo sus exclusivas iniciativas en sótanos, garajes o espacios similares del entorno familiar.

- Creo interesante hacer una bastante larga cita del artículo de Sloboda antes aludido:

"Musical sub-cultures are defined by much more than style of music they use (it is also how they are used, in what contexts, for what purposes, assuming what type of inter-personal relationships, and accruing what meanings). Labels like "pop" and "rock" are coarse grained and uninformative. Take, for instance, the case of "Techno".

Techno is not "performed", "composed" or "appraised" within parameters that fit neatly with UK National Curriculum formulations. The music is constructed in real time out of computer-manipulated elements at the disposal of a DJ. Its primary function is to support communal (but individualistic) dancing designed to induce certain altered states of awareness. Dancers may only experience the intended effects after several continuous hours of engagement. A short extract experienced in a classroom setting provides an incomplete, even misleading, basis for appraisal. The basis for valid appraisal exists only for someone attending a techno club and dancing to the music. No classroom teacher could hope to adequately address issues relating to techno with their students without specific understanding of, and exposure to, that sub-genre and its role for its habitual users. The same point can be made for almost any other sub-genre."

[Mucho más que por el estilo de música que practican, las sub-culturas musicales se definen por cómo son usadas, en qué contextos, con qué propósitos, asumiendo qué tipo de relaciones interpersonales y añadiendo con qué significados. Etiquetas tales como "pop" o rock" son burdas y no informativas. Tomemos, por ejemplo el caso "techno".

Techno no es "interpretada", "compuesta" o apreciada" dentro de los parámetros que se ajustan a las formulaciones del curriculum nacional de UK. La música es elaborada en tiempo real a partir de elementos computerizados manipulados al arbitrio de un DJ. Su función primera es apoyar una danza compartida (aunque individualista) en la que se busca la inducción a ciertos estados alterados de consciencia. Los danzantes no pueden experimentar estos efectos más que tras horas de continua participación. Un breve extracto experimentado en una clase aporta una incompleta e incluso errónea base de apreciación. Las bases para tal apreciación se dan únicamente a quienes acuden a un techno club y bailan con esta música. Los maestros no pueden esperar lograr en sus clases las condiciones adecuadas en relación con la música techno sin una comprensión específica de, y exposición a, este sub-género y el papel que representa para sus usuarios habituales. Otro tanto puede decirse acerca del caso cualquier otro sub-género".]

- Si, por una parte Sloboda como otros varios autores aluden a la formación principalmente clásica del profesorado de música, especialmente en la educación secundaria y la consiguiente dificultad de involucrarse en las culturas o sub-culturas musicales aludidas, vemos cómo tampoco una inmersión en mundos aparentemente más cercanos a una gran parte de sus alumnos puede suplir la experiencia vivida con tanta intensidad fuera de las aulas. Y es que se trata no ya de la música sino de la significación que apareja para los jóvenes.
- Haciendo un parangón bastante tosco pero expresivo, el espacio del grafiti en la Historia del Arte o en la técnica del dibujo no cabe duda que aparecerá como fenómeno propio de nuestra época y nuestras sociedades pero tampoco tiene su sitio en el cuaderno y en la clase de dibujo. Pesa mucho más la actitud de imponer presencias rebeldes que la búsqueda de belleza plástica, lo que no obsta el que ésta que pueda lograrse.
- Lo que es de aplicación a estos movimientos lo es asimismo por las razones que antes hemos apuntado a las músicas procedentes de culturas y estadios culturales muy alejados de la nuestra predominante. No entramos en la cultura del "otro", de los "otros" con el aprendizaje de unas cuantas

canciones, ritmos o danzas. Es simplista decir que con eso hacemos multiculturalismo. Lo subyacente es mucho más y hay que intentar buscarlo especialmente recibiéndolo de quienes proceden de esas culturas diferentes.

En relación de la enseñanza del español como lengua extrajera (ELE) encontramos unas palabras de Nora E. Valenti[12]:

> *"Se trata de formular nuevos objetivos para que el alumno adquiera la capacidad de una comprensión mutua en situaciones interculturales facilitándole su encuentro con otras culturas. Para ello se deberán tener en cuenta en la enseñanza/aprendizaje: la necesidad de dar mayor relevancia al aspecto sociocultural; de introducir ambas culturas en el aula para que esta sea verdaderamente intercultural (no sólo la cultura de la lengua estudiada) y por último, dar valor a los aspectos emocionales en el contacto con la lengua y la cultura y no sólo a los cognitivos, como era hasta ahora."*
>
> *…"Como hemos tratado de mostrar, el avance que supone en la didáctica de las lenguas el concepto de competencia intercultural tiene consecuencias a niveles teórico, metodológico y social, ya que la verdadera educación intercultural implica una actitud crítica ante la sociedad. Para Oliveras (2000:100) «si la pedagogía intercultural se distanciara de la sociedad, no podría ni percibir, ni intervenir en esta compleja realidad en constante transformación. Así pues, podemos considerarla [...] como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad». Estamos convencidos de que el reto es tan grande que vale la pena probar y que es éste el único camino posible para una convivencia pacífica en una sociedad europea multiétnica y multirreligiosa."*

No quiere eso decir que no haya que enriquecer y ampliar el mundo formativo del docente dotándole de la mayor formación e información, flexibilidad y capacidad de generación y transformación o adaptación de materiales diversos, capacidad de improvisación, etc. Parece que quiere decir justo lo contrario en cuanto a la ampliación de los horizontes, pero es tal vez antes que nada la adquisición de consciencia de cuanto se hace, sabiendo los contextos no sólo multiétnicos sino plurisociales y también diferenciar los espacios docentes buscando ubicación para diferentes manifestaciones.

Porque, a los dos puntos de vista divergentes en la posición del profesorado a que he aludido arriba habría que añadir una reflexión y es ¿Qué hay de la música como fenómeno cultural, artístico, como fruto del pensamiento y la creación humanos? ¿Dónde podremos conocer, identificar, contemplar y, tal vez disfrutar del objeto sonoro reconocido como digno de observación? ¿Qué papel reservamos en la enseñanza general y en la musical a la evolución sincrónica de este lenguaje con otras manifestaciones artísticas?

Y una reflexión más que me parece especialmente digna de reseñarse. Ni dentro del mundo de las artes ni de las ciencias aparece en la etapa escolar una materia que dé lugar a un fenómeno tan diversificado en innumerables ramificaciones como sucede con la música.

- Queremos, por supuesto, que nuestros alumnos accedan a una comprensión –una *competencia* por situarnos en conceptos de la más reciente legislación- lo más profunda posible del lenguaje musical y a su utilización como vehículo personal de expresión. Tal utilización personal, sin embargo, y por razones obvias de tiempo y objetivos del curriculum no puede tener la profundidad deseada.

Además:

- La música tiene una historia arraigada en el principio de la humanidad como medio de comunicación, como lenguaje del

sentimiento. La antropología puede aportarnos elementos de comprensión.

- La música tiene una alta capacidad de significación individual, grupal, social, así como de captación y diferenciación de grupos atendiendo a circunstancias originadas en múltiples sucesos sociales. He ahí grandes campos para la Filosofía, la Sociología.
- Este arraigo en la naturaleza humana se manifiesta aún hoy en diversas maneras dependiendo de culturas, creencias, evoluciones y/o contaminaciones globalizadoras. Etnografía, historia…
- La música tiene una larga y rica evolución hacia el mundo puramente artístico aportando un inmenso acervo de obras capitales como hitos de su devenir. En ese sentido es una parte importante de la cultura en sincronía con las otras artes y con el pensamiento. Como tal, algo necesario al conocimiento de una persona en formación. Historia, Historia del Arte, Filosofía…
- Tal acervo de obras musicales ha derivado en manifestaciones múltiples: música para voz, para instrumentos a solo, música coral, música de cámara, música orquestal, diversas manifestaciones escénicas… también diversos contextos geográficos con sus manifestaciones específicas que no deben desconocerse.
- La música es un fenómeno social que implica, como ninguna otra actividad el tiempo y la atención de nuestros jóvenes. Ni pintura, ni escultura, ni literatura tienen tal grado de captación y presencia activa en sus vidas. Si las artes plásticas pueden ocupar una importante parte del tiempo dedicado a las enseñanzas artísticas escolares, y puede, desde luego captar las aficiones con su riqueza de estilos y manifestaciones, está sin duda lejos de implicar en forma tan fuertemente afectiva al joven en su vida de ocio, como lo hace la música.
- Podríamos seguir con la capacidad de sugerencia en el mundo de la publicidad, del espectáculo en diversas formas, etc.

¿Conclusiones? Fin de las reflexiones

Visto así, y creo que no hay otra forma de considerarlo, el mundo de la formación musical escolar no puede limitarse a un solo espacio en el que, necesariamente, al tratar de abarcar lo inabarcable, puede producirse y se produce un “totum revolutum”.

El escuchar, hacer, manipular, crear objetos sonoros buscando la comprensión de los elementos, la sensibilización a sus varios parámetro; la propia capacidad expresiva usando para ello el máximo posible de herramientas sencillas, de instrumentos de fácil ejecución, es un tema educativo de primer orden. Dentro de él insisto –es mi caballo de batalla– en la importancia de saber escuchar, dotar de referencias para la audición y, desde la escucha, extraer consecuencias por básicas que éstas sean, porque nos darán la base para, a partir de la sensación auditiva, ampliar percepciones y con ellas conceptos, elementos de comprensión, herramientas para el uso personal así en el papel activo de hacer como en el receptivo de escuchar, dentro y fuera del ámbito escolar.

Este es un primer cometido ineludible. Aquí la elección de materiales puede ser varia y ecléctica dentro de lo muy sencillo para que sirva de ejemplo o de base de reelaboración para sus aplicaciones posteriores Ahí podemos pedir la aportación de todos los actores implicados con sus procedencias, sus vivencias sonoras, etc.

Ineludible también la capacidad de identificar obras y géneros musicales desde la escucha como se identifican obras y etapas pictóricas, arquitectónicas o literarias. Como importante hilo de la historia de la cultura no puede obviarse su conocimiento.

Es necesario buscar el espacio apropiado a esta finalidad (Podemos utilizar como parangón la Gramática, la Literatura, el comentario de textos, etc.).
Tanto dentro de este capítulo de la cultura y su evolución como en materias tales como sociología pueden y deben tener cabida los "ismos" y tendencias de toda índole en las diferentes artes dando un espacio importante a todas las corrientes musicales a las que antes hemos aludido y en las que los propios alumnos pueden dar mucha información respecto a qué supone para ellos, qué apareja. Seguramente entenderían bien los diferentes movimientos artísticos cuando entre ellos aparecen aquéllos en los que están involucrados.
Además de eso, cualquier centro docente, insisto que me refiero especialmente a Secundaria, debe dar paso entre sus actividades paralelas a los grupos corales, instrumentales, donde los alumnos puedan compartir experiencias sonoras en una semi-independencia de la autoridad y el curriculum académicos, encontrar formas de exhibición de sus habilidades, (de diferentes estilos y grados de complejidad técnica, sin desdeñar lo llamado clásico), de mayor vinculación a sus propios compañeros de clase o centro y al entorno en el que se inscribe. Seguramente es este espacio en el que la práctica de todas las tendencias largamente aludidas arriba pueden tener un lugar, en el que hay que procurar la integración de las manifestaciones propias de las culturas con las que convivimos dando lugar al conocimiento y en su caso a la coparticipación y a posibles formas interesantes de sincretismo.
Aunque podría entenderse que estas reflexiones tienen un cierto grado de tendenciosidad por mi dedicación a la docencia musical, propongo una reflexión serena por parte de otros sectores. Parece inevitable reconocer una realidad con la que convivimos dentro y fuera de las aulas y quiero decir en función de esa realidad que hablar de la música como un fenómeno lineal capaz de encajarse en un horario escolar restringido y en un curriculum polivalente es ignorar la evidencia. Lo sería también negar a la música su espacio de conocimiento histórico, conocimiento no de fechas y autores sino y sobre todo de sus obras. El espacio que hemos dado a la música fenómeno social, libera de mayores consideraciones en relación con su presencia.
En la medida en que cualquier conclusión es algo flexible y dispuesto a modificarse a la vista de nuevas perspectivas, experiencias, conocimientos, aportes, propongo las mías de hoy. Mucho más que conclusiones aporto reflexiones y dudas y para ser compartidas.

Referencias

[1] Mithen, Steven. (2007 la edición castellana). *Los neandertales cantaban rap. Los orígenes de la música y el lenguaje*. Barcelona: Ed. Crítica.
[2] Roa, Cristian Felipe. (2008). "Desde la búsqueda de esencias hasta la concepción camaleónica". En Revista de Antropología experimental, nº 8, Universidad de Jaén.
[3] Chailley, Jacques. (1973). *Cours d'Histoire de la Musique.* París: Ed. Leduc.
[4] García Jiménez, Modesto. (2008). "Música, lenguaje universal". En Revista de Antropología, nº 8, Universidad de Jaén.
[5] García Jiménez, Modesto. "Música, lenguaje universal".
[6] Elliot, David J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Boston: Boston University Press.
[7] Small, Christopher. "Musicking – The Meanings of Performing and Listening. A Lecture". En *Music Education Research* 1:1,9-22 (Marzo 1999)
[8] Meyer, Leonard B. (2000). *El Estilo en la Música*. Madrid: Ed. Pirámide.
[9] Hargreaves, David J. and Marshall, Nigel A. (2003). "Developing Identities in Music Education". En Music Education Research, vol. 5:3, 263-273
[10] Small, Christopher. Obra citada
[11] Sloboda, John. (2001). "Emotion, Functionality and the Everday Experience of Music: where does music education fit?" En Music Education Research , 3:2, 243-253
[12] Nora, E. Valenti. "¿Visión intercultural, multicultural, etnocéntrica? Algunas reflexiones sobre la formación del mediador en el aula de ELE." Università per Stranieri di Siena AISPI. Actas XXII (2004) Obtenido a través de Internet con fecha 22 de Noviembre de 2008:
http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/indice.html

PENSEMOS: ¿SON LAS COMPETENCIAS UN PUENTE HACIA LO INTERCULTURAL? EN TORNO A LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR

Encarnación López de Arenosa Díaz
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (España)

Una aproximación al tema

Competencias es el término estrella en los nuevos documentos relacionados con la educación. Aparecen como un desiderátum del individuo que se espera para una sociedad movida, inquieta, cambiante. Forman una espiral en la que conocimientos, habilidades, técnicas, se imbrican, o así lo pretenden, en un todo que aporta un bagaje flexible, creativo, operativo, transferible a diversos contextos, controlado con libertad pero también con ética de forma autónoma por los jóvenes en formación.

Lo intercultural es, no ya uno de los ingredientes de ese mundo cambiante que hoy vivimos, sino, tal vez, el gran ingrediente a considerar en cualquier aspecto empezando por el educativo que aquí nos ocupa. Y si lo es para nosotros hoy, en mayor medida será el de nuestros estudiantes. Estamos, por tanto obligados a preguntarnos seriamente qué es eso y cómo podemos interactuar desde nuestra propia cultura y qué conocemos de ella, qué valoramos digno de mantener, qué es "lo nuestro", en fin, apto para intercambiar. En una palabra, se trata de no utilizar el término interculturalidad como moneda acuñada para el pensamiento al día sin entrar en su historia y su significado: lo que fue y lo que debe representar cara al futuro.

Primera cuestión, por tanto, generar la necesaria capacidad de reflexión apoyada en elementos culturales de unas y otras procedencias que aporte garantía de solidez a tal reflexión. Qué queremos mantener, qué cambiar. Qué es vigente en el mundo de hoy, en qué medida, por qué. ¿Siguen vigentes las circunstancias que originaron el nacimiento de tales o cuales ideas, conceptos, usos sociales, obras artísticas? Aún sin vigencia ¿son hechos dignos de conocerse y valorarse por lo que representaron? Un inagotable campo de reflexión. En la misma medida y por idénticas razones también habremos de dilucidar qué enseñamos cuándo y cómo y, llevado a nuestro terreno, qué música o músicas deben ser objeto de aprendizaje, cuándo, cómo y por qué. Todo un reto...

La gran y profunda reflexión que exige el tratado de Bolonia para la Enseñanza Superior afecta a todo. No se alcanzan en los niveles superiores los objetivos buscados si no hemos tensado pronto hacia ellos la cuerda de nuestro arco. La educación comienza con la vida y es bueno tener unos referentes de qué queremos para la sociedad que entre todos hemos de hacer, qué para esos jóvenes con quienes deberemos compartir la ilusión de una formación adecuada, al margen de que estos pretendan o no una educación superior. Por eso tendremos que aludir a la literatura y los documentos que todo este movimiento ha generado y en qué manera afecta a nuestros estudios musicales. También nos plantearnos cuáles son los currículos que reclaman el tiempo y circunstancias actuales. Momento crucial el que vivimos cara a estos estudios que no debe convertirse en un mero cambio de denominación de las materias, en un hacer lo mismo con nuevos nombres. Nuevo o antiguo, pero todo renovado por el pensamiento crítico, por la revisión de los qué y los cómo y también e importante, buscando elementos integrados, relacionados, complementos de unas materias, soporte de otras…

Pocas veces nuestra enseñanza ha estado más retada por las circunstancias. Creo que no siempre hemos sabido responder con profundidad al envite. Es el momento de demostrar que estamos en disposición de intentarlo.

Comencemos por referirnos a ese nuevo concepto que se plantea como compromiso básico a cualquier situación educativa. El concepto competencia.

¿Qué son las competencias?

Cuando nos acercamos por vez primera a los currículos vigentes en España, fruto de la Ley de Ordenación Educativa (LOE) de 2006, nos topamos con el término *competencias* utilizado en forma profusa y relevante. Tenemos un primer momento de duda y nos preguntamos si hasta ahora no hemos buscado la competencia como finalidad.

La reflexión posterior nos lleva a aceptar el hecho de que aunque ese era el propósito del concepto "objetivo" que expresado en términos de capacidades orientaba las anteriores normas educativas en España, quizá se había entendido en una forma limitada no creando una capacidad transferible sino desarrollando, tal vez aislado, un hilo del conocimiento no entretejido en concepciones más amplias. Se había tendido a una visión más estrecha, más ceñida a la búsqueda de la especialización.

Por otra parte, quedaban en el espacio impreciso de las *materias transversales* los aspectos relativos a actitudes básicas, sociales, comunicativas, de desarrollo de la capacidad de iniciativa, participación, responsabilidad… aprender a aprender, aprender a hacer, fundamentos de la tarea educativa en las etapas formativas de nuestros jóvenes.

De ahí que, en toda Europa se sintiera la necesidad de dar un giro a la hora de establecer el norte educativo, buscando el individuo que sabe lo que sabe, que sabe como aprender lo que le falta, que es capaz de seleccionar las informaciones adecuadas, que es capaz de comunicar lo que conoce y de preguntar cuanto necesita saber; que se relaciona con otros individuos en grupos heterogéneos en situación de intercambio y de mutuo respeto; que tiene, aprecia y valora unos conceptos éticos y responsables cara a su participación en la sociedad, ya sea privada como la familiar o pública como la profesional, política, asociativa, etc.

Conseguir, en resumidas cuentas, la adquisición de un conocimiento activo, operativo, de capacidad de acción positiva y responsable que sume en el proyecto social; capaz de adaptarse porque utiliza un pensamiento flexible, no rígido ni estanco, que se proyecta en diferentes campos y que le permite entender y asumir cuantas variaciones provoca una sociedad en perpetuo movimiento, o dónde y cómo buscar las fuentes que le permitan entenderlo, manteniendo además una posición no gregaria sino consciente y voluntaria.

Se trata claramente de un desiderátum, algo que parece necesario porque toda ambición es poca a la hora de lograr la mejor educación y la más operativa y adaptable a circunstancias varias. Vamos a verlas en sus enunciados originales y en algunos comentarios.

Ya en 1997 la OCDE elabora un proyecto que denomina ***Definición y Selección de* Competencias (DeSeCo)** y define éstas así:

> *"La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz."*

El profesor Pérez Gómez [1] explica que *"se trata, por tanto de un "saber hacer", esto es, un saber que se aplica, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes. Desde el punto de vista de la institución escolar es una propuesta profundamente innovadora, puesto que se sitúa al margen de la perspectiva tradicional compartimentada en áreas de conocimiento o disciplinas.*

Para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica, según DeSeCo, debe resultar valiosa para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar (p. 16).

También la Unión Europea se plantea el tema en 2004, y define las competencias como "*un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes*

que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo."

Otra vez el Profesor Pérez Gómez (2007):

"Tomando en consideración los trabajos centrales que sustenta el documento de DeSeCo, y sus desarrollos críticos posteriores, podemos destacar las siguientes características principales que conforman este [2]concepto de competencias fundamentales:

***Carácter holístico e integrado**.* Conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.

Carácter contextual. Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.

Dimensión ética. Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida.

***Carácter creativo de la transferencia**.* La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto

Carácter reflexivo. Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.

Carácter evolutivo. Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida. (pág. 13)

Son las competencias por tanto, algo que nos suena a novedad. Sin embargo, –nada nuevo bajo el sol– no se plantea nada que no entre en el perfecto manual de lo que genéricamente llamaríamos una buena formación; una formación completa, holística, formación profunda que genere un pensamiento amplio, flexible, adaptable, autocrítico, ético. Es tal la idea que se engloba hoy dentro del término competencias y es precisamente la falta de éxito de las estrategias actuales lo que empuja a ir más allá, más a fondo, a no quedarnos en la superficie de las cosas.

El proyecto emitido con el nombre de Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) al que ya nos hemos referido más arriba, pretende un marco que puede guiar los sucesivos desarrollos en el campo de las competencias y parten de los pensamientos conductores, los fundamentos que han de soportar y seleccionar las que consideran clave. Lo enuncia indicando que cada una de ellas debe:

1. Contribuir a objetivos válidos para las sociedades y los individuos;
2. Ayudar a los individuos a encontrar importantes demandas en una amplia variedad de contextos y
3. Que no sean importantes solamente para los especialistas sino para todos los individuos.

A partir de esas premisas establecen tres competencias claramente interrelacionadas:

1. Uso interactivo de herramientas (lenguas, tecnologías, etc.).
2. Interacción en grupos heterogéneos.
3. Actuar autónomamente.

Una simple reflexión nos hará ver que todo aquello que constituye lo que hemos denominada contenidos, las materias que forman el cuerpo de cada asignatura, los idiomas, la tecnología se engloban en una sola de las consideradas competencias clave en tanto otras dos nos hablan de la capacidad de relacionarse con "los otros" con un criterio formado –si bien capaz de adaptación– que permite asumir la responsabilidad de las decisiones. Insistiendo una vez más las competencias suponen el elemento formativo por excelencia que debe implicar, englobar y subsumir cuantos conocimientos específicos en cualquier rama del saber puedan ser adquiridos por el individuo.

La enorme inercia de los currículos al uso anterior hace, sin embargo, que las sucesivas concreciones se vayan acercando más a lo específico aunque como en el caso español se detengan a explicar en los Decretos de mínimos de Primaria y de Secundaria Obligatoria[3]en qué forma cada una de las asignaturas ha de contribuir al desarrollo de las competencias. De ahí la formulación nacida en la OCDE y recogida

en la Ley Orgánica de Educación –LOE–[4] a la hora de aplicarse a los diferentes niveles no universitarios. Son estas ocho:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En mi opinión esta fragmentación supone un empobrecimiento y, tal vez una muestra de desconfianza, pensando que los docentes puedan no atender a las materias y sus contenidos con eficacia si se parte de otras premisas diferentes de esas tradicionales que denominamos "el programa".

El recorrido inicial por las competencias nos ofrece grandes puentes para llegar a la interculturalidad. Sus tres pensamientos generadores, "Contribuir a objetivos válidos para las sociedades y los individuos", "Ayudar a los individuos a encontrar importantes demandas en una amplia variedad de contextos" y "Que no sean importantes solamente para los especialistas sino para todos los individuos" están aludiendo en una forma muy directa a esa competencia básica que enunciaban como "Interacción en grupos heterogéneos". Implícitamente en situaciones también diversas y con criterios propios: "Actuar autónomamente"

Vamos pues a hablar de interculturalidad.

Nuestra propia "interculturalidad"

¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad? ¿Quiénes somos? ¿Quiénes son los otros? ¿Qué tenemos para intercambiar? No sé si hay que hablar de "intra interculturalidad".

Podemos observar a través incluso de nuestro pensamiento espontáneo que cuando nos referimos a interculturalidad se nos representa el estereotipo de lo foráneo. Otros colores, otras etnias, otras culturas. Si después de esa representación inmediata e irreflexiva nos asomamos a un balcón, encendemos radio o televisión, nos asomamos a internet y a su profusión de caminos podremos advertir que ese estereotipo es falso, o mejor, incompleto. Y es que, dentro de nuestra propia sociedad nativa, no ya etnias ni colores pero indumentarias, adornos, modas, aficiones, gestos, vocabularios, posiciones y actitudes son tan diversas que no es arriesgado suponer que responden a ideologías, pensamientos y posicionamientos ante la sociedad realmente múltiples, seguramente identificados no con los modelos más próximos de nuestro pasado reciente sino con corrientes mundiales fuertemente homogeneizadoras. Me parece que es esa otra forma de interculturalidad la que hay que resolver antes –con una gran dificultad para la identificación–, o en paralelo con la más aceptada como tal, la compuesta de individuos de diferentes procedencias y culturas. Y hay que resolverla frente al mundo de la educación, de la formación de esos jóvenes receptores de ideas tan diversas y poco estructuradas que, sin embargo, inducen a posiciones activas no siempre deseables y también frente a una sociedad que se ignora a sí misma en muchos e importantes aspectos.

Parece saludable, por tanto, que antes de hablar de interculturalidad en términos de "nosotros" y "los otros" aclaremos no ya qué es lo nuestro, quienes somos, sino la enorme variedad de comportamientos, ideas, tendencias, que, una sociedad en una transformación frenética, nos aporta sin que sepamos exactamente de qué hablamos cuando hablamos de "nosotros". Esa es la primera y tal vez más compleja interculturalidad en la que difícilmente sabemos qué pensar y, mucho menos, qué piensan quienes nos rodean, incluso en un entorno muy cercano.

No resultaría muy distinto si un proceso de observación similar lo aplicamos a ese concepto de cultura, arte, en nuestro caso muy especialmente "música" todo ello parte

de la sociedad, sus gustos y costumbres– porque deberemos preguntarnos de cuál hablamos: ¿La propia de nuestro folklore? ¿Aquélla del folklore de otras culturas? ¿La música que llamamos culta y dentro de ésta la variedad de estilos, épocas, desde el Medievo hasta nuestros días? ¿Hablamos de Jazz? ¿Tal vez de Rock, de pop, de hip-hop, de rap, de reggae? ¿Cuál o cuáles consideramos nuestra/s ya sea por raíz, por cultura, por tradición cultural?

En esa pérdida de arraigo que suponen las sociedades industriales ¿hemos de resucitar el conocimiento de tradiciones poéticas, musicales, teatrales, artesanales, originadas en costumbres provocadas a su vez por la particular circunstancia de un lugar? ¿Hemos de recibir, sin contraoferta las culturas y saberes de quienes se integran en nuestra sociedad, con frecuencia más aferrados que nosotros a sus propios ancestros culturales? En el caso concreto de la música ¿importa conocer nuestro propio folklore o es solamente lo más exótico y menos familiar lo que ha de entrar en las aulas? En uno y otro caso ¿ponemos la mirada sobre el hecho musical en sí o también lo hacemos sobre los eventos que la generaron? ¿Se trata de aprender o escuchar unos sonidos o adentrarnos en una cultura? ¿Qué sería pertinente cuando hablamos de competencias y queremos enlazarlo con lo intercultural?

Si no empezamos por analizar los hilos de ese gran ovillo y ver de qué hablamos cuando lo hacemos sobre cada una de esas posibilidades, qué representan dentro de los hábitos sociales imperantes; sino dilucidamos qué queremos, por qué y qué riesgo corremos de dejarnos rasgos culturales indispensables si nuestra elección no es convenientemente sopesada.

En esa línea me asomo con curiosidad a la pasión que los jóvenes muestran ante eventos musicales, conciertos en directo, en los que cuando sus ídolos actúan –y no hablo de ídolos como un lugar común sino que pienso que se producen verdaderos fenómenos de idolatría que se celebran con rituales frecuentemente frenéticos que llegan a paroxismos–, son merecedores del mayor esfuerzo como pasar noches a la intemperie no siempre suave para lograr el preciado tesoro en una taquilla que no hace precisamente regalos. Me resulta igualmente digno de mención el que en ocasiones sean los familiares de estos jóvenes, especialmente madres, quienes arrostran las gravosas esperas de apertura de taquillas para complacer a sus vástagos.

Las propias adscripciones musicales están en ocasiones ideologizadas, aunque hablemos de ideología de bajo perfil, ideología presta para el consumo inmediato y masivo sin previo cuestionamiento.

Ocupan también mi preocupada atención los grupos de jóvenes, apenas adolescentes en ocasiones, que muestran bien en su indumentaria, en sus complementos o en sus propias personas, signos de pertenencia a grupos de ideologías radicales totalmente ajenas a nuestras culturas y homologables a grupos de otros países de los que desconocen todo sobre su cultura. Me pregunto cuáles son las fuentes de las que beben, las correas de transmisión que las introducen en las sociedades que hemos denominado desarrolladas. .

Dónde ha estado el punto de inflexión en la educación de nuestros jóvenes. ¿Qué pensamiento ha conducido a padres y profesores? ¿Cuál ha sido la evolución de este pensamiento? ¿En qué se fundamenta? ¿Nuestros jóvenes, o por mejor decir, algún importante porcentaje de ellos están educados por sus tutores naturales o son fruto de los medios? ¿Se sienten acompañados en su avance en la vida muchos de nuestros niños? ¿La vocación de padres y maestros da a nuestros jóvenes las respuestas afectivas, de apoyo, de modelo, que buscan? ¿Actúan por rechazo? ¿De qué, por qué, contra qué? ¿Estamos aceptando que las cosas hoy “son así” en ambigua descripción sin hacer la reflexión autocrítica pertinente? ¿Influye en ciertos comportamientos indisciplinados la falta de capacidad de esfuerzo y de sacrificio de quienes les han de conducir? ¿Había en la sociedad adulta, la que supuestamente educa, convicciones o eran meras costumbres no cuestionadas? ¿Había capacidad de

discernir lo que hay que mantener y lo que debe acordarse a los nuevos tiempos? ¿La sociedad como conjunto aporta los modelos adecuados y las vías para alcanzarlos? ¿Cuáles son los objetivos de muchos de nuestros relevos? ¿Son el hedonismo, el materialismo, objetivos a lograr por encima de todo? ¿Cuáles son los ideales que aparecen como un preciado valor para porcentajes no pequeños de estos jóvenes y… no tan jóvenes?
Aclarar que no pretendo describir a la sociedad joven sino a una parte muy visible y llamativa parece una obviedad pero lo aclaro, pese a todo.
En verdad carezco de las más elementales armas para calibrar aclarar y entender en solitario este *puzzle*, para librar esta batalla. Si, indudablemente es algo que tiempo ha estudian los sociólogos, sería deseable que fuera una gran preocupación y un objeto de estudio y debate prioritario en nuestras sociedades, un examen exhaustivo de conciencia. Creo que el problema educativo en general, y también en nuestro caso y por sus peculiaridades la educación musical en particular, tiene una singular dependencia de la sociología y pienso que es ese el campo desde el que deben atisbarse formas de entendernos a nosotros mismos, único camino para encontrar vías desde las que actuar en el terreno educativo no limitado al ámbito docente.
Incluso el tan reiterado tema ambiental, la conciencia y consciencia ecológicas requieren disciplina, capacidad de renuncia como lo requeriría en altísimo grado la necesidad de paliar carencias básicas en tantos países. Suenan y resuenan hermosas frases que aluden a solidaridad, mantenimiento del planeta, hermanamiento entre ciudades, países…y las respuestas personales carecen de la necesaria generosidad.

La interculturalidad social

La "otra" interculturalidad es hoy multiculturalidad y adquiere diferentes caracteres. Estos me llaman especialmente la atención:

- Contrariamente a lo sucedido en otras épocas ahora no hay conquista, vencedores ni vencidos, sino invasión pacífica.
- Esa invasión pacífica se produce sobre las sociedades de consumo; sociedades prósperas que han perdido identidades culturales que la inmigración mantiene –o puede mantener– en mayor grado.
- No se intercambian dos culturas sino muchas y muy varias con diferentes grados de coincidencia con la cultura de la sociedad receptora.
- Se añade un ingrediente inquietante y son las subculturas urbanas de difícil adscripción cultural y con frecuencia, violentas.
- Es notable la homogeneización del pensamiento y la conducta de muchos jóvenes por la vía de la influencia de los medios con su enorme capacidad de penetración.
- Con frecuencia el mundo de la música para los jóvenes se enmarca en –tal vez no ideologías– pero sí corrientes de pensamiento y de conducta que a veces implica una forma de ritualización y que pertenece de lleno a la Sociología.

Curiosamente el hecho de invasión pacífica hace que no exista una preparación de defensa de lo propio ni siquiera de necesidad de saber qué es eso de lo propio. Las sociedades satisfechas por el consumo fácil de bienes adquiribles parece hacerse indolente, ha perdido identidades culturales que los pueblos de la inmigración mantienen – o pueden mantener en mayor grado entre otras cosas por la necesidad natural de no perder el vínculo, las raíces, cuando se produce el alejamiento material, –con frecuencia obligado por la necesidad– de su lugar de origen.
Los países de acogida tienen como problema no asimilar otra cultura sino muchas simultáneamente, a veces con claras diferencias de valores y usos sociales. Son los medios de información los que, al lado de los centros comerciales y los puntos de ocio de alguna manera aportan tintes homogeneizadores eso sí, superficiales: consumos, vestimentas, diversiones, falsas necesidades, ambiciones…

Podemos preguntarnos si el resultado de esos cruces múltiples de culturas dan como antaño una mixtura esencialmente positiva de la cultura de dos pueblos –conquistador y conquistado– o si estamos caminando hacia un remedo de cultura homogénea y plana, con pérdida de perfiles y valores de cada una de las culturas implicadas, con unos conductores solapados que son los medios de comunicación y la idolatría del consumo por bandera. En ocasiones la búsqueda de ideales, modelos, encarna en semi-idolatrías de vencedores deportivos, cinematográficos, musicales, etc., y en la selección de ídolos va o puede ir implícita una pseudo ideología o una actitud social.
Si tuviéramos análisis certeros de nuestras propia sociedad resultaría relativamente más fácil entender a quienes compartan espacios con nosotros. Soy consciente de que la formulación de esa idea es una simplificación ya que los que vienen también están sujetos a culturas "entreveradas" donde la tradición convive o es empujada por corrientes posiblemente externas y ajenas a la cultura original.
Si el mundo es tan distinto, si la interculturalidad, la multiculturalidad ya no son fenómenos que podemos analizar desde la tranquilidad de nuestras posiciones sino una corriente que arrolla y que, en no muchos años habrá cambiado totalmente la faz de las naciones; si internet es ese enorme sistema de vasos comunicantes que nos permite a casi todos acceder a casi todo, me pregunto otra vez ¿podemos hablar de culturas que se suman, se acoplan, se reconocen, o estaremos hablando de una macro cultura unificadora marcada por los medios? ¿Dónde y cómo se conservarán las culturas de base de los grupos humanos? ¿Qué debe protegerse por encima de todo? ¿Qué es digno de nuestro reconocimiento y nuestro esfuerzo? Si somos capaces de plantearlo, definirlo, acordarlo, seremos capaces de buscarlo, de lograrlo poniendo el esfuerzo necesario, caminando en positivo.
Antes de que esa situación cristalice, nos encontramos con esta sociedad acelerada, frecuentemente superficial, que admite las ideas ya empaquetadas, dispuestas para el uso aunque puedan ser y de hecho sean a menudo conceptos empobrecidos o mutilados frente a una realidad siempre conformada por facetas de diversas irisaciones. Por aludir a algo concreto hablamos con horror de *etnocentrismo* sin pensar que, el hecho de admitir con actitud abierta el hecho intercultural no deberá llevarnos a ignorar sino todo lo contrario, nuestra cultura, nuestra historia, nuestra tradición distante o próxima que merece ser tenida como elemento desde el que poder conocer, comparar y valorar otras creencias, otras costumbres, otros significados sin obviar, en su caso un análisis crítico ilustrativo en sí mismo, para desde tales parámetros poder proyectar un porvenir consecuente. Si no existe asidero, nuestra capacidad de apreciación se queda sin el referente indispensable desde el que valorar lo propio, "lo otro" y a "los otros".
Porque nuestra forma de vida, nuestra historia, la ubicación geográfica de nuestros pueblos, los avatares de toda índole han dado por resultado una cultura, una civilización, podremos concebir mejor que parámetros diferentes hayan originado otras diversas con interesantes aspectos para la observación que amplía nuestro panorama mental y enriquece el intercambio.

Arnold Hauser en el Prólogo de su "Introducción a la Historia del Arte" [5] nos dice

> "*El principio sobre el que descansaba y descansa mi exposición podría formularse con la máxima simplicidad, diciendo que, para mí, todo en la historia es obra de los individuos, pero que los individuos se encuentran siempre temporal y espacialmente en una situación determinada y que su comportamiento es el resultado, tanto de sus facultades como de esta situación.*"

Una alusión explícita a lo contextual. Lo espacio-temporal, lo que nos ha conformado en tantos aspectos, aquello que por ser como es, es irrenunciable.
Su referencia está especialmente dirigida al mundo del arte y su evolución pero, evidentemente es un punto de vista para la reflexión en el sentido de que el mundo de la interculturalidad y, yo diría que sobre todo de la multiplicidad de hechos reflejados

en los comportamientos de los más jóvenes, esos sujetos de aprendizaje sobre los que trabajamos, son hechos que suponen un mosaico caleidoscópico en el que una vez más el ingrediente social no puede en modo alguno quedarse al margen. Seguramente es el ingrediente esencial, mezclado y teñido por sus culturas, sus educaciones de origen. Por eso a las palabras de Hauser habría que añadir que siendo éstas tan ciertas lo es también que la situación resultante la conformamos entre todos y que sus caracteres variarán dependiendo de nuestra formulación de objetivos.

En un interesante artículo al que ya me referí [6] en otro artículo de Nora E. Valenti titulado *¿Visión intercultural, multicultural, etnocéntrica*?[7] vemos que siendo el mundo del aprendizaje de una segunda lengua, obviamente , uno de los campos de la enseñanza en los que resulta más obligada la consideración de la interculturalidad aparece clara la consideración que se da en este campo a la llamada "competencia cultural" que engloba los dos aspectos de los que venimos hablando, las competencias y la interculturalidad.

En su apartado 2, "Lengua, cultura y civilización" nos lo explica así:

> *En realidad, todas las investigaciones sociológicas, etnológicas, antropológicas, etc., que se han sucedido en las últimas décadas, no dejan de remarcar el hecho que la cultura es algo mucho más amplio e incluye el modo de vida, los usos y costumbres, las creencias y conocimientos, la moral y las capacidades que han desarrollado el individuo y la sociedad en la cual vive.*

…Benucci, A. [8](2003) afirma:

> *Por esta vía la didáctica de la cultura se concreta a través de la reflexión sobre las diversas manifestaciones de la vida social, desde lo cuotidiano a aquello más refinado del arte en su máxima expresión.*

Y abunda

> *La competencia cultural es comprensiva de los elementos materiales […] o espirituales transmitidos a través de la sociedad […] y del modo de ver la vida que confiere a un pueblo en particular su puesto característico en el mundo…*
>
> *…Se trata de formular nuevos objetivos para que el alumno adquiera la capacidad de una comprensión mutua en situaciones interculturales facilitándole su encuentro con otras culturas. Para ello se deberán tener en cuenta en la enseñanza/aprendizaje: la necesidad de dar mayor relevancia al aspecto sociocultural; de introducir ambas culturas en el aula para que esta sea verdaderamente intercultural (no sólo la cultura de la lengua estudiada) y por último, dar valor a los aspectos emocionales en el contacto con la lengua y la cultura y no sólo a los cognitivos, como era hasta ahora. (pág. 327).*

Y la conclusión final de este interesante artículo*:*

> *"Como hemos tratado de mostrar, el avance que supone en la didáctica de las lenguas el concepto de competencia intercultural tiene consecuencias a nivel teórico, metodológico y social, ya que* ***la verdadera educación intercultural implica una actitud crítica ante la sociedad.*** *Para Oliveras (2000:100)* ***«si la pedagogía intercultural se distanciara de la sociedad, no podría ni percibir, ni intervenir en esta compleja realidad en constante transformación. Así pues, podemos considerarla [...] como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad».*** *Estamos convencidos de que el reto es tan grande que vale la pena probar y que es éste el único camino posible para una convivencia pacífica en una sociedad europea multiétnica y multirreligiosa."*

Hablando de interculturalidad: ¿Nos detenemos en el sincretismo?

Me parece una reflexión sobre lo pasado que facilita la comprensión de lo porvenir. El sincretismo es consecuencia de la coexistencia de elementos culturales y/o sociales diversos. En el caso de nuestra materia de enseñanza, las impregnaciones, las simbiosis que el mundo de la música que llamamos culta recibe de su entorno a lo

largo de la historia son tan poderosas que no se la entendería sin su concurso. La mezcla de culturas ha sido una de las feraces fuentes musicales, literarias, pictóricas y de cualquiera de las manifestaciones artísticas o artesanales, también, o antes que nada, filosóficas y sociales. Pero tampoco podemos entender el mundo de lo musical o de las artes en general si lo consideramos desde un punto de vista "artístico" y no contextualizamos orígenes, funciones y las evoluciones que desembocan en la obra "única" *para ser admirada, no utilizada*, que devienen en el creador convertido en un semidiós, etc. Levy-Strauss habla del hombre que nace con el Renacimiento que se erige en dueño y señor de lo creado creyendo con ello tener la capacidad de pisar o destruir todo aquello que cree oportuno. Hasta entonces hay un predominio de la utilidad frente al concepto propiamente estético, utilidad cotidiana o de carácter ritual pero no "objeto de deleite estético" como ya nosotros lo hemos conocido y, desde luego, disfrutado.

Referido a la música bastará aludir a algunos hechos para actualizar en nuestras mentes esta realidad del sincretismo:

- El rico y fructífero intercambio que se produce por siglos entre lo popular y lo litúrgico con mutuas y perceptibles influencias.
- El canto gregoriano, ya deudor de otras culturas orientales, y que, siendo monódico, generará en su devenir la gran aportación occidental de lo simultáneo, es decir, la polifonía y sus enormes consecuencias.
- La varia procedencia geográfica de los polifonistas en especial en torno a Roma –o a Italia en general– compartiendo funciones y saberes.
- Las cortes europeas y sus capillas u orquestas cortesanas integradas por elementos de diversa procedencia cuando lo barroco está en su apogeo, cuando la fusión música-teatro aporta distintas manifestaciones. Haendel, Lully, Scarlatti, Boccherini, son sólo algunos nombres que encarnan la sutil conquista cultural de los países en los que se integran. El estilo italiano, el estilo francés, sus ricas simbiosis en las suites, las obras vocales, las danzas son unas de sus manifestaciones.
- Las "reducciones" en Hispanoamérica ss. XVII-XVIII. Óperas y obras varias compuestas en el mejor estilo barroco de la época por compositores nativos incluso con instrumentos construidos por ellos guiados por el luthier de su comunidad. Óperas que allí se estrenaban en celebración de algún evento de la corte dominante. El entrañable intercambio de canciones populares con sus adaptaciones y giros, sin hablar de las estructuras sociales y arquitectónicas establecidas sumando las previas y las incorporadas a través de misioneros que transmitiendo los saberes de su formación previa, de su cultura original, identifican y respetan asimismo las culturas indígenas, y aprenden las lenguas nativas como transmiten las propias. Fenómenos de extraordinario interés que no pueden verse con anacronismos inadecuados, al margen de los problemas que la acción humana genera.
- El inmenso acervo de música "culta" en la que aparecen influencias exóticas o populares: lo gitano, lo flamenco, la música de Java que despierta en Claude Debussy tantas fértiles ideas…

Brahms. Liszt, Bartok, Falla, Albéniz, Debussy, Fauré, Ravel, Chabrier, por sólo aludir a un pequeñísimo si bien ilustre paquete de nombres saben muy bien lo que es el sincretismo con diferentes corrientes populares o, cómo, tantos compositores, –hablemos de Bernstein, Gerswhin, otra vez Ravel– que encontraron en el Jazz una potente fuerza creativa.

Los compositores del norte de Europa, en cuya música explícito o no, están el mundo de las sagas. La lista podría ser interminable si bien con huellas más o menos visibles.

De alguna manera todos y cada uno son deudores de muy diferentes corrientes, no siempre conscientes en su creación. Por no hablar de la música escénica tan poblada de mitos, ritos, tradiciones populares, impregnaciones

exóticas o de la evidencia de los nacionalismos con su uso intenso del folklore propio.

- La erradicación forzada por el mundo bélico o de persecuciones raciales en el pasado siglo que forzó a desembocar en lugares varios a enormes compositores que aportaron su obra y su magisterio a los países de arribada. Los Estados Unidos, entre otros, resulta beneficiario en su música de muchas de estas influencias así como generoso receptor de sus autores.
- La simbiosis oriente-occidente por la que éste asume los ritmos libres de la música oriental llevándolos incluso a la música polifónica, algo tan presente en la música contemporánea. ¿Quién entendería a Messiaen sin esos ingredientes? En sentido contrario la interesante música de compositores asiáticos contemporáneos con su mezcla de sistemas y tradiciones propios vistos a través de las técnicas occidentales en las que con frecuencia se forman y que tan notables resultados presentan en la actualidad.
- Asimismo "lo español" y su irradiación a través de diversidad de autores de plurales procedencias. Siendo lo español, a su vez, dependiente ya de otras culturas como la árabe.

Claramente, la interculturalidad es tan antigua como el afán viajero y la curiosidad del hombre que se encuentra con otros hombres con sus identidades y sus diferencias. Tal vez, hacer un somero repaso a los inmensos cruces de culturas, las ricas simbiosis que en todos los ámbitos humanos se han producido a lo largo de la historia, empujados por avatares de diferente índole, tranquiliza respecto a nuestro mundo de hoy si bien debemos reconocer que cada momento presenta unas peculiaridades que merecen ser estudiadas.

Anecdóticamente he de reseñar que el día 6 de Noviembre de este año de gracia, he visto en varios telediarios la celebración que ha tenido lugar en Berlín con motivo de la conmemoración del veinte aniversario de la caída de su trágico muro. Luces, solemnidad, puerta de Brandenburgo y… el sonido impactante de U2.

Fue el prólogo de una gala de entrega de premios –Europe Music Awards– cuya estrella fue Beyoncé. Allí, en la cuna de los grandes sinfonistas, del eje obligado por el que pasa esa música llamada culta en la que nosotros crecimos. No cabe duda que se trata de una muestra de interculturalidad –grupo irlandés, música rock, país alemán, enclave de referencia como la puerta de Brandenburgo – y, también del cambio de una sociedad que solemniza aconteceres relevantes a través de formas nuevas, impensables treinta años atrás.

¿Preguntas? Nos hacemos algunas imprescindibles para actuar:

¿Qué papel juega o debe jugar en el aula la música que frecuentan nuestros alumnos?

Ciertamente nos encontramos con lo intercultural profusamente representado en los espacios académico-musicales.

En ese sentido es difícil la integración de la música en los espacios educativos. Nos tenemos que preguntar qué música llevamos a las aulas, cuándo y cómo. Se corre el peligro de la interculturalidad múltiple –si puede expresarse así– en píldoras edulcoradas basadas en la mera utilización de ciertos materiales desvinculados de los hábitos que los originaron si se trata de músicas de origen popular o de la función que desempeñan si hablamos de las músicas de mayor frecuencia en el ámbito joven. Añadamos la Música como hecho artístico a lo largo de la historia, lo que llamamos música culta.

Y reitero la pregunta que es también reflexión: ¿Qué papel juega en el aula la música que frecuentan nuestros alumnos? ¿Es posible y deseable convertirla en materia de aprendizaje? ¿Es tal música la plataforma desde la que alcanzar la valoración del gran legado cultural musical que conocemos como música culta? ¿Qué papel le corresponde a ésta? ¿Dónde está su sitio? ¿Tal vez en una clase de Arte, tal vez en la de Música propiamente dicha? ¿Con qué tiempo? ¿Con qué procedimiento? ¿Damos algún espacio a su escucha, a su valoración como hecho cultural, a su significación?

¿Todo este conglomerado debe responder a la etiqueta única de clase de música o, aún más complejo a la materia de "Enseñanzas artísticas"?
Estimemos la diferencia entre una obra pictórica que "está ahí" y puede contemplarse en cualquier momento y la obra musical que no es si no suena y sólo así puede conocerse. ¿Conviene este acercamiento o, como algunos dicen provoca rechazo? ¿Provocan rechazo Las Meninas? ¿El Partenón? ¿Serían sin embargo el cuadro a elegir para la casa de nuestros chicos, o la construcción deseada para el barrio?
En mi duda reitero las preguntas. Cuando hablamos de la enseñanza de la música en los niveles primario y secundario ¿tenemos que posicionarnos en la enseñanza de la música popular nuestra y ajena, la música que escuchan en iPods, televisión, cuarenta principales, conciertos de artistas del rock, pop, etc., nacionales o no? ¿Dejamos un espacio para la música llamada culta, su evolución, su sincronismo con otras artes?
Si queremos redondear este arduo por no decir caótico panorama, hemos de contar con otro ingrediente básico y es el carácter esencialmente práctico e instrumental de estas materias por lo que hemos de partir no sólo de sensaciones, percepciones, intuiciones, identificaciones etc., sino lograr además, de acuerdo con las exigencias curriculares, una utilización propia del lenguaje por parte del estudiante. Utilización del lenguaje ¿de cuál? ¿En qué punto y para qué música encontraremos el denominador común?
Parece claro que se impone una reflexión de qué, cómo, cuándo, por qué, para qué, para quién…que se impone establecer unos límites y unas diferencias también horarias y espaciales si de verdad queremos alcanzar algún resultado significativo para las diferentes competencias que se pretenden desarrollar desde estas materias.
Ese es un debate pendiente y requiere una normativa consecuente con sus conclusiones, fruto de una realidad sin duda no recogida en la vigente. Hablar de música representa algo demasiado genérico y las interpretaciones en torno a ella pueden ser enormemente varias y también divergentes. Darle mayores espacios supondría ajustar otras materias. Hay que plantearse seriamente qué aportes en el mundo de las competencias puede aportar la música y obrar en consecuencia. De momento, ya sé, pensamiento utópico.
Y es que la música es hoy una de las actividades que más dedicación consume en el tiempo de nuestros jóvenes. Así lo expresa también el R.D. de mínimos de la Educación Secundaria[9] sin aclarar de qué música es de la que hablamos. ¿Estamos hablando de arte cuando hablamos de pop, rock, hip-hop, rap o similares? ¿Nos cabe todo dentro de ese concepto de "Enseñanzas artísticas"? Que conste que no pretendo el menor menosprecio a lo que está ahí y está por algo, pero yo creo que son aspectos de conducta grupal que entra más de lleno, o que se deslizan al tema sociológico al margen de que se sirvan de un vehículo sonoro. Sin embargo está ahí con el etiquetado de Música.
¿Qué dice al respecto la legislación vigente? Elijo algunos fragmentos del Decreto de mínimos de Secundaria Obligatoria.

> … *En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.*
>
> ***…****En la actualidad, vivimos en un contacto permanente con la música, sin duda, el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo. El desarrollo tecnológico ha ido modificando considerablemente los referentes musicales de*

la sociedad por la posibilidad de una escucha simultánea de toda la producción musical mundial a través de los discos, la radio, la televisión, los juegos electrónicos, el cine, la publicidad, Internet, etc....

… Desde esta perspectiva, la materia de Música para la Educación secundaria obligatoria pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical.

… Mediante el desarrollo de estas capacidades se trata de facilitar el logro de un dominio básico de las técnicas requeridas para el canto y la interpretación instrumental, así como los ajustes rítmicos y motores implícitos en el movimiento y la danza.

La creación musical remite a la exploración de los elementos propios del lenguaje musical y a la experimentación y combinación de los sonidos a través de la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición individual y colectiva.

El tratamiento de los contenidos que integran estos dos ejes debe hacerse teniendo en cuenta que, en la actualidad más que en otras épocas, la música es uno de los principales referentes de identificación de la juventud.

El hecho de que el alumnado la sienta como propia constituye, paradójicamente, una ventaja y un inconveniente en el momento de trabajarla en el aula: ventaja, porque el valor, así como las expectativas y la motivación respecto a esta materia son elevadas; inconveniente, porque el alumnado al hacerla suya, posee sesgos confirmatorios muy arraigados.

La presencia de la Música en la etapa de Educación secundaria obligatoria debe considerar como punto de referencia, el gusto y las preferencias del alumnado pero, simultáneamente, debe concebir los contenidos y el fenómeno musical desde una perspectiva creativa y reflexiva, intentado alcanzar cotas más elevadas de participación en la música como espectador, intérprete y creador.

Nos explica ahora la norma cómo contribuye la materia a la adquisición de las competencias básicas. Ahí nuevamente se resalta el acercamiento a todas las culturas, la contextualización de los hechos musicales y del pensamiento que los generó; el desarrollo de habilidades tanto de escucha, observación, capacidad de movimiento rítmico y expresivo; comprensión y elaboración de herramientas que permitan la creación y… todo ello desarrollado en tres cursos a 35 horas por curso.

Si podríamos solidarizarnos decididamente con todo lo expresado en el Decreto comentado, debemos descender al espacio terrenal que ocupamos para descubrir que se trata de algo utópico sin la menor viabilidad. Claramente hay que elegir objetivos más modestos pero viables y significativos, compartir experiencias, recoger sugerencias y arrostrar la propia aplicación en el dónde, cómo y cuándo que a cada cual corresponda. Lo que aparece tan hermoso en la docilidad del papel puede ser un *totum revolutum* en el aula no válido para ningún conocimiento, apreciación o sensibilización estimables. He aquí un muy interesante objeto de reflexión.

Los estudios profesionales de Música en el panorama europeo de la Declaración de Bolonia

Nos preguntamos ahora si en el campo de la enseñanza profesional de la música se trata de enseñar lo mismo pero intentando mejorarlo o se trata de revisar qué enseñamos y para qué cometidos profesionales analizando e, incluso, generando estos. Otro campo de minas.

La mirada optimista referida ahora al nivel superior de los estudios musicales la proporcionan los documentos que Europa ha elaborado y sigue elaborando en torno a la Declaración de Bolonia, y desde varios años antes de ésta. Veamos:
El proyecto *Tuning Methodology* afronta el estudio *Tuning Educational Structures in Europe* y producen una serie de descriptores *–Dublin Descriptors–* acerca de los objetivos y competencias a lograr en la Educación Superior Europea.
Digamos que se trata de un proyecto conducido por la universidad cuyo fin es ofrecer un acercamiento global que implemente el proceso de declaración de Bolonia en el nivel de las instituciones de educación superior y en cuanto a las áreas de conocimiento. *Tuning* consiste en una metodología para (re)diseñar, desarrollar, implementar y evaluar los programas de estudio para cada uno de los ciclos de Bolonia
En el centro del marco de las competencias consideradas clave sitúa la habilidad de los individuos para pensar por sí mismos como una expresión de madurez moral e intelectual y de su capacidad de tomar la responsabilidad de su aprendizaje y de sus acciones.
Supone además una plataforma para desarrollar puntos de referencia de los niveles de área de las materias, algo relevante para posibilitar programas de estudio comparables, compatibles y transparentes. Estos puntos de referencia están expresados en términos de "**Objetivos de aprendizaje" y "Competencias".**

Aclara que**: *Los objetivos de aprendizaje son declaraciones de lo que se espera conozca un aprendiz, comprenda y sea capaz de demostrar al final de sus estudios.*** De acuerdo con *Tuning* tales objetivos están expresados en términos del nivel de competencias que deben ser logradas por el estudiante.
Describe las Competencias diciendo ***que representan una dinámica combinación de habilidades cognitivas y meta-cognitivas, conocimiento y comprensión; habilidades interpersonales, intelectuales y prácticas y valores éticos.*** El fomento de estas competencias es el objeto de todos los programas de educación. Las competencias son desarrolladas en todos los cursos y compartidas en diferentes escenarios. Algunas de las competencias están relacionadas con la materia del área específica en un campo de estudio, otras son genéricas comunes a cualquier curso y nivel. Es usual el caso de la competencia que se desarrolla en una forma cíclica e integrada a lo largo de todo un programa.
Habla asimismo el proyecto del cambio que implica pasar desde un trabajo centrado en el "staff" al que se centra en el alumno y está orientado a la mejor preparación posible de éste.
El uso de "Objetivos de aprendizaje" y "Competencias" puede – tal vez habría que decir debe– suponer también modificaciones en las formas de enseñar, aprender y evaluar.
Del documento citado que se refiere a la educación superior en general se derivan otros interesantes estudios referidos a los musicales: *Erasmus Network for Music. Polifonia Summary of Tuning Findings. Higher Music Education. July 2009*[10].
Anotar que desde 2001 un grupo de trabajo estudia "Los efectos de la declaración de Bolonia en la preparación de los músicos profesionales en Europa". Este proyecto fue llevado a cabo por la Asociación Europea de Conservatorios y Escuelas de Música (AEC). La redacción del documento *The AEC Polifonia Learning Outcomes for the 1st, 2nd and 3rd Cycle Studies in Music* [11] se ordena en torno a tres conceptos: Objetivos prácticos (basados en habilidades), Teóricos (basados en conocimiento) y Genéricos.
En tales documentos se ha demostrado la viabilidad de aplicar a los estudios superiores de música los cinco descriptores de Dublín capaces de diferenciar los tres ciclos superiores de las enseñanzas en general. Los *Polifonia/Dublin Descriptors* (PDDs) son clasificados con las letras A hasta E en esta forma:

A. *Conocimiento y comprensión.*
B. *Aplicación del conocimiento y la comprensión.*
C. *Capacidad de emitir juicios.*

D. *Habilidades en comunicación.*
E. *Habilidades de aprendizaje.*

Así en el documento, cada una de las muchas habilidades que describe aparece relacionada con algunos de estos cinco conceptos, originados, a su vez, en los tres más amplios citados arriba.

Unos comentarios breves del sumario de este documento que me llaman la atención por el conocimiento que demuestra del sector al que se refiere, algo que no siempre sucede con estos estudios:

> *El proceso que conduce a la madurez artística requerida por los estudiantes de niveles superiores de Música significa que la duración de los grados, especialmente el 1º ciclo, resulte, a menudo más largo que en otras disciplinas.*
>
> *Similarmente la carga de trabajo que han de soportar estos estudiantes es inusualmente alta dado el monto de trabajo independiente que es requerido y esperado dado el nivel que se pretende lograr.*

En el apartado 2, "*Introduction to the Subject Area*":

> *El alto nivel que se reclama de los alumnos al llegar a los estudios superiores requiere haber logrado un importante nivel de habilidades en sus estudios previos.*
>
> *Dado que esto no se obtiene normalmente en los centros y niveles escolares, son los conservatorios los que han de gestionar la función de evaluar mediante audiciones y pruebas con jurado, el nivel de competencia requerido.*

De hecho existe un interesante documento promovido dentro del Proyecto Polifonía sobre las competencias a alcanzar por los músicos, previamente a su acceso a la Enseñanza Superior.[12]

Otro comentario a subrayar, que previene sobre la habitual fragmentación de los estudios musicales frecuentemente realizados en torno a una habilidad instrumental o técnica sin grandes soportes conceptuales, y sin que las materias denominadas teóricas palien este defecto:

> *El campo de lo musical cuando está tomado como un todo implica muchos otros aprendizajes que reflejan la naturaleza interdisciplinar del tema que en su nivel más alto combina elementos formales, informales y también experiencias obtenidas fuera del ámbito académico.*
>
> *El tiempo de maduración de un músico es muy largo ya que no es solamente problema de retos técnicos e intelectuales sino de un proceso interno de madurez que requiere etapas dilatadas.*

Y algo realmente nuevo e importante que el sector reclamaba:

> *Las instituciones dedicadas a la Educación Musical Superior soportan un alto rango de trabajo innovador y original a través de los aspectos interpretativos, creativos y académicos. Por ello, dan la bienvenida a la definición amplia de investigación empleada, por ejemplo, en los Dublin Descriptors ya que reconocen a estos Centros una especial* ***responsabilidad para desarrollar investigación en y a través de la práctica en las artes interpretativas y creativas.***

Importante, yo diría trascendental, ese reconocimiento de la capacidad del desarrollo de la investigación no sólo en los aspectos musicológicos y pedagógicos, campos prácticamente exclusivos en los actuales doctorados musicales en España, sino "en y a través de la práctica en las artes interpretativas y creativas". Se acuña un término para las interpretativas y es lo *performativo*.

En el punto 3 explica:

> *En Europa se considera generalmente que la Música es una disciplina adecuada para los dos primeros ciclos. Un creciente número de Conservatorios, sin embargo, tienen en marcha estudios de 3er Ciclo.*
>
> *Los estudios de Educación Musical Superior que se ofrecen se extienden a los tres ciclos. La nueva redacción de los descriptores de los estudios musicales del tercer ciclo recogidos en el PPDs, tratan de poner de relieve que*

los atributos esenciales y distinciones entre niveles formuladas por el Dublin Descriptors son igualmente aplicables al sector musical. Los grupos de trabajo piensan en la necesidad de estimular a los colegas que trabajan en la Educación Musical Superior ya que, en la medida en que puedan relacionar su experiencia con los descriptores de Dublín se dará una visión más específica y concreta de lo que realmente ocurre en dicho sector musical de Educación Superior.

Lo que podemos ver en todos esos documentos que, en mi opinión merece la pena estudiar con atención, es un desiderátum, una visión sublimada de la función y la misión de la docencia en el mundo actual a efectos de formar un individuo tal vez diferente de lo que somos nosotros porque el mundo que vivirán ellos no es el que nosotros hemos vivido y conocido. Un mundo que necesita individuos capaces de gran flexibilidad y tolerancia y una alta capacidad de adaptación para afrontar los retos.

Porque el mundo del cual hablamos es un mundo que está sujeto a infinitos cambios –no siempre previsibles–tecnológicos, sociales, provocados éstos principalmente por los movimientos migratorios, los cambios en las condiciones laborales, la gran facilidad de desplazamiento temporal o de larga duración que obliga a tener una capacidad de adaptación a nuevas situaciones, a distintos pensamientos y costumbres, diferente lengua, cultura, etc.

Además necesita equiparar los niveles en todos los países europeos haciendo no ya viable sino fácil la valoración de los currículos tanto a efectos académicos como de traslado de expediente, de empleo, etc.

Un mundo que, además, necesita insistir en valores éticos comunes y voluntariamente compartidos como base de cualquier otra relación.

Si pudiéramos argüir que no se plantea nada que no entre en el perfecto manual de lo que genéricamente llamaríamos una buena formación, reconoceremos que es precisamente la falta de éxito de los comportamientos actuales lo que empuja a ir más allá, más a fondo, a no quedarnos en la superficie de las cosas, a hablar de competencias que incluyen desde luego objetivos de aprendizaje pero que no se conforman con eso sino que trasciende esos límites para tratar de definir el individuo que necesita un mundo en cambio acelerado. Escamilla (2008) lo explica diciendo "*cada ámbito curricular aporta especificidad y las competencias funcionalidad y significación"* [13].

¿Cómo afecta el mundo de la interculturalidad a los estudios superiores de Música?

Hemos visto, por cierto con satisfacción, el acercamiento de los estudios europeos a las características del sector de Enseñanza Superior de la Música, su fructífero parangón con cualesquiera otras vías de participación en ese Espacio Europeo de Estudios Superiores, la adjudicación de su propio y justo espacio en este escenario; vemos pues que el mundo de la vía legislativa se va haciendo más transitable y ajustado a estos estudios tantas veces marginados en las grandes corrientes normativas sobre educación. Incluso la legislación española se despereza, por cierto con lentitud y, todavía con reticencias y faltas de visión amplia de lo universitario, va incorporando al Espacio Europeo de Educación Superior los estudios superiores de música[14].

Algunas Comunidades Autónomas como Andalucía, Aragón y Comunidad Valenciana han dado un paso al frente creando unos Institutos vinculados a las respectivas universidades en los que los centros superiores de Enseñanzas Artísticas reciben un tratamiento adecuado a sus funciones.

Si aparece más despejado ese tramo del camino, el legislativo, queda por dilucidar la misión que los Conservatorios Superiores de Música, o centros de nivel y competencias similares han de aportar a este mundo trufado, como hemos visto de diversas formas de interculturalidad y multiculturalidad. Otro "inter", en este caso disciplinar, tiene que originar focos de pensamiento que sopese y oriente tal diversidad

de elementos. Porque sería lamentable que este momento trascendente quede en un cambio de denominaciones y un poner arriba lo que abajo estaba y viceversa.
Lo medular, lo que constantemente traslucen todos los estudios a que nos hemos referido y cuantos han quedado al margen de nuestro comentario es la reflexión. Es momento de analizar lo hecho con espíritu crítico que no quiere decir destructivo pero tampoco complaciente. Hay que ver lo que este mundo de hoy, tan diferente del que vio nacer a nuestros centros más significativos –El Real Conservatorio de Madrid nace en 1830– nos reclama.
Y aquí vuelven las preguntas.

La estructura de los Centros de Enseñanza Musical Superior

¿Cuáles son las características de la sociedad para la cual formamos a nuestros alumnos? ¿Cuáles sus necesidades en este campo? ¿Cómo ajustarnos a ellas?
Y en el terreno puramente curricular ¿Cómo evitar la falta de equilibrio entre práctica y concepto especialmente en las especialidades interpretativas? ¿Cómo llevar a nuestras aulas el contacto con otras disciplinas, el conocimiento y atención a los problemas de la humanidad? ¿Deben de ser los centros que imparten estudios musicales instituciones tan cerradas?
La integración del pop, rock, y demás corrientes de música urbana en los estudios superiores de música ¿tiene algún sentido? ¿Beneficia a esas mismas corrientes cuyo proceso de práctica y aprendizaje ha sido muy libre y desinhibido? ¿Aporta riqueza al curriculum de estos centros? ¿Es una forma de puesta al día? ¿Debe ser una posible actividad voluntaria derivada de la aplicación de los conocimientos musicales generales adquiridos, dando opciones a la formación y exhibición de grupos en este campo?
Sean cuales sean las respuestas ¿puede el alumno de estos centros desconocer cuanto sucede en el mundo de lo musical al margen de la música que, desde siempre ha constituido la esencia de estos centros?
Hablábamos arriba de la profunda reflexión que exige el tratado de Bolonia para la Enseñanza Superior y que en su reflejo invertido afecta a todo. La Universidad de Brandon en Canadá hizo en 2006 con motivo del primer centenario de su existencia una revisión profunda de sus fines habida cuenta de las necesidades futuras. Una serie de profesores explican su punto de vista en *Ecclectica*[15], publicación de la Universidad, estimulados por las retadoras preguntas de Wayne Bowman, coordinador de ese número de la revista. Dice Bowman:

> *¿En qué formas pueden los próximos cien años parecerse a o diferir con los pasados? Más aún ¿cuáles son las responsabilidades, las oportunidades y las amenazas que los estudios universitarios de música encontrarán en las décadas por venir? Y, más provocativo: los estudios de música en la Universidad tal como ahora se entienden ¿tienen futuro?*
> *En muchos aspectos prominentes los estudios de música permanecen tal como han sido siempre. ¿Es lo apropiado? ¿Es lo sabio? ¿En qué medida responde a las necesidades e intereses futuros de la sociedad, a las necesidades y valores del sistema universitario del que es parte?*
> *Canadá se enorgullece de su pluralidad cultural, la llamada identidad multicultural. ¿En qué forma los estudios universitarios de música se articulan de acuerdo a esta identidad? ¿Lo hacen? ¿Deberían hacerlo?*
> *Vivimos una época de cambios culturales rápidos y dramáticos. ¿Por qué vías y hasta dónde los estudios musicales universitarios contribuyen a, reflejan o informan este cambio? ¿Qué fuerzas, previsibles o no pueden colisionar con los valores convencionales y las prácticas que tipifican las escuelas y los estudios de música en 2006? ¿Qué podemos hacer para prevenir tales colisiones?*

Y siguen más preguntas:

> *¿Qué es música? Cuando hablamos de estudios musicales, ¿qué queremos decir?¿Cuál es el valor de la música? ¿Por qué es importante? ¿Qué música hemos de enseñar? ¿Estudios musicales para quién? De todas las cosas acerca de la música que pueden ser enseñadas, ¿qué, dada la limitación de tiempo y recursos, es lo que debe ser ineludiblemente materia de estudio?*

Alude luego al procedimiento:

> *¿Cuál es la mejor forma de enseñar la música para asegurar que sus valores, habilidades y comprensiones se hacen efectivos, transmitidos y aprendidos?*
>
> *… El compromiso de educar está apoyado en obligaciones éticas: obligaciones que ignoramos con considerable peligro para nuestros programas; nuestras instituciones; para nuestros futuros profesionales; y finalmente, para los valores sociales a los que se pretende servir. Debemos hacernos preguntas difíciles y hemos de intentar el cambio. La alternativa es replicar y refinar lo que estamos haciendo ya con el considerable riesgo de ser no los agentes del cambio sino sus víctimas.*

Habla también de la poca relación que existe en América entre los graduados superiores y los puestos de trabajo notablemente menores en número, y hace una triste alusión al grado de satisfacción en el trabajo de músicos de orquesta encuestados en 1996. Estaban en el séptimo lugar de entre los doce grupos de profesionales representados, exactamente detrás de los guardias de prisiones.

Un paréntesis a este respecto para anotar algo que no es infrecuente ver aludido en los artículos de revistas especializadas y es idea encarnada en muchos de nuestros centros.

En gran medida la estructura y la mentalidad de las escuelas superiores de música están orientadas a la "producción" de genios, de grandes triunfadores de la interpretación o la creación, especialmente. La realidad es otra y con frecuencia puestos de trabajo tan interesantes como un atril orquestal o una plaza de profesor son recursos y no objetivos ni vocaciones. ¡Como si se pudieran mantener centros para fabricar "fueras de serie"! Si, estudiado el panorama social, descubriéramos los muchos posibles caminos a seguir, funciones a desempeñar, y pusiéramos en ellos la correspondiente luz favorable, sería un logro y no un fracaso su ejercicio. Una mera observación de la realidad bastaría para hacer esta pequeña pero importante transformación.

Sigue Bowman:

> *Claramente necesitamos dedicar serias consideraciones al menos a otro par de cuestiones. ¿Es el cometido primordial de la educación musical proteger y transmitir el pasado? O, ¿podría extenderse al presente y compartir los constantes cambios del futuro con sus necesidades y condiciones?*

Las posturas contrapuestas de lo que denomina conservacionistas y orientación progresista ocupan sus comentarios posteriores. No parece necesario insistir para ver claramente la forma contundente en la que nos pone frente a nuestras responsabilidades que requieren un muy profundo proceso de reflexión.

Y concluye:

> *Hacer reglas al margen de los ideales, necesidades de los hábitos, es una tendencia humana natural. […] Lo que previene a los hábitos útiles de caer en la osificación, en rituales vacíos, es la búsqueda teórica: la interrogación, el desacuerdo, el debate y el discurso.*

A la invitación de Bowman a reflexionar sobre el planteamiento de los centros superiores de enseñanza musical en el mundo que vivimos se suma el sociólogo Dr. Brian A. Roberts (Memorial University of Newfoundland), con su artículo "A sociological Divination", y de su interesante reflexión extraigo una confirmación de lo ya apuntado por Bowman, en el sentido de adjudicar a las instituciones en cuestión la denominación de *espacios cerrados* alimentados por sus propias ideas, sus auto réplicas producidas sin cuestionamiento. Cita a Cohen en esta forma:

[…] la realidad y eficacia de los límites de la comunidad –y, por tanto, de la comunidad misma– es dependiente de su construcción simbólica y su embellecimiento. … La Comunidad es la entidad a la que uno pertenece, más allá del parentesco y más inmediata que esa abstracción que llamamos "sociedad". Es la arena en la que la gente adquiere su más fundamental y sustancial experiencia de la vida social al margen de los confines del hogar" [16] (Cohen 1985: 15).

Aclara la razón de esta cita porque, dice "[…] *en orden a entender lo que sucede en una escuela de música es de capital importancia que uno acepte la observación sociológica de que se trata de una comunidad cerrada y que tiene límites sustanciales. Ello es importante –dice– porque supone que ejerce poca influencia frente a la que pueden tener otras realidades exteriores sobre la comunidad. "*

Esto –insiste– *"supone que la escuela de música es libre de trabajar en solitario desde un cuerpo profesional situado detrás de los límites sociales que ellos mismos construyen. Y el resultado de tal aislamiento es que cualquier cambio que pueda suceder es probablemente dirigido a su interior más que a presionar más allá de los límites del sistema social."*

En el último cuarto de siglo ha habido una modesta intrusión del jazz en el reducto clásico. Pero incluso cuando el jazz aparece es todavía, generalmente situado aparte de una completa integración con los músicos genuinos. Tal vez, –reflexiona–, *la inclusión del jazz y otras músicas fuera del canon es una vía social de financiar la música clásica. En los días de Mozart, este papel correspondía a la aristocracia. Tal vez hoy, nuestros gobiernos asumen este papel a través de la financiación del sistema universitario. Christopher Small (1987), por ejemplo, define la música clásica como "música subsidiada"* [17].

Y su pensamiento final desde el escepticismo:

Los sociólogos podríamos proyectar pocos cambios desde el auto-replicante ideal que en la actualidad es vigente en nuestras escuelas de música universitarias. Pero… puedo estar equivocado.

Canadian Music Schools: *Toward a Somewhat Radical Mission* es el título con el que el conocido filósofo de la pedagogía pragmática, David J. Elliott[18], de la New York University, participa en estas interesantes revisiones en colaboración con Kari K. Veblen, University of Western Ontario.

Al comienzo del artículo cita los grandes problemas que hoy afectan a nuestro mundo: pobreza, enfermedad, emigración de pueblos sin esperanza, explotación, calentamiento del planeta, lucha por la igualdad de derechos…

"Contra este fondo de enormes temas sociales, las escuelas universitarias de música en Canadá y en otros muchos sitios parecen ajenas… Ponemos el foco de nuestras energías en formar intérpretes y compositores para un pequeño y declinante mercado de arte musical, la nueva música y el jazz como la mayor concesión a las músicas del mundo. Preparamos teóricos y musicólogos para unas minúsculas necesidades.

Al margen de respetar los valores de experimentar y producir belleza musical, parece justo preguntarse ¿Qué estamos haciendo? ¿Por qué continuamos empeñados en producir cientos de músicos cada año para una sociedad y economía no acorde con tal producción?

… Nuestra sugerencia es que nosotros como profesión volvamos a pensar gradualmente y a reorganizar nuestras instituciones para preparar a nuestros alumnos para misiones sociales y políticas más amplias. Dicho de otra manera, es del mayor interés para ellos y para nosotros como ciudadanos, que capacitemos a nuestros estudiantes a concebirse ellos mismos como artistas y artistas educadores en un radical o, al menos, en un sentido alternativo: como intelectuales públicos de un mundo de ciudadanos. Necesitamos implicarnos para transmitir el afán de búsqueda de fines vitales, desarrollando el

acercamiento a lo creativo musical, concibiendo las complejidades socio-políticas y expresando soluciones musicales para el espacio público.

Pero, ¿deben nuestras escuelas abandonar totalmente las tradiciones? Sería una locura. Ser un músico en el amplio sentido requiere miríadas de habilidades, entendimientos y disposiciones que configuran la práctica del arte musical. Lo que sugerimos es que, en lugar de limitar la misión de nuestras instituciones a educar violinistas clásicos, intérpretes de bajo de jazz y educadores de música coral –por relacionar algunos ejemplos conservadores– debemos extender las materias de nuestras instituciones. Consideremos esto: si bien Canadá es oficialmente bilingüe y quizá trilingüe por el advenimiento del Nunavut, la mayor parte del currículo continúa con el canon euro-céntrico hegemónico. Tenemos una ocasión de oro aquí para renegociar, para abrir fisuras en la fachada y conectar más con el mosaico musical de este país.

Hay excelentes jóvenes músicos que nunca tendrán sitio en los programas de música porque su elección de instrumento, su género o su práctica (sea en jazz, rock, tabla de Sudáfrica o violines del Valle de Ottawa) no es reconocida. Sin embargo, estos estudiantes son perfectamente capaces de crecer musicalmente y aportar. En orden a la creación de espacios más creativos y flexibles, las escuelas de música necesitan reconocer una variedad de "músicas" expresadas a través de diferentes medios. Además, el mayor énfasis necesita ser empleado en cultivar las habilidades de los estudiantes para reconocer los problemas culturales y crear sonoras soluciones interpretativas. Más breve, continuemos dando enseñanza musical a nuestros alumnos para que sean capaces de hacer lo que han hecho antes; sin embargo y mucho más importante, hagámosles capaces de hacer lo que nunca antes se ha hecho. …

En conclusión. Tal como Howard Gardner sugiere, los profesionales comprometidos desean trabajar en un campo bien asentado, lo que quiere decir en uno en el que las aspiraciones profesionales, de los actores y las instituciones sean adecuadas a las necesidades del público al que sirven[19]. Si las aspiraciones profesionales, las instituciones y las contribuciones públicas están armonizadas, sus miembros conducirán sus vidas en forma satisfactoria y premiada por la sociedad; si no, tanto los partícipes como la profesión resultará fragmentada y negativamente desubicada.

Toda una larga serie de alusiones a lo cerrado de los espacios en los que habitualmente se desarrolla el estudio superior de la música, a su falta de implicación en la sociedad, de imbricación en ella, de aportación operativa y actualizada en diferentes campos, de revisión de su modus operandi, a lo que habríamos de añadir la fama que arrastra el sector de poner más empeño en desarrollar las habilidades que en las conceptualizaciones del mensaje musical.

Citando de nuevo a Bowman[20] a este respecto:

La educación musical profesional subestima la significación potencial de las propuestas filosóficas o teóricas en su proyecto de instrucción, educación e investigación. […] Los beneficios potenciales del pragmatismo filosófico son explorados (en el artículo) con atención hacia la primacía de la acción y el hábito de cambiar hábitos.

Alude irónicamente a la falta de revisión usando frases de diversos autores, epigramas, dice Bowman:

"En un mundo en movimiento, la solidificación es siempre peligrosa" (John Dewey).

El asunto de la reflexión para determinar la verdad no puede ser hecha una vez por todas…necesita hacerse una y otra y otra vez, en los términos concretos de la situación en la que aparece (John Dewey).

Resulta muy cuestionable si en el flujo de la vida es realmente digno de considerarse el problema intelectual de descubrir ideas fijas e inmutables o

absolutas. Es, quizás tarea más digna intelectualmente hablando, aprender a pensar dinámicamente y en forma de asociación más que extáticamente… (Karl Mannheim).

A través de estas frases podemos atisbar la filosofía que Bowman propugna y el estilo de enseñanza que proclama. No acepta tópicos; da al término filosofía un sentido no tanto de la filosofía que desde la inacción se cuestiona tantas y tantas cosas como la fundamentación de lo que el maestro hace cuando lidera una educación musical. Busca la acción pero acción fundamentada.

Se muestra claramente opuesto a los extremos de hacer sin pensar o pensar sin hacer; reclama exigencia en evitación de algo que se está extendiendo en los trabajos de investigación que llegan a conclusiones o no experimentadas o probadas con procedimientos ajenos a la esencia musical.

Pretende, por el contrario:

> *…generar potencial para desarrollar hábitos para la mente y disposición para actuar; aspectos como actitudes, valores, carácter, capacidad para el discernimiento ético. Entre sus beneficios más importantes, tanto para la práctica como para la investigación, están los hábitos tales como la curiosidad intelectual, escepticismo activo contra el lugar común o la asunción convencional; impaciencia con las creencias no examinadas; actitudes creativas e imaginativas que se sobrepongan a los hábitos generados por el lugar común, ricas en su capacidad para vitalizar y transformar (lo que quiere decir mejorar) ambos aspectos, las prácticas de instrucción y de investigación en la educación musical. Sin tales hábitos y disposiciones, el proceso de investigación se atrofia en mero y simple método: en dudoso estudio de los medios para fines no dilucidados; la descripción de lo que es divorciada de las consideraciones de qué podría o debería ser.*
>
> *Por la vía de ignorar la filosofía y la teoría en la medida en que lo hacemos, me parece que corremos el riesgo de aproximar nuestra investigación a la clase de hábitos que demasiado frecuentemente se ocupan de la enseñanza de la música en forma que, en lugar de praxis nos enmarcan en una práctica ateórica (p. 156-7).*

Ciertamente, el currículo de nuestros centros superiores de música se ha incrementado –nótese que no digo enriquecido– notablemente en los últimos tiempos. Son muchas las materias que obligatorias u opcionales han aparecido en una supuesta búsqueda de complementar la formación. Si han hecho gravoso el proceso no han logrado en mi opinión redondear una formación que sirva de apoyo para el ejercicio de las diferentes opciones profesionales a las que supuestamente abocan las titulaciones obtenidas. Los propios alumnos son conscientes de las carencias que encuentran en su formación. Se ha logrado una acumulación de materias, no un desarrollo de la capacidad de pensamiento. En la apariencia se cubren todos los flancos, no así en la realidad. Los conocimientos forman compartimentos estancos, no se entretejen.

Por eso asusta que en este momento de cambio, tenso como siempre sucede en estas situaciones, no se acabe por hacer una revisión profunda, con el esfuerzo que haga falta por parte de las estructuras académicas y por parte de los docentes que debemos ahondar cada día en qué asimilan, cómo y en qué forma nuestros alumnos; que necesitan hoy y qué en un mañana no definido, y modificar en cada caso lo necesario para que el proceso sea rico, operativo, atrayente y formativo de verdad.

Así lo describe Bowman justificando su filosofía pragmática:

> *"…el pragmatismo mantiene que afrontamos un futuro desconocido e imprevisible. Así, el conocimiento, razón e inteligencia no son llamados a la adquisición de elementos permanentes e invariables como verdades. En primer lugar porque el cambio requiere que constantemente revisemos y reconstruyamos lo que "conocemos" a la luz de las nuevas experiencias, asumiendo que el conocimiento en sí mismo es un asunto temporal, una forma*

de acción que nunca puede completarse. En segundo lugar nada "significa" nada de forma inherente, de una vez por todas y sin cualificación. Saber es enfatizar ciertos aspectos por encima de otros y de acuerdo con ciertos propósitos más que por otros. De ello se deduce que el conocimiento es siempre relativo y provisional en el aquí y ahora y para los propósitos presentes. Lo que llamamos verdad debería ser llamado creencia. No es una significación inherente sino elaborada, el resultado provisional de un acto de interpretación. Las significaciones, por tanto, no aparecen en dos variedades, inherentes y delineadas; todas ellas son delineadas, todas transitorias, todas socialmente elaboradas e intersubjetivamente validadas (p. 158).

Y…

Si hubiéramos de hacer un corolario simplista diríamos que somos acusados de encerrarnos (¿protegernos?) en espacios cerrados y de no ser exigentes con el mundo del pensamiento, de la conceptualización de las prácticas, del rigor en la búsqueda. Que nos conformamos con frecuencia con el conocimiento adquirido tiempo ha y que no lo hemos desempolvado, renovado, contemplado con nuevas luces.

Simplificación para ver la difícil disyuntiva de mantener lo que se cultiva en nuestros centros o claramente abrirlos al mundo de las diversas manifestaciones musicales y culturales buscando la manera de no sólo no perder calidad en esta nueva actitud sino ganar por la flexibilidad, la riqueza de la visión, por la inmersión en una sociedad que no sabe hasta qué punto necesita de los aportes de unos verdaderos artistas para enriquecerse, completarse, mejorarse.

Argumentos posibles en *pro* y en *contra*, *ergo*, reflexión; mucha reflexión para equilibrar posiciones entre el conservadurismo a ultranza o la apertura sin razonar. Hay reflexiones que a los músicos nos duelen profundamente. ¿Se puede estar reproduciendo *sine die* la música del pasado? ¿Puede dedicarse toda una vida a este menester? ¿Supone un proyecto atractivo para un joven? ¿Qué debe cambiar para que lo sea sin que se produzca aislamiento de una sociedad en constante transformación? ¿Es una actividad requerida por la sociedad? ¿Cómo intentar que lo sea?

Muchas respuestas posibles: la música no es si no suena. El placer de degustar la obra de arte requiere del intérprete y éste es dependiente de una dilatada y exigente formación. En otro sentido: la reproducción con los medios técnicos actuales puede suplir esta necesidad.

Son respuestas claramente antagónicas porque la condición de ese algo vivo y polisémico que la música tiene requiere y permite la visión particular de cada intérprete, la enorme riqueza de la transmisión viva, con la emoción que ello trasciende.

Y otra vez el maniqueísmo: Pero… ¿Tiene el intérprete realmente siempre una visión personal, distinta? ¿En qué la sustenta? ¿Tiene un proceso de pensamiento –transmisible, transferible– que razone sus elecciones, en el que apoyar su interpretación?

Ahí enlazamos de nuevo con el mundo de las competencias. Cuáles, por qué, para qué. El conocimiento holístico que rebasa con mucho el estrecho mundo de la habilidad instrumental, para incluir conocimientos históricos, idiomáticos, de evolución del lenguaje musical, de concepciones rítmicas más allá de la métrica, melódicas como consecuencia de hechos armónicos o criterios específicos en la elección del material por parte del compositor; sentido de la simultaneidad, que no es siempre armonía en sentido estricto; percepciones formales más allá del estereotipo –contextualización en una palabra–, y tantos y tantos elementos, hilos del tejido necesarios para conformar un pensamiento asentado y, sin embargo flexible, abierto a nuevos puntos de vista cuando una más profunda reflexión o un nuevo conocimiento o hallazgo –de obligada búsqueda– empuja hacia la modificación.

Convertir la habilidad técnica en conocimiento, profundizar en las razones de una elección, contextualizar en la época y en su pensamiento, supone también alcanzar la capacidad de transmitir, de explicarnos y explicar lo interpretado. Transformar la habilidad en auténtico hecho cultural es trascender hacia la competencia en su más amplio sentido, justificando el mantenimiento de un repertorio que habría perdido vigencia si no fuera resucitado cada día en las manos y en la concepción de los intérpretes.

Al lado de eso, el desarrollo de nuevas formas de expresión dando paso a su inscripción en los espacios académicos sin frustrar la espontaneidad indispensable para no desvirtuar su realidad, amplía y enriquece las visiones aunque sea imprescindible cuestionarse si estas formas parten de una formación específicamente dirigida a su práctica o, por el contrario, es un punto donde desembocan elementos comunes de formación musical. El mundo norteamericano ofrece en sus universidades soluciones que pueden ser tomadas como referencia para estudiar virtudes y defectos de su implantación.

Si encontramos la forma de aportar respuestas argumentadas si bien flexibles cara al futuro, aclararemos primero nuestra propia función lo que nos ayudará a sentirnos bien en nuestros espacios y, además, seremos capaces de explicárselo a una sociedad que necesita de estos aspectos menos materiales y consumistas para levantar la cabeza haciéndola capaz de ver, intuir, proyectar y definir nuevos y mejores espacios. Lo grave no es equivocarse sino fosilizarse insensibles al mundo que nos rodea y que nosotros podríamos hacer mejor.

Requiere actitudes nuevas tal vez no habituales en nuestros lares. La compensación es clara y tiene algo de ser o no ser. No podemos mantenernos en un espacio ilusorio que el viento de la vida arrasa. Si queremos justificar y justificarnos es éste el momento, cuando la Educación Superior Europea llama, empuja, impele y obliga a la reflexión.

---

[1] Ángel Pérez Gómez. Cuadernos de Educación de Cantabria. La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. Consejería de Educación de Cantabria. 2007. Extraído desde Internet en Agosto de 2008.

[2] A este respecto cabe destacar las aportaciones de Hipkins (2006), Brewerton (2004), Car (2004, 2006), Perreneoud (2001), Kegan (2001) y Rychen y Salganik (2003). (Cita de Pérez Gómez).

[3] R. D. 1513/2006 de 7 de Diciembre. B.O.E. 8 Diciembre 2006 y R. D. 1631/2006, de 29 de Diciembre B.O.E 5 de Mayo de 2007

[4] Ley Orgánica 2/2006.

[5] Hauser, Arnold. (1969) *Introducción a la Historia del Arte*. Ediciones Guadarrama. Madrid.

[6] E. López de Arenosa (2009). "Desde la duda. Reflexiones en torno a la Educación Musical en un Mundo Plural". En *Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes*. Fernando Sadio Ramos (Coord.). Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

[7] Nora E. Valenti. Università per Stranieri di Siena (2004). ¿Visión intercultural, multicultural, etnocéntrica? Algunas reflexiones sobre la formación del *mediador* en el aula de ELE. Centro virtual Cervantes. AISPI. Actas XXII *Revista Ecclectica*. (http//cvc.cervantes.es) consultado el 9 de Noviembre 2009.

[8] Benucci, Antonella (2003), «La competenza interculturale», en *Insegnare italiano a stranieri* a cura di Pierangela Diadori, Firenze, Le Monnier, p. 32-43 (en el artículo citado).

[9] R. D. 1631/2006, 29 Diciembre. BOE 5 Enero 2007.

[10] Obtenido por Internet en Septiembre 2009.

[11] *The AEC Polifonia Learning Outcomes for the 1st, 2nd and 3rd Cycle Studies in Music.*

[12] Erasmus Thematic Network for Music. POLIFONIA - "A set of competences for Pre-college Music Education", Octubre, 2007. En http://polifonia-tn.org

[13] Escamilla, Amparo. "*Las competencias básicas, Claves y `propuestas para su desarrollo en los centros".* Graó, Barcelona, 2008, pág, 15.

[14] R. D.1614/27 de Octubre de 2009.

[15] La Revista *Ecclectica* es una publicación de la Universidad canadiense. El número en el que constan estos artículos es el de *Septiembre 2006, dedicado a "*The Future of University Music Study in Canada".

[16] Cohen, A. (1985). *The symbolic construction of community.* London: Tavistock.

[17] Small, C. (1987). *Music of the Common Tongue*. London: Calder. Canadian Music Schools: Toward a Somewhat Radical Mission.

[18] Elliot, David J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

[19] Howard Gardner, Mihalyi Csikszentmihalyi, and William Damon (2001). *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*. New York: Basic Books.

[20] Wayne Bowman "*More inquiring minds, more cogent questions, more provisional answers: the need to theorize music education- and its research".* En *Music Education Research*. Vol. 7, nº 2. July 2005, pp. 153-168.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NOS MANUAIS ESCOLARES DE ESTUDO DO MEIO (1.º CEB): AS REPRESENTAÇÕES DA DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL

Philippe Loff
Escola Superior de Educação de Coimbra (Portugal)

Introdução

Nas últimas décadas, tem-se vindo a assistir, nas sociedades ocidentais, a uma maior consciencialização – e, por vezes mesmo, ao acentuar – das divergências clássicas associadas ao género sexual, ao nível sócio-económico, à etnia (nomeadamente, à cor da pele), à dicotomia rural/urbano, à faixa etária, à deficiência, para falar apenas das mais comuns. No complexo emaranhado das causas mais relevantes destaca-se, sem dúvida, o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da informação e da comunicação, responsáveis pelo enorme fluxo de pessoas, bens, serviços e informações, que tem levado a uma grande heterogeneidade a todos os níveis, não só étnico, mas também no que respeita a códigos éticos, confissões religiosas, línguas, numa palavra, a uma grande heterogeneidade de culturas postas em contacto e, por vezes mesmo, em conflito. Essas novas tecnologias são responsáveis também, em contextos cada vez mais globais, pela enorme rapidez com que ocorrem mudanças, o que dificulta ainda mais o elaborado processo de integração e de individualização de cada ser humano que deve ser capaz, onde quer que se encontre, de superar qualquer tipo de segregação e de contribuir para uma vivência universal alicerçada no respeito e na igualdade de oportunidades para todos.

A Escola de massas de hoje, sendo um reflexo da sociedade onde está inserida, só pode funcionar harmoniosamente se lidar de modo adequado com a diversidade. Mais do que isso, são-lhe atribuídas, cada vez mais abertamente, responsabilidades na socialização de cada criança, assente na conciliação equilibrada da formação da sua identidade cultural – estruturada pelas suas pertenças sociais, territoriais, étnicas, linguísticas e culturais – com a sua abertura a novas realidades e a diferentes culturas – àquelas com que coabita e a todas as outras –, de forma a tornar-se um cidadão participativo e dialogante no interior do seu grupo, no seu país e no mundo, no respeito pleno pelos princípios da racionalidade própria do espírito humano e pela liberdade de consciência. Para isso, tem que lhe fornecer as capacidades e os conhecimentos necessários para poder abri-la ao universal sem renegar as suas raízes identificadoras. É neste sentido que apontam as orientações do Relatório da UNESCO para a educação no séc. XXI (Delors, 1996), ao juntar aos pilares da formação escolar estabelecidos na década de 70 – a saber, *"aprender"* ou *"aprender a conhecer"* o mundo em mudança; *"aprender a fazer"* ou a agir sobre o meio envolvente; *"aprender a ser"* com a interiorização de todas as aprendizagens – um novo sustentáculo de importância vital que consiste em *"aprender a viver juntos/aprender a conviver com os outros"* para melhor os conhecer a eles e a si próprio, no *"respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz"* (*ibidem*: 77-80), valorizando a dimensão multicultural da sociedade actual e salientando a necessidade de a tornar deveras intercultural (Ibáñez, 1993; Arends, 1995; Peres, 2000; Leite, 2002). Ora, se inicialmente as preocupações relacionadas com a diversidade, na educação, despontaram com os filhos dos imigrantes (Banks, 1986, 1989; Jordán Sierra, 1992; Arends, 1995; Don Davis, 2001; Peres, 2000), o seu domínio foi rapidamente *"ampliado, adquirindo uma dimensão global e unitária*" (Quintana Cabanas, 1992:10), muito mais abrangente e de importância capital, começando a falar-se com insistência, nas duas últimas décadas do século passado, de *educação para os direitos humanos e de igualdade de oportunidades*, de *educação para a tolerância e convivência*, de *educação para a paz*, de *educação anti-racista* e, a partir da organização de vários congressos internacionais, nomeadamente, em 1983,

em Wurzburgo e, em 1991, em Ceuta, a dar-se definitivamente corpo ao que passou a ser designado por *educação pluralista* ou por *educação multicultural,* principalmente nos países anglófonos, ou, com mais frequência nos francófonos, por *educação intercultural.* O conceito de *educação intercultural* ou de *educação para a diversidade*, tal como o entendemos, envolve um *"(...) processo complexo de reconhecimento, compreensão e aceitação das diferenças em presença na sociedade e na escola, de criação democrática de oportunidades positivas para os diferentes grupos culturais, sociais, étnicos, religiosos e sexuais e de criação de percepções e atitudes culturais e transculturais positivas"* (Oliveira-Formosinho, 2000), numa interacção de igual para igual e não numa relação "*(...) de dádiva, por parte de uns, e recepção, por parte de outros"* (Leite, 2002: 144). Na prática, traduz-se num conjunto de objectivos (Anderson, 1988; Jordán Sierra, 1992; Ibáñez, 1993; Leite, 2002), apenas alcançáveis com uma presença efectivamente transversal de todas as dimensões da diversidade no processo de ensino/aprendizagem, aproveitando-se para isso as potencialidades dos conteúdos programáticos previstos oficialmente ou complementando-os de modo adequado, sempre que necessário, e implementando um certo número de estratégias pedagógicas que lhe estão intrinsecamente associadas (Jordán Sierra, 1992; Lucini, 1994; Sá, 1994; Félix *et al.,* 1998).

Não devem ficar alheios a esta problemática os *manuais escolares*, dada a importância que lhes é amplamente atribuída como instrumento pedagógico, como elo de ligação entre as decisões políticas e os professores, entre estes e os alunos e suas famílias (Choppin, 1992; Tormenta, 1996). Se acompanharem a mudança e, mais do que isso, se a promoverem, podem tornar-se *"instrumentos valiosos de inovação educativa e de transformação social"* (Pinto, 1999: 390), e constituir, por conseguinte, um meio privilegiado no despertar da consciência de todos os actores educativos para os fenómenos decorrentes da diversidade na sociedade actual, e isso, não só através do texto que encerram mas também, e muito particularmente, da imagem que o acompanha, ilustrando-o ou completando-o. Porém, longe de constituírem meros veículos neutros na transmissão de conhecimentos, auxiliares na estruturação e na organização dos mesmos e no desenvolvimento de capacidades e hábitos de estudo, *"fazem parte do capital cultural de uma sociedade, são desta um reflexo, ao mesmo tempo que contribuem para a sua perpetuação"* (Castro; Solla, 1994: 3), concorrendo para ensinar *"(...) outras condutas socialmente estabelecidas e as respectivas legitimações"* (Fontaine, 1977: 151), transmitindo representações do mundo e das pessoas, valores e atitudes e moldando comportamentos, já que a sua concepção e utilização são, geralmente, norteadas pelas finalidades do sistema educativo e visam, portanto, incutir os valores que elas veiculam. Como têm vindo a revelar vários estudos (Bivar, 1971; Fontaine, 1977; Mónica, 1978; Formosinho, 1987; Hutton e Mehlinger, 1987; Torres, 1989), podem reflectir as correntes ideológicas e políticas dominantes, e até ser manipulados para a inculcação de atitudes e posturas com respeito à realidade envolvente. Por exemplo, a análise de manuais de leitura do ensino primário português, editados entre 1959 e 1969, levou Bivar a concluir que "*a educação de todas as crianças à submissão e a repressão de qualquer iniciativa contribuirá para a sua integração numa sociedade imóvel e garantirá, assim, a manutenção do 'statu quo'."* (1971, cit. em Fontaine, 1977: 153) e a investigação sobre os compêndios de leitura e de História até 1968 conduziu J. Formosinho (1987) à conclusão de que *"(...) o ensino da língua materna e da história serem naturalmente os mais aptos a tornarem-se veículos de inculcação de mentalidade. Isto era também a opção explícita do Estado Novo."* (§3.2.1) Os compêndios escolares podem, então, intervir fortemente no processo de socialização e de formação da identidade das crianças e dos jovens, que os manuseiam durante uma escolaridade cada vez mais longa (Castro et al., 1999: x). Mais do que isso: *"Analyser les divers manuels d'une société donnée, c'est donc tracer un portrait de cette société elle-même et du type d'élève qu'elle entend former. La production de plus en plus massive de manuels ne doit pas nous induire en erreur sur leur variété: tous sont soumis à un programme*

officiel et à une approbation étatique." (Lebrun *et al.* 2005) Assim, este apoio pedagógico, ao reinterpretar os conteúdos curriculares, pode inserir subtilezas de vários tipos – de índole política, social ou pedagógica – ou perpetuar diversas formas de marginalização e discriminação (Grasa, 1988, cit. em Luengo González; Maya Retamar, 1999: 270), legitimando, graças ao poder da palavra escrita e da imagem, modelos nem sempre positivos, que o(a) aluno(a) vai assimilando, aos poucos, como exemplos a seguir. E as consequências que daqui advêm, assumem particular relevância no 1.º CEB, já que os alunos se encontram, então, numa faixa etária particularmente receptiva ao que lhes é transmitido pelos adultos, sobretudo, no que respeita à inculcação e hierarquização dos valores, sendo *"(...) à partida ainda pouco críticos, maleáveis a uma possível ortodoxia ideológica, científica e pedagógica, alienáveis pelo atractivo das imagens e de outros artifícios e para quem a permanência impressa do conteúdo pode significar uma espécie de 'verdade absoluta', ao longo de muitos anos da sua vida. E é aqui que se instala o possível poder dos manuais escolares, cujo controlo foi tentado ao longo dos últimos séculos por tantos tipos de poder político."* (Tormenta, 1996: 11) Os trabalhos referidos atrás incidiram essencialmente sobre os manuais de língua materna e de História. Todavia, sendo incontestável a importância, no currículo do 1.º CEB, do Estudo do Meio – cujos objectivos gerais e conteúdos programáticos, por um lado, visam o estudo e compreensão da realidade envolvente na perspectiva de uma futura intervenção social e cívica e permitem, por outro, articular de forma integrada aprendizagens das restantes áreas, tornando-o, cada vez mais, o eixo estruturador do currículo global do 1.º ciclo (Sá, 1994; Roldão, 1995) – pareceu-nos pertinente analisar como são concretizados, nos manuais escolares dessa área curricular, os ideais de uma efectiva educação para todos, já esboçados na LBSE e gradualmente enformados em legislação posterior, ou seja, p*erscrutar a situação dos manuais de Estudo do Meio, no que respeita, especificamente, à transmissão dos valores/atitudes/comportamentos subjacentes à diversidade existente na sociedade contemporânea.*

Embora este estudo realizado sobre os manuais adoptados no distrito de Coimbra para o ano lectivo de 2003/04 seja muito mais vasto (Loff, 2003), visando a educação intercultural na sua significação mais ampla introduzida anteriormente, restringimo-nos, neste artigo, apenas à vertente étnico/cultural. De forma mais específica, pretendemos averiguar como se posicionam estes manuais face à questão fulcral que se segue:

***Questão 1*:** Como lidam e ensinam a lidar, implícita e explicitamente, com as diferenças dos alunos a que se destinam – provindas das suas origens étnica ou cultural, da naturalidade (país ou região), da confissão religiosa que professam – contribuindo para um desenvolvimento equilibrado das especificidades (físicas, culturais, sociais) destes e de atitudes positivas/comportamentos integradores por parte dos restantes?

Na verdade, sempre que os autores sentem, de forma consciente, a necessidade de abordarem uma determinada dimensão da diversidade – ou porque está directamente contemplada ou implicada no currículo ou porque faz parte das prioridades ditadas pela sua formação/experiência como ser humano ou profissional –, isso leva-os a *ensinar* os alunos, em termos mais ou menos bem conseguidos, *a lidar* com ela. Todavia, não pode ser esquecido que esses mesmos autores, sendo pessoas reais com os seus percursos e interesses, também *lidam*, eles próprios, com a diferença, transmitindo as suas convicções e (de)formações – muitas vezes, sem se darem conta – já que a prática pedagógica não é uma mera concretização de receitas, de modelos didácticos ou de esquemas consciente de acção (Vieira, 1999: 360). É particularmente neste último domínio que a análise de conteúdo, ao *"tratar de forma metódica informações (...) que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade"* (Quivy; Campenhoudt, 1998: 81; 227), preenche mais plenamente a sua função ao

permitir *"descobrir o que se diz por detrás das palavras, entre as linhas e para lá dos estereótipos."* (*ibidem*, 226)
Simultaneamente, esta pesquisa permitiu ainda abordar outra vertente desta mesma problemática, intimamente ligada à anterior. Tendo em conta o seu papel relevante como guias para os professores:

***Questão 2*:** Suscitam ou sugerem os manuais processos de ensino/aprendizagem plurais e interactivos, estruturados em vivências, dentro e fora do contexto meramente escolar, que geram aprendizagens interculturais?

São disso um indicador fiável, nas diversas actividades propostas, mais do que os assuntos envolvidos, o tipo de estratégias aconselhado.
Porém, a complexidade de manifestações que reveste a diversidade na sociedade contemporânea exige que os alunos aprendam a lidar com a diferença, muito para além das paredes do edifício escolar que frequentam. Ganha, assim, forma, naturalmente:

***Questão 3*:** Como colmatam aqueles manuais as necessidades da integração de cada criança nas realidades local e nacional – cada vez mais multiculturais – no espaço europeu comum – em franca expansão – e na enorme aldeia global que é hoje o mundo?

O próprio encadeamento dos conteúdos programáticos da Área de Estudo do Meio está estruturado numa óptica de alargamento progressivo[7]: ao longo dos quatro anos que constituem o 1.º CEB, parte-se sempre do conhecimento do *'eu'*, que se vai gradualmente tornando mais profundo e abrangente – tanto a nível social como físico – do ambiente natural e da comunidade locais até ao (re)conhecimento da inserção de Portugal na Europa e no Mundo (4.º ano). A grande variedade dos temas abrangidos constitui frequentemente um trampolim natural, como atestam alguns dos manuais analisados, não só para inserir novos conhecimentos sobre outras culturas, presentes ou não na comunidade, mas também para abordar positivamente diferentes dimensões da diversidade. Esta estrutura duplamente transversal e vertical do programa, culminando, em termos dos seus objectivos, no último ano deste ciclo, foi um aspecto determinante para a decisão de cobrir, na nossa pesquisa, os quatro anos de escolaridade, apesar da grande quantidade de manuais envolvidos. Só no distrito de Coimbra, a que corresponde um universo de 525 escolas (privadas ou públicas) que leccionam o 1.º CEB, foram adoptados 61 manuais diferentes[1], para o ano lectivo de 2003/2004. Surgiu, assim, a questão, sempre delicada, da escolha de uma amostra capaz de fornecer informações fiáveis sobre um universo inquestionavelmente vasto – mesmo quando restringido, à partida, aos 61 manuais referidos – dada a natureza deste estudo é necessário, em cada compêndio investigado, partir da análise da comunicação (verbal e pictórica) por ele transmitida para a inferência dos pressupostos e funções que orientaram a sua concepção, nos domínios específicos aos diferentes aspectos que reveste a diversidade na sociedade actual. Desta escolha trataremos um pouco mais à frente.
A pesquisa que realizámos permitiu ainda, a nível das representações que privilegiam, aferir a qualidade da mensagem transmitida:

***Questão 4*:** Em que medida os manuais adoptam processos educativos *"que se inscrevem num certo multiculturalismo benigno (ou até num multiculturalismo "turístico e folclórico") e não tanto numa educação intercultural crítica"* (Leite, 2002: 563)?

E isso, apesar das intenções políticas, pelo menos ao nível da retórica, se orientarem no sentido de reconhecer a diversidade cultural como factor de enriquecimento

pessoal (*ibidem*). Uma leitura diagonal de alguns manuais deu-nos a sensação de que as imagens constituem o principal vector de tais processos educativos, veiculando não só aspectos *"folclóricos"* de culturas diferentes da dominante mas também transmitindo velhos estereótipos e marginalizações. Esta hipótese será formulada de forma rigorosa mais à frente.

Descrição da investigação realizada

O universo que pretendemos analisar é, então, constituído, como já foi referido, pelos manuais de Estudo do Meio, adoptados nas 525 escolas (privadas e públicas) que leccionam o 1.º CEB, nos 17 concelhos que compõem o distrito de Coimbra. Na impossibilidade de aceder a esta informação através dos organismos oficiais contactados (Direcção Regional de Educação do Centro, Centro de Área de Coimbra, Delegação Regional de Coimbra), recorremos ao sítio *www.webboom.pt* e aos dados aí disponibilizados; associámos, posteriormente, os que obtivemos através de contactos com grupos de estagiários da ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra), no quadro da Prática Pedagógica, e com professores cooperantes, todos a leccionar em escolas pertencentes apenas ao concelho de Coimbra. Tivemos acesso, desta forma, aos manuais adoptados nas escolas a que o Quadro 1 se reporta, num total de 61 manuais diferentes:

Ano de escolaridade	***1.º ano***	***2.º ano***	***3.º ano***	***4.º ano***
N.º de escolas com informação disponível	429 (82%)	435 (83%)	468 (89%)	445 (85%)

Quadro 1: *Informação acedida sobre os manuais escolares adoptados no distrito de Coimbra para 2003/2004*

A lista correspondente, com os respectivos autores, editoras e ano de escolaridade a que se destinam, consta do Quadro 2. Admitimos que este conjunto de 61 manuais distribuídos pelos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB constitui uma primeira amostra representativa do universo em estudo, tendo em conta que, num contacto com as principais livrarias de Coimbra, não encontrámos referências a qualquer outro compêndio vendido para o ano lectivo considerado. Por esta razão, embora conscientes de que se trata de uma aproximação, identificámo-la com o próprio universo.

A impossibilidade de analisar exaustivamente esta população, ainda tão extensa, exigiu-nos a escolha de uma amostra capaz de a descrever da forma mais fiável possível. Estando o conteúdo dos manuais fortemente condicionado pela organização programática proposta oficialmente – transportando, na maioria dos casos, as suas próprias potencialidades no que respeita à diversidade –, tomámos esta como ponto de partida para a nossa investigação, como veremos a seguir, e como justificação para a escolha de uma *amostra probabilística de tipo estratificado*, assente na divisão do universo nos segmentos seguintes, relativos aos quatro anos de escolaridade: **17** manuais para o 1.º ano; **15**, tanto para o 2.º como para o 3.º; **14** para o 4.º. Esta decomposição levou-nos a considerar os estratos com igual proporcionalidade na amostra final, que se obteve reunindo quatro amostras probabilísticas de *tipo aleatório simples*, uma por estrato. As informações de que dispúnhamos à partida sobre o universo não eram suficientes para podermos ter uma ideia precisa sobre o tamanho ideal para uma amostra representativa. Decidimos, por isso, numa primeira fase, partir de 16 manuais, que escolhemos aleatoriamente, quatro por cada ano de escolaridade. Porém, a partir da leitura *flutuante* efectuada inicialmente, foi ganhando corpo a ideia de que, em cada manual, a abordagem da educação para a diversidade nas suas múltiplas dimensões, transmitida através das linguagens pictórica e verbal, depende mais fortemente de quem o elabora – da sua formação e das suas preocupações em inculcar determinados valores, atitudes e comportamentos, que considera fundamentais – do que do ano de escolaridade a que se destina[2]. Por outro lado, o carácter transversal de uma verdadeira educação para a diversidade, a que nos referimos anteriormente, exige que, na prática, sejam exploradas todas as suas diferentes dimensões, em cada um dos quatro anos do 1.º CEB, embora de forma

adequada à faixa etária em questão e devidamente articulada com o programa em vigor.

Ano	*Autores*	*Manual analisado* *Os outros manuais (adopt.) dos autores*	*Editora* *Ano edição do man. analisado*
1.º Ano	Ana Mª Rodrigues Maria Felícia Cruz	**Crescer [1-A]**	A Ed. Nacional 2003
	Zita Areal Conceição Pinto	**Conta-me... Coisas 1 [1-B]**	Areal Editores 2003
	Conceição V. Silva Mª Lurdes Monteiro	**Júnior [1-C]**	Texto Editora 2003
	Conceição Dinis Luís Ferreira	**Caminhos [1-D]**	Porto Editora 2003
	Alberta Rocha Carla do Lago Manuela Linhares	**Amiguinhos [1-E]**	Texto Editora 2003
	Maria João Pinho Isabel Antunes Sá Isabel Guimarães	**Trampolim 1 [1-F]**	Porto Editora 2003
2.º Ano	António Monteiro	**Saber Quem Somos 2 [2-A]** Saber Quem Somos 3 Saber Quem Somos 4 Fio-de-prumo (1.º Ano)	Arnado 2003
	Helena Campos José Reis	**As Minhas Descobertas 2 [2-B]** As Minhas Descobertas 3 As Minhas Descobertas 4 O Quico e o Meio (1.º Ano)	Ed. Nova Gaia 2000
	Conceição Marques Nelson Timóteo	**Pequenos Curiosos 2 [2-C]** Pequenos Curiosos 3 Pequenos Curiosos 4	Porto Editora 2002
	Margarida Ribeiro Fátima Paiva	**Projecto Caravela 2 [2-D]** Novo Projecto Caravela 1	Ed. Constância 2000
	Arlindo Miranda C. Figueiredo Lopes	**Novo Retintim 2 [2-E]** Novo Retintim 3	Porto Editora 2002
	Catarina Guimarães	**Olho Vivo 2 [2-F]**	Editorial O Livro 2000
	Leonel M. Costa	O Novo à Roda do Mundo	A Ed. Nacional
3.º Ano	Ana Pinto Mª Aurélia Carneiro	**Bambi 3 [3-A]** Bambi 1 Bambi 2 Bambi 4	Porto Editora 2003
	Paula Mestre Isabel Trindade	**Projecto Vila Moinho 3 [3-B]** Projecto Vila Moinho 4 Entre Amigos (1.º Ano)	Ed. Constância 2001
	Hortência Neto Franklin P. Neto	**Despertar 3 [3-C]** Despertar 1 Despertar 2 Despertar 4	Ed. Livro Directo 2001
	Adélia Pires G.	**Papagaio e o Estudo do Meio [3-D]** Papagaio e o Estudo do Meio (2.º Ano)	A Ed. Nacional 2001
	Carlos Alberto Letra	**Aprender Brincando [3-E]** Aprender Brincando 1 Aprender Brincando 2 Aprender Brincando 4	Edições Gailivro 2003
	Conceição Dinis Fátima Lima	**A Aventura no Meio [3-F]** A Aventura no Meio 2 A Aventura no Meio 4	Porto Editora 2001
4.º Ano	António M. Costa	**Joaninha 4 [4-A]** Joaninha 2 Joaninha 3 Crescer com o Meio (1.º Ano)	Ed. Nova Gaia 2002
	O. Passo Aguiar	**Aprender Mais [4-B]**	A Ed. Nacional 2002
	Carlinda Leite Rosalina Pereira	**Aprender a Descobrir 4 [4-C]** Aprender a Descobrir 1 Aprender a Descobrir 2 Aprender a Descobrir 3	Ed. Nova Gaia 2002
	Maria Freitas	**O Estudo do Meio do Pequeno**	Edições Gailivro

		Mestre [4-D] O E. M. do Pequeno Mestre 2 O E. M. do Pequeno Mestre 3	2002
	João Monteiro Miguel Paiva	**Estudo Meio do João 4 [4-E]** Estudo do Meio do João 1	Edições Gailivro 2003
	António Mota	**Caminhar [4-F]** Caminhar 1 Caminhar 2 Caminhar 3	Edições Gailivro 2003

Quadro 2: *Manuais constituintes do universo analisado e da amostra seleccionada*

Com isto em mente, uma vez obtida a amostra mencionada atrás, procedemos ainda a um pequeno reajustamento, com o objectivo de a tornar mais representativa: decidimos eliminar as repetições de autor(a) ou grupo de autores, mantendo – ainda aleatoriamente – um entre os vários que constavam na primeira escolha e substituindo cada um dos demais por outro, tomado também ao acaso, no estrato correspondente. Em resultado das sucessivas operações que acabamos de expor, obtivemos, a amostra constituída, em cada ano, pelos quatro primeiros manuais assinalados a negrito no Quadro 2, onde cada um deles é descrito não só pelo título, ano de escolaridade a que se destina, editora e nome(s) do(a) autor(a) ou conjunto de autores, mas também pelo ano de edição e pela designação abreviada por que será referido neste trabalho.

Embora os 16 manuais considerados inicialmente correspondam apenas a 26% do universo sob análise, se for verdade, como pensamos, que os autores determinam mais fortemente o conteúdo intercultural do que as outras variáveis, nomeadamente o ano de escolaridade, pode afirmar-se já, com alguma segurança, que a informação contida nessa amostra cobre 42 manuais, ou seja, 69% desse universo, restando somente 19, como dá conta também o Quadro 2. Reparámos então que, mantendo ainda igual proporcionalidade na composição dos estratos da amostra final, era possível juntar aos 16 já seleccionados, dois manuais por cada ano de escolaridade, para ficarem representados todos os autores envolvidos no universo, à excepção de um, responsável por um único compêndio. Decidimos excluir, então, *"O Novo à Roda do Mundo 2",* por ter sido adoptado por uma única escola do distrito. Em conclusão, o *corpus* seleccionado é constituído por **24** compêndios (39% do universo), cobrindo todos os autores envolvidos, à excepção de um único (responsável por um só manual, adoptado numa única escola do distrito).

Procedemos, de seguida, à sua análise de conteúdo (verbal e pictórico). Dadas as características do tema em estudo, tocando domínios tão diversos como representações sociais, formas de relacionamento com o *'outro'*, numa palavra, fenómenos humanos que, como tal, não são, na sua essência, quantificáveis (Vieira, 1999:39), essa análise é fundamentalmente de cariz descritivo. Toda a quantificação utilizada no tratamento e apresentação dos dados teve por objectivo uma melhor leitura destes. Tanto para o texto como para as ilustrações, essa pesquisa abarcou os conteúdos expressos quer consciente ou intencionalmente, quer involuntariamente, como reflexo da personalidade e (de)formação do(a) autor(a) ou conjunto de autores, que mantêm ou modificam códigos comportamentais, valores, atitudes, ideias e intuições. Tentámos, pois, extrair com cuidado as mensagens literais – ao nível denotativo da percepção – e as simbólicas, mais ou menos numerosas – nos níveis conotativos –, que se sobrepõem às primeiras. Dedicámos uma particular atenção às imagens, movidos pelo sentimento de que elas podem veicular – tanto individualmente como no seu conjunto – significações e sentidos positivos ou negativos, que escapam, por vezes, ao consciente. Para além dos conteúdos, atentámos também na linguagem utilizada, por constituir um meio através do qual se perpetuam subtilmente, muitas vezes de forma incisiva, atitudes negativas e contra-valores mais arraigados. Estas constatações determinaram que a análise do conteúdo de cada manual fosse estruturada com base nos cinco critérios seguintes, que, embora considerados em separado, se completam, concorrendo, todos eles, para a apreciação global:

1º- Tomámos como ponto de partida a ideia que presidiu ao estudo desenvolvido por Félix et al. (1998: 105-113) sobre as potencialidades não só dos objectivos do 1.º CEB e em particular da Área de Estudo do Meio, mas também as do programa oficial para esta área. Analisámos, então, texto e imagem, sob um ponto de vista essencialmente denotativo, no contexto dos blocos temáticos e unidades em que está organizado o programa vigente e fomos compilando em grelhas, uma para cada manual do *corpus*, as diferentes referências a este assunto. Essas referências constituem, assim, formas de aproveitamento do potencial do programa oficial, no que respeita à dimensão étnico-cultural, contribuindo este critério para avaliar a concretização dos correspondentes objectivos e implicações pedagógicas da educação para a diversidade, na abordagem dos conteúdos programáticos em vigor, na exploração das suas potencialidades e na sua complementação através de informação relevante.

2º- Simultaneamente, procurámos *distorções* e *manifestações positivas* de valores, atitudes e comportamentos inerentes a esta vertente da diversidade, transportadas pelo texto e pelas ilustrações, tanto a nível denotativo como conotativo.
Uma análise deste tipo reflecte inexoravelmente a formação global do investigador, subjacente aos seus comportamentos perceptivos, que determina a atribuição de sentido ao conteúdo (textual e paratextual[3]), principalmente no que tange às mensagens que não são reveladas de modo explícito. Com o intuito de reduzir à menor expressão possível estes condicionamentos e de obter uma pesquisa tão sistemática e objectiva quanto o permite a metodologia escolhida, a identificação de distorções e manifestações positivas baseou-se nos critérios e respectivos indicadores de análise, usados por Gollnick e Chinn (1986, cit. em Ibáñez, 1993:163; Arends, 1995: 149) na avaliação de livros de texto e adoptados em estudos já realizados por diversos investigadores (Arends, 1995: 149; Pinto, 1999: 391).
Gollnick e Chinn detectaram que os manuais escolares, mesmo sem apresentarem à primeira vista modelos de comportamento sexistas, racistas ou xenófobos, podem reflecti-los, mostrando ou insinuando atitudes negativas, mediante alguns tipos comuns de distorções que passamos a descrever.

- *Veiculação de velhos estereótipos:*

A dimensão étnico-cultural, considerada na sua forma mais ampla que envolve também questões relacionadas com a naturalidade (região ou país) e com a religião professada, constitui, segundo a literatura especializada, um dos domínios mais férteis no que tange à propagação de estereótipos: desde a preguiça dos povos africanos ou dos alentejanos, à desonestidade dos ciganos nos negócios, passando pela ostentação francesa (*à grande e à francesa*), a cada povo está colado, de forma praticamente indelével, um rótulo, transmitido de geração em geração e difícil de desarreigar. Pela rigidez e quase imutabilidade com que reproduzem uma imagem mental, padronizada e redutora da realidade, os estereótipos continuam a perpetuar uma representação cada vez mais desfasada da sociedade contemporânea, determinando os pensamentos, sentimentos, aspirações e comportamentos individuais sem terem em consideração a singularidade de cada indivíduo (Arends, 1995) são indicadores da existência de estereótipos:
— Certos traços de personalidade, atitudes, competências, comportamentos.
— Tipo de responsabilidades sociais atribuídas.
— Actividades profissionais exercidas:
- tipo de profissões: características e competências requeridas;
- tipo de funções desempenhadas (de chefia, de prestígio/subalternas,...).
— Taxas de representação em actividades profissionais ou de lazer.
A utilização frequente de estereótipos na publicidade, nos filmes infantis e nos jogos em suporte informático, leva a que a presença destes nos manuais, intencional ou não, inculque fortemente nas crianças concepções cristalizadas da realidade, que, para elas, vão funcionar como modelos reais e determinam frequentemente a

percepção quanto às habilidades, interesses e potencialidades das pessoas.

❑ A *revelação de marginalizações* constitui outro tipo comum de distorção, podendo manifestar-se:
- Através de *invisibilidade* ou de *sub-representação*, que conduzem à desvalorização social do grupo visado ou lhe retira o lugar que ocupa na sociedade, mesmo se desprivilegiado, constituindo indicadores mais relevantes para este tipo de análise as suas taxas de representação com respeito à população total e situações profissionais, sociais,...
- Por *desequilíbrio*, ou seja, mediante a representação de apenas um aspecto ou interpretação de um tema ou grupo de pessoas.
- Através de *desigualdade selectiva* que, no âmbito da História, consiste na desvalorização das contribuições dos grupos minoritários. Ibáñez (1993:163) apresenta, como exemplo, a ênfase que é dada à contribuição dos europeus, e particularmente dos ingleses, na História americana que permanece omissa quanto aos povos dos demais continentes, nacionalidades e culturas.
- Mediante a *falta de realismo*, numa tentativa de evitar controvérsia, como, por exemplo, a valorização das conquistas, dos lados positivos da História e do presente, omitindo os conflitos entre a maioria e grupos minoritários, o que impossibilita que os alunos os compreendam e os superem.
- Através da *fragmentação, desintegração* ou *isolamento,*
○ quando a informação sobre uma dada etnia, cultura, região ou país é fornecida numa secção ou *caixa*, separada do corpo do texto, transmitindo, desta forma, a ideia de que os seus contributos, sendo tangenciais à corrente principal da sociedade, não são importantes;
○ ou se, ao utilizar material variado sobre esse grupo, passar implicitamente a ideia de que o assunto é secundário, sem ligação com o resto do currículo.

❑ Muitas vezes, os que escrevem sobre determinadas populações são-lhes exteriores. É o caso, por exemplo, de autores brancos que escrevem sobre negros e asiáticos. Os efeitos negativos desta prática – provindos da possível incompreensão dos autores ou da sua visão condicionada por preconceitos políticos ou sociais, desprovidos, muitas vezes, de intencionalidade – podem, ser significativos, embora a escolha do tema se revele positiva, por eliminar a referida *invisibilidade* e manifestar um interesse que permite a divulgação da informação sobre o grupo em questão.
Esta é uma das situações onde se detecta a *ideologia oculta*: *"Más interesante todavía sería que los materiales referentes a las minorías fuesen aportados por ellas, para recoger la perspectiva 'emic', su propio punto de vista, y así, en toda su frescura y autenticidad, se hará eco la escuela de la realidad multicultural y contribuirá a forjar unas generaciones abiertas entre sí, dialogantes, multiculturales."* (Ibáñez, 1993: 163)
A revisão da literatura especializada, de que acabamos de dar conta, e uma primeira leitura flutuante do material que constitui o *corpus* permitiram a listagem de algumas destas distorções. Essa lista foi sendo completada ao longo da investigação que realizámos, numa interacção quase permanente entre o quadro teórico e o problema concreto em estudo, procedimento que é, aliás, característico da análise de conteúdo. Os principais tipos de manifestações positivas e de distorções assim encontrados, no que respeita à dimensão da diversidade que estamos a considerar neste trabalho, estão coligidos no Quadro 3.

	Tipos de Manifestações Encontradas	
Etnia/Cultura Naturalidade (País, Região)	Negativas (Distorções)	Estereótipos
		Marginalizações: - *invisibilidade/sub-representação* - no total - em certos tipos de profissões (diferenciação profissional) - em certas situações - desequilíbrio
	Positivas: - contra alguma das distorções referidas anteriormente - representação de pessoas oriundas de minorias integradas na sociedade	
Confissão Religiosa	Negativas (Distorções)	Envolvimento activo dos alunos em actividades com referenciais religiosos (qualquer confissão) Referência explícita a questões doutrinais
	Positivas	Referências à existência de confissões religiosas diferentes ou diferentes da da maioria (texto ou imagem)

Quadro 3: *Distorções e manifestações positivas encontradas*

Este 2.º critério (*revelação de marginalizações*) permitiu, pois, detectar, tanto no âmbito verbal como pictórico, algumas expressões negativas (distorções) ou positivas de valores, atitudes ou comportamentos inerentes às etnias / culturas / regiões / países, incluindo as relativas a confissões religiosas.
Tal como na implementação do primeiro critério, fomos reconhecendo e isolando, durante uma leitura cuidadosa de cada manual, tanto do texto como da imagem – fazendo, neste caso, a tradução verbal do seu conteúdo relevante ou da sua interpretação –, as unidades de registo, essencialmente de natureza semântica, que recolhemos na grelha já referida. Essas unidades foram posteriormente agrupadas segundo a informação fornecida (no que respeita à exploração / complementação das potencialidades do programa, de acordo com o tema tratado ou sobre cada um dos tipos de distorção/manifestação positiva referenciados), o que possibilitou a sintetização dos dados obtidos, nos Quadros 6-A e B.

3º- Porém, as ilustrações, para além do estudo das mensagens de tipo denotativo e conotativo que cada uma delas encerra – seja individualmente, seja como elemento de um conjunto mais vasto que apoia uma unidade programática (ou parte dela) –, admitem ainda uma análise transversal aos temas apresentados, no contexto do manual considerado como um todo, pois transmitem informações sobre outros tipos de distorções assinaladas no Quadro 3 e ainda não abrangidas até aqui. Estão neste caso as marginalizações por invisibilidade ou por sub-representação de determinados grupos minoritário de cariz étnico-cultural, cuja ocorrência é detectada pela determinação de taxas de representação globais. Isto conduz-nos naturalmente a outro critério de análise[4], que achamos indispensável para um estudo cabal do conteúdo dos manuais, contribuindo também para a validação da hipótese enunciada atrás.

4º- Além disso, os veículos de transmissão do tipo de mensagem a que se dedica esta investigação não se esgotam nos conteúdos já referidos. A linguagem verbal, mais do que comunicar ideias, pode constituir a expressão de uma ordem socialmente estabelecida, no que respeita à organização de valores e de relações, e conter, sob esta óptica, diferentes formas de distorção de natureza muito variada. Estando também intimamente ligada às representações que o ser humano projecta sobre o que ela traduz, é, à partida, possível encontrar tais distorções, independentemente dos conteúdos programáticos que ela pretende descrever. Por todas estas razões, dedicámos à linguagem utilizada nos manuais uma atenção particular, tendo em conta que as distorções, neste âmbito:
• Podem provir da alteração do sentido literal de alguns termos, como, por exemplo, *cigano* que engloba os sentidos figurados de "ardiloso, astuto, avaro, boémio, errante, esperto, impostor, ladino, pechincheiro, regateador, traficante, trapaceiro, vagabundo, velhaco,..."[5] .

• Podem manifestar-se sob a forma de provérbios e outros ditos populares que complementam ou ilustram, por comparação, a linguagem literal. É o caso de expressões comuns como "Trabalhar é bom para o preto" e muitos ditados[6], ligados, uns, à região de proveniência – como "Homem da Beira e besta muar sempre têm coice para dar" – outros, a algumas particularidades físicas – "Homem de barba ruiva, uma faz outra cuida" ou ainda "Homem pequeno fole de veneno",...

5º- As actividades propostas nos manuais desempenham um papel incontornável na implementação da educação intercultural, não só pelos conteúdos que veiculam – já analisados no âmbito do 1.º critério – mas também pelo tipo de práticas que privilegiam, devendo transmitir, sempre que possível, valores, atitudes e comportamentos inerentes a uma convivência harmoniosa com a diversidade e promover, entre todos os alunos, a cooperação e a partilha das suas vivências/experiências – fundamento de novas aprendizagens –, através de trabalhos de grupo e de oralidade na sala de aula, sem esquecer o contacto realista com contextos mais alargados que englobem toda a escola, a comunidade local,...
Na verdade, a educação intercultural deve transmitir-se pela prática, a partir da criação de contextos e dinâmicas de classe, de escola ou de comunidade, baseados na anti-discriminação e no pluralismo cultural, para levar os alunos a adquirir competências comportamentais interculturais, traduzidas numa real abertura sobre as culturas em contacto, assente na compreensão e aceitação das diferenças, permitindo a sua maior participação – de acordo com as situações, necessidades e opções – tanto na cultura dominante como na(s) minoritária(s) e, portanto, um funcionamento mais harmonioso da sociedade. Estas metas podem ser atingidas de diferentes modos:
▪ Através da implementação, na sala de aula, de procedimentos que estimulem a diversificação de interacções e de estratégias de trabalho, de forma a fomentar hábitos de entreajuda e a incentivar a partilha de culturas, preservando e desenvolvendo a curiosidade natural, ou seja, o prazer e o desejo de aprender que existe em cada criança. Estão entre eles (Félix et al., 1998; Sá, 1994):
- A promoção da oralidade, já que *"falar e ouvir fornece a base para a acção"* (Harlen, 1992, cit. em Sá, 1994: 68), clarifica e melhora o nível de pensamento; na verdade, o diálogo – entendido como *"an active process of serious continuing discussion which allows people's voices to develop and be heard (…) This implies that dialogue is not a mere technique to achieve some cognitive results; [it] is a means to transform social relations in the classroom, and to raise awareness about relations in society at large."* (Fernández-Balboa; Marshall, 1994: 173) – permite, por um lado, que cada um explique e defenda os seus pontos de vista, e, por outro, que escute, compreenda e valorize as ideias, convicções e comportamentos diferentes dos seus, desenvolvendo simultaneamente a capacidade de ouvir as razões, os interesses e os valores dos outros, de trocar conhecimentos, de avaliar/reformular as suas opiniões e crenças, de abordar os problemas segundo outros ângulos e de resolver conflitos; é, pois, essencial a realização de trabalhos de índole prática, que apresentem potencialidades significativas na efectivação do diálogo, pois, a "*experiência sugere-nos que a comunicação é especialmente estimulada quando a criança sente o impulso de exprimir vivências significativas para si (...) Para muitas crianças, escrever uma composição sobre o Sol é certamente uma tarefa penosa e de duvidoso sucesso. Mas falar de um caracol por elas observado (...) é falar de uma experiência muito próxima em que houve efectivo envolvimento pessoal"* (Sá, 1994: 25);
- o desenvolvimento do pluralismo crítico, que consiste na criação de uma atitude cultural de reflexão e de questionamento e na aceitação da discussão racional sobre qualquer ideia, religião, costume, valor ou conduta para se eliminar toda a forma de dogmatismo;
- a organização de espaços destinados a discussões sobre assuntos não consensuais por incluírem, simultaneamente, factos e juízos de valor, de forma a confrontarem-se direitos e deveres de indivíduos e/ou organizações em situações problemáticas

verosímeis ou mesmo verídicas para se mostrar como é que, na prática, os objectivos individuais conflituam, muitas vezes, com os direitos dos outros;
- a utilização de métodos de aprendizagem cooperativa para a realização conjunta de determinadas tarefas, mediante a organização de grupos de alunos, de constituição heterogénea quanto ao desempenho académico, ao género, à proveniência (étnica, social,...), à idade, à atitude relativamente ao assunto em estudo e à capacidade de liderança; é reconhecido que *"a cooperação e discussão informais entre as crianças em trabalhos de grupo têm uma importância acrescida, porque na ausência do professor, símbolo da autoridade, tudo se passa de forma mais autêntica"* (Sá, 1994: 68), devendo, no entanto, estar discretamente presente e intervencionista;
- a representação (espontânea) de papéis, que pode desenvolver nos alunos a empatia, a solidariedade e uma melhor compreensão de outras culturas;
- a construção de genealogias, que estimula naturalmente o conhecimento do grupo de origem e, quando adequadamente orientada, valoriza e promove o respeito pelas raízes culturais e proveniência social de cada criança. Neste procedimento, deve ter-se em conta as diferentes estruturas familiares presentes na sociedade contemporânea, de forma a não diferenciar as crianças integradas em tipos de famílias não nucleares conjugais.

▪ Através ainda de projectos de escolas bem elaborados, tendo como metas os objectivos gerais enunciados atrás, que utilizem estratégias, materiais e actividades, directamente operativos (Alkan, 1990, cit. em Jordán Sierra, 1992: 25), como, por exemplo (Roldão, 1995: 41), pesquisas bibliográficas, recolhas de informações junto de diversos interlocutores, selecção de notícias veiculadas por órgãos de comunicação social, organização de pequenos projectos (construção de uma horta, preparação de uma festa, exposição aberta à comunidade,...).

▪ Por visitas a comunidades étnicas *in loco*, a museus etnológicos, etc.

▪ Mediante a criação ocasional de situações especiais de aprendizagem, globais e interdisciplinares, em torno de acontecimentos ou questões, relacionados com a multi-interculturalidade.

Entram nesta última categoria os projectos de trabalho especiais e a organização, pela escola ou por instituições várias (governamentais ou não, de âmbito local, nacional ou internacional), de *dias* ou de *jornadas*, sobre a interculturalidade.

Dedicámos, pois, à análise destas questões, estreitamente ligadas à consecução de objectivos que nos propusemos atingir, uma particular atenção, num estudo assente, essencialmente, sobre o texto que formula cada uma das actividades e sobre as imagens que o acompanham, quando revelam intenções de trabalho de grupo ou outras, não especificadas no primeiro. Pretendemos identificar os intervenientes/participantes envolvidos e o tipo de estratégia(s) preconizado, tendo sido listadas as actividades:

• que promovem o *diálogo*, introduzidas por *"fala, diz, conversa, dialoga, conta, explica, descreve..."*, que, sobretudo para as faixas etárias visadas nos dois últimos anos do ciclo, podem já assumir a forma de debates/discussões subordinados a temas determinados previamente, entre os quais, os mais frequentes propõem a elaboração de regras (quase sempre para a sala de aula ou para a escola) e a realização de eleições ou votações, seja qual for a sua finalidade;

• que implicam trabalhos de grupo, em particular, as representações de papéis;

• que são orientadas para um contacto mais alargado - com a escola (exterior à sala de aula) ou com a comunidade (exterior à escola);

• que envolvem observação/experiências (no domínio das Ciências da Natureza).

Retivemos também as propostas de passeios/visitas de estudo e de apresentação de trabalhos (na sala de aula, noutras turmas, ou aberta à comunidade); esta, a nível do 1.º ano de escolaridade, pode revestir, por vezes, a forma mais elementar de uma apresentação do(a) aluno(a) à sua turma. O Quadro 4 resume as principais estratégias encontradas ao longo desta pesquisa, a que nos pareceu poder associar, algum significado intercultural, explícito ou implícito.

São os cinco conjuntos de critérios que acabamos de expor, delineados a partir do enquadramento teórico e gradualmente afinados no decorrer da investigação, que presidiram à análise do conteúdo do *corpus* seleccionado.

Estratégias ligadas a actividades envolvendo expressão oral (com colegas, o(a) professor(a), família, outros membros da comunidade,...)	Na sala de aula (com colegas)	• Actividades introduzidas por *"fala, diz, conversa, dialoga, conta, explica, descreve..."* • Debates/Discussões Em particular: elaboração de regras; eleições/votações • Comparação de trabalhos
	Recolha de informações (junto do/a professor/a, de familiares, outros membros da comunidade)...	• sobre a criança, família, amigos ou elementos da sua turma • sobre a escola (exterior à turma) • sobre a comunidade local (exterior à escola)
	Trabalhos de grupo	• Observações/experiências (Ciências da Natureza) • Representação de papéis • Outros (realização de painéis, cartazes,...)
	Apresentar trabalhos ou apresentar-se (1.º ano)...	• à turma • à escola • noutros contextos mais vastos
	Realização de passeio/visitas de estudo	
	Trabalhos propostos em termos individuais e realizados com a ajuda do(a) professor(a) ou outro adulto	• observações/experiências (Ciências da Natureza) • de expressão plástica • outras
Observações/experiências propostas em termos individuais		
Outras actividades (envolvendo leitura, escrita, expressão plástica, propostas em termos individuais)		

Quadro 4: *Estratégias envolvidas nas actividades propostas nos manuais*

Síntese dos resultados

Para retirar, da enorme quantidade de dados assim recolhidos, as conclusões mais significativas no âmbito das questões que nortearam esta pesquisa, optámos pela organização destes em vários quadros:

• No Quadro 5-A, inseriram-se os assuntos associados a manifestações da diversidade étnica ou cultural (nos domínios local, nacional ou mundial), mais ligados à abordagem da Questão 1.

• No Quadro 5-B, reuniram-se os temas relacionados com a integração da realidade nacional em contextos cada vez mais alargados (Península Ibérica, Europa, Mundo), que complementam a informação anterior, tendo em vista a Questão 3.

• O Quadro 5-C, assinalamos as referências a valores/atitudes/comportamentos inerentes à interculturalidade, sempre que digam respeito a contactos da criança com o 'outro', tomado no sentido mais amplo. Tendo em conta, porém, a faixa etária envolvida, indicamos igualmente as que se reportam ao meio escolar, tanto mais que, como mostra o mesmo quadro, elas aparecem apenas nos dois primeiros anos de escolaridade (salvo um único manual do 4.º ano).

Nos Quadros 5-A, B e C, figuram, na primeira coluna a partir da esquerda, todos os assuntos encontrados nos 24 manuais, que considerámos significativos para esta investigação, correspondendo, assim, à abordagem de temas previstos nos programas em vigor[7], a concretizações das potencialidades do currículo para o 1.º CEB ou à inserção de outros que os autores julgaram oportunos. Em cada uma das restantes colunas, inseriu-se, para o manual a que ela se reporta, '**0**' se não foram encontradas referências ao tema correspondente a essa linha; cada sinal '**+**' (respectivamente, cada sinal '**–**') traduz a existência de uma unidade programática onde ele é abordado de forma positiva (respectivamente, de forma negativa, em algum ou alguns dos seus aspectos). Não contabilizámos, portanto – contrariamente ao que é habitual – o número de unidades de registo. Pensamos, no entanto, que neste estudo é mais importante realçar o aparecimento dos conteúdos interculturais de forma transversal à área (patente no número de unidades programáticas em que figuram) do que a extensão de cada uma dessas abordagens, tanto mais que este aspecto depende fortemente da sua implementação na realidade da sala de aula. A informação

sintetizada naquele quadro tem por principal finalidade fornecer uma ideia global da atenção que os manuais conferem à categoria etnia/cultura, traduzida através da mancha de zeros (ausência), de **+** (quando ensina, explícita ou implicitamente, a lidar com essa vertente da interculturalidade) ou de **–** (se veicula alguma forma de distorção). Contudo, para a investigação que desenvolvemos, determinada pela natureza dos objectivos que nos propusemos alcançar, esta descrição, no que respeita às entradas de cariz qualitativo, revela-se claramente insuficiente, ao atentar-se apenas na ocorrência/não ocorrência de cada tema, estabelecendo uma escala simples (tipo bipolar: **+/–**) para o primeiro caso. Sentimos, portanto, a necessidade de complementar esses quadros com a explicação dos tópicos que aí figuram, da sua articulação com o programa oficial, sempre que possível, e das referências dignas de registo sob a óptica que nos norteia:

• *Proveniência dos destinatários do manual e de suas famílias* (Quadro 5-A): o programa propõe, para o 2.º e 3.º anos, a consideração dos locais de nascimento dos alunos e a sua nacionalidade; ora, 10 entre os 12 manuais respectivos partem do princípio, implícita ou explicitamente, de que a criança a que se destinam nasceu em Portugal. Esta separação entre a cultura maioritária e as dos grupos minoritários estabelecidos em Portugal é particularmente manifesta em [3-C, E], o primeiro, ao afirmar: *"Todos esses povos têm costumes e tradições diferentes das nossas, mas que temos de respeitar. Eles são diferentes, mas são seres humanos que merecem toda a nossa consideração"*; o segundo, ao introduzir uma actividade, nos seguintes termos: *"Perto da tua habitação vivem algumas pessoas de uma pequena minoria?"*, consistindo na comparação entre *"a nossa cultura e a cultura dessa minoria"*. [2-F] é o único de todo o *corpus* que contempla outras realidades, ao apresentar a Monique e o Silvério, que nasceram em França e em Cabo Verde, respectivamente, perguntando, depois: *"E tu? Em que país nasceste?"*; [4-A, D] introduzem uma actividade sobre o *"distrito em que nasceste"*.

Quatro dos manuais analisados referem-se também à proveniência da família da criança, considerando-a [2-A], oriunda de Portugal, contrariamente a [3-D, E], que permanecem indefinidos, indagando apenas a sua nacionalidade e a [3-F], que admite a possibilidade de alguns dos acontecimentos relevantes para a família do(a) aluno(a) – incluindo o nascimento dos seus membros – terem ocorrido fora do País.

• *Promoção de valores/atitudes/comportamentos na convivência multi-étnica* (Quadro 5-A): [1-C, D, E, F] realçam a *igualdade na diversidade,* aproveitando a comparação dos alunos uns com os outros, prevista no programa, e ensinam, de forma mais ou menos directa, o *respeito pela diferença*. Entre eles salientamos: o primeiro, pela proposta de várias actividades para mostrar que não é só o nome que nos distingue mas também particularidades físicas como a forma dos olhos e das mãos, características do cabelo, cor da pele, impressões digitais, dando ênfase ao indivíduo, sem qualquer referência a grupo de origem, étnico, nacional ou outro; o último, quer pela actividade introduzida por: *"Já percebeste que todos somos diferentes"*, na qual a criança deve desenhar, num quadro contornado por representações de meninos do mundo inteiro, *"uma criança como tu, mas que tenha características diferentes"*, quer ainda pelas fotografias de povos com atributos físicos diversos, que permeiam todo o compêndio. Destacamos também, em [2-D], a asserção: *"Os nossos amigos são diferentes uns dos outros"*, apoiada por uma fotografia e uma ilustração representando grupos multi-étnicos de crianças; aliás, este manual dá particular realce à amizade num quadro multi-étnico. Já no 3.º ano, [3-A, C, F] aproveitam a unidade programática *"Outros povos da sua comunidade"* (*Bloco 2*), para ensinar o *respeito* pelas pessoas com outras culturas, ou pelos seus costumes e tradições ou mesmo das culturas entre si; o último desses manuais introduz, na auto-avaliação, entre as competências a adquirir nesse *Bloco*: o(a) aluno(a) deve ser capaz de *"conviver com pessoas que têm costumes diferentes dos seus; compreender que, sendo diferentes, somos iguais em direitos e deveres."*

• Salientamos ainda no Quadro 5-A, os quatro manuais do 4.º ano (4-A, C, D F) que

completam o tópico sobre as funções da pele, previsto no programa oficial, com a informação de que é a melanina que dá cor àquele órgão.

• O programa dá voz *à comunidade local* no *Bloco 2*:

✓No âmbito das *"Instituições e serviços existentes na comunidade"* (2.º ano) e do *"Passado do meio local"*, que compreende factos e vestígios da história da localidade, costumes e tradições (3.º ano) e o passado de instituições locais (4.º ano): Todos os manuais do 3.º ano propõem recolhas de informações sobre esses temas, à excepção de [3-C], contemplando [3-B], além disso, o turismo no meio local há cem anos atrás. Ainda neste contexto, [3-D] propõe visitas a museus; [3-F], uma discussão na sala de aula sobre património em risco, cujos resultados devem ser comunicados junto de responsáveis pela sua conservação. Alguns daqueles conteúdos são aflorados igualmente por [2-B, C], o primeiro, numa alusão breve às tradições familiares ligadas à comunidade local – *"Em todas as famílias há datas e factos importantes que devem ser festejados: (...)dia do(a) Padroeiro(a) da terra"* – e o segundo, numa referência à função das associações recreativas e culturais, que ajudam *"a desenvolver e a preservar a cultura, os costumes e as tradições das populações"*.

✓Sob o tema *"Outros povos da sua comunidade"* (3.º ano): [3-D, F; 4-B, C] introduzem actividades envolvendo o contacto de cada aluno(a) com pessoas que habitam na mesma localidade e têm culturas diferentes da sua. Trata-se de recolhas de informações de cariz individual, nos dois primeiros, sobre uma pequena comunidade e no terceiro, sobre as causas da imigração; no último, assume a forma de um projecto subordinado ao tema *"Conhecer outras culturas"*. Das duas entradas negativas, uma foi já referida atrás. Quanto à de [2-E], corresponde a uma afirmação irrealista na actual conjuntura social – *"Todos nós vivemos numa sociedade, ligados pelos mesmos costumes [e pelas mesmas leis]"*.

• *As referências à diversidade étnica ou cultural a nível nacional* (Quadro 5-A) distribuem-se por duas vertentes distintas, que descreveremos separadamente:

✓No que respeita aos *costumes e tradições regionais*, as alusões aparecem, na sua maioria, no âmbito do *"Passado do meio local: costumes e tradições locais"* (3.º ano), mediante a concretização deste assunto em localidades do País. É o que acontece em [3-A, C, D, E] e também em [4-C], testemunhando diferenças regionais apreciáveis, explicitamente admitidas por [3-C; 4-C]. Entre eles, é digno de nota [3-A] e a secção *"Ao longo de Portugal"*, dedicada aos costumes e tradições a nível gastronómico, de festas, trajes regionais, danças e cantares e artesanato de cada uma das províncias de Portugal Continental e das Regiões Autónomas. De forma menos significativa, [3-F] restringe-se às diferenças nas casas e nas condições naturais que levam à diversidade na exploração agrícola; [2-A, E] propõem, no quadro de viagens do(a) aluno(a) com a família, uma investigação simples sobre a região visitada (costumes, actividades, monumentos mais importantes,....) e [3-C, D, E, F], a descrição por cada aluno(a) de uma viagem em Portugal; [2-A; 4-A] apresentam algumas tradições das Regiões Autónomas e, este último, sob a forma de um poema, uma volta a Portugal, passando por regiões assinaladas num mapa; [2-D] realça igualmente a diversidade de costumes no País, na época natalícia e [4-C, E] apontam a diversidade nacional, nomeadamente, a nível dos hábitos da população, como origem da divisão de Portugal Continental em onze províncias, propondo ainda o primeiro um projecto em que o(a) aluno(a) deve explicar a História de Portugal a um(a) colega estrangeiro(a). No total, e a propósito dos mais variados temas, são 12 os compêndios que referem, de forma significativa, características de alguma ou algumas regiões do País representadas em fotografias[8].

✓O tema *"Outros povos da sua comunidade"* é tratado no âmbito nacional por vários manuais, embora [3-D, F] sugiram, depois, uma actividade envolvendo contacto com grupos minoritários na comunidade local, razão por que foram já mencionados atrás, nesse contexto. [3-B] limita-se a propor uma reflexão sobre a questão: *"Porque será que as pessoas que vieram de Cabo Verde têm hábitos diferentes dos nossos?"* e [3-A, E] não vão além de declarar a existência, em Portugal, de pessoas com diferentes

culturas, com "*costumes, tradições e hábitos diferentes daqueles a que estamos habituados"*. Mais do que isso, [3-C, D, F] mencionam algumas dessas culturas e respectivas tradições, incluindo, o primeiro destes manuais, uma resenha sobre a história dos ciganos. [3-A, C] completam o texto com uma proposta de recolha de informações sobre os costumes e tradições de povos que vivem em Portugal.

• *As referências à diversidade no mundo a nível de etnias, tradições, outros aspectos da vida humana* (Quadro 5-A) têm uma expressão muito significativa em [1-F; 2-D], que complementam a maioria das suas unidades com a descrição, devidamente contextualizada, de particularidades da vida de povos distantes, acompanhada de fotografias elucidativas. A unidade facultativa *"Conhecer costumes e tradições de outros povos"*, no *Bloco 2* do programa para o 3.º ano, é contemplada por cinco dos manuais. Todavia, os povos considerados são quase sempre os mesmos (esquimós, habitantes do deserto e da savana africana), sugerindo [3-A, C, E] pesquisas sobre este tema. Em [4-C], retivemos, dada a faixa etária a que se destina, a introdução do projecto já referido – *"Conhecer outras culturas"* – orientado para a comunidade local: *"Todos sabemos que há imensa gente no mundo. Mas cada um de nós, embora tenha algumas características semelhantes aos outros, tem também características diferentes dos outros. Somos de todos os tamanhos, feitios e cores. Todos nos alimentamos, mas nem todos da mesma maneira. Festejamos datas e acontecimentos, mas cada um à sua maneira..."*

• No Quadro 5-A, a indicação das alusões à diversidade no mundo a nível de aspectos geográficos/naturais tem simplesmente como finalidade a comparação do peso que lhe é atribuído no *corpus* com o relativo às questões de cariz cultural.

• *As referências a relações de âmbito internacional ou a consecuções (individuais ou colectivas) que contribuíram, de alguma forma, para o progresso da humanidade* (Quadro 5-A) repartem-se por vários conteúdos, abrangidos alguns deles pelo programa oficial. Estão neste caso as comunicações (pessoais e sociais), as deslocações de pessoas entre países/regiões diferentes e o comércio internacional – nas unidades *"Os meios de comunicação"* (2.º ano), *"O comércio local"* (3.º ano) e sobre a emigração portuguesa (4.º ano), incluídas no *Bloco 4*, e ainda no *"Turismo do Meio Local"* (3.º ano) e no tópico facultativo *"A indústria do meio local"* (4.º ano), compreendidos no *Bloco 6.* No que se refere às comunicações, encontramos alusões, em [2-C, D; 3-B, C, D, E; 4-A], ao telefone, correios postal e electrónico, Internet ou satélites artificiais para contactar pessoas doutros países; e, em [2-D, E, F; 3-A], a diferentes meios de comunicação social para se conhecerem notícias do mundo, apontando o último para a sua *"importante função cultural, pelo intercâmbio de notícias e comentários."* Quanto às *deslocações* de pessoas, todos os manuais assinalados tratam especificamente do turismo ou de migrações, à excepção de [4-A] que menciona o Aeroporto Internacional F. Sá Carneiro, donde *"se faz a ligação com muitas partes do Mundo"*: [3-A, F; 4-B, C, F] referem-se aos atractivos turísticos de Portugal para os estrangeiros; [2-F], a portugueses que partem para outros países no quadro das suas férias; [3-B], aos objectivos do turismo no passado – *"* [Há cem anos] *Algumas pessoas visitavam países estrangeiros. Tinham curiosidade em conhecer outros povos e culturas e em ver os grandes monumentos do passado. Por isso, visitavam países como o Egipto, a Grécia, a Itália"* –; [3-C], às suas causas, entre as quais, destaca o conhecimento de monumentos e museus de outras regiões e países (turismo cultural), com a ilustração de um edifício aparentemente asiático. Quanto às migrações, só [4-E] considera a imigração em Portugal (proveniente dos países de Leste); as restantes são emigrações de portugueses – mencionadas em todos os manuais para o 4.º ano, à excepção de [4-A], e também em [3-C], mas neste último, sem mapas de apoio e no contexto mais geral de migrações de pessoas para outros países *"à procura de melhores condições de vida"*, complementando o tema "*Deslocações dos seres vivos"* (*Bloco 4*). Salientamos em [4-F] a sugestão de duas recolhas de informações sobre os destinos da emigração de familiares e de pessoas do meio local. Todas as *relações comerciais internacionais* mencionadas, relativas à

actualidade, envolvem o comércio externo português, referindo [3-C, F; 4-A, B, D, E, F] as exportações em geral ou de produtos específicos (cortiça, conservas de peixe, azeite, vinho do Porto) para diversos países do mundo e [3-B, D; 4-A, E], as importações, afirmando os dois últimos, respectivamente, que *"Portugal importa mais produtos do estrangeiro do que exporta"* e que *"(...) tem de importar, de outros países, mais de metade dos produtos que come".* Por outro lado, *as referências a contribuições (individuais ou colectivas) de âmbito internacional para o progresso da humanidade* aparecem a propósito dos mais variados tópicos do programa, nos manuais assinalados. Trata-se, na generalidade, de descobertas ou invenções, associadas a um país determinado (como é o caso dos Descobrimentos portugueses e, mais recentemente, a alunagem americana), a uma civilização antiga (a numeração árabe, por exemplo) ou a indivíduos com a respectiva nacionalidade especificada (os franceses Montgolfier e a primeira viagem num balão; o americano Bell e a invenção do telefone,...). De acordo com o critério que estabelecemos inicialmente, o Quadro 5-A indica apenas o número das unidades programáticas onde encontrámos este tipo de referências. Não inclui, contudo, as alusões a contribuições de carácter cultural: todas elas se enquadram essencialmente, no âmbito dos Descobrimentos, a nível da cultura e da língua portuguesas que chegaram a todo o mundo (manuais [4-A, C, D, F]) ou da influência cultural sobre Portugal (e o Ocidente) provinda das regiões descobertas. Esta última perspectiva foi registada em [4-C], quando afirma que os *"Portugueses foram encontrando outros povos, outras culturas, [outras religiões], outros produtos e animais até aí desconhecidos (...) A expansão portuguesa permitiu, assim, alargar o território e a cultura do nosso país (...) a língua e a cultura portuguesas foram divulgadas ao Mundo e sofreram influências de outras línguas e culturas."* Menos significativa ainda é a alusão indirecta à influência, nos usos e costumes nacionais, exercida por povos que habitaram a Península antes da Fundação de Portugal. Pontualmente, encontrámos referências a valores manifestados nas relações entre países.

• *As referências a Portugal em contexto europeu* (Quadro 5-B), e em particular no quadro ibérico, aparecem, na sua grande maioria, nos manuais do 4.º ano, seja no contexto de *"O Passado Nacional"* (*Bloco 2*), onde são descritos contactos com outros países no decorrer da História, seja no âmbito de *"Portugal na Europa e no Mundo"* (*Bloco 4*), reportando-se à sua situação geográfica. Nos restantes anos de escolaridade, apenas [3-C, F] se referem a Espanha na descrição dos cursos dos principais rios portugueses e [3-D, E] enquadram Portugal na UE, mencionando também os valores que nortearam os países constituintes a unirem-se entre si (paz, prosperidade). O primeiro destes manuais apresenta uma resenha histórica da UE, desde a sua criação até aos nossos dias.

• *As referências a Portugal em contexto mundial* (Quadro 5-B) aparecem igualmente no que respeita ao 4.º ano, a propósito das unidades programáticas que acabamos de referir. Além destes, apenas [3-D] representa Portugal num mapa-mundo com todos os países assinalados; na introdução do conceito de nacionalidade, previsto no *Bloco 1* (3.º ano), alguns manuais referem vários países. [4-C] apresenta numa curiosidade a *"morada de uma habitante da Terra"* no contexto mais amplo do sistema solar: *"Nome... Rua... Cidade... Código Postal... Planeta... Sistema Solar"*, que interpretámos como uma alusão à supra-nacionalidade.

Os dois Quadros 6-A e B resumem os dados que se reportam aos três critérios seguintes contendo, para cada um dos manuais analisados:

- *Informações sobre a ocorrência das manifestações (positivas e negativas) da diversidade, compiladas no Quadro 3*: Para concluir sobre a existência ou não, a nível das imagens, de marginalizações por sub-representação de grupos etnicamente diferentes contámos, para além dos elementos de cada uma dessas populações, todas as personagens representadas. Registámos para esses grupos as frequências absoluta e relativa, por considerarmos que, nestes casos, não existe um valor ideal para a taxa da sua representação nos contextos analisados.

- Incluímos ainda o item *"Manifestações globais positivas da diversidade"* por termos encontrado ilustrações, embora em número reduzido, representando a convivência harmoniosa com a diversidade presente em várias das suas dimensões.
As entradas de cariz qualitativo são, nestes dois quadros, uma minoria. Para não sobrecarregarmos esta secção com uma exposição demasiadamente extensa de dados, referir-nos-emos a elas directamente na próxima secção, quando necessário. As entradas de carácter quantitativo não necessitam de qualquer explicação suplementar. Exceptuam-se as relativas a confissões religiosas, dada a relevância, na próxima secção, da discussão/interpretação destes resultados no âmbito da categoria correspondente. Consideramos a seguir as mais importantes:
- *As referências* (implícitas ou explícitas) *à religião dominante* aparecem em algumas actividades relacionadas com a época natalícia – pedido de colaboração dos alunos na festa do Natal ou na montagem do presépio em [1-A, D; 2-B, E, F]; exploração das tradições de cariz religioso dessa quadra, para introduzir conteúdos programáticos, em [1-B] – e noutras, alusivas ao baptizado [3-A, D, F] e à comunhão [3-A, F]. Encontrámos ainda: em [2-D], uma actividade que consiste em pintar um vitral que representa Cristo crucificado; em [2-E], uma forte insistência na representação de igrejas; e em [4-B], referências directas à história do cristianismo e à religião católica, através de alguns dos seus santos. Neste manual, existe igualmente uma notória presença de temas ligados ao cristianismo/catolicismo, na descrição do *"Passado Nacional"* e nas alusões à influência directa desta religião na História do País.
- *As referências* explícitas *a outras confissões religiosas* são muito reduzidas. Encontrámos três manuais, [2-D; 4-A, D], que aludem ao islamismo: o primeiro insere uma fotografia da Mesquita de Omar em Jerusalém; o segundo menciona que os árabes professam "*outros ideais religiosos"*; o último identifica Alá e refere-se ao facto de os muçulmanos, na época da Fundação de Portugal, pretenderem obrigar todos a adorar o seu Deus. Além destes, apenas [4-C] faz uma alusão explícita a outras religiões que os *"Portugueses foram encontrando"*, aquando dos Descobrimentos, e às de pessoas que vivem no meio local, mas com diferentes modos de vida, a propósito do projecto *"Conhecer outras culturas"*.
Quanto a *referências implícitas*: [2-B, D] admitem, numa actividade sobre o Natal, que o(a) aluno(a), por qualquer razão, não comemore essa festividade.
- *As referências a instituições/organizações religiosas* de carácter geral foram registadas nos manuais [2-C; 4-B], em actividades (ao que parece, de cariz individual), envolvendo recolha de informações sobre instituições da comunidade (incluindo as religiosas); encontrámo-las também em [3-C], numa breve alusão ao turismo religioso, embora a ilustração que a acompanha represente um edifício que parece ligado ao culto católico (cruz); em [3-D, F], ao mencionarem os locais de culto na localidade, inserindo, porém, o primeiro manual uma fotografia representando um acto de culto da religião dominante.
Os Quadros 7-A e B reúnem, para os manuais analisados, o número total de actividades propostas e as frequências relativas, com respeito a este universo, de cada um dos tipos de estratégias discriminados no Quadro 4, de acordo com o 5.º dos critérios de análise estabelecidos anteriormente. O conteúdo mais relevante dessas actividades, na óptica deste trabalho, foi já considerado e descrito atrás, na perspectiva do 1.º desses critérios. Algumas delas, porém, transportam outro tipo de funções, explícita ou, na maioria dos casos, implicitamente:
- Umas são potencialmente reveladoras da diversidade existente na sala de aula/comunidade local, numa ou em várias das suas dimensões, constituindo instrumentos preciosos no ensino/aprendizagem da educação intercultural, desde que adequadamente adaptadas e exploradas no contexto da turma. Destacamos, aqui, em [1-C], a proposta de realização de um painel com a estampagem das mãos de todos os alunos, no âmbito da secção *"Todos diferentes, todos iguais"*; em [1-D, E; 2-F], respectivamente, a construção de um painel com as fotografias das famílias dos alunos da turma, acompanhada da exposição oral das características de cada um de

seus membros, a realização de um *'jardim'* com as árvores genealógicas de todos eles e uma conversa sobre a construção do nome de cada um; em [2-A, C; 3-A, D], descrições orais sobre acontecimentos festejados nas famílias ou passeios realizados; em [1-B, D; 2-E], diálogos sobre os gostos e preferências – sendo especificada, em [1-D], uma reflexão sobre as razões desses gostos e das opiniões de cada criança –, sobre as semelhanças e as diferenças no que fazem ao longo da semana e no que gostariam de fazer no dia seguinte, depois das aulas; em [2-B, C], considerações sobre o passado – o local onde nasceram, viveram, passaram férias,...; em [2-E], sobre projectos para o futuro, tendo sido registado também, neste último, um convite, se bem que não esteja explícita a componente oral, para a elaboração da ementa para uma refeição; em [1-A], a descrição oral de ilustrações, que pode ser aproveitada para abordar a vertente da ruralidade e a eventual troca de experiências.

- Outras são integradoras da criança:

✓na sua turma, nomeadamente, as apresentações, na sala de aula, de trabalhos realizados individualmente ou em grupo, podendo reduzir-se, no início do 1.º ano, à apresentação de cada um aos colegas ou, como em [1-E], ao preenchimento de um espaço destinado ao nome do companheiro de carteira;

✓na sua escola, designadamente, a apresentação de trabalhos a outras turmas ou debates entre todos os alunos, como em [3-B]; actividades envolvendo as pessoas que aí trabalham e as funções que desempenham ou recolhas de informações sobre assuntos relativos à escola e ao seu funcionamento, em [3-B; 4-A, E]; ou ainda, em [1-C], a proposta para as crianças revelarem à sua e a outras turmas as suas habilidades (dançar, assobiar, imitar,...), com o objectivo explícito de *"descobrir e socializar competências individuais"*; são também dignas de nota a sugestão directa ao/à professor(a), em [1-D], para ensinar aos alunos a planificarem e a organizarem o estudo e, em [1-F], no âmbito de uma actividade, a asserção: *"A escola é também a tua casa"*;

✓no meio local, que [1-D, F] contemplam implicitamente, o segundo, na afirmação *"a rua (...) pertence a todos"* e na proposta de uma pesquisa sobre a origem do nome da rua onde habita cada criança, e o primeiro, sugerindo o seu contacto com os *"amigos"* – pessoas que conhece pelas funções laborais que exercem – assim como outros manuais que sugerem recolhas de informações – e portanto, contacto directo com as populações – sobre vários temas, sendo essas actividades complementadas em [3-D, F], respectivamente, por sugestões de visitas a museus e de uma discussão na sala de aula sobre património em risco, cujos resultados devem ser comunicados posteriormente, junto de responsáveis pela sua conservação; salientamos a atenção particular concedida em [2-A] a estas questões, ensinando o(a) aluno(a) a situar-se na planta da freguesia e no mapa do concelho onde vive, alertando-a para os monumentos, para a qualidade da água e saneamento – estando prevista a elaboração de um cartaz a ser entregue à Junta de Freguesia, mencionando os aspectos negativos encontrados;

✓no País, mediante actividades muito diversificadas baseadas em mapas de Portugal Continental e das Regiões Autónomas, encontradas em 17 dos manuais analisados[9] – nomeadamente, já em [1-C; 2-B], no reconhecimento das condições atmosféricas a nível do Continente e Ilhas, baseado nos boletins meteorológicos, tal como aparecem habitualmente, na imprensa –; através da inserção, no quadro nacional, da localidade onde vivem os alunos – de forma mais incisiva em [4-F], por meio de quatro actividades –; através da descrição por cada aluno(a) de uma viagem em Portugal, proposta em vários manuais do 3.º ano e em [2-A], que estimula a atenção da criança para a cultura de sítios que visite e também, embora de forma menos significativa, pela proposta de várias visitas de estudo (nomeadamente a museus[10]); ou ainda, em [1-C], mediante a colagem de uma fotocópia do seu registo do nascimento, para que compreenda que pertence *"a uma comunidade mais alargada – o País"*; e em [4-C], numa pesquisa num supermercado sobre a proveniência, a nível nacional, dos produtos à venda.

- Outras ainda, pelo seu próprio conteúdo, implicam consultas bibliográficas, por via electrónica ou a ajuda de pessoas das relações próximas da criança, explicitadas ou não, como as pesquisas sobre costumes e tradições de povos doutros continentes, sugeridas, explicitamente, em [3-C] ou ainda sobre aspectos físicos doutras regiões do mundo.

Discussão/Interpretação dos resultados

Começamos por abordar a questão 1: *Como é que os manuais escolares de Estudo do Meio (1.º CEB) lidam e ensinam a lidar, implícita e explicitamente, com as diferenças dos alunos a que se destinam – provindas das suas origens étnica ou cultural, da naturalidade (país ou região), da confissão religiosa que professam –, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado das especificidades (físicas, culturais, sociais) destes e de atitudes positivas/comportamentos integradores por parte dos restantes?*

Os direitos à diferença e à igualdade de oportunidades, que constituem o cerne da educação intercultural, não podem ser concretizados quando o manual exclui liminarmente uma parte do público visado – mesmo se for, no cômputo total, pouco representativo –, pela forma como concebe as actividades sugeridas. Ora, o número de crianças em idade escolar nascidas fora do território nacional, inicialmente oriundas dos destinos da emigração portuguesa ou dos PALOP's, tem tomado, nas últimas décadas, uma nova dimensão com o aumento da imigração de casais jovens com crianças pequenas, muitas delas em idade escolar, provenientes, sobretudo, dos países do Leste Europeu. No entanto, metade dos compêndios estudados pressupõe que o(a) aluno(a) nasceu em Portugal, com uma patente incidência a nível do 2.º e do 3.º anos – para os quais o programa oficial prevê a consideração dos locais de nascimento dos alunos e da sua nacionalidade – e ainda do 4.º, na abordagem da divisão administrativa do País em distritos, também especificada no programa. Encontrámos apenas em [2-F] a questão directa: *"E tu? Em que país nasceste?"*, situando-se no outro extremo [3-C, E], que excluem da Escola, de forma implícita, os grupos minoritários, o primeiro ao afirmar: *"Todos esses povos têm costumes e tradições diferentes das <u>nossas</u>*[11]*, mas que temos de respeitar. Eles são diferentes, mas são seres humanos que merecem toda a nossa consideração"* e o segundo, ao introduzir uma actividade por: *"Perto da tua habitação vivem algumas pessoas de uma pequena minoria?"*, propondo, depois, uma comparação entre *"a <u>nossa</u>*[11] *cultura e a cultura dessa minoria"*.

Por outro lado, as famílias dos alunos do 1.º CEB constituem, há mais tempo, um universo heterogéneo quanto às suas proveniências nacionais. Apesar disso, dentre os quatro manuais que afloram este assunto, só [3-F] contempla abertamente a possibilidade de alguns dos acontecimentos relevantes para a família do(a) aluno(a) – incluindo o nascimento dos seus membros – terem ocorrido fora do País; [2-A] considera-os explicitamente portugueses e os dois restantes, permanecem ambíguos, perguntando apenas a nacionalidade dos pais.

A consideração da diversidade de costumes, vestígios do passado, factos e datas da história, construções tradicionais,... a nível nacional, desempenha um papel crucial na inserção das crianças que provêm de grupos minoritários, no processo de aquisição do *"bilinguismo cultural"*. É também indispensável para os alunos oriundos da cultura maioritária: para além de lhes ensinar a apreciar e a conviver com a riquíssima diversidade cultural do seu País, a tomada de consciência do seu próprio etnocentrismo é um passo fulcral no processo de uma efectiva aceitação do *'outro'*. Todos os manuais do 3.º ano, à excepção de [3-B], exemplificam o *"Passado do meio local"*, directa ou indirectamente, considerando várias localidades/regiões do País, com fotografias a apoiar o texto explicativo, permitindo chamar a atenção, para essa diversidade existente em Portugal Continental e nas Regiões Autónomas. Salientamos ainda um projecto proposto em [4-C] com o objectivo de ensinar as crianças a falar *"a colegas estrangeiros"* sobre a História de Portugal, após investigação e organização

dos dados obtidos. Nos manuais dirigidos aos restantes anos de escolaridade, as referências a este assunto são menos significativas. Tendo em conta a faixa etária a que se destinam, salientamos [2-A, E], ao proporem, no quadro de viagens dos alunos com as respectivas famílias, a recolha de informações sobre a região visitada (costumes, actividades, monumentos mais importantes,...).

A diversidade étnico-cultural, especificamente no âmbito do meio local, é abordada por apenas 25% dos compêndios: quatro propõem contacto directo com grupos minoritários da comunidade; dos dois restantes, ambos com apreciação negativa, e para além de [3-E], já referido atrás, [2-E] afirma, de modo irrealista na actual conjuntura social: *"Todos nós vivemos numa sociedade, ligados pelos mesmos costumes [e pelas mesmas leis]"*. Todavia, todos os manuais dirigidos ao 3.º ano tratam este tema no âmbito nacional, enquadrando-o dois deles em ambos os universos: as abordagens vão do mero reconhecimento da existência, no País, de diferentes etnias/culturas, até à consideração de tradições conhecidas de algumas delas, incluindo [3-C], uma resenha histórica sobre os ciganos. [3-A, C] complementam o texto com a proposta de recolhas de informações sobre os costumes e tradições de povos que vivem entre nós. Porém, algumas imagens reflectem estereótipos existentes na nossa sociedade sobre algumas etnias minoritárias - para a etnia cigana, por exemplo, ninguém se encontra a trabalhar, o adulto dorme encostado a uma carroça, uma figura masculina a tocar, atitudes estáticas como se se tratasse de parasitas sociais...) De uma forma geral, a abordagem da interculturalidade é, pois, demasiado incipiente: consiste na mera introdução de aspectos tangíveis de outras culturas (tradições várias, ligadas nomeadamente à gastronomia e folclore), correspondendo a um investimento diminuto a nível dos novos conhecimentos envolvidos. A consideração das outras culturas, num espaço destinado especificamente a este fim, leva também à separação entre *'nós'* e *'os outros'* – relegados assim a uma dimensão meramente exótica – à minimização da importância deste tipo de conhecimentos na compreensão global do mundo, à desvalorização dos contributos destes povos para o progresso da humanidade. Espera-se um maior esforço no sentido de uma melhor ligação destes assuntos com o resto do programa e a integração de aspectos históricos e de consecuções mais profundas e realistas.

Por outro lado, perante o rápido processo de globalização em curso, os objectivos da educação intercultural não podem limitar-se ao universo restrito do meio local ou do País. Tem que apontar para a inculcação de uma interculturalidade, definida na Recomendação da Conferência Internacional da Educação, realizada em Genève em Setembro de 1992, como *"o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e o estabelecimento de relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas"* não só no interior de um país *"como do mundo."* (Conselho da Europa, 1994: 8) As referências à diversidade étnico-cultural, no contexto mundial, têm uma expressão muito significativa nos manuais [1-F; 2-D], que inserem aspectos sobre a vida de povos distantes como complemento da maioria dos assuntos considerados, concretizando, doutra maneira, a ideia geral que preside em [4-C] à realização do projecto *"Conhecer outras culturas"*, a que já aludimos anteriormente. São menos bem sucedidos os cinco manuais que abordam o tema facultativo *"Conhecer costumes e tradições de outros povos"* (3.º ano): todos eles referem sumariamente um leque muito pouco diversificado de povos (esquimós, habitantes do deserto e da savana africana), em situações irrealistas, destacando-se apenas as propostas de actividades de investigação sobre este tema, apresentadas em três deles.

O Quadro 5-A permite também concluir que a nível da diversidade no mundo, é dedicada no *corpus* uma atenção equivalente a aspectos culturais e físicos, embora com uma ligeira preferência para os primeiros (respectivamente, 35 e 32 referências). No entanto, quando tomados individualmente, dez dos compêndios preferem a Geografia Física, entre os quais estão cinco do 4.º ano, cujo programa compreende o tópico *"Portugal na Europa e no Mundo"*.

Para além de alusões à diversidade no âmbito mundial, procurámos também referências a relações concretas de âmbito internacional ou a consecuções (individuais ou colectivas) que contribuíram, de alguma forma, para o progresso da humanidade, por acharmos que elas podem constituir fortes exemplos, na mente das crianças, de que a coabitação na diferença não só é desejável como exequível e, até, indispensável à construção da sociedade tal como a conhecemos hoje. Os transportes e comunicações entre pessoas de diferentes países ou regiões da Terra assumem naturalmente uma relevância inquestionável no âmbito desta dimensão da educação intercultural. O processo de globalização actualmente em curso é uma consequência da evolução da tecnologia, que se encontra *"no coração das dinâmicas de contactos entre culturas diversas, da difusão de inovações técnicas, de multilinguismo, de pluralismo cultural, de conflitos, ou mesmo de exterminação dos povos minoritários e das suas culturas"* (Warnier, 1999: 27) e é directamente responsável por aqueles dois aspectos fulcrais na convivência entre os povos. O programa oficial para o 1.º CEB reflecte a sua importância ao inclui-los a partir do 2.º ano de escolaridade. 50% dos manuais referem a utilização de meios de comunicação pessoal ou social, em contexto internacional, estando a Internet e os satélites artificiais mencionados na maioria deles. É digno de realce [3-A] e a sua chamada de atenção para a *"importante função cultural, pelo intercâmbio de notícias e comentários"* dos órgãos de comunicação social. No que respeita às deslocações de pessoas, e à excepção de [4-A] mais generalista, todos tratam especificamente do turismo ou de migrações, com particular relevo para a emigração portuguesa, à excepção de [3-C] que as considera no contexto mais geral para outros países *"à procura de melhores condições de vida"* e de [4-E], que refere também a imigração em Portugal (proveniente dos países de Leste). Um terço dos manuais dedica algum espaço ao turismo, predominantemente aos atractivos que o País oferece aos estrangeiros. As relações internacionais mais facilmente compreendidas por esta faixa etária, são, sem dúvida, as de carácter comercial. Todas as referências encontradas dizem respeito ao comércio externo de Portugal, seja às exportações em geral ou de produtos específicos para diversos países do mundo, seja às importações e ao seu volume, no quadro nacional, o que permite esboçar já uma percepção da interdependência entre os vários países, incluindo o nosso: *"Portugal tem de importar, de outros países, mais de metade dos produtos que come".*

A importância da participação de cada indivíduo, grupo de indivíduos ou país/região no bem-estar da *"grande aldeia global"* que é hoje o mundo pode ser gradualmente entendida através da consideração de consecuções, individuais ou colectivas, reconhecidas internacionalmente. Registámo-las a propósito dos mais variados tópicos do programa: são descobertas ou invenções que contribuíram, de alguma forma, para o progresso da humanidade e que estão associadas a um país determinado (como é o caso dos Descobrimentos portugueses e, mais recentemente, em Julho 1969, a alunagem americana), a uma civilização antiga (a numeração árabe, por exemplo) ou a indivíduos com a respectiva nacionalidade especificada (os franceses Montgolfier e a primeira viagem num balão, a 5 de Junho de 1783,...). As alusões mais gerais a contribuições de carácter cultural enquadram-se, quer no âmbito dos Descobrimentos, a nível da cultura e da língua portuguesas que chegaram a todo o mundo ou da influência cultural sobre Portugal (e o Ocidente) provinda das regiões descobertas. Alguns manuais do 4.º ano referem ainda, embora indirectamente, a influência nos usos e costumes nacionais, exercida por povos que habitaram a Península antes da Fundação de Portugal.

Encontrámos ainda, mas muito raramente, referências a valores manifestados nas relações entre países, com particular destaque para a ajuda. Isto leva-nos à discussão do papel dos manuais na implementação de um dos objectivos básicos da educação intercultural: o desenvolvimento de uma estrutura ética em cada indivíduo, que lhe permita saber viver consigo próprio e com os outros, centrado na formação de atitudes específicas com referência a um sistema de valores básicos, indispensáveis na vida e

na convivência. Entre os valores, atitudes e comportamentos transmitidos, no âmbito da convivência multi-étnica, merece particular destaque a *igualdade na diversidade,* que aparece nos quatro manuais do 1.º ano assinalados no Quadro 6-A, ligada, directa ou indirectamente, ao *respeito pela diferença*. A nível do 3.º ano, é acentuado o respeito pelas pessoas com outras culturas, ou pelos seus costumes e tradições ou mesmo das culturas entre si, sendo de enfatizar, em [3-F], as competências exigidas no *Bloco 2*: o(a) aluno(a) deve ser capaz de *"conviver com pessoas que têm costumes diferentes dos seus; compreender que, sendo diferentes, somos iguais em direitos e deveres."* [2-D] dá particular realce à amizade num quadro multi-étnico.
Os resultados sobre a representação icónica das etnias minoritárias em Portugal ou outras, habitando qualquer região do mundo, foram coligidos nos Quadros 6-A e B e expressos, de forma mais atractiva, no Gráfico 1.

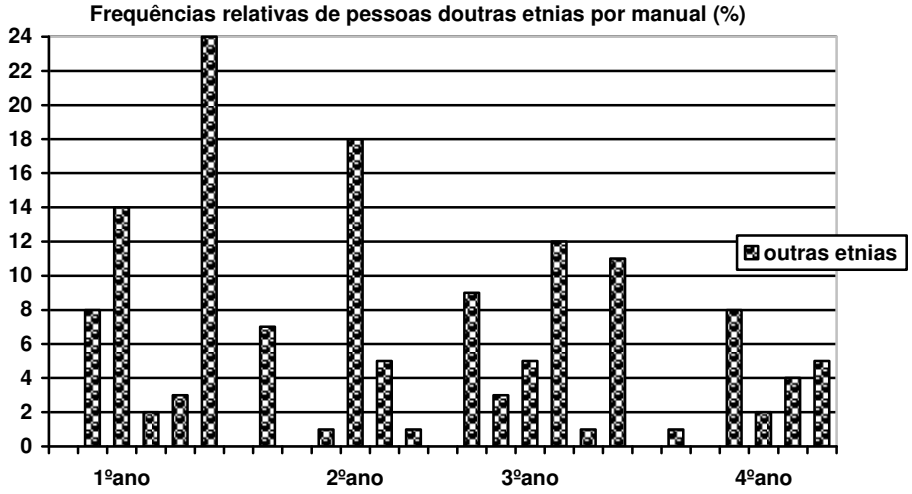


Gráfico 1

O Gráfico 2 mostra, por seu lado, a título comparativo, as frequências absolutas dessas representações e das que são apresentadas em situação de integração na nossa sociedade.

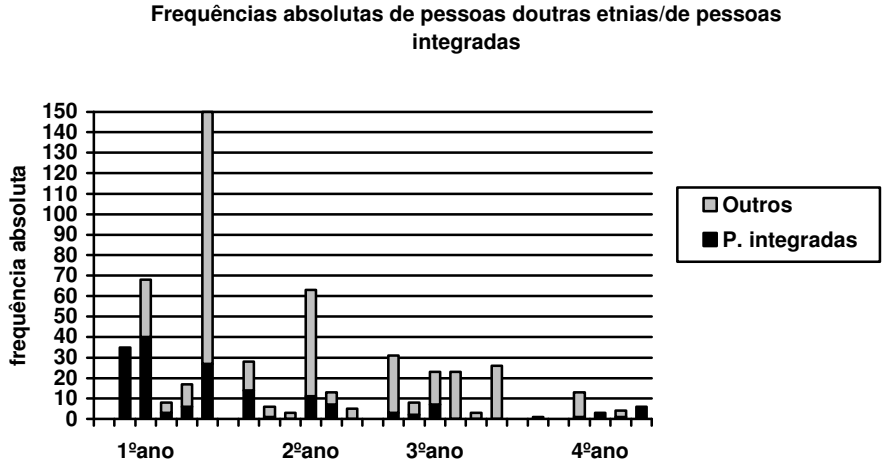


Gráfico 2

Estando este estudo enquadrado num País maioritariamente católico, pela sua própria História e tradição, deparámo-nos muitas vezes com a dificuldade de estabelecer uma fronteira nítida entre *confissão religiosa*, por um lado e *usos e costumes*, por outro. As

festas populares são disso o exemplo mais flagrante. Por esta razão, considerámos apenas como negativas sob o ponto de vista da interculturalidade, as propostas de tarefas que envolvem os alunos, de forma activa, em questões implicando, directa ou indirectamente, crenças ou outros aspectos doutrinais inerentes a uma confissão religiosa, podendo, de alguma forma, colidir com convicções ou com qualquer sistema ou hierarquia de valores, respeitados no seio da família. Só encontrámos este género de referências no âmbito da religião dominante. Para além das contabilizadas nos Quadros 6-A e B, na primeira linha relativa a esta categoria, registámos ainda uma manifesta insistência em [2-E], na representação de igrejas; em [4-B], na história do catolicismo (através de alguns santos), na sua intervenção no *"Passado Nacional"* e na sua influência directa na História do País. Portanto, são ainda dez os manuais que apresentam alguma dificuldade em lidar com esta dimensão sensível da diversidade. Pelo contrário, encontrámos um único manual, o [4-C], que se refere explicitamente à existência de diferentes confissões religiosas, quer a propósito do projecto *"Conhecer outras culturas"*, quer as que os *"Portugueses foram encontrando"*, aquando dos Descobrimentos. As restantes referências são menos relevantes: três reportam-se ao islamismo; em [2-C; 3-D, F; 4-B], a *instituições/organizações religiosas* ou locais de culto, não associados a qualquer confissão em particular – inserindo, porém, [3-D] uma fotografia representando um acto de culto da religião dominante – e em [3-C], ao turismo religioso, embora a ilustração que a acompanha pareça ligada ao culto católico (cruz). Destacamos [2-B, D] por admitirem que a criança, por qualquer razão, não comemore o Natal.

Centrámos, até agora, a atenção, fundamentalmente, sobre os conteúdos inerentes à educação intercultural na dimensão em causa, ou seja, sobre a questão: *o que é que transmitem os manuais, implícita e explicitamente, neste domínio?* Contudo, *"(...) a educação intercultural não se pode limitar à inclusão de conteúdos curriculares (...) pressupõe um método de pensamento, uma postura ideológica (...) processos de comunicação e de relação interpessoal que levam à descoberta da alteridade"* (Leite, 2002: 568; 569). Faz todo o sentido, por isso, lançarmos agora um olhar mais incisivo sobre o modo como processam esse ensino ou sugerem que seja processado, analisando as estratégias que privilegiam nas actividades e os intervenientes nelas envolvidos, para se averiguar se accionam mecanismos para uma real implementação de igualdade de oportunidades para todas as crianças – mediante propostas para a criação de relações entre os novos conhecimentos que cada uma deve adquirir e as experiências com que chega à escola – e se fomentam uma genuína cooperação / comunicação entre todas elas, assente, sempre que possível, na partilha das suas vivências, indiscutivelmente ligadas às diferenças de que são portadoras. Entramos, assim, no âmbito da questão 2: *Suscitam ou sugerem os manuais processos de ensino/aprendizagem plurais e interactivos, estruturados em vivências, dentro e fora do contexto meramente escolar, gerando aprendizagens interculturais?*

Sabemos que *"a realidade do trabalho com os alunos, a verdadeira adequação das estratégias e as práticas mais eficazes para promover o sucesso, são os professores e só eles que as podem criar (...) com o seu esforço, a sua reflexão sobre a prática, a sua criatividade e o seu profissionalismo"* (Roldão, 1995: 77), tanto mais que uma educação intercultural igual para todos é algo desprovido de nexo. É impossível que um manual se adeqúe sistematicamente às múltiplas realidades que constituem as turmas que o adoptam. Porém, dada a sua influência sobre as práticas dos docentes e tendo em conta ainda o seu papel de intermediário por excelência entre a sala de aula e a família de cada criança, esperamos que dê expressão às preocupações precedentes, com base na constituição média da população escolar a que se destina.

Em alguns dos compêndios analisados, encontrámos já, para cada um dos objectivos que acabamos de referir, manifestações mais ou menos conseguidas, que passamos a expor:

▪ A cooperação – ensinada em 15 dos 24 manuais, sob alguma das suas formas possíveis, como é indicado no Quadro 5-C – pode ser levada à prática no contexto

escolar através de trabalhos de grupo. Os Quadros 7-A e B e, de forma mais apelativa, o Gráfico 3 revelam para cada manual a percentagem de actividades (no universo de todas as sugeridas) envolvendo explicitamente este tipo de estratégia. Apenas em [4-C] assumem a forma de projectos educativos, complementando a maioria das unidades programáticas e implicando sempre, na sua realização, interacção com o meio e intervenientes diversificados.

▪ O estabelecimento de uma comunicação livre, respeitosa e harmoniosa na sala de aula, que permita uma partilha efectiva de vivências entre as crianças, é indissociável, para docentes sensíveis a esta problemática, da génese de relações entre os novos conhecimentos que elas têm que adquirir e essas mesmas experiências. Quando conduzidas e exploradas de modo adequado, as actividades introduzidas por *"fala/dialoga (sobre)/diz/descreve..."* – que, sobretudo nos últimos anos do ciclo, aparecem, por vezes, na forma de discussões e debates – são as que mais facilmente podem servir estes intentos, aprofundando a aprendizagem, pela prática, daquilo que ensinam, de alguma forma, os dez compêndios assinalados no Quadro 5-C Permitem, aliás, implementar, na forma indelével que só a experiência confere, os restantes valores, atitudes e comportamentos registados nesse quadro. O Gráfico 3 e os Quadros 7-A e B mostram também a importância concedida a este tipo de estratégia. Por outro lado, a exploração do conhecimento com que os alunos chegam à escola, obtido através de experiências vividas e complexos processos de socialização junto das famílias – de importância crucial, especialmente se provêm de grupos minoritários – é sugerida pela estrutura de alguns dos livros analisados, que introduzem os novos conteúdos por um conjunto de sugestões, sob a forma de questões ou observação de imagens, promotoras de uma discussão prévia sobre o assunto. Isto é evidente em [2-D, E; 3-A; 4-C, E][12].

Além disso, a descrição que acompanha os Quadros 7 dá conta de algumas propostas de actividades que, pelo seu conteúdo, constituem preciosos auxiliares, mais ou menos directos, para atingir o mesmo propósito, designadamente, conversas sobre gostos e preferências dos alunos – que podem (e devem) ser acompanhadas de uma reflexão sobre as razões dessas escolhas e das opiniões de cada um(a) –; sobre as semelhanças e as diferenças no que fazem ao longo da semana e no que gostariam de fazer; sobre o passado: o local onde nasceram, viveram, passaram férias...; sobre projectos para o futuro; sobre hábitos alimentares; sobre as suas famílias: características dos respectivos membros, acontecimentos que festejam, viagens realizadas,... Salientamos igualmente os passeios no campo e as actividades envolvendo expressão oral, alicerçadas em ilustrações que o representam, por favorecerem a consideração da ruralidade e a eventual troca de experiências entre as crianças.

A construção de genealogias poderia também servir para estimular o conhecimento do grupo de origem e o respeito e a valorização das raízes culturais, mas não encontrámos esta abordagem explicitada em nenhum dos manuais.

▪ Porém, as aprendizagens baseadas em vivências assentam não só na partilha de experiências entre as crianças, mas também na sua interacção com o meio exterior à sala de aula e à família. Os Quadros 7-A e B, o Gráfico 3 (no final deste capítulo) e agora também o Gráfico 4 revelam a existência de propostas de recolha de informações sobre vários assuntos, projectando-se, em pequeno número, para a escola (exterior à sala de aula) e, com expressão mais significativa, para o meio local. Estas últimas, subjacentes ao programa oficial para o 2.º e 4.º anos de escolaridade, aparecem já nos manuais do 1.º ano. Embora de forma menos expressiva, registámos ainda sugestões para várias visitas de estudo – a museus, a uma ETAR,... – também assinaladas naqueles mesmos quadros.

▪ As aprendizagens baseadas em vivências assentam igualmente na realização de trabalhos de índole prática, que encontrámos sob a forma, por exemplo, de cultivo de pequenas hortas no recinto da escola[13] e de actividades orientadas para o domínio das Ciências da Natureza, não tanto pelo conteúdo em si, mas pelo papel que

desempenham na formação da capacidade de raciocínio dos alunos. As frequências relativas destas últimas, de que se dá ainda conta nos Quadros 7-A e B, estão representadas de forma mais apelativa, no Gráfico 4.

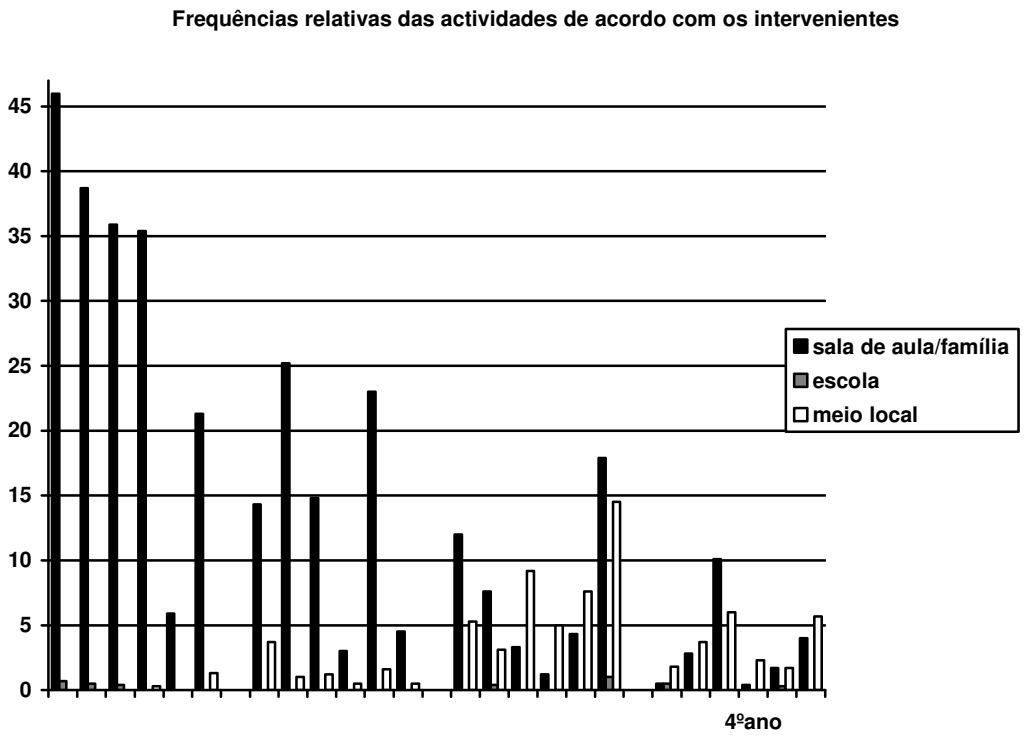


Gráfico 4

▪ Indicamos igualmente, nesses quadros e no Gráfico 3, se o manual valoriza explicitamente, na realização das actividades, a oralidade (com os demais colegas, o(a) professor(a), algum familiar, outros membros da sua comunidade,...) ou se, pelo contrário, as enuncia em termos individuais, delegando no(a) docente essa decisão. Esta última fórmula é preferida por muitos dos compêndios avaliados, patente nas descrições das experiências/observações (no domínio das Ciências Naturais), onde a explicitação de trabalho em conjunto (habitual na sala de aula) está omissa, à excepção de [1-F; 2-B].

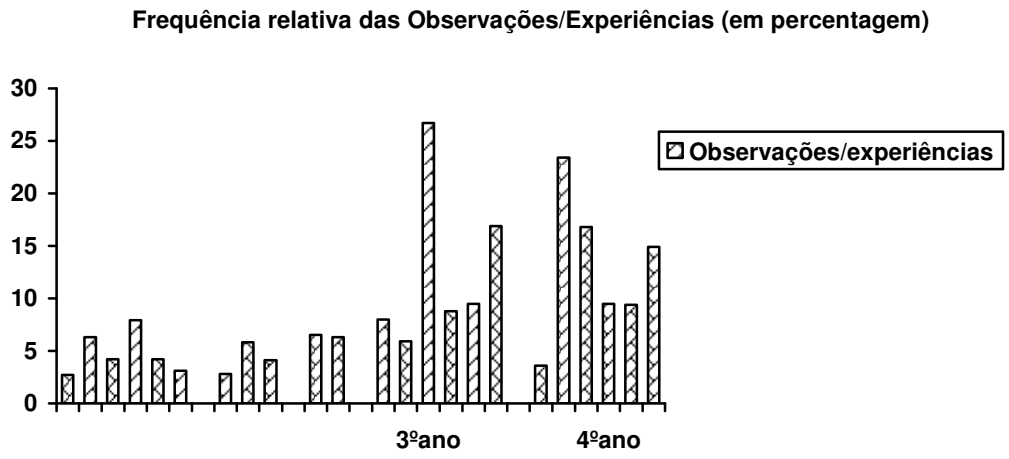


Gráfico 5

As actividades baseadas em vivências que os alunos são levados a partilhar uns com os outros ou a construir em conjunto podem ser orientadas para cumprir uma função

de integração individual, seja na turma ou na escola, seja em meios mais vastos. É essencialmente a esta problemática, estreitamente ligada à anterior, que nos dedicamos a seguir.

Passamos, agora, à questão n.º 3: *Como colmatam os manuais as necessidades da integração de cada um dos alunos, na realidade local, na realidade nacional – cada vez mais multiculturais – no espaço europeu comum – em franca expansão – e na enorme aldeia global que é hoje o mundo?*

Como já referimos, os programas dos quatro anos do 1.º CEB partem sempre do conhecimento do *eu* para, numa lógica de alargamento progressivo, ir incorporando, sucessivamente, a descoberta dos outros: primeiro da família, dos amigos, dos vizinhos e da escola; em seguida, do meio local e só depois do País e do mundo, e isto no que respeita ao ambiente no sentido lato, tanto social como físico. De uma forma global, como mostram os Quadros 5-A e B, 7-A e B e o Gráfico 4, os manuais analisados seguem claramente esta perspectiva, cumprindo, com profundidade variável, os assuntos especificados no programa e na ordem aí definida, à excepção de [1-F; 2-D] e, um pouco menos [1-E; 2-A], que dedicam já uma atenção muito especial a manifestações da diversidade no mundo, nos âmbitos cultural e físico.

Porém, esta questão centra-se menos nos conteúdos envolvidos, em si mesmos, do que na forma como são apresentados, prendendo-se mais directamente com o sentido conferido ao termo *integração*, que, na óptica deste trabalho, pressupõe a coexistência de um *"certo grau de integridade cultural aceitando-se, no entanto, participar como parte integrante de um tecido social mais vasto"* (Berry, 1998, cit. em Leite, 2002: 165).

- Para além de [1-E, F], os restantes manuais para o 1.º ano restringem o mundo da criança à sua realidade familiar – mais raramente, às dos colegas de turma –, ao contexto da sala de aula e, muito timidamente à escola onde esta está inserida – que [1-F] considera como um prolongamento da casa de cada aluno(a) –, mediante, essencialmente, recolha de informações e conversas com e sobre quem lá trabalha e apresentação de tarefas à sua e a outras turmas. Salientamos também, em [1-D], uma actividade que ensina os alunos a planificar o estudo, acompanhada de uma sugestão para o(a) professor(a) os apoiar na organização do trabalho. Qualquer acção deste tipo, contribuindo para a diminuição do insucesso escolar, é fortemente integradora da criança na escola e, como consequência, na sociedade, como se referiu no Capítulo 1. As outras actividades envolvendo a escola reportam-se, nos dois últimos anos de escolaridade, a aspectos de funcionamento ou a debates com todos os alunos.

- Embora [1-D, F] esbocem já tentativas rudimentares para levar a criança ao contacto com o meio local, é só a partir do 2.º ano que o programa oficial implementa temas com essa finalidade: o *Bloco 2*, compreendendo unidades sobre *"Instituições e serviços existentes na comunidade"* (2.º ano), sobre *"O passado do meio local"* (3.º e 4.º anos) – factos e vestígios da história da localidade, costumes e tradições, passado de instituições locais – e sobre *"Outras culturas da sua comunidade"* (3.º ano) – aspectos da cultura dos grupos minoritários que habitam no bairro ou na localidade – traduz já um esforço para a criação de uma vinculação local – *"local que não é definido fisicamente, pela pequenez e pela presença face a face, mas é definido pela proximidade relacional, pela dinâmica comunicacional, pela interacção (...) feito de tradição e de futuro, de raízes e de projectos"* (Silva, 1997:48). Os Quadros 5-A e 7-A e B, e as descrições que os acompanham, revelam as expressões mais relevantes na abordagem destes assuntos: são 20 os manuais que, aproveitando esta flexibilidade curricular, centram a atenção no meio local, propondo recolhas de informações – e portanto, contacto directo com as populações – sobre alguma(s) da(s) vertente(s) referida(s) atrás ou outras – como [3-B] que considera também o turismo no meio local há cem anos atrás –, sendo essas actividades complementadas, em alguns deles, por sugestões de visitas a museus, e, em dois deles, por discussões na sala de aula sobre assuntos de interesse local, cujos resultados devem ser comunicados, posteriormente, à Junta de Freguesia. Distinguimos ainda, em [2-C], referências ao papel das associações recreativas e culturais, no desenvolvimento e preservação da *"cultura, (...)*

costumes e (...) tradições das populações" e, em [2-B], uma breve alusão a festas familiares ligadas às da comunidade local.
- De acordo com o programa oficial, só no 3.º ano os alunos devem ser levados a tomar consciência da sua identidade nacional. Contudo, [1-C] é já muito incisivo, neste campo: pretende que, a partir da colagem de uma fotocópia do seu registo de nascimento, a criança compreenda que pertence a *"uma comunidade mais alargada – o País"*.
Por outro lado, este manual, tal como [2-B], parte da apresentação habitual dos boletins meteorológicos em mapas, para introduzir o reconhecimento das condições atmosféricas no Continente e Ilhas. Existem outras demonstrações desta preocupação de inserir os alunos no quadro nacional, nos dois primeiros anos de escolaridade: actividades baseadas em mapas do Continente e Regiões Autónomas, sobre variados assuntos, nomeadamente, a consideração da localidade onde vivem, no contexto alargado do País; descrição de viagens realizadas com a família, designadamente, [2-A] que estimula a sua atenção para a cultura de sítios que visite. Estas manifestações são mais frequentes nos dois últimos anos, onde abundam referências a aspectos físicos, produções agrícolas ou outras e a costumes e tradições de muitas regiões/localidades portuguesas, seja no texto, seja em fotografias ou em actividades com objectivos diversos.
- Só no último ano do 1.º CEB o programa apresenta Portugal integrado em contextos mais vastos. Como mostra o Quadro 5.7, este tópico é cumprido pela grande maioria dos compêndios para esta faixa etária, aparecendo apenas, e de modo esparso, algumas alusões no 3.º ano. Todavia, tanto a nível ibérico como europeu ou mundial, é concretizado essencialmente no contexto da História comum a Portugal e a outros povos ou da Geografia Física. Mesmo que se atribuam a estes aspectos académicos uma importância inquestionável, eles não podem substituir a abordagem de outros temas, mais directamente ligados à realidade cultural. Neste domínio, as referências mais relevantes dizem respeito ao enquadramento de Portugal na UE, merecendo especial destaque as encontradas em [3-D, E] sobre os valores que nortearam os países constituintes a unirem-se entre si (paz, prosperidade). O primeiro destes manuais apresenta uma resenha histórica desde a criação da UE até aos nossos dias, que só peca por ter uma apresentação pouco apelativa para a faixa etária a que se destina.
Salientamos ainda uma curiosidade apresentada em [4-C] relativa à *"morada de uma habitante da Terra"* no contexto mais amplo do sistema solar: *"Nome... Rua... Cidade... Código Postal... Planeta.... Sistema Solar"*, que interpretámos como tendo implícita uma mais valia ao nível da supra-nacionalidade.
Passamos, de seguida, à questão n.º 4: *Em que medida os manuais adoptam processos educativos "que se inscrevem num certo multiculturalismo benigno (ou até num multiculturalismo 'turístico e folclórico') e não tanto numa educação intercultural crítica"* (Leite, 2002: 563)*?*
Pretendemos avaliar, com esta questão, se o *corpus* analisado confirma ainda alguns estudos (Hulmes, 1999; May, 1994; Leite, 1995, 2002) que apontam, no que respeita aos temas abordados no contexto de etnias minoritárias, para uma incidência quase exclusiva sobre a música, a dança, a gastronomia, hábitos sociais. Apesar de desempenharem uma função de importância incontestável nas suas identidades, a influência que detêm no processo de integração ou no estabelecimento de relações entre diferentes grupos da sociedade são irrelevantes, podendo mesmo deformar os respectivos valores culturais. O Quadro 5-A mostra que as referências às culturas minoritárias existentes quer a nível local, quer nacional, se concentram no 3.º ano, à excepção somente de [4-B, C]. O aparecimento deste assunto no *corpus*, praticamente confinado a um ano de escolaridade e a uma parte da matéria que lhe é destinada, leva a pensar numa certa forma de marginalização por fragmentação. Por outro lado, as referências a algumas dessas culturas nos manuais do 3.º ano, à excepção de [3-E], são sempre superficiais, acentuando-se, em [3-A, B, D, F], aspectos que têm a ver

com o folclore – dos brasileiros e dos ciganos, em [3-A] – ou outros *clichés* com que os grupos minoritários que vivem entre nós têm vindo a ser identificados no decorrer dos tempos – caso dos ciganos a deslocarem-se em carroças, como em [3-C, F] – ou com as suas ocupações mais conhecidas – por exemplo, os ciganos ainda, nas vendas ambulantes, os chineses, no comércio,... Em [3-C], a abordagem desta questão é mais pormenorizada no que tange aos ciganos e às suas *"tradições curiosas"*, incluindo uma breve resenha histórica, embora as imagens ilustrem aspectos estereotipados – a leitura da sina, para além da deslocação em carroças e da venda ambulante, já referidas. Salientamos, porém, em [3-A, C] a proposta de recolhas de informações sobre este tema, o que pode minorar, pela actuação do(a) professor(a), a abordagem algo negativa a que acabamos de aludir. [4-B,C] propõem também recolhas de informações.

No entanto, as alusões à diversidade no mundo sob o aspecto de tradições/hábitos sociais encontram-se já em treze manuais espalhadas pelos diversos anos de escolaridade, sendo de realçar, pela forte transversalidade e realismo com que este tema é tratado, [1-F; 2-D]. Como já referimos na secção 2.1 deste capítulo, a nível do 3.º ano, na exploração da unidade facultativa *"Conhecer costumes e tradições de outros povos"*, apela-se em geral para um número muito reduzido de etnias, representadas em situações muito pouco realistas.

Paralelamente a estas quatro questões, tínhamos enunciado também a seguinte hipótese: *As imagens veiculam estereótipos e marginalizações, mesmo quando não estão presentes no texto que as acompanham.*

Entre as representações de personagens dos grupos étnicos que vivem em Portugal – todas elas em manuais para o 3.º ano de escolaridade e quase sempre em fotografia – encontrámos algumas questionáveis. No entanto, dada a idade a que elas se destinam, corre-se o risco de considerar como estereótipo uma mera imagem simplificada – mas pouco feliz – de uma etnia, cultura ou região, pelos seus traços distintivos mais conhecidos, mesmo quando são, na actualidade, já pouco realistas. Pode ainda corresponder à escolha de uma ilustração banal que, tomada como representativa de uma dada etnia ou cultura, aviva na memória colectiva um desses estereótipos.

Conclusões

A investigação que desenvolvemos sobre os manuais adoptados no distrito de Coimbra, durante o ano lectivo de 2002/03, parece permitir retirar já algumas conclusões e isolar várias fragilidades frequentes:

❖ Os livros escolares analisados lidam ainda de forma muito deficitária com a interculturalidade, o que se reflecte, obviamente, no modo como ensinam a lidar com a diversidade, pois, ser um bom professor intercultural passa, obrigatoriamente, por uma sólida formação como pessoa intercultural: uma análise global dos Quadros 5 revela que é ainda a omissão que impera no ensino dispensado no âmbito da educação intercultural.

Além disso, são muito tímidas e demasiado isoladas as tentativas que encontrámos neste sentido e a sua ocorrência, de uma forma geral, é directamente determinada pelos requisitos explicitados no programa em vigor, à excepção de uns poucos manuais. Assim, encontramos ainda, na grande maioria dos manuais analisados, pressupostos de homogeneidade que não corresponde sequer à realidade nacional e muito menos à sociedade global cuja existência é já hoje inquestionável. Não desenvolvem nos alunos a que se destinam a consciência das diferenças entre pessoas e suas experiências (no sentido positivo) nem estimulam a criação de ambientes que promovam a educação para a diferença. Apesar das realidades *"que a teoria e a investigação reportam acerca da competência precoce das crianças em relação à percepção das diferenças de base étnica, social e cultural"* (Oliveira-Formosinho, 2001: 129), apresentam uma percepção de Portugal como um País homogéneo do ponto de vista étnico, religioso e social, reminiscências das origens da

Escola Portuguesa que, segundo Cortesão e Pacheco (1991: 40), foi concebida para uma *'criança-tipo' – portuguesa, branca, da classe média, oriunda do meio urbano e professando a religião católica*. Os manuais não podem demitir-se de dar o seu contributo para a formação de uma real interculturalidade desde a tenra idade.
Por outro lado, a dimensão da diversidade que aqui analisámos não mereceu um tratamento homogéneo ao longo dos quatro anos de escolaridade, falhando assim uma das principais características inerentes à educação intercultural: a sua transversalidade.
À laia de fundamentação deste primeiro conjunto de inferências, apresentamos a seguir, em breves sínteses, as ilações mais relevantes para que aponta o estudo que efectuámos:
✓ A coabitação, no mesmo espaço geográfico, de populações com características cada vez mais distintas tem feito emergir um esforço sustentado da parte de diversos agentes para o estabelecimento de uma convivência harmoniosa, no respeito por todas as culturas em contacto, o que passa necessariamente por um melhor conhecimento de cada uma delas. Na verdade, segundo a Declaração dos Princípios da Cooperação Cultural Internacional (1966) *"a ignorância sobre o modo de vida e dos usos e costumes dos outros povos continua a constituir um obstáculo à amizade entre as nações, à sua cooperação pacífica e ao progresso da humanidade."* (cit. em Ibáñez, 1993: 157) Ora, apesar da manifesta diversidade étnico-cultural presente no universo escolar português, 50% dos compêndios estudados pressupõem que os alunos a que se dirigem nasceram em Portugal e apenas um admite, de forma aberta, a eventualidade das suas famílias provirem doutros países. Além disso, encontrámos só em oito deles a preocupação de ensinar a (re)conhecer outras culturas: quatro (dois do 3.º e dois do 4.º ano) no âmbito do meio local, através de propostas de contacto directo com a diversidade sob esta forma e os seis do 3.º ano – no cumprimento do programa oficial – consideram-na no espaço nacional, em abordagens que vão da mera constatação de que vivem em Portugal pessoas com diferentes etnias/culturas até à indicação de características com que têm vindo a ser identificadas algumas delas.
Existem ainda, de região para região em Portugal Continental e Regiões Autónomas, enormes diferenças culturais que é indispensável evidenciar e ensinar a apreciar e a preservar, a nível de costumes e tradições, vestígios do passado, construções tradicionais, factos e datas da História,... Registámos este assunto em oito manuais, cinco dos quais aproveitando também as potencialidades do programa oficial.
Já no contexto mundial, a diversidade étnico-cultural é alvo duma atenção muito especial por parte de [1-F; 2-D] que complementam a maioria dos assuntos tratados com aspectos da vida de muitos povos; aparece aflorada, de forma muito menos convincente e em cumprimento do programa oficial, em cinco dos compêndios do 3.º ano, mediante referências a um leque muito reduzido de culturas, quase sempre retratadas em quadros demasiado simplistas, senão mesmo irrealistas. A análise do conteúdo pictórico do *corpus* reflecte de forma eloquente esta apreciação: 29% não representa personagens de outras etnias inseridas na nossa sociedade, o que revela um tratamento destas questões pautado pelo seu isolamento nas unidades programáticas que lhes são, directa ou potencialmente, dedicadas.
✓ Em 42% do *corpus* transparece alguma dificuldade em lidar com as diferenças do foro religioso, ao proporem a participação activa dos alunos em tarefas com aspectos doutrinais subjacentes, todos eles, intrínsecos à religião dominante. Pelo contrário, apenas [4-C] inclui abertamente na diversidade esta dimensão, quer no âmbito do meio local, quer no contexto histórico dos Descobrimentos.
Porém, viver e conviver harmoniosamente com o *'outro'* exige mais do que o reconhecimento/conhecimento das suas especificidades. Pressupõe a interiorização individual de uma genuína interculturalidade que comande, espontaneamente, essas relações tornadas quotidianas. A análise que efectuámos revela que os manuais estão ainda longe de assumir plenamente esta função de primordial importância, à excepção

de uns poucos de casos muito isolados, onde é traduzida por referências à igualdade na diversidade/respeito pela diferença; ao respeito pelas tradições do *'outro'* e à amizade num contexto multi-étnico. São ainda mais raras as alusões a valores nas relações entre países.
Pelo contrário, é realista o quadro esboçado a nível das actuais formas de comunicação/deslocação de pessoas pelo mundo, sendo concretizados adequadamente os conteúdos do programa oficial, embora apenas um único manual refira o incontornável movimento de imigração para o nosso País.
As alusões às contribuições, individuais ou colectivas, para o progresso da humanidade, frequentemente introduzidas nos mais variados contextos programáticos, não são nunca exploradas no sentido de realçar a interdependência entre os povos. Registámos, porém, esta ideia, num dos compêndios estudados, com respeito especificamente a Portugal e no âmbito do comércio externo.
❖ A grande maioria dos manuais repousa demasiado sobre o(a) docente-utilizador(a), seja a nível das estratégias envolvidas nas actividades, seja da exploração dos seus conteúdos.
❖ A questão da integração das crianças em espaços cada vez mais abrangentes segue globalmente, no *corpus*, o princípio do alargamento progressivo, segundo as directivas do programa oficial, com raríssimas excepções. A preocupação de respeitar a integridade cultural de cada criança parece transparecer nas propostas, em 23 dos manuais, de recolhas de informações que a levam a contactar com novas situações para as descobrir gradualmente por si própria, e, em vários outros, por actividades que partem da sua realidade reclamando quase sempre a acção do(a) professor(a). Todavia, as referências a Portugal em contextos mais vastos concernem essencialmente aspectos do foro da História e da Geografia Física.
❖ Se excluirmos quatro manuais que centram em recolhas de informações a abordagem da diversidade étnico-cultural entre nós, favorecendo um contacto contextualizado, *"assente em processos geradores de análises compreensivas e reflexivas dos diversos procedimentos, que não estereotipam as suas características"* (Leite, 2002: 177), o que pressupõe uma forte intervenção do(a) docente, no sentido da criação de formas de *"coexistência activa em todas as culturas"* (*ibidem*:144), o tratamento, no *corpus*, desta vertente da educação intercultural, acentuando aspectos mais superficiais ligados a tradições, ocupações e hábitos sociais com que habitualmente essas etnias são identificadas, inscreve-se ainda no que é habitualmente designado por *"multiculturalismo benigno"*.
54% dos manuais afloram aspectos relacionados com tradições/hábitos sociais doutros povos no mundo, destacando-se apenas [1-F; 2-D] pela forte transversalidade e realismo.
❖ No que respeita especificamente às imagens na qualidade de instrumentos de comunicação:
○ Na sua maioria, elas são simplesmente ilustrativas de situações concretas, levando, por vezes à análise dessa situação, mas nunca da imagem em si, nem dos métodos subjacentes à sua leitura crítica ou interpretação.
○ Detectámos uma ausência acentuada de extractos de bandas desenhadas apesar destas servirem de base a programas de televisão com os quais os alunos se podem identificar culturalmente. A diversidade de produções deste tipo e a variedade dos temas por elas abordados poderiam ser utilizados nos manuais para o 1.º CEB. Na origem desta ausência pode estar o afastamento cultural dos autores de manuais, com respeito a este tipo de programas.
❖ Dada a forma como foi seleccionada a amostra analisada, acreditamos que as conclusões aqui descritas, respeitantes à consecução dos objectivos da educação intercultural, podem estender-se ao conjunto de todos os manuais adoptados no distrito de Coimbra para o ano lectivo de 2003/04.
No entanto, não temos a pretensão de inferir com este estudo sobre a forma como a interculturalidade está a ser inculcada nas escolas deste distrito. Estamos cientes de

que, apesar de toda a influência que este instrumento pedagógico possa deter sobre os docentes, é em primeira instância a cada um deles que cabe, perante as características diversas dos seus alunos, promover o direito às diferenças e valorizá-las num quadro de interacção permanente entre as especificidades individuais, seja de que tipo forem, e os interesses globais.

Todavia, tendo em conta que qualquer livro escolar é elaborado por professores e que são eles também quem os avalia para uma possível adopção – portanto, por se identificar, melhor ou pior, com as estratégias e formas de abordagem dos diversos conteúdos – os resultados obtidos, no seu conjunto, podem servir, por um lado, de base a uma conjectura sobre a postura da classe docente no que respeita à diversidade, e, por outro, de indicador ao nível do trabalho que há a desenvolver neste domínio, nas formações inicial e contínua destes profissionais da educação para os ajudar a abandonar estratégias uniformes, a que Formosinho (2001: 128) chama *"abordagens daltónicas"*. Embora muitos professores as considerem adequadas a todos os alunos, baseados na *"crença de que a criança tem cegueira à cor (colour blindness) e a outras diferenças sociais e culturais."* (Formosinho, 2001: 128), sabe-se hoje que *"é desde a primeira infância que as crianças recebem mensagens acerca do seu próprio valor, acerca de quem tem ou não tem valor, acerca de como os adultos respondem às diferenças (...), acerca do que é a justiça (...)"* (Formosinho (2001: 128)

Além disso, a importância do papel do Estudo do Meio como eixo estruturador do currículo global do 1.º CEB permite que a partir desta análise, mais do que prognosticar sobre a implementação da interculturalidade nesta área específica, se possa ter uma ideia do que se passa em todo este grau de ensino. A conjectura assim obtida poderá servir de ponto de partida para futuras investigações.

Pensamos também que alguns dos resultados alcançados podem ser aplicados a universos geográficos mais vastos, já que a grande maioria das editoras envolvidas têm uma cobertura nacional. Porém, qualquer generalização deve assumir a forma de uma hipótese e ser sujeita a uma análise similar à que aqui desenvolvemos.

Esperamos que as conclusões a que chegámos possam ajudar, de alguma forma, na elaboração/utilização dos manuais escolares dirigidos ao Estudo do Meio e, por inerência, às restantes áreas, no sentido da implementação de uma genuína educação intercultural, pois consideramos ser esta um domínio onde se deve investir com urgência, se se pretende efectivamente contrariar a situação diagnosticada por Leite (2002: 142), nos seguintes termos: *"(...) na sociedade portuguesa predomina uma visão social que considera certas culturas deficitárias, o que faz com que a diferença seja percepcionada como um delito e não como um factor potenciador de enriquecimento pessoal e social"*.

E é seguramente no sentido do estabelecimento de uma sociedade verdadeiramente intercultural que temos todos que caminhar: *"Los rasgos más característicos del momento actual son: el cambio vertiginoso, la mundalización y uniformidad de la cultura, y el reconocimiento de las culturas minoritarias."* (Ibáñez, 1993: 154) Desde há muito que esta situação de mestiçagem generalizada tem vindo a ser predita por numerosos estudos sociológicos, antropológicos e políticos e encarada, em vários círculos, com reservas e inquietude. Já Arthur de Gobineau, no seu *Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas* (1853-1855), exprimia a apreensão de ver a diversidade cambiante das *'raças'* fundir-se num triste *"cinzentismo"* e a partir daí, muitos têm aventado a possibilidade de, progressivamente, as culturas de todo o mundo convergirem para um modelo único. Porém, pensamos, como Warnier, que *"(...) a humanidade está constitutivamente consagrada a produzir clivagens sociais (....) ela é uma formidável máquina de produzir diferença cultural, apesar de todos os processos que se operam em sentido inverso."* (1999: 24) Assim, a diversidade continuará a imperar na sociedade, assumindo, de certo, outras formas e levantando outras problemáticas. Contudo, em cada momento, qualquer que seja a solução encontrada para se convergir para uma verdadeira interculturalidade, ela assentará, seguramente, no seguinte princípio universal e intemporal tão simples e,

simultaneamente, tão difícil de pôr em prática: *"Ama o outro que engendra em ti uma terceira pessoa. A terceira pessoa é esse híbrido enriquecido com as aprendizagens do exterior e com as diferenças culturais que confronta, essa mestiçagem que resulta do eu, do tu, do nós, do eles, do outro, relação que se multiplica, obviamente, e se torna um de vários muitos modelos."* (Vieira, 1999: 63)

Bibliografia

Anderson J. A. (1988). Cognitive styles and multicultural populations. In *Journal of Teacher Education*, XXXIX, 1 (1988) 2-9.

Angeja, M. O. (2000). *Inserção de Jovens de Origem Africana na Escola*. Mem Martins: APS.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Bader, V. M. (2008). *Racismo, Etnicidade, Cidadania – Reflexões sociológicas e filosóficas*. Porto: Edições Afrontamento.

Banks, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. In Banks, J. A.; Linch, J., *Multicultural Education in Western Societies*, 2-28. London: Holt, Rinehart and Wiston.

Banks, J. A. (1989). Multicultural Education: Traits and Goals. In Banks, J. A.; Banks, Ch. A., *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, 2-25. London: Allyn and Bacon.

Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Benedict, R. (1970). *Padrões de Cultura*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.

Bivar, M. F. (1971). *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Colecção Mundo de Saberes. Porto: Porto Editora.

Cardoso, C. M. (1996). *Educação Multicultural: Percursos para práticas reflexivos.* Lisboa: Texto Editora.

Cardoso, C. M. (Coord.) (1998a). *Gestão Intercultural do Currículo – 1.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação multicultural – Ministério da Educação.

Cardoso, C. M. (1998b). Educação Multicultural: do Assimilacionismo ao Pluralismo anti-discriminatório. In *Educare-Educere*, 4 (1998) 49-56.

Castro, H. P.; Solla, L. (1994). O Estudo do Meio a uma só cor. In *Multicultural*, 3 (1994) 1-7. Setúbal: ESE de Setúbal.

Castro, R. V. et al (1999). Manuais escolares, estatuto, funções, história. In *Actas do 1.º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette.

Cortesão, L.; Pacheco, N. (1991). O Conceito de Educação Intercultural – Interculturalismo e realidade portuguesa. In *Inovação*, 2, 3 (1991) 33-44.

Cristovão, A. (1996). Desenvolvimento dos Meios Rurais. In *Actas do Seminário sobre Educação e Meios Rurais: Problemas e Caminhos do Desenvolvimento*, 23-32. Lisboa: Edições do CNE.

Davies, D. (2001). À conversa com... In *Noesis*, 60 (2001) 11-17.

De Vallescar Palanca, D. (2000). *Cultura, multiculturalismo e Interculturalidad – Hacia una Racionalidad Intercultural*. Madrid: PS Editorial.

Delors, J. et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

De Ketele, J.-M.; Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

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

Dicionário de Sinónimos (1997). 2.ª edição, revista e ampliada. Porto: Porto Editora.

Enciclopédia Geral de Educação (vários autores) (s.d.). Vol. 6. Edição em Português. Alcabideche: MM. Liarte – Editora de Livros, Lda.

Félix, N.; Germano, H.; Reis P. (1998). O Estudo do Meio e a Interculturalidade. In Cardoso, C., *Gestão Intercultural do Currículo*, 99-125. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação multicultural – Ministério da Educação.

Ferreira, M.M. (2003). Educação Intercultural. Lisboa: Universidade Aberta.

Fermoso Estebánez, P. (Ed.) (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin Fronteras*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

Fernández-Balboa, J. M.; Marshall. J. P. (1994). Dialogical pedagogy in teacher education: Toward an education for democracy. In *Journal of Teacher Education*, 45, 3 (1994) 172-182.

Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ferrer Juliá, F. (1992). La Educación Intercultural en Europa. In Fermoso Estebánez, P. (Ed.), *Educación Intercultural – la Europa sin Fronteras*, 111-127. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

Fleuri, R. M. (1998). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis, Brasil: MOVER/NUP.

Formosinho, J. O. (1987). *Educating for Passivity: A Study of Portuguese Education, 1926-1968*. Ph. D. Thesis. London: University of London.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gérard, F.-M.; Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

Hutton, D.; Mehlinger, H. (1987): International Textbook Revision. Examples from the United States. In *Perceptions of History: International Textbook Research on Britain, Germany and the United States*, 141-156. Edited by Volker Berghahn and Hanna Schissler. Oxford: Berg. 1987.

Ibañez, R. M. (1993). *Los valores: un desafío permanente.* Madrid: Editorial Cincel, S.A.

Iturra, R. (2000). Nós e os outros. In *Educação, Sociedades e Culturas*, 14 (2000) 25-36.Porto: CIIE/Ed. Afrontamento.

Jordán Sierra, J. A. (1992). Educación Multicultural. Conceptos e Problemática. In Fermoso Estebánez, P. (Ed.), *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*, 15-34. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Leandro, M. E. (2001). *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.

Leite, C. M. F. (2000). Uma Análise da Dimensão Multicultural no Currículo. In *Revista de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa,* IX, 1 (2000) 137-143.

Leite, C. M. F. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lessard-Hebert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Loff, Ph. (2003). *Educar na Diversidade e para a Diversidade com Manuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o Estudo do Meio*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Lucini, F. G. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Grupo Anaya, S.A.

Luengo González, M. R.; Maya Retamar G. (1999). El sexismo en los manuales escolares. In *Manuais Escolares – estatuto, funções, história. Actas do 1.º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares.* Braga: Universidade do Minho.

Machado, J. P. (1996). *O Grande Livro dos Provérbios*. Lisboa: Notícias Editorial.

Ministério da Educação (1993). *Educação e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Ministério da Educação (1995). *Educação Intercultural: Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Ministério da Educação (1995). Para uma Pedagogia Diferenciada. In *Programa de Educação Para Todos*, Cadernos PEPT, n.º 9. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Educação Intercultural: Relato de Experiências*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Ministério da Educação/ D.E.B. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.

Miranda, F. B. (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Mollo, S. (1970). *L'École dans la Société*. Paris: Dunod.

Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.

Oliveira-Formosinho, J.; Formosinho J. (Orgs) (2001). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho.

Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Patrício, M. F. (1996). *A Escola Cultural*. Lisboa: Texto Editora.

Pastiaux, G.; Pastiaux, J. (2000). *Précis de Pédagogie*. Paris: Éditions Nathan.

Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições.

Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Pinto, T. (1999). A avaliação dos manuais escolares numa perspectiva de género. In *Actas do 1.º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, 387-395. Braga: Universidade do Minho.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quintana Cabanas, J. M. (1992). Prefácio. In Fermoso Estebánez, P. (Ed.), *Educación Intercultural – la Europa sin Fronteras*, 9-10. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, A. F. (1999). Das configurações do manual às representações de literatura, in *Actas do 1.º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, 423-440. Braga: Universidade do Minho.

Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Sá, J. G. (1994). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza.* Porto: Porto Editora.

Siraj-Blatchford, I. (1999). Língua, Cultura e Diferenças – Combater a Desigualdade e Promover o Respeito. In *Cadernos de Educação de Infância*, 49 (1999) 19-25.

Tavares, M. V. (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal: uma Abordagem Antropológica da Educação.* Lisboa: Instituto Piaget.

Taylor, C. et al. (1998). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tormenta, J. R. (1996) *Manuais Escolares*: *Inovação ou Tradição*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Torres, J. (1989). Libros de texto y control del curriculum. In *Cuadernos de Pedagogía*, 168 (1989) 50-55.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986) A Análise de Conteúdo. In Silva A. S.; Pinto, J. M. (Orgs.), *Metodologias das Ciências Sociais*, 101-128, Porto: Edições Afrontamento.

Valentim, J. P. (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras.

Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades – Professores e Interculturalidade.* Porto: Edições Afrontamento.

Warnier, J. P. (2000). *A Mundialização da Cultura*. Lisboa: Editorial Notícias.

Winitzky, N. (1995). Salas de Aula Multiculturais e de Ensino Integrado. In Arends, R. I., *Aprender a Ensinar*, 141-183. Lisboa: McGraw Hill de Portugal.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

---

[1] Este número diz respeito, no mínimo, a 85% da informação total, uma vez que algumas das 525 escolas não divulgaram estes dados num ou em vários anos de escolaridade, podendo isso corresponder, em alguns casos, ao seu não funcionamento por falta de alunos.

[2] À excepção de uma das distorções de linguagem na categoria *género sexual*, de que trataremos mais à frente.

[3] Entende-se por *paratextual*, a informação constituída por títulos, subtítulos, paginação, referências, epígrafes, notas, ilustrações (sob a forma de desenhos e esquemas, grelhas), etc. A informação textual é constituída por todos os textos que, embora não tenham a mesma origem nem o mesmo estatuto, podem ser caracterizados a partir das funções diversas que assumem no livro escolar (Rodrigues, 1999: 426).

[4] Faz todo o sentido realizar uma pesquisa semelhante sobre o texto. Porém, pensamos que ela será mais reveladora ao nível dos livros de leitura do que nos manuais de Estudo do Meio, onde, na maioria dos temas, são referenciados obrigatoriamente os dois géneros, ou pela sua natureza ou por indicação dos próprios programas (estudo do corpo humano, a família,...).

[5] Dicionário de Sinónimos da Porto Editora, 1997.

[6] Exemplos extraídos de *'O Grande Livro dos Provérbios'* (Machado, 1996:252-254).

[7] As referências correspondentes aparecem nas zonas sombreadas em cada quadro.

[8] [1-F; 2-A, C; 3-A, D, F; 4-A, B, C, D, E, F]

[9] [1-C; 2-A, B, C, E, F; 3-A; B, C, D, E, F; 4-A, C, D, E, F]

[10] Cf. secção 3.5 (Capítulo 1).

[11] O sublinhado é nosso.

[12] Excluímos propositadamente os manuais dirigidos ao 1.º ano, por assumirem todos eles a forma de colectâneas de exercícios, dada a faixa etária visada.

[13] Em [1-A, B, C], sendo que, em [1-B], a sugestão inclui fazer sopa com os legumes colhidos.

Ponencias

LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL: UN RETO PARA LA ESCUELA INCLUSIVA DEL SIGLO XXI

Juan José Leiva Olivencia
Dolores Pareja de Vicente
Universidad de Málaga (España)

Resumen

El presente trabajo pretende suscitar el debate y al reflexión pedagógica sobre la convivencia intercultural como principio clave de la escuela inclusiva, de la escuela del siglo XXI que no puede ser la escuela de la exclusión sino de la inclusión social y educativa. Así pues, pretendemos exponer algunos resultados de un proyecto de investigación eminentemente cualitativo realizado en distintos centros educativos públicos de la provincia de Málaga, planteando la perspectiva de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, educadores/as sociales, mediadores interculturales, etc...) en relación a la convivencia intercultural existente en sus centros educativos.

1. De la multiculturalidad a la interculturalidad en la escuela inclusiva

Nuestras escuelas, al igual que las del resto de países de la Unión Europea, están experimentando una profunda transformación por la creciente presencia de alumnos de otras culturas y procedencias, como resultado de las nuevas tendencias migratorias de carácter internacional. De hecho, nuestro país ha pasado en los últimos tiempos de ser un país de emigrantes a convertirse en un país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones. Centrándonos en el contexto educativo, es evidente e ineludible hablar de multiculturalidad como la existencia de aulas donde es nítido el fenómeno multicultural entendido como la pluralidad de alumnos de procedencias diversas en escenarios educativos comunes (Santos Rego, 2008 y 2009). Ahora bien, el reto es pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad y ya hace algunos años que en el ámbito educativo muchos autores emplean los términos de escuela intercultural y de educación intercultural como una forma de asumir el modelo educativo inclusivo basado en la interdependencia enriquecedora de la diferencia cultural, y por tanto, del enriquecimiento compartido y cooperativo que supone la interacción valores culturales diferentes en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad sería una mera expresión descriptiva de la situación de convivencia de alumnado y familias de diversas culturas en un mismo espacio educativo.

2. La convivencia intercultural desde la perspectiva de la comunidad educativa

A continuación vamos a exponer los resultados cualitativos de un estudio de caso desarrollado en diferentes centros educativos públicos de la provincia de Málaga (Esteve, Leiva y Vera, 2009). Fundamentalmente este estudio trata de indagar en el pensamiento pedagógico docente sobre convivencia e interculturalidad, es decir, en su vinculación educativa en el marco de contextos educativos caracterizados por una presencia significativa de alumnado de origen inmigrante. Así pues, al preguntar a los entrevistados sobre lo que significa para ellos el término *"conflicto"*, encontramos diferentes tipos de respuestas:

El conflicto como un hecho concreto, que puede ser un problema de conducta, una pelea, un insulto o una discusión: *"pero peleas, pero insultos y… que se vayan a las manos"* (Administradora); *"que alguien se pelea […] algo que ha pasado que es malo"* (Alumna inmigrante). Así lo identifican los alumnos y la administradora de uno de los

centros de secundaria que ha participado en esta investigación. El conflicto entendido en un plano más general, como una situación conflictiva que supera al hecho concreto, y que, en todo caso, lo considera un problema que forma parte de ese conflicto:

> *"Yo tengo muy claro cuando veía los partes amarillos, que un conflicto no era que echarán a un niño de clase y le pusiera un parte porque estaba comiendo chicle. O porque se haya levantado a tirar algo a la papelera sin permiso. Eso no lo entiendo por conflicto. O que uno le quite la goma al otro, y lo expulsen, tampoco lo entiendo por conflicto. […] Para mí un conflicto es cuando tú ves la cosas de una manera y el otro la ve de otra manera, y no tienen las herramientas ni los recursos necesarios, ni tienen la capacidad para ponernos de acuerdo, ni tú ni el otro"* (Educadora social de IES).

Son los profesionales de la educación y los padres los que conciben de esta forma el conflicto. En este sentido, las situaciones que cada uno de ellos identifican como conflictivas parecen estar condicionadas por factores personales o laborales. Así, al igual que una educadora social hace referencia a fenómenos con *"unas repercusiones más grandes para el futuro",* para una profesora de interculturalidad el conflicto no es el hecho en sí, sino no saber abordarlo: *"por ejemplo, te llega un alumno que no entiende el idioma, te llega a mitad de curso…[…] para mí un conflicto es que no tengas recursos, que no tengas herramientas para resolver*"; y para una madre extranjera *"el conflicto es cuando se ponen en duda las verdades, las cosas que creemos ciertas[…], cuando entran en crisis".* En cada caso, aluden a los conflictos con los que se encuentran en su quehacer cotidiano. Esta idea podría generalizarse al apartado anterior, ya que parece lógico que el alumno o el personal de administración fijen más su atención en el hecho puntual con el que tienen una implicación directa que en la comprensión profunda de los factores que condicionan ese hecho. Por todo esto podríamos decir que percibimos una situación como *conflictiva* según nuestra propia subjetividad e implicación personal.

Se podría decir que, para estas personas, el conflicto se entiende en un sentido amplio, por lo que se presenta como una *situación conflictiva* que afecta a la profundidad de la persona y que requiere de su actividad para ser afrontado, que se mantiene por la carencia de estrategias para abordarlo, y que tiene una repercusión a medio y a largo plazo en la relación social y en el desarrollo individual de la persona. Por todo esto, incluye en su análisis el contexto en el que se produce esta situación conflictiva.

La consideración del conflicto en su sentido más filosófico, haciendo referencia al potencial conflictivo de cualquier experiencia. Desde este punto de vista, *"conflicto es cualquier situación de la vida, cualquier situación es conflictiva: desde tener que tomar una decisión hasta cualquier relación con otra persona puede formar un conflicto"* (Orientador de IES). Podemos afirmar con que toda situación resulta potencialmente conflictiva; en los casos en los que pasa a serlo -*conflicto en un sentido amplio, visión del conflicto en su plano más general*-, puede desembocar en hechos conflictivos para las personas -*conflicto en un sentido estricto, visión del conflicto en su plano particular*-. Cuando estos últimos resultan perjudiciales se identifica el conflicto con un *problema*: "pues peleas, discusión, muchas cosas […] un problema de conducta" (Alumno autóctono de IES). En cualquier caso, la situación conflictiva puede resultar beneficiosa, ya que *"los conflictos no tienen por qué ser siempre negativos, sino que son positivos y tienen que ser una cosa natural. No tiene por qué ser una manifestación de violencia o de insultos, o de peleas, que es lo que siempre entendemos"* (Orientador de IES).

Por otra parte, si bien esta distinción puede ayudar a entender la realidad, es importante señalar que ésta no siempre se ajusta al esquema aquí planteado, y que a lo largo del discurso de los entrevistados, ambas visiones se mezclan usando el mismo término *"conflicto"* refiriéndose a realidades que se sitúan en diferentes *niveles de abstracción*.

Es importante fijar nuestra atención en algunas conexiones que se producen entre las anteriores formas de entender dicho conflicto. Por ejemplo, un joven lo identifica con *"un problema, ya sea grave o leve, con un compañero, o dos o muchos, que no pueden solucionarlos ellos solos"* (Alumno español). Por una parte piensa en un *hecho concreto* que ocurre en un espacio y tiempo determinado, por otra afirma que se produce cuando no pueden solucionarlo las personas implicadas por sí mismas (*visión contextual* del hecho). Es significativo que este joven haya asistido a cursos de mediación y que esté implicado en programas para la mejora de la convivencia en su instituto.

> *Alumno español: Bueno, un mediador es la persona que intenta resolver un conflicto sin ponerse de parte de nadie, enfrentando a las dos personas positivamente y cara a cara, para que se hable entre ellos e intenten tranquilizar la situación y perdonarse.*
> *Entrevistadora: ¿Aquí hay algún mediador?*
> *Alumno español: Sí, yo soy uno de ellos (Entrevista a Alumno autóctono de IES)*

Esto nos lleva a pensar en la importancia de establecer conexiones y continuidades entre las diferentes dimensiones desde las que se piensa y concibe este concepto, sobre todo de cara a la futura intervención. Siguiendo con esta idea, es de resaltar que la educadora social a la que se hacía referencia anteriormente -aludía a la repercusión de una situación para considerarla o no conflicto-, parte de hechos concretos para intervenir. Por ejemplo, para abordar el racismo, "algo que, aunque no haya muchos conflictos […] sí que está oculto, porque está muy presente en el barrio", parte de las pintadas de las calles, de las camisetas, llaveros y símbolos nazis de sus alumnos, o de la admiración de algunos jóvenes hacia futbolistas de color:

> *"Y a lo mejor, te decían: "es que los futbolistas son de Brasil, pero los negros son africanos que vienen en patera". Y te los diferenciaban. Pero ellos mismos se daban cuenta que eran racistas pero más por el tema del dinero. Y te lo decían, vaya. Decían que si ellos odiaban a esos negros, era porque no tenían dinero. Que a los que tenían dinero a ellos les daba igual." (Entrevista a Educadora social de IES)*

De esta forma, partiendo de la visión particular del alumno –ve el hecho en sí, con el que se siente directamente implicado-, puede llegar a paliar la repercusión de la situación conflictiva en todas sus dimensiones, y a cuestionar ideas falsas que están en la base de la situación o del hecho abordado.
En conclusión, dado que tanto los alumnos entrevistados como la administradora aportan una visión parecida del conflicto -basada en hechos concretos-, y que los profesionales de la educación tienen una idea del conflicto más general, cabe hacerse la siguiente pregunta: *¿Qué consecuencias educativas tiene que la consideración del conflicto por parte del alumno difiera de la de los profesores u orientadores?*

2. 1. La perspectiva del profesorado

En general, para el profesorado, la palabra conflicto es consustancial a la vida y tiene una carga semántica negativa. Se asocia con violencia, diferencias de intereses, problemas que no se resuelven y que se afrontan de una manera inadecuada en la mayoría de los casos. A ello también contribuyen los medios de comunicación ofreciendo una imagen distorsionada del clima de los institutos de secundaria. Estos aparecen como centros caóticos y sin ningún tipo de normas de convivencia.

> *"Pero en general es un conflicto de intereses, de motivos que no se resuelven vamos, que están ahí y que se enfrentan de una manera inadecuada en la mayoría de las profesiones." (Orientador de IES)*

> *"… totalmente negativo, para el que lo hace muy negativo, y para los niños es un ejemplo*

también de lo más negativo" (Profesora de ATAL)

Por otro lado, hay una coincidencia casi general en la opinión del profesorado acerca de la inexistencia de conflictos entre alumnos autóctonos e inmigrantes. Más bien la causa en la aparición de conflictos entre el alumnado es debida a razones de personalidad y diferencias en la clase social, más que a razones de cultura.

"Autóctonos e inmigrantes. No hay realmente. Hay, por ejemplo, verás. Yo tengo ahora un niño colombiano que está un poquito aislado, pero no es por él, yo creo que es personalmente y entonces le está costando trabajo adaptarse. ¿Por qué? Pues no sé, los niños cuando ven la parte más débil es más fácil de meterse, no es una cuestión de ser sudamericano, es una cuestión de personalidad o de cualquier cosa de esa. Entonces van y ahondan más en la herida. Entonces es injusto, pero le pasa eso y le pasa también a un español que tenemos con el síndrome de asperge. O sea, que en determinados niños les gusta meterse, les gusta ahondar en la herida. Así que son crueles." (Profesor de CEIP)

Lo que sí parece claro es que la llegada de inmigrantes plantea la necesidad de una atención especial por parte del centro educativo a nivel docente, formativo y organizativo. El dominio de la lengua y la fecha de llegada al centro escolar constituyen dos de los factores decisivos en el proceso de adaptación e integración escolar del alumnado. Reconocen como requisitos imprescindibles para atender estas nuevas necesidades una adecuada formación del profesorado, la creación de materiales o búsqueda de bancos de recursos, la petición de profesorado especializado y la realización de proyectos.

"Exactamente. El tema del idioma es total y absolutamente… Otra traba es el de los niños sudamericanos, porque parece ser que el curso lo terminan allí en enero y entonces vienen realmente, se integran por la edad en el curso que hay pero realmente tienen un curso de menos, entonces pues tienen dificultades…" (Profesor de CEIP)

"A mí me están llegando alumnos en el segundo o tercer trimestre, y con ellos hay una dinámica en la que tienes que tener una batería preparada para cuando lleguen" (Profesora de CEIP)

Como propuesta de mejora, el profesorado apunta la necesidad de dedicar los dos o tres primeros meses al aprendizaje del idioma. Esto facilitaría la integración y adaptación de los alumnos que llegan de países extranjeros. En cualquier caso, siempre hay excepciones, como es el caso de los ingleses que se muestran reacios en el aprendizaje del idioma y en la integración en el país.
La convivencia en los centros, en ocasiones, refleja y pone de relieve conductas agresivas y poco dialogantes entre el alumnado. Incluso al profesorado le resulta difícil distinguir cuándo el alumnado emplea la violencia verbal con sus compañeros porque estos abusan de las palabrotas para comunicarse, de tal forma que hasta para dirigirse a un amigo y contarle algo incluían varias palabrotas que socavaban su discurso.
Por ello es fundamental destacar la figura del profesor como mediador en diversas situaciones conflictivas. De hecho, interviene en la resolución de los conflictos tratando de fomentar el diálogo y la comunicación entre el alumnado, y en último término, utilizando el castigo tal y como se ejemplifica a continuación.

Profesor: Entonces pues cada uno de ellos me da sus razones y entonces: "has visto que esto es una tontería, por lo que sois amigos, sois compañeros, entonces si os dais la mano y os pedís perdón, pues solucionado y podemos seguir jugando, si es en el recreo". Si no, pues entonces el castigo es normalmente ponerlos de pie si es en la clase o ponerlos sentados si es en el patio del recreo, esos dos.
Entrevistadora: Eso ayuda.
Profesor: Ayuda, ayuda a relajar un poquillo, a calmarlo y después que vean que los

conflictos pues no se solucionan tampoco con violencia sino que con razonamiento y hablando. (Entrevista a profesor de CEIP)

También se percibe el fenómeno de la falta de límites y normas en el alumnado que impide el adecuado desarrollo de su personalidad, el desconocimiento de las frustraciones que existen en la vida real; que favorece la aparición de conflictos. Los alumnos no saben mediar en los conflictos por medio del diálogo ya que sus modelos familiares y sociales les muestran una pauta de violencia.

"Y entonces, es que se han invertido un poquillo los valores. Entonces, verás, el tema de que los hijos son los reyes de la casa y son a los que se les cree a pies juntillas, no hay… Hombre estamos viendo de que cuando los hijos llevan una información del centro, no se contrasta, ni se pregunta al profesor o al centro, sino que lo creen a pies juntillas y los niños pues unas veces dicen la verdad y otras veces dicen la verdad suya, que muchas veces no tiene nada que ver con la realidad." (Profesor de CEIP)

"…la sociedad es así, un poco hipócrita, yo creo que un poco violenta, y luego nos piden a nosotros que tengamos aquí…" (Orientador de IES)

2. 2. La perspectiva del alumnado

La concepción de conflicto que tiene el alumnado es bastante negativa debido fundamentalmente a las consecuencias que acarrea. Se origina cuando entre dos o más personas surgen problemas o desacuerdos y la forma de afrontarlo conlleva insultos, peleas que incluso llegan hasta las manos tal y como se ejemplifica a continuación.

"Es cuando dos personas o más de dos personas tienen entre ellas un problema, y bien mediante las palabras o por algún insulto y bien por medio de las manos o por medio de alguna pelea intentan solucionar el problema y no consiguen solucionarlo" (Entrevista a Alumna autóctona de IES)

En lo que se refiere a la existencia de conflictos entre alumnado autóctono y alumnado inmigrante parece existir una clara discrepancia de opiniones entre los alumnos entrevistados. Algunos piensan que no existe discriminación alguna y que el conflicto se genera simplemente entre alumnos que no se entienden, sin que influya para nada el país de procedencia.

"Digamos que los conflictos que tuvimos no tienen nada que ver con la diversidad cultural". (Alumno inmigrante de IES)

Sin embargo, otros piensan que sí se generan conflictos por este motivo. El hecho de que un alumno de diferente país de procedencia llegue nuevo al centro escolar y se encuentre con un grupo de clase ya formado repercute de forma clara en su proceso de integración social y en el establecimiento de las nuevas amistades. Así lo expresa un alumno.

Entrevistador.: ¿Y por qué le buscan a esos chavales pelea?
Alumna autóctona: Porque les ven indefensos, y han llegado nuevos y no tienen amigos y entonces se meten con ellos porque los ven indefensos. Yo me divierto, me río mucho, y en verdad al final le hacen mucho daño y lo pasan fatal porque no tiene amigos. (Entrevista a alumna autóctona de IES)

Otras fuentes de conflictos entre alumnado autóctono e inmigrante citadas por el alumnado entrevistado son la forma de pensar diferente, las creencias y, en mayor medida, el hecho de no conocer el idioma del país al que llegan.

Entrevistadora: ¿Y con respecto al tema del idioma, ha sido alguna vez el idioma una fuente

de conflictos?
Alumna autóctona: (….) Y el año pasado, por ejemplo había muchos conflictos (…) Que están integrados los dos, sí, pero a la gente no le gustaba que ellos hablaran en su idioma, y decían por qué hablan en su idioma si están en España. Si están en España deben hablar español. Ellos querían entender lo que los otros decía. Que pasa, que hubo conflictos. (Entrevista a alumna autóctona de IES)

"Primero, digamos que por la diferente forma que hay de comportarse, segundo, que generalmente, siempre son por su forma de hablar (…) A mí no me molesta pero hay mucha gente que le molesta porque no sabe pronunciar bien el español". (Alumno inmigrante de IES)

Y como se comentó al inicio de este apartado, las reacciones por parte del alumnado a la hora de afrontar los conflictos que tienen lugar entre compañeros no favorecen en absoluto la resolución de los mismos. Generalmente alientan el conflicto tomando posición a favor de uno u otro tal y como se ejemplifica seguidamente.

"No me acuerdo, pero generalmente la gente mete cizaña y nunca meterse, y que gane el más fuerte..." (Alumno inmigrante de IES)

2. 3. La perspectiva de las familias

En relación al concepto de conflicto, en el caso de los padres, existe una lectura primaria común que contempla el conflicto en su carácter de enfrentamiento, de diferencia de criterio u opinión, con independencia de la gravedad que contenga, si bien y en todo caso es inicialmente un fenómeno no deseable, de connotaciones negativas.
En segunda estancia y con algo más de detalle, se percibe como un problema de comunicación, sintomático de la dificultad o falta de entendimiento entre dos personas, como se expresa en este caso:

Entrevistador: Es verdad. ¿Cómo definirías un conflicto? ¿Qué significa el conflicto para ti?
Madre Autóctona: Hombre, el conflicto principalmente es mal entendimiento. Vamos yo pienso que sobre todo eso. ¿Te refieres a conflicto en general?
Entrevistador: Sí, sí, en general.
Madre Autóctona: Pues yo creo que el poco diálogo, mal entendimiento (Entrevista a Madre Autóctona de CEIP)

Pero, atendiendo a aspectos lingüísticos o actitudinales de las personas que se comunican, por diferencias en la comprensión de los hechos o su simbolismo, por diferencias de percepción, significación o importancia propias de la edad, del nivel económico o cultural o mas comúnmente dependientes del rol (profesor, padre, hijo) que los sujetos incorporan en las situaciones conflictivas.
En algunos casos (bastante frecuentes) se subraya el sentido de diferencias y, en este caso, las de orden cultural (identificándolas mayormente como diferencias ideológicas, religiosas o de valores) están presentes.

"…un conflicto es el no entendimiento entre dos grupos, depende de si es un conflicto político, educativo, cultural, en el hogar. Es de todas maneras el no entenderse, el no llegar a acuerdos entre dos grupos" (Madre Inmigrante de IES)

O este otro:

"…me parece que un conflicto puede ser la diferencia entre dos opiniones diferentes, entre dos ideas diferentes, o dos formas de ver un hecho diferentes. Y entonces, bueno, pues surgen opiniones, puede haber un enfrentamiento, y bueno, pues haber discusiones" (Padre Autóctono de CEIP)

3. Reflexiones finales

La convivencia es un concepto complejo y lleno de significados en el contexto educativo. Es más, el conflicto escolar está impregnado de significados éticos, emocionales, sociales y culturales, lo que implica aún una mayor complejidad cuando se plantea el concepto de conflicto intercultural. En realidad, en nuestro estudio hemos descubierto que no existen significativos conflictos interculturales, sino que éstos son entendidos para el conjunto de la comunidad educativa como aquellos conflictos escolares que se desarrollan en contextos escolares de diversidad cultural. Estos conflictos pueden ser problemas específicos (de comportamiento, de índole curricular, lingüísticos...), o bien pueden ser dificultades singulares entre alumnos y familias de origen inmigrantes y autóctonas, o un déficit de recursos para atender la diversidad cultural existente en los centros educativos.

El conflicto desde un punto de vista pedagógico tiene una enorme potencialidad para todos los agentes del sistema educativo. Ahora bien, en nuestro estudio hemos constatado que existen distintas dimensiones del conflicto que hacen que podamos denotar diferentes concepciones pedagógicas sobre el conflicto escolar en contextos de educación intercultural. Nos vamos a centrar ahora en el pensamiento pedagógico de los docentes.

En primer lugar, hemos constatado la existencia de una dimensión *macro* o de índole filosófica y ética, donde el profesorado concibe como francamente positivo e inherente a la vida escolar la idea de conflicto. El conflicto es, para el profesorado, una oportunidad para el aprendizaje. Es decir, la concepción pedagógica que tienen los profesores respecto a la idea de conflicto escolar modula entre la dificultad que entraña el conflicto y la potencialidad del mismo para la mejora de la convivencia escolar.

En segundo lugar, hemos observado la existencia de una dimensión *micro* o de índole práctica y procedimental, donde el profesorado, a pesar de ser consciente de la finalidad positiva del conflicto escolar, percibe que los conflictos escolares son dificultades y problemas en la práctica cotidiana, y gestionar y regular esos conflictos les implica sortear, en ocasiones, carencias y limitaciones que no les son propias, esto es, que son dificultades del propio sistema educativo para poder afrontar con garantías de éxito la situación de conflicto en contextos escolares de diversidad cultural (Montón, 2004).

En tercer lugar, en este marco de análisis y de aparente incoherencia entre el pensamiento pedagógico y práctico de los profesores, hemos descubierto que los profesores, en la práctica cotidiana, tienen recursos didácticos básicos para afrontar los conflictos escolares que acontecen en los espacios escolares multiculturales. Ahora bien, los docentes requieren de una mayor formación en esta materia para afrontar mejor estos conflictos escolares. Ellos plantean que necesitan más recursos específicos de apoyo, no sólo materiales sino fundamentalmente recursos humanos que les asesoren y les ayuden para gestionar la situación de convivencia intercultural que aspiran a consolidar progresivamente.

A la luz de los datos obtenidos en este estudio podemos afirmar que la convivencia escolar se concibe y presenta como una construcción social que implica por parte de los diferentes agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnado) un conjunto de claves fundamentales tales como aprendizaje, respeto, paz, tolerancia, normas y bases comunes para la gestión positiva del conflicto escolar. La convivencia implica a dos o más personas o grupos que son diferentes en el marco de una relación en la que siempre intervienen otros, y que está sujeta a cambios. Así pues, podemos afirmar que en el contexto escolar, la convivencia no es algo ajeno al conflicto, sino que más bien al conflicto es algo intrínseco a la misma (López Melero, 2003). De hecho, los conflictos escolares son hechos permanentes de la vida escolar y son necesarios en el desarrollo y crecimiento personal y colectivo de alumnos, profesores, y también del propio contexto educativo. El reto está en los mecanismos de gestión que emplea, no sólo el docente, sino toda la comunidad educativa. El objetivo estaría,

a nuestro juicio, en promover la prevención del racismo y la xenofobia en una escuela multicultural que aspira a la interculturalidad, por un lado, y en ofrecer recursos (provención) de educación intercultural que promuevan una convivencia fructífera que nos haga pasar del reconocimiento de la diversidad cultural al aprovechamiento de la cultura de la diversidad en una escuela inclusiva.

En definitiva, la interculturalidad nos plantea un nuevo enfoque pedagógico y social sobre la convivencia escolar donde instituciones educativas y personas (profesorado, familias, alumnado, agentes socioeducativos) necesariamente trabajen en escuelas entendidas en términos de comunidades de aprendizaje, lo cual supone todo un conjunto de iniciativas que suponen una transformación de la organización escolar para que la diversidad cultural sea acogida y promovida como un eje educativo fundamental en el aprendizaje de la convivencia intercultural. Esto supone, por tanto, una actitud de valoración crítica por parte del profesorado hacia la comunicación e interacción entre culturas, y hacia la comprensión de la interculturalidad como un factor positivo y necesario en la dinamización comunitaria de las escuelas del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

Esteve, J. M., Leiva, J. y Vera, J. (2009). *Educación y conflicto en escuelas interculturales.* Informe de Investigación no publicado (Secretaría General de Política Científica y Tecnológica-MEC/SEJ2006-14157).

López Melero, M. (2003). Construyendo una escuela sin exclusiones. En M.A. Santos Guerra y R. Beltrán. *Conocimiento, ética y esperanza* (pp.109-150). Málaga: Spicum.

Montón, M. J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar.* Barcelona: Graó.

Santos Rego, M. A. (2008) La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas. En J. Vera. (coord.) *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto (pp.55-75).* Madrid: Fundación Santa María.

Santos Rego, M.A. (2009) *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.

CONSTRUYENDO COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL EN LA ESCUELA

Juan José Leiva Olivencia
Noelia Margarita Moreno Martínez
Universidad de Málaga (España)

Resumen
El presente trabajo pretende suscitar la reflexión educativa sobre las potencialidades de las TICs como herramientas generadoras de interculturalidad en la escuela. En este sentido, pretendemos ofrecer algunos elementos teóricos y prácticos sobre las comunidades virtuales de aprendizaje para favorecer la interculturalidad en los centros escolares. También, vamos a indagar en algunas experiencias que se vienen desarrollando en este ámbito donde existe una creciente preocupación por la interacción cultural y educativa a través de redes y plataformas virtuales.

1. La interculturalidad a través de las TIC

En la actualidad, nos encontramos inmersos en una sociedad postmoderna y multicultural, caracterizada por los continuos avances científicos, tecnológicos, en las telecomunicaciones y los constantes flujos migratorios, que plantean nuevas exigencias, demandas y desafíos al ámbito educativo.

Lo cual hace necesario reflexionar sobre el nuevo papel que las escuelas, desde un paradigma inclusivo, compresivo e intercultural han de asumir, aprovechando las posibilidades y oportunidades que nos ofrecen las TICs para superar esa distancia entre la escuela y las realidades socioculturales.

Atendiendo a lo expuesto por López y Solano (2010), al igual que el uso de las TICs en la enseñanza, están teniendo un papel muy importante para lograr un replanteamiento metodológico, didáctico, curricular, organizativo en todos los niveles educativos para favorecer la calidad de los procesos educativos; también constituyen un instrumento valioso para aproximar culturas diferentes, reflexionar sobre los rasgos distintivos, promover una comunicación fluida y eficaz entre sus miembros y lograr la superación de conflictos que se generan por el rechazo de lo que se desconoce.

De este modo, para materializar los conceptos de interactividad, interconexión, instantaneidad, intercambio, conocimiento, enriquecimiento y ciudadanía intercultural, es necesaria una estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo, participativo y conjunto entre los centros de todos los lugares del mundo. Y para lograr esta iniciativa, las TICs constituyen una herramienta fundamental.

Internet pone a disposición de las escuelas interculturales todo lo necesario para hacer posible estas comunidades virtuales de aprendizaje intercultural, a través de multitud de herramientas para favorecer la comunicación, la construcción compartida de conocimientos y el intercambio de información acerca de experiencias en educación intercultural entre todos los miembros de las comunidades educativas. Y entre estas aplicaciones tenemos: el correo electrónico, las listas de distribución y discusión, los foros, el chat, la mensajería instantánea, vídeoconferencia, redes sociales, microblogging, blog, Wikis, sitios web, portales y plataformas educativas, gestores de contenido, repositorios y bancos de recursos multimedia.

A continuación, presentamos ejemplos de aplicaciones y herramientas 2.0 que disponemos en la red, enmarcadas en la categoría de software libres dentro de las Web 2.0, para hacer posible ese intercambio y la creación de grupos cooperativos y colaborativos en los centros, haciendo posible esa ciudadanía intercultural y esa construcción de conocimiento colectivo:

Aplicaciones para compartir documentos de ofimática:

- *Google Docs:* http://docs.google.com (aplicación para abrir y editar documentos online. Incluye: procesador de textos, hoja de cálculo, programa de presentación y un editor de encuestas).
- *Scribd:* http://www.scribd.com (permite publicar y leer documentos en red).
- *Issuu:* http://issuu.com (este portal social nos ofrece documentos para compartir).
- *Embedit:* http://embedit.in (permite subir diferentes tipos de archivos (documentos, de texto, imágenes o páginas web).
- *Slideshare:* http://www.slideshare.net (aplicación para compartir presentaciones de diapositivas en red).
- *MindMeister:* http://www.mindmeister.com (programa online para crear esquemas o mapas conceptuales).

Aplicaciones para crear y publicar espacios y plataformas educativas en la red para compartir información e intercambiar experiencias:

- *Sites de Google:* http://sites.google.com/ (herramienta para crear sitios web).
- *Neositios:* http://www.neositios.com/ (para crear sitios web)
- *Blogger:* http://www.blogger.com/ (para crear y publicar blog).
- *Wikispaces:* http://www.wikispaces.com/ (servicio de alojamiento para crear un espacio personal de trabajo en forma de Wiki).
- *Moodle:* http://moodle.org (es una plataforma educativa para proyectar o impartir cursos de formación o constituir un lugar de encuentro y participación de todos los miembros de la comunidad educativa creando comunidades virtuales de aprendizaje intercultural).

Webs para compartir, almacenar, ordenar y buscar fotografías e imágenes con licencias creative commons libres de derechos de autor (copyright) y gratuitas:

- *Flickr:* http://www.flickr.com/creativecommons/ (sitio web para almacenar, ordenar, buscar y compartir fotografías).
- *Banco de imágenes y sonidos del Ministerio de Educación:* http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/
- *Morgefile:* http://morguefile.com/archive/
- *Everystockphoto:* http://everystockphoto.com/
- *Kavewall:* http://www.kavewall.com/stock/
- *Freedigitalphotos:* http://www.freedigitalphotos.net/

Aplicaciones para compartir vídeos, animaciones y sonidos:

- *Youtube:* http://www.youtube.com (portal para subir y compartir vídeos).
- *TV Educa:* www.tveduca.com (portal de vídeos educativos).
- *Wikimedia Commons:* http://commons.wikimedia.org/wiki/Portada (mediateca con multitud de archivos multimedia libres).
- *Goear:* www.goear.com (portal para la búsqueda, subida y escucha de música).
- *Soungle:* http://soungle.com (banco de efectos de audio).
- *Jamendo:* www.jamendo.com/es/ (portal de música para escuchar, descargar y compartir).

Herramientas y medios para la comunicación y redes sociales, ahora es posible acercar las culturas a través de las diferentes herramientas de comunicación instantánea, tanto sincrónica como asincrónica, que nos ofrece la red, con una altísima flexibilidad para el envío y la recepción de todo tipo de información y elementos multimedia (imagen, vídeo, texto) en diferentes formatos.

- Chat y videoconferencia: *Talk de Google:* http://www.google.es/talk/intl/es/; *Messenger Live:* http://explore.live.com/windows-live-messenger?os=other; *Skype:* http://www.skype.com.

- Correo electrónico gratuito: *Hotmail, Gmail, Yahoo.*
- Redes sociales: *Twiter, Facebook, Tuenti*, Hi5, etc.

2. Comunidades virtuales de aprendizaje intercultural

Ni para el profesorado ni para el alumnado el uso de las TICs es algo novedoso en nuestros días. Aunque es cierto que todos los agentes educativos tienen que implicarse más en la generación de espacios virtuales de aprendizaje intercultural y no todos tienen las mismas oportunidades de formación, intereses y motivaciones. (Trenchs, 2001). En las aulas en mayor o menor grado y gracias al buen hacer profesional de los docentes se han ido integrando las TICs en sus programaciones y procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con su aparición y contexto (televisión, vídeo, retroproyectores…). Ahora bien, la educación intercultural reclama instituciones y personas que necesariamente trabajen en red, en comunidades de aprendizaje que promuevan la diversidad cultural como una riqueza y no una lacra perturbadora de la convivencia o del rendimiento académico, lo cual supone todo un conjunto de iniciativas que suponen una transformación de la organización escolar. Y todo ello, en el marco de integración de las TICs que posibilitan dichas acciones con herramientas que promueven la integración y la participación como elementos claves de intercambio y aprendizaje intercultural.

Por todo ello, resulta muy relevante destacar que en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Consejería de Educación viene impulsando el desarrollo de nuevas estrategias educativas de cooperación, formación y participación de las familias. De hecho, la Consejería de Educación, a través de la Plataforma Educativa Helvia (http://www.juntadeandalucia.es/averroes/helvia/sitio/index.cgi?wid_seccion=2&wid_item=24), está facilitando la creación de redes de innovación e investigación, la base andaluza de recursos digitales (BARTIC), un banco de materiales digitales accesible a toda la ciudadanía donde se podrán buscar y descargar juegos, experiencias educativas, contenidos escolares y objetos de aprendizajes, así como espacios virtuales destinados a las comunidades educativas para facilitar la posibilidad a docentes, familias y alumnado de crear sus propias weblogs, foros y bitácoras en los que intercambiar reflexiones, ideas, propuestas y recursos educativos diversos. Dentro de los objetivos de esta plataforma se incluye la necesidad de promover el compromiso docente por implementar, usar e integrar eficientemente la tecnología en base al trabajo en red y herramientas de trabajo colaborativo como pueden ser las denominadas web 2.0 se hace más que nunca necesario en una escuela pública que quiere desarrollar acciones educativas interculturales. Así mismo, se plantea como objetivo relevante el facilitar la alfabetización digital de las familias y la promoción de las TICs como herramienta para fomentar la participación escolar.

Por otro lado, según Aubert y Otros (2008), en las Comunidades de Aprendizaje, las familias y otros miembros de la comunidad, dejan de ser agentes externos a la escuela para convertirse en agentes activos en la educación de los niños y niñas dentro del centro escolar. Mediante la participación de toda la comunidad, basada en el aprendizaje dialógico, las comunidades de aprendizaje generan éxito educativo, así como una mejora de la convivencia. Esta participación tiene pleno sentido pedagógico cuando se emplean las TICs como herramientas educativas de cooperación y de interacción cultural. Uno de los proyectos donde se puede observar con nitidez la vinculación y traducción práctica de la interculturalidad a través de las TICs es el proyecto E-Culturas (http://www.e-culturas.org), proyecto desarrollado por el Grupo IDEO, de la Universidad de Jaén, y que tenía como objetivo fundamental el establecer una plataforma virtual que sirviera especialmente al alumnado de educación primaria a mejorar su capacidad de intercambio y comunicación cultural con alumnado perteneciente a centros de diversos países latinoamericanos.

Otro proyecto fundamental donde se viene desarrollando con fuerza la incorporación de las TIC en el desarrollo de una educación crítica, inclusiva e intercultural es el Proyecto Includ-ed (http://utopiadream.info/red/tiki-index.php), donde existen espacios

virtuales como blogs y foros para el intercambio de documentos y reflexiones socioeducativas. Un aspecto clave de este proyecto tiene que ver con la participación de las familias en la vida escolar y en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos e hijas. Una mayor diversidad de interacciones en el centro educativo, genera un espacio donde se promueve y potencia el aprendizaje y la mejora de la convivencia, mediante relaciones igualitarias mediadas a partir del diálogo. En ese sentido, la comunidad virtual se une por un objetivo común: una educación de calidad para sus hijos, y la promoción del acercamiento de las familias a la escuela, transformando el sentido que se le da a la educación, pasando de una consideración acrítica de apropiación individual del conocimiento, a una valoración colectiva y cooperativa del aprendizaje en comunidad (Flecha, 2010).
Ciertamente, son ya varios los centros educativos andaluces los que vienen desarrollando proyectos educativos específicos para impulsar y generar interculturalidad a través de las redes sociales y plataformas virtuales en dominios libres (http://iesintercultural.wikispaces.com/Grupo_trabajo_IES_Dunas). En este sentido, muchos de estos proyectos educativos parten de la idea de que la comunidad educativa es quien tiene que iniciar el proyecto intercultural con el compromiso de todos los agentes de la comunidad educativa. Esto es realmente lo que implica la transformación de una escuela en una comunidad de aprendizaje. No se trata sólo de un proceso de transformación tecnológico o de incorporación acrítica de un nuevo espacio de encuentro cultural, sino que el hecho de participar de un proceso de toma de decisiones es un elemento de formación en educación democrática y comunitaria tanto para el alumnado como para el profesorado, y, por supuesto, para las familias y el resto de agentes de la comunidad educativa, que supone vivir la escuela y la interculturalidad como una construcción comunitaria participativa (Puigvert y Otros, 2006). A continuación, exponemos algunos de los objetivos más relevantes para el desarrollo de estrategias prácticas para la generación de interculturalidad a través de las TIC:

- Potenciar la comunicación con la Comunidad Educativa y su entorno social: hojas informativas, páginas Web, correo electrónico, en el que se divulgue el Centro y su oferta educativa, diferentes informaciones, relación con las AMPAs, e intercambio de información con las familias.
- Mantener informada a toda la comunidad educativa de todo lo concerniente a leyes, información educativa y normativa, así como de convocatorias, competencias y demás temas normativos a través de enlaces de las instituciones educativas, así como fundaciones y otras instancias públicas y privadas.
- Fomentar actividades de participación virtual de toda la comunidad educativa, a través de la puesta en práctica de un periódico digital, blogs por cursos o niveles educativos, exposición de webquest por parte de los docentes, foros y debates a través de la plataforma virtual del centro escolar, planteando encuestas, jornadas virtuales de puertas abiertas.
- Incrementar la utilización de las TICs por parte de toda la comunidad educativa, especialmente de las familias, con el fin de promover su participación activa en la elaboración de los documentos pedagógicos del Centro, potenciando la Wiki y el Foro, así como el correo electrónico como medio de aportar recomendaciones y aportaciones comunitarias a la vida educativa del centro escolar, así como para contactar con el profesorado.

3. Experiencias y claves de reflexión pedagógica

Las redes telemáticas, han facilitado la creación de espacios colaborativos y cooperativos logrando esa ruptura de las fronteras culturales y lingüísticas, y como señala Cabero (2003), la red, no es sólo un entramado de tecnologías, sino fundamentalmente de personas interconectadas entre sí. A continuación, presentamos

algunas iniciativas en el ámbito internacional que promueven el desarrollo de proyectos colaborativos y cooperativos en Internet dirigidos hacia la interculturalidad en los centros escolares:

- *eTwinnig:* es una iniciativa que permite la comunicación e intercambio de experiencias entre escuelas distantes geográfica y culturalmente. Actualmente, constituye una medida del programa Comenius dentro del Programa de Aprendizaje Permanente puesto en marcha en 2007 y cuya finalización se prevé para 2013. Y consiste en crear un hermanamiento escolar entre dos o más centros educativos de países distintos de la Unión Europea a través de Internet, y así la conciencia del modelo europeo de sociedad multilingüe y multicultural. (http://etwinning.net).
- *ePals:* Es la comunidad de aulas en línea mayor del mundo, conecta a más de 4.5 millones de profesores y estudiantes. Miembros de 191 países participan gratuitamente en esta comunidad colaborativa virtual. ePALS proporciona a sus usuarios las herramientas de colaboración, comunidad e ideas necesarias para comunicarse a nivel global de manera divertida y educativa. ePALS también ayuda a aprender mediante proyectos, recursos, documentación, testimonios y ejemplos de correspondencia. (http://www.epals.com/).
- *Educared:* Portal que reúne la mayoría de las Asociaciones Educativas Españolas. Ofrece abundantes recursos educativos; punto de encuentro para profesores y alumnos; sección de escuelas hermanadas (proyectos colaborativos); diversas actividades y servicios. (http://www.educared.net/).

Por otro lado, recogemos otras experiencias de educación inclusiva e intercultural a través de las TICs para promover la relación, el intercambio, la participación y la cooperación en los centros educativos interculturales:

- El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha convocado resoluciones de financiación o de subvención a proyectos educativos y experiencias de Educación Intercultural, desarrollados en centros de enseñanza, públicos y concertados, de la Comunidad Foral de Navarra. Los proyectos son impulsados por equipos de trabajo formados por profesorado de los centros, y donde pueden colaborar ONGs, Servicios Sociales, Ayuntamientos, otras entidades y miembros de comunidades. Algunos ejemplos de los 17 proyectos desarrollados durante el curso 2007/2008, son los siguientes:
    - *"Diferentes pero iguales en derechos" del I.E.S de Berriozar:*

  Llevado a cabo en todos los niveles y áreas. Participa el colectivo "Entreculturas".
  Los objetivos fundamentales son: fomentar las relaciones y la empatía en el alumnado; conocimiento de las diferentes culturas y religiones e implicación especial de los delegados de clase en la organización de actividades de educación intercultural. Éstas conducen a la reflexión y la concienciación a través de relatos, juegos, vídeos y jornadas interculturales
  La evaluación se efectuará mediante encuestas, entrevistas personales a una muestra del alumnado y del profesorado implicado.
    - *"Corresponsales sin fronteras" del C.E.I.P "Teresa Bertrán de Lis" de Cadreita:*

  Se trata de un proyecto a realizar a través de los medios de información y comunicación (TIC) para el desarrollo de habilidades sociales e interculturales. Éstas se introducen por medio de cuentos y juegos del mundo.
  En la etapa de educación Infantil se desarrollarán cuentos y juegos del mundo así como la elaboración de una sección del periódico escolar y actividades en torno a la televisión.

En la etapa de Educación Primaria se llevarán a cabo actividades tales como murales, programas de radio y T.V., relatos de cuentos del mundo, juegos de otras culturas, exposiciones, etc.

- *Interculturalidad y escuela: experiencias de trabajo en Educación Intercultural,* desarrollado en diferentes escuelas a nivel nacional: http://www.aulaintercultural.org/experiencias/

También, presentamos uno de los portales de educación intercultural más interesantes, que más información recopila sobre este ámbito:

- *Aula intercultural: El portal de la educación intercultural:* este espacio tiene como uno de sus objetivos clave el avanzar hacia una educación basada en el respeto y la convivencia entre las diferentes culturas creando espacios libres de violencia y combatiendo la discriminación por razones económicas, culturales o de sexo. (http://www.aulaintercultural.org/).

Y por último, hacemos alusión a algunos de los recursos informáticos que se están utilizando en las aulas ordinarias y aulas temporales de adaptación lingüística para la educación en valores interculturales y para el abordaje de la enseñanza del español como segunda lengua:

- *A las puertas de Babilón. Material multimedia para la educación intercultural.* http://www.isftic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2003/babylon/_Inicio_/pg_marcos.htm
- *CD ROM: Vocabulario Básico multilingüe para el aprendizaje del español (Reyzábal (Coord.), 2003).*
- *Aprendiendo el lenguaje con Nora. Colección de materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües (Lozano Martínez, J. (Coord.); Angosto Fontes, R; Cerezo Maíquez, Mª C.; Ramón Guardiola, J. R. y López Álvarez, A.).*

4. Conclusiones

La Web 2.0 en las escuelas interculturales, se convierte en una herramienta imprescindible, por sus características y los principios filosóficos en los que se basa: el ofrecer la posibilidad de compartir información, recursos, aplicaciones, en su mayoría con un carácter de software libre, favoreciendo el trabajo colaborativo y la construcción de un conocimiento compartido aprovechando la inteligencia colectiva de todos los miembros de las comunidades educativas participantes, en un entorno virtual creado entre todos y para todos. Potenciando a través de las TICs el desarrollo de valores y actitudes interculturales y el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Adquiriendo, de este modo, pleno sentido un enfoque intercultural, inclusivo e integrador de las posibilidades de participación pedagógica a través de las TICs en los contextos escolares.

Y la importancia de esa nueva filosofía que plantea la web 2.0 en el desarrollo de una ciudadanía intercultural, estriba en la posibilidad de que los centros educativos estén interconectados, estableciéndose redes sociales dinámicas, donde tenga lugar la comunicación y el intercambio de intereses, experiencias acerca las buenas prácticas interculturales que se estén llevando a cabo en los centros educativos en diferentes países. Y de ahí que iniciativas como eTwinnig, vayan encaminadas hacia este objetivo de crear conciencia de un modelo europeo de sociedad multilingüe y multicultural.

El impacto potencial de la educación intercultural planteada en términos de comunidades virtuales de aprendizaje es enorme, pero se puede ver obstaculizada por la escasa cultura tecnológica en algunos agentes educativos (como en el caso de las

familias, tanto autóctonas como inmigrantes), así como la falta de recursos tecnológicos que pueden limitar la participación a través de las TICs. En este punto, consideramos que el empleo de equipos informáticos de bajo coste así como el uso de programas con licencias Creative Commons pueden proporcionar las herramientas necesarias para superar estos condicionantes, impulsando la apertura de los recursos educativos y participativos de modo que no sólo sean accesibles para alumnado, profesorado y familias del centro educativo, sino que éstos se puedan adaptar, modificar y transformar para crear nuevos materiales didácticos para la promoción de la interculturalidad en entornos virtuales de aprendizaje abiertos al mundo y a toda la comunidad social.

Por todo ello, es necesario caminar hacia una perspectiva crítica y transformadora de la acción educativa a través de las TICs, donde las TICs son unas herramientas para el desarrollo práctico e inclusivo de la interculturalidad, generando nuevos espacios virtuales de intercambio y de aprendizaje intercultural, donde todos los agentes educativos valoran la diversidad cultural como una oportunidad para mejorar las relaciones interpersonales, el conocimiento cultural y las competencias digiculturales. En este punto, compartimos con Borrero y Yuste (2011), la necesidad de construir la *Digiculturalidad*, así como la multialfabetización, como una competencia que debería desarrollarse a través del currículo de manera integrada, pero siempre empleando canales virtuales y plataformas virtuales de aprendizaje de los propios centros educativos.

Finalmente, debemos pensar en la potencialidad de la cooperación educativa, y es que la cooperación es un valor en alza en Internet, ya que cada vez son más las comunidades de aprendizaje que emplean el E-Learning para promover y difundir sus trabajos con licencias Creative Commons (CC) o con licencias completamente libres (*copyleft)* que posibilitan un abanico muy amplio de iniciativas educativas, sociales y comunitarias desde y en el contexto educativo.

Referencias Bibliográficas

Aubert, A. y Otros (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Boix, M. (2008). Tecnologías de la información y la comunicación: imprescindibles para la educación intercultural y la interculturalidad. *El Suplemento de aula: Nuevas Tecnologías para una Educación Intercultural.* Nº 1. Junio.

Borrero, R. y Yuste, R. (2011). Digiculturalidad.com. Interculturalidad y TIC unidas en el Desarrollo del Enfoque Competencial del Currículo. En R. BORRERO y J.

Flecha, R. (2010). "Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed"*. Actas del Simposio Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural.* Badajoz: Universidad de Extremadura.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2010). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad.
http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf. (17/1/2011)

Galliani, L. (2008). Tecnología, Aprendizaje, Interculturalidad. Paradigmas pedagógicos de la transición, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 12 (3), 1-33.

Leiva Olivencia, J. J. *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de una escuela intercultural* (en prensa), pp.106-121.

López, P. y Solano, I. (2010). "Las TIC para la inclusión en las escuelas multiculturales" En Martínez, F. *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad.* Alcalá de Guadaíra: MAD.

O'Reilly, T. (2005) «What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software» (http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html. (15/12/2010)

Puigvert, L. Y otros (2006). *Teorías y Sociedades Dialógicas. Nuevas transferencias ciencia y sociedad en la era del conocimiento.* Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Reyzábal Rodríguez, Mª V (2003). Cd Rom: *Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda lengua.* Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa. Madrid.

Risquez, A; Rubio, M. J. y Rodríguez, G. (2009). "Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) en Educación Intercultural" En Aguado, T. y Del Olmo, M. *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas.* Madrid: Ramón Areces.

Sáenz, A. (2007). "Educación y Cultura en la Sociedad de la Información" en Revista Electrónica Teoría de la Educación y Sociedad del Conocimiento. (http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_saenzcastillo.pdf)

Salinas, J. (2003): *Comunidades virtuales y aprendizaje digital*, conferencia presentada a Edutec.

Sánchez, J. y Ruiz, J. (2010). El profesor como productor-consumidor de contenidos multimedia. Alcalá de Guadaíra: MAD.

Trenchs, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la enseñanza de lenguas*. Lleida: Milenio.

Vallejo, A. (2009). "Estrategia, metodología y tecnología en el aula multicultural" En M. Terrón. *Diversidad cultural y atención socioeducativa: experiencias innovadoras* (369-381). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide y Fundación SM.

Valls, R. Y otros (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Zwierewicz, M. y Pantoja, A. (2004). "Diversidad e identidad en ambientes virtuales de aprendizaje". Actas del *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* (232-242). Edición en CD-Rom.

PERSPECTIVAS SOBRE EL CONTEXTO MIGRATORIO Y LA EDUCACIÓN DE ALUMNAS Y ALUMNOS DE ORIGEN CHINO EN MÁLAGA, ANDALUCIA

Iulia Mancila
Universidad de Málaga (España)

Resumen
El objetivo de este trabajo es presentar los resultados parciales de una investigación sobre los alumnos y alumnas de padres inmigrantes de origen chino y sus experiencias escolares el sistema escolar español, concretamente en Andalucía que pertenece a la tesis doctoral titulada: "Saberes y experiencias de vida de los hijos e hijas de familias inmigrantes chinos en Málaga. Un estudio narrativo" y tiene como propósito general: explorar las experiencias de vida de los jóvenes de "segunda generación" de origen chino en Málaga desde sus puntos de vista y examinar cuales son las mayores problemáticas y retos que afrontan en la escuela y en la sociedad en general.[1]
A pesar de la presencia cada vez más numerosa de alumnos y alumnas de origen asiáticos en nuestras escuelas (42.304 alumnos y alumnas de origen asiático, de los cuales 23.550 tienen nacionalidad china, según los datos del Ministerio de Educación en el año 2009) en el campo académico y en los foros de debate sobre las políticas y prácticas educativas interculturales se nota una escasa presencia de los estudios sobre la comunidad china y los hijos e hijas de padres chinos en España, o nula en el caso de Andalucía. (Beltrán & Sáiz, 2001, 2004; Peréz Milan, 2010). Nuestra investigación surge de la necesidad de cubrir este vació y aporta humildemente una mayor comprensión sobre la educación intercultural, proponiendo un acercamiento a las necesidades y experiencias educativas de estos niños y niñas desde una perspectiva cualitativa, empleando un enfoque narrativo.

Palabras clave: Educación Intercultural, Alumnos/as de Origen Chino, Historias de Vida

Introducción

Los estudios en el campo de la educación relacionado con la comunidad china y los alumnos y alumnas de origen chino en las escuelas españolas son muy escasos o casi nulos en el caso de Andalucía (Beltrán & Sáiz, 2001, 2004; Peréz Milan, 2010) Sin embargo, podemos notar en los últimos años un incremento en la población inmigrante de origen asiático, específicamente de la comunidad china.
Asimismo según los datos publicados y disponibles hasta 2009 se han registrado 299.743 inmigrantes de origen asiático, de los cuales 151.547 eran ciudadanos chinos (Observatorio de Inmigración, Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009).
De la misma forma, en las escuelas, según los avances de los datos estadísticos del curso 2009-2010 del Ministerio de Educación, el total de los alumnos inmigrantes es de 762.746, con 42.304 alumnos asiáticos, de los cuales 23.550 alumnos chinos, seguidos de alumnos de origen pakistaní 4.968 y en el tercer lugar, los de origen de la India 3.559.
Las comunidades autónomas donde más concentración hay son: Cataluña con 32. 3%, Madrid, 23.1%, Valencia 10.3% y Andalucía con 8.9%.
Andalucía tiene 3.768 alumnos Asiáticos, de los cuales de origen chino: 2.382. Málaga tiene un total de alumnos asiáticos de 1.458, Sevilla 802, Granada 384, Cádiz 293, Almería 282, Córdoba 246, Jaén 174 y Huelva 129 (curso 2009-2010).
Esta investigación se propone suplir, humildemente, este vacío y contribuir al conocimiento sobre la comunidad china y los alumnos y alumnas de origen chino en España, específicamente en Andalucía, ofreciendo un acercamiento a sus

necesidades, vivencias y experiencias de diferentes contextos: escolar, familiar, en la sociedad en general. Nos ha interesado ir más allá de los puros números estadísticos, que no nos informan acerca de las historias de inmigración y de acomodación o asentamiento de estos alumnos y alumnas y sus familias en la sociedad de acogida, de las necesidades, dificultades enfrentadas a diario en la escuela o sus aspiraciones, expectativas y perspectivas de futuro.
Hemos querido "dar voz" a estos alumnos y alumnas y desde sus perspectivas promover posibles soluciones, sugerencias de cambio para la mejora de los planes y programas educativos.

Foco y objetivos
El foco general de la investigación ha sido: describir, explorar las experiencias de vida de los jóvenes de segunda generación de origen chino en Málaga, desde su punto de vista y examinar cuales son las mayores problemáticas y retos que afronta dentro de la escuela y la sociedad en general).
Se pueden sacar posibles implicaciones/ sugerencias de la investigación en términos de:
-mejora de las *prácticas educativas* "para" los "segunda generación de inmigrantes" / otra perspectiva sobre la atención a la diversidad, no solamente en el marco escolar (acercamiento al mundo complejo de estos jóvenes)
-importancia *social:* poner de manifiesto desde los propios afectados las injusticias socio-educativas que sufren estos jóvenes y llamar a la reforma para una mejora de las oportunidades (cambios en los programas y políticas sociales)
-importancia *política*: dar la oportunidad de hacer pública la experiencia individual, personal de los participantes y de este modo contar las historias que hay detrás de los datos estadísticos.
- contribuciones *teóricos y metodológicos*: la relación entre el método biográfico-narrativo, la educación intercultural y "la voz" del alumnado..
En la investigación, las pretensiones a las que hemos querido dar respuesta han sido las siguientes:

- Ofrecer un panorama general de contextualización (en cuanto a la información demográfica, social, económico, edades, genero) de los jóvenes de "segunda generación" de origen chino y sus familias en Málaga, Andalucía, España
- Reconstruir la historia de vida de una joven de "segunda generación" de origen chino en Málaga
- Determinar el impacto de las políticas y prácticas educativas como el curriculum, estrategias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, etc., en la trayectoria de la protagonista, así como las necesidades, limitaciones que ella ha afrontado.

- Ofrecer contribuciones al análisis, comprensión y mejora de los modelos educativos para los alumnos inmigrantes desde su propia perspectiva

- Explorar las intersecciones especificas entre las categorías: cultura, lenguaje, identidad, raza, clase social, etnicidad, genero y la trayectoria vital de esta chica en diferentes contextos: el contexto educativo, contextos sociales, culturales e interpersonales (las redes de pares, amigos, hermanos/as, padres)

- Contribuir al conocimiento sobre el potencial del método biográfico-narrativo en explorar cuestiones relacionadas con la cultura, la lengua, la identidad, raza, clase social, etnicidad, genero en relación con la educación intercultural

Para entender la complejidad de la experiencia de los alumnos y alumnas de origen chino, nos hemos apoyado en múltiples perspectivas: en los principios de la Educación Inclusiva (Vitello, & Mithaug, 1998; Melero, 2001, 2004), la perspectiva intercultural

crítica (Banks, 1989, 1996; Gay, 1995; Essomba, 1996; Aguado, 1998; Nieto, 1999; Sleeter & Grant, 2003; Nieto & Bode, 2008), la justicia social (Freire, 1972; Grifitths & Troyna, 1995; Carbonell, 1995). Desde una perspectiva crítica de la educación intercultural, la justicia social y la equidad, hemos querido apostar por la inclusión de "voz" de los alumnos y alumnas inmigrantes, como un verdadero filón de la diversidad cultural que se tiene que escuchar si queremos que las escuelas sean verdaderamente democráticas y que ofrezcan una educación de calidad para todos los niños y las niñas.

Metodología

En conformidad con nuestra finalidad, la metodología elegida ha sido de corte cualitativo, optando por el enfoque narrativo y las historias de vida, como los más idóneos para entender en profundidad quiénes son estos niños y niñas y sus familias, cómo es su vida diaria, qué tipo de educación han tenido, cómo lo han vivido, con qué dificultades se han encontrado, etc. La historia de vida nos permite incluir en la investigación sus voces, sus experiencias y sus propias interpretaciones de ellas, dentro de un contexto más amplio histórico, económico y cultural. **(**Clandinin & Connelly, 1994; Roberts, 2002)**.** Las historias de vida representan el método por excelencia para incluir las voces marginales, olvidadas o silenciadas en el campo de la academia. El método ha desarrollado en el mundo entero en la investigación feminista, la investigación relacionado con el Holocausto, la inmigración, etc. (Moore, 2000).

Presentar de manera desarrollada el proceso de la investigación, las decisiones metodológicas, el trabajo de recogida de información y los procesos de análisis para realizar la historia de vida, no es objeto de este trabajo, ya que es un tema que requiere un amplio análisis, adecuado en otros foros.

No obstante, mostraremos los pasos que hemos dado, que de manera sintética se pueden resumir de la siguiente forma (Plummer, 1990; Pujadas, 1992; Marinas y Santamarina, 1993; Denzin, 1994, Cole & Knowles, 2001):

- Los preparativos: elección del problema, elección de estrategias, tipos de sujetos, logística de entrevistas
- Recogida de la información: estrategias de obtención de materiales
- Almacenamiento de datos: grabación, trascripción, registro...
- Análisis de los datos
- Presentación de los datos: como se presentan al público- informe

Se tiene que especificar que no se ha buscado ninguna comparación o generalización con otros casos o contextos similares, sino que se ha busca un conocimiento en profundidad de una cierta realidad de un contexto muy especifico en tiempo y lugar. No representa la mayoría de los niños y niñas chinos criados en Andalucía, sus experiencias sociales, escolares, etc. No se puede generalizar a toda la comunidad china. Los estudios interpretativos no proporcionan experiencias generalizables, pero capacitan a quienes las estudian y analizan para comprender algo mejor, las dinámicas complejas de la realidad educativa.

Haber señalado esta observación, sin embargo, el lector puede encontrar que ciertas circunstancias, eventos, incidentes que han afectado negativamente sus trayectorias no son únicas. Desgraciadamente, muchos alumnos y alumnas se enfrentan con retos y dificultades muy grandes en su paso por la escuela, por ello es necesario conectar lo individual con lo colectivo y eso se puede hacer a través del método biográfico, en concreto a través de la historia de vida.

Participantes

En la investigación han participado: la protagonista, una joven de origen chino, que vive en el contexto especifico de Málaga (22 años) y también, personajes secundarios e informantes claves que aportan información relevante para la comprensión de la compleja situación vivencial de la protagonista y su familia.[2]

La protagonista ser ha elegida respetando los siguientes criterios:

Formales: Perteneciente a la comunidad de origen chino, haber estudiado en el sistema educativo español, tener entre 16- 25 años, vivir en la provincia de Málaga
Pragmáticos: Encuentro casual-informal, accesibilidad y deseo de participar, hablar el castellano, ser un buen narrador (competencia narrativa), que hayamos ganado su confianza
Éticos: Confianza (contrato narrativo), presentación clara de la investigación, el foco y las pretensiones y el acuerdo mutuo sobre la metodología a usar**,** informar de los objetivos y sobre el proceso, tratamiento de la información, anonimato, uso y difusión garantizar la protección de la integridad de la vida privada

Recogida de Información
Desde este enfoque metodológico hemos optado por la entrevista biográfica con la protagonista, como estrategia de recogida de información por excelencia. A parte de la información recabada a través de las entrevistas biográficas, hemos recogido información pertinente y necesaria para dar respuestas a las pretensiones de la investigación, haciendo uso de una gran variedad de instrumentos de recogida de materiales de campo como:

- Entrevista temáticas con la protagonista
- Entrevistas a personajes secundarios como: familiares, amigos
- Entrevistas a informantes claves y vivenciales: maestros y profesores, profesionales de la educación, expertos inmigración, etc.
- Documentos materiales: personales y oficiales
- Documentos estadísticos, otros oficiales
- Artefactos: fotos, videos
- Observaciones
- Charlas informales
- Diario del trabajo de campo- de la investigación
- Otros: novelas, películas, documentales, artículos en periódicos

Análisis y resultados
Antes del pasar al análisis de la información en bruto, se han transcrito los más pronto posible, de manera literal y codificadamente las entrevistas, los materiales recogidos, las observaciones y, luego se ha procedido a la comprobación por parte de la participante para aclarar todas las dudas, completar la información, etc.
El análisis de los textos de campo se ha realizado tanto durante el trabajo de campo, transcribiendo y analizando, haciendo pequeñas notas de cada entrevista, antes de proceder a la realización de la siguiente (hemos tenidos varios registros: registro literal, registro de personas, registro de lugares, registros temáticos (Pujadas, 1992), como, también se han hecho lecturas y análisis reiterativos de cada texto y material a lo largo de toda la investigación.
Para el análisis e interpretación del material recogido, se ha decidido por una combinación de del llamado “análisis narrativo” y el “análisis temático”. (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001; Riessman, Kohler C, 2003; Chase, 2005)
El análisis narrativo consiste en analizar toda la información en bruto, buscar un hilo cronológico, hacer una descripción de eventos / incidentes significativos, y generar el relato de vida, único e irrepetible, como producto de la investigación.
El análisis temático consiste en generar categorías analíticas- teóricas y encontrar las posibles dinámicas interrelaciónales entre los procesos descritos, en un dialogo continuo con las teorías existente en el campo de la educación.
A parte de este análisis, la historia de vida de nuestra protagonista se analizará siguiendo en modelo propuesto por Selim Abou (1972) que recomienda tres momentos analíticos importantes:
- El análisis diacrónico del relato que, a su vez se podrá leer en tres tiempos:

- Medio (un ritmo moderado): la protagonista
- Rápido, corto: biografías paralelas de los amigos, familia

- Un tiempo largo y lento-la vida social en la que la vida de la protagonista está inscrita

- El análisis sincrónica, temática: valores y normas sociales…
-Síntesis de las dos: la incidencias de los factores socio-culturales en la vida de la protagonista

Resultados:
Como hemos mencionado mas arriba, esta investigación está en progreso, por ello en este trabajo expondremos los resultados encontrados hasta la fecha.
Para dar respuesta a la primera pretensión, se ha recurrido a datos secundarios, como evidencias estadísticas, informes, anuarios de inmigración disponibles. Sin embargo, hay que subrayar que nos hemos encontrado con muchas dificultades a la hora de encontrar información, ya que apenas hay estudios realizados sobre el perfil demográfico de la comunidad china y los alumnos y alumnas de origen chino en España en general y en Andalucía, Málaga, en concreto.
Un dificultad añadida es utilización en varios documentos oficiales de la categoría "asiáticos" como un código étnico que engloba a todas las comunidades proveniente de Asia, sin entrar en detalles de las características socio demográficas, económicas, etc. de las comunidades en cuestión, lo que hace "invisible" la gran diversidad y heterogeneidad cultural, social, étnica, económica, lingüística, etc. de los "llamados inmigrantes proveniente de Asia".
Para las siguientes pretensiones, se está realizando el análisis narrativo de la investigación con el objetivo de generar el relato de vida de nuestra protagonista.

Conclusiones
Es evidente que un solo caso no puede ser representativo para la comunidad china en Andalucía, o para todos los alumnos y alumnas de origen chino en las escuelas españolas. No obstante, la investigación se enmarca en la línea de pensamiento de acuerdo con Wright Mills (1959) cuando resalta el valor de la historia de vida de un individuo, para entender mejor la situación social que lo caracteriza. La escasa presencia de estudios sobre este grupo étnico en particular y su situación en España, así como la ausencia de estudios en profundidad, desde una perspectiva cualitativa, hace que nuestra investigación contribuye a la mejora comprensión de sus problemáticas, sus dificultades y luchas diarias contra la discriminación y los estereotipos asociados a este colectivo.[3]

Referencias

Aguado, T. (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales*. MECD: CIDE.

Banks, J. A. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J.A. (1996). Multicultural education: Historical development dimensions and practice. En J.A. Banks y Ch. A. McGee (Eds.), *Handbook of research on Multicultural Education.* (pp. 3-23). New York: Macmillan.

Beltrán, J. & Sáiz, A. (2004). La inmigración china y la educación: entre la excelencia y la instrumentalizad», en Carrasco, S. (coord.), *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona,

Bolívar, A, Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica en educación: enfoques y metodología*. Madrid: La Muralla.

Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias

Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In Denzin, N. K. and Lincoln. Y.S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. (3rd edition). Thousand Oaks CA: Sage Publications. pp. 651-680.

Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (1994). Personal Experience Methods, in Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research,* SAGE Publications, 413 – 427.

Cole, A. and Knowles, J., G., (2001) (Eds.), *Lives in Context. The Art of Life History Research*. Walnut Creek: AltaMira Press

Denzin, N., K., (1989) *Interpretative Biography,* Sage Publications, Qualitative Research Methods, Vol. 17.

Essomba, M. A. (Coord.) (1996). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed.* Harmondsworth: Penguin.

Griffiths, M & Troyna, B. (Eds). (1995). Antiracism*, Culture and Social Justice in Education.* Stroke-on-Trent: Trentham

López Melero, M. (2001).La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En: SIPAN COMPAÑE, A., *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores. S. A.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.

Marinas, J.M. y Santamarina, C. (Eds.) (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

Ministerio de Educación y Ciencia (2010): *Avances de los datos estadísticos del curso 2009-2010.* Madrid

Moore. M. (Ed.) (2000).*Insider perspective: Raising Voices, Raising Issues.*Sheffield: Philip Amstrong

Nieto, S. (1999). Critical multicultural education and students´perspective. En May, S.(Ed.), *Critical Multiculturalism* (pp. 121-215). London: Falmer.

Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education (*5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Pérez Milans, M. (in press). Being a Chinese newcomer in Madrid compulsory education: Ideological constructions in language education practice. *Journal of Pragmatics*

Pujadas, J. J. (1992.) *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Cuadernos metodológicos, nº 5. Madrid: CIS

Riessman, Kohler C.(1993) *Narrative Anaḳsis.* GB: SAGE Publications, INC.

Roberts, B.(2002) *Biographical Research.* GB: Open University Press.

S. Abou,(1972). Inmigrés dans l'autre Amerique. Autobiographies de quatre argentins d'origine libanaise, París : Plon. 2a. edición aumentada, 1978 (Col. "Terre Humaine").

Sleeter, C. E. & Grant, C. (2003*). Making choices for multicultural education: Five approaches to race class and gender* (4th Ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Thompson, P.(1978). *The Voice of the Past: Oral History.* Great Britain: Oxford University Press.

Vitello, S. J. & Mithaug, D. E (Eds.) (1998). *Inclusive schooling: National and International perspectives.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Wright Mills, C. (1959).*The sociological Imagination.* Oxford: Oxford University Press

---

[1] Investigación financiada por la Junta de Andalucía, convocatoria Formación de Doctores en Centros de Investigación y Universidades Andaluzas (Boja num. 120, 21 de junio de 2004), Dir. Miguel López Melero.

[2] Para preservar su identidad y la de los demás participantes en la investigación, así como garantizar la protección de la integridad de la vida privada, optamos por reemplazar sus nombres con unas mayúsculas elegidas de manera aleatoria.

[3] Mi agradecimiento a la protagonista especialmente y a todas las personas que han participado en la investigación y han hecho que este trabajo fuera posible.

LA INTERCULTURALIDAD DESDE LA ÓPTICA DOCENTE EN LAS AULAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS: ¡APRENDEMOS A CONVIVIR CON RESPETO Y ALEGRÍA!

Mª del Rocío Pascual Lacal
Centro de Educación Infantil y Primaria Virgen de Belén,
Málaga (España)

1. Introducción

La educación intercultural, surge como la necesidad de lograr desde la escuela actitudes transformadoras en un ambiente de convivencia en la colaboración, la tolerancia y el respeto ante la diversidad. Actitudes que nos lleven a propiciar nuevas formas de enseñar y de aprender, promoviendo formas críticas y creadoras de pensar, aumentando la autonomía del discente para la construcción de su proyecto de vida personal y comunitaria. Para que pueda tomar decisiones basadas en sus propios juicios y valores desde el ámbito del propio grupo cultural y del grupo cultural dominante.

Nuestras sociedades están tomando, a raíz de la acelerada globalización e inmigración, una configuración en la que deben incluirse todas y cada una de las culturas existentes. Aunque no faltan quienes intentan evadir esa realidad, apostando por una dinámica monocultural, la evidencia real se impone en la práctica de mil formas invitando a un cambio de mentalidad cívica y pedagógica.

El reconocido informe Delors anunciaba, ya en el año 1996, que los pilares en que ha de basarse la tarea educativa debían alcanzar el alma de los aprendizajes más preciados y urgentes en nuestros tiempos: esto es, el "saber ser" y el "saber convivir":

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

Así pues, para "vivir juntos" en la sociedad global lo más operativo es aprender a hacerlo en contextos más discretos; uno de ellos es, sin duda, el escolar. Así, lo expresa Tedesco, anterior director del Bureau Internacional de Educación de la Unesco: "La escuela es uno de los pocos ámbitos de socialización en que es posible 'programar' experiencias de contactos entre sujetos diferentes, de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de las otras personas. Así, aprender a vivir juntos en el contexto escolar no ha de significar meramente tolerar la existencia de otro ser humano, sino respetarlo porque se le conoce y se le valora dentro de un clima de cercanía".

2. Experiencia educativa: ¡aprendemos a convivir con respecto y alegría!

El proyecto se desarrolla en una barriada de Málaga donde encontramos alumnado de diferentes nacionalidades.

De ello, cabe destacar la gran variabilidad cultural y educacional que existe entre el alumnado del centro. Cada vez es mayor el número de alumnos y alumnas

inmigrantes así como alumnado con necesidades educativas especificas, cuya incorporación al centro la enfocamos desde plano positivo como factor que nos ayudará a toda la comunidad educativa a crecer personal y social, pudiendo contribuir con nuestro granito de arena a una sociedad más justa y plural donde las diferencias sean percibidas como un medio que nos proporciona "apertura" en todos los planos.
Con este proyecto nos planteamos potenciar desde las primeras edades la convivencia escolar incidiendo en el desarrollo y adquisición de actitudes como la tolerancia y aceptación, la democracia, la resolución pacífica de conflictos…

2.1. Finalidades educativas

Por consiguiente, y con la necesidad de promover y construir colectivamente la Cultura de Paz, las finalidades educativas en las que se inscribe este proyecto las podemos sintetizar en:

- Establecer un clima acogedor que favorezca la interrelación del grupo con los nuevos compañeros y compañeras.
- Potenciar actitudes de solidaridad y tolerancia entre todo el alumnado del centro en particular y en la comunidad educativa en general
- Favorecer la comunicación y el sentido de pertenencia al centro del alumnado, familias y profesorado.
- Propiciar actitudes de tolerancia, comprensión, respeto y ayuda tanto hacia las personas como los bienes materiales.
- Fomentar la cohesión social entre los distintos miembros de la escuela.
- Desarrollar el pensamiento crítico y tolerante.
- Propiciar un clima cálido y acogedor que favorezca la resolución pacífica de conflicto a través del dialogo, asumiendo la responsabilidad y comprometiéndose a la mejora de actitudes y comportamientos.
- Fomentar la coeducación, la cooperación, la comprensión, donde no exista discriminación por razón de sexo, raza, religión, ideología, minusvalía física o psíquica promoviendo actitudes y hábitos de convivencia en un entorno de paz.
- Fomentar la participación activa del alumno/a y conseguir que se sienta motivado hacia las actividades culturales, deportivas y de ocio.
- Favorecer los conocimientos y hábitos de convivencia escolar del alumnado para el trato reciproco con los que le rodean fomentando la solidaridad hacia los demás.
- Conocer y respetar las características interculturales, favoreciendo la interrelación entre las distintas culturas.

2.2. Objetivos

- Conocer y potenciar en la práctica educativa los derechos humanos favoreciendo actitudes críticas, solidarias y tolerantes.
- Actualizar nuestros conocimientos sobre otras culturas y favorecer el acercamiento entre culturas como primer paso para construir la paz.
- Favorecer las relaciones sociales a través del dialogo, de paz y de armonía en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana.
- Sensibilizar al alumnado a través de actividades lúdicas, acerca de la importancia de la paz, la aceptación del otro, la valoración de la diferencia…de tal forma que se prevengan actitudes violentas e insolidarias.
- Favorecer distintos tipos de agrupamiento , el reparto de tareas, la colaboración y la búsqueda consensuada como medida a adoptar para solucionar los problemas que puedan surgir fruto de la convivencia diaria,

2.3. Contenidos

Existen algunos contenidos que consideramos fundamentales, y por ello los trabajamos todos los años en todos los niveles:

- Curiosidad hacia otras formas de vida y manifestaciones culturales.
- Interés y respeto por las diferentes culturas presentes en nuestra sociedad.
- Eliminación de prejuicios y tópicos.
- Promoción del compromiso y la acción frente a actitudes discriminatorias.
- Búsqueda constante de eliminación de cualquier tipo de barrera que impida la comunicación.
- Sensibilización y denuncia ante la violación de los derechos y libertades fundamentales de las personas.
- Participación en iniciativas o experiencias solidarias con personas, colectivos y pueblos que precisan de apoyo.
- Valoración positiva de la Paz. Rechazo de planteamientos violentos como forma de relación entre las personas.
- Compromiso en la búsqueda de la puesta en práctica de derechos y deberes.
- Aceptación y ejercicio de los principios de la democracia, profundizando en su desarrollo.
- Comprensión de la diversidad como una fuente de riqueza.

2.4. Principios metodológicos

Debemos resaltar algunos principios metodológicos, que deberán guiar nuestra acción educativa:

❖ Globalización: Responde al carácter sincrético del pensamiento infantil, por el cual no son capaces de analizar, captan la realidad como un todo. Se trata de un acercamiento global a la realidad que se quiere conocer.

❖ Aprendizaje significativo: en el cual el menor tendrá que poder establecer relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos. Partiremos de lo que los alumnos ya conocen y piensan, conectando con sus intereses y necesidades, con su peculiar forma de ver el mundo.

❖ Aprendizaje funcional: partiremos de las necesidades e intereses de los alumnos para desarrollar capacidades que el niño y la niña pueda utilizar en su vida cotidiana.

❖ Permanente actividad por parte del alumnado, por lo que nuestras actividades requieren de participación activa (física y mental).La intervención docente tendrá que ofrecer tiempos de actividad y descanso, respetando los ritmos individuales de cada alumno/a.

❖ Metodología lúdica: el juego constituye un importante motor de desarrollo, tanto en sus aspectos emocionales como intelectuales y sociales.

❖ Individualización: en el actual marco curricular se considera como protagonista del proceso de E-A al alumnado, siendo el docente mediador en dicho proceso.

❖ Relaciones de comunicación: potenciaremos la comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

❖ Constructivismo, teniendo en cuenta que la cultura de origen forma parte fundamental de su vida; posibilitando el enriquecimiento de toda la comunidad educativa.

❖ El fomento de la interacción entre la comunidad educativa facilita la comunicación; compensa los posibles efectos del desarraigo y aprovecha la riqueza de la diversidad de aportaciones.
❖ Para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo realizaremos: agrupamientos diversos, propuestas de actividades diferenciadas, atención individualizada, seguimiento constante de las actividades, evaluación formativa, organización espacial y temporal flexible respetando ritmos individuales, empleo de programas de mediación lingüísticos, cognitivos, de habilidades sociales…
❖ Expresión y vivencia de la identidad, basadas en el respeto mutuo en un marco de derechos y deberes democráticos
❖ Comprensión de la realidad desde diferentes ópticas, .poniéndonos en lugar del otro o la otra.
❖ Utilización de gran variedad de recursos para llevar a cabo el proyecto (recursos curriculares, humanos, espaciales, didácticos, materiales…
❖ En el aprendizaje del español como segunda lengua, cubrir las necesidades de comunicación interpersonal y, al mismo tiempo, facilitar el acceso a los códigos propios de las distintas áreas curriculares, de forma que en general todo el grupo-clase mejore en su nivel de competencia lingüística
❖ Trabajo permanente y sistemático de valores, tanto en el centro como a través de una coordinación con el contexto sociofamiliar.
❖ Adaptación temporal de materiales curriculares e instrumentos de evaluación para periodos acotados de tiempo (durante la acogida, el aprendizaje del idioma o la superación de un desfase curricular de partida, por ejemplo)
❖ Evaluación como instrumento de coherencia de todo el proyecto.

Las funciones principales del profesorado en este proyecto son:

- Crear un clima de acogida, participación de toda la comunidad educativa, colaboración, motivación, curiosidad y respeto.
- Proponer actividades adecuadas a las características y estilos de aprendizaje del alumnado.
- Guiar y mediar en las actividades, que han de combinar las autónomas con las compartidas.
- Potenciar la apertura al medio y a las experiencias con otros centros educativos, grupos de inmigrantes, asociaciones, ONG, colectivos culturales, etc.
- Promover el uso de diferentes fuentes de información.
- Fomentar una educación en valores democráticos.
- Garantizar una evaluación adecuada al contexto y al currículo de referencia.

2.5. Secuenciación de actividades a lo largo del curso escolar

Las actividades que a continuación proponemos serán adaptadas para cada etapa educativa y dentro de cada ella, se diversificarán en los distintos niveles siendo la máxima concreción las distintas aulas atendiendo a las diveridad de su alumnado, de forma que siempre responda a las necesidades de alumnado-familia-profesorado-centro.
Las actividades tienen una correlación con días significativo dentro de nuestro calendario escolar.

❖ **Propuesta para el primer trimestre**

Día de la infancia

- Lectura de los derechos de la infancia
- Elección de cada curso de un derecho y representación en un mural.
- Trabajamos dibujos alusivos a los distintos derechos.
- Visualización y posterior debate de documentales donde podemos apreciar situaciones desfavorables que viven niños y niñas tanto en nuestro país como fuera de él.
- Posibles soluciones y contribuciones que podemos hacer desde nuestro centro utilizando distintas técnicas como role-playing.

Día de la Constitución

- Asamblea y elaboración de nuestro libro de normas del cole.
- La constitución como instrumento que garantiza la paz y la convivencia ciudadana de todos y todas.
- Lectura, debate y discusión sobre derechos y deberes de las personas.

Otras actividades:

Imagen 1.Juegos cooperativos

Imagen 2. Elaboramos normas

Juegos pintados en el patio

Con la colaboración de las familias hemos pintado en el suelo del patio juego para evitar acciones violentas y favorecer el juego cooperativo: casitas, laberintos, tren, aros, figuras geométricas, guiso, cuatro esquinas, tres en raya, circuitos para chapas...

❖ **Propuesta para el segundo trimestre**

Día de la paz

- Confeccionamos carteles, murales y dibujos alusivos a la no violencia. Exposición de trabajos en el centro.
- Cada nivel inventa una canción con su respectiva escenificación sobre la paz y posterior puesta en común de todos en el patio del centro.
- Cambiamos juguetes bélicos como tanques, pistolas, metralletas….por cuentos y puzles. Participa las librerías de la zona y la asociación de padres y madres del centro.
- Realizamos la paloma de la solidaridad donde cada curso previamente ha seleccionado un eslogan que ayuda a la convivencia entre pueblos y culturas diferentes; fomentando la paz entre todos.

Día de Andalucía

- Convivencia en la realización de un desayuno andaluz por parte de la comunidad educativa.
- Estudio de las distintas provincias andaluzas: gastronomía, bailes, trajes regionales, monumentos, personajes emblemáticas, canciones, retahílas, poemas de poetas andaluces…
- Estudio investigativo por parte de los estudiantes del segundo y tercer ciclo de primaria de las diferentes culturas que ha habido en Andalucía a lo largo de nuestra rica historia.

❖ **Propuesta para el tercer trimestre**

Día del libro

- Recopilación de historias, cuentos, narraciones de tradición oral, literatura infantil y juvenil de las distintas nacionalidades representadas en nuestro centro y/o le interesen al alumnado.
- Elaboramos nuestro libro viajero entre todas las familias que quieran participar para posteriormente difundirlo entre todas las aulas y finalmente ubicarlo en un lugar especial en nuestra biblioteca para estar al servicio de todos.

Día del Medio Ambiente

- Confeccionamos disfraces con reciclado para posteriormente dramatizar "la historia del árbol perdido" cuya temática versa sobre la importancia de reciclar y reutilizar al máximo el material para evitar problemas que desencadenan en mayor precariedad en nuestra calidad de vida.
- Taller de reciclado de papel.

Fiesta Fin de Curso

- Preparación de una jornada de convivencia que culminara con la preparación y puesta en escena por parte del alumnado de cada aula de distintas danzas del mundo.
- Exposición de todos los trabajos realizados durante el curso escolar.

2.6. Otras actuaciones docentes

Durante todo el curso se crea patrullas formadas por grupos de cuatro o cinco alumnos y alumnas los cuales se encargarán de concienciar al resto del alumnado de la importancia de conservar y preservar en buen estado las instalaciones del centro.
Se llevará a cabo el reciclado de papel y también de envases de plástico, pidiendo ayuda al área de medio ambiente de nuestra ciudad.
Se organizaran talleres y exposiciones interculturales donde pediremos ayuda a las familias.
En cada aula se elaborarán normas de convivencia pero en positivo. Dichas normas se irán introduciendo a medida que vaya surgiendo el problema de manera que tengan sentido y significatividad para el alumnado.
Se realizarán juegos cooperativos, en los que se trabajen los sentimientos, el contacto, la cooperación…para que el alumnado se vaya conociendo mejor, y se favorezca la adquisición de actividades de aceptación y respeto en el desarrollo personal y social.
Se fomentaran el trabajo cooperativo aprovechando las aptitudes de nuestro alumnado, procurando que todos participen, sacando lo mejor de cada uno al tiempo que se sienten responsables e importantes.
Los conflictos que puedan surgir como consecuencia de la convivencia diaria se solucionarán a través del dialogo y la participación del alumnado de cada aula, intentando analizar causas-consecuencias y actuaciones alternativas que potencien la buena armonía entre todos.

2.7. Evaluación

La evaluación es una parte fundamental del proceso educativo que nos va a permitir ver los avances de nuestros alumnos y alumnas al mismo tiempo que mejorar como docentes en nuestra práctica educativa. Se refiere a los resultados y al proceso, con la finalidad de reorientar de forma continua tanto al alumnado como al docente en su intervención diaria en el aula. Dicha evaluación se califica como global, continua y formativa, en la que la observación constituirá la técnica principal.
La observación directa y sistemática junto con la entrevista constituirán las técnicas primordiales del proceso de evaluación, teniendo ésta tres momentos principales: inicial, procesual y final. Algunos instrumentos que utilizaremos para la observación directa y sistemática son: la lista de control, el registro anecdótico y las producciones de los alumnos.

Los criterios para el análisis del proceso de aprendizaje del alumnado son, entre otros: si conoce los principales valores humanos (amistad, amor, tolerancia), se siente querido y comprendido para adquirir confianza en las propias acciones, comprende y acepta las normas básicas de la convivencia, colabora en pequeñas tareas que benefician a los demás, descubre cualidades personales y de los demás, aprende a escuchar como punto de partida para ayudar a los demás, es capaz de transmitir sentimientos, respeta las posibles diferencias entre compañeros/as, cuida las instalaciones del centro, comparte con sus compañeros y compañeras, se siente integrado en el centro.
La evaluación del proyecto la realizó el equipo de profesores en reuniones de ciclo para posteriormente compartirla a través de nuestros representantes de cada ciclo por todo el profesorado del centro, proponiendo medidas y estrategias para continuar con el proyecto.
En cuanto a las perspectivas de futuro nos parece que los objetivos y valores trabajados pueden y deben estar presentes en todos nuestros proyectos.

3. Conclusiones finales

La multiticulturalidad es una de las principales características de las sociedades actuales debido a que el fenómeno de la inmigración obliga a muchas personas a desplazarse buscando mejorar sus condiciones de vida, lo que provoca que ciudadanos de diferentes orígenes y culturas convivan en un mismo espacio geográfico. Ese progresivo aumento de los movimientos migratorios ha hecho crecer de manera alarmante las manifestaciones de rechazo a la diferencia, con manifestaciones racistas y xenófobas que son cada día más numerosas.
Por ese motivo, el centro escolar resulta fundamental para conseguir espacios interculturales donde se reconozca, se potencie y se comprenda la diversidad cultural, evitando las discriminaciones y la exclusión de los colectivos de inmigrantes y minorías étnicas.
El sistema educativo actual en España asegura las bases para la igualdad de oportunidades en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad. La educación intercultural, entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte así en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia.
La institución escolar se convierte así en un lugar privilegiado de formación para la convivencia, por ser un escenario ideal para que todos los miembros de la comunidad educativa se concreten y se ejerciten en los valores democráticos. Desde esa perspectiva, la escuela debe ser una institución donde hombres y mujeres aprendan aquellos valores y actitudes que aseguran una convivencia libre, pacífica, tolerante y no discriminatoria.

Imagen 3. Jornada de convivencia

4. Bibliografia consultada

Blancos Barrios, M (2001) .El alumno extranjero: un reto educativo. Madrid. Editorial EOS

Blanco Barrios, M. (2002a). "Experiencia organizativa de centro con alumnado inmigrante" en I Encuentro nacional de atención a la diversidad: Educación e inmigración.

Carbonell Paris, F (1995) Inmigración: Diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid: MEC

Bermúdez Anderson, K y otros (2002).Mediación Intercultural. Una propuesta para la formación. Madrid: Popular

Díaz- Aguado, M. J. (2007).Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.

Essomba, M. A. (coord.) (2006): Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Graó.

Fuchis, N y Gómez Ciriano, E.J (2005) Inmigrante y ciudadano, hacia una nueva cultura de la acogida. Madrid: Editorial PPC

Jordán Sierra, J.A; Besalú X (2004) "La formación del profesorado en educación intercultural" Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Editorial Catarata

Lluch Balaguer, X y Salinas Catalá, J. (1996) La diversidad cultural en la práctica educativa". Madrid: MEC

Ministerio de Educación y Ciencias, CNICE. "Definición de Plan de Acogida y Pautas Generales".
http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_03_/.htm

Paredes, E. y Ribera, D. (2006): Educar en valores. Barcelona: Tibidabo.

Velázquez, C. (1999)"Juegos de otros pueblos, países y culturas". Valladolid: La Peonza.

LA INTERCULTURALIDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL

Mª del Rocío Pascual Lacal
Centro de Educación Infantil y Primaria Virgen de Belén,
Málaga (España)

1. Introducción

La literatura podemos definirla como la forma de expresión que utiliza la palabra con intención comunicativa y estética. Es indispensable, responde a las necesidades de los niños y las niñas, permite establecer los procesos de simbolización, representación y recreación tan necesarios para el desarrollo integral de los pequeños, contribuyendo a su socialización, y, por tanto, la participación en la vida en sociedad.

Así mismo, la literatura es un medio para propiciar el hábito lector y cultivar el gusto por la lectura a través de las múltiples obras existentes a lo que sumamos las creaciones propias, todo ello posibilita ampliar las experiencias del niño, desarrollar su imaginación, creatividad, sensibilidad al tiempo que disfruta de ellas.

Afirma Cervera (1984) en su estudio sobre literatura infantil que la literatura infantil se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que integran al niño.

Las mismas historias versionadas a través de distintos formatos como cuentos, comic, fábulas, leyendas, novelas…aparecen en distintas culturas del mundo en diferentes épocas Muchas aparecen idénticas o similares en diferentes lugares geográficos y en la misma época sin conocerse bien cómo es posible.

Hay una persistencia y durabilidad casi misteriosa en el cuento que no puede ser considerada por el estado actual del conocimiento. No solo aparece constantemente en diferentes versiones que pueden ser localizadas –como la historia del niño-brea llevada desde África a América, e historias árabes medievales desde los sarracenos en Sicilia a la Italia de hoy- pero de vez en cuando destacadas colecciones son recopiladas y disfrutan de una destacada fama: después de lo cual ellas caducan y vuelven a renacer, quizás en otras culturas, quizás siglos después: para encantar, atraer, estremecer, cautivar a otra audiencia.

Ello es debido a que hay un cierto fondo básico de ficciones humanas que se repiten, una y otra vez, y nunca parecen perder su atractivo. Muchos cuentos tradicionales tienen un significado en la superficie (quizás uno socialmente aceptable) y uno secundario, significado interno, que raramente se vislumbra conscientemente, pero que no obstante actúa poderosamente en nuestras mentes.

Los comportamientos discriminatorios y actitudes de rechazo hacia los demás, hacia los que consideramos diferentes a nosotros, están arraigados en nuestra cultura, en la propia forma de relacionarnos los unos con los otros. Todos somos cómplices, muchas veces inconscientes, de los procesos discriminatorios que marcan nuestros contactos con personas pertenecientes a otras culturas, razas, religiones... o incluso con aquellos a quienes consideramos diferentes simplemente porque piensan o actúan de manera distintas a los límites admitidos como válidos por la sociedad en la que vivimos.

Partiendo de esta reflexión, es misión de los centros educativos intentar reflexionar sobre esta situación la cual restringe el trato entre las personas como iguales. Los profesionales de la enseñanza debemos contribuir en nuestras relaciones diarias con los discentes a contribuir en la búsqueda de nuevas relaciones de convivencia que favorezcan la construcción de sociedades más justas, utilizando, para ello, todas las herramientas posibles que permitan analizar y revisar los procesos que conducen a dichos comportamientos de exclusión.

En este sentido, escuchar, leer y trabajar la literatura de diversa procedencia en el aula son tareas que facilitan el diálogo y la comunicación para entender las vivencias

propias y ajenas. El docente debe brindar al alumnado la oportunidad de valorar la experiencia del “otro”, de comunicar y ser comunicado, de enriquecer y ser enriquecido, de entender y ser entendido, contribuyendo al desarrollo integral de todo su alumnado.

2. La interculturalidad como factor de enriquecimiento personal y social

Echando una mirada al pasado, podemos ver como nuestros antepasados se han trasladando cíclicamente de un lugar a otro hasta poblar la Tierra e incluso, hemos hecho progreso extraordinario, haciendo incursiones al espacio. La curiosidad innata del ser humano nos mueve a desear conocer otros lugares, otras culturas, siendo estos cambios culturales un factor de enriquecimiento personal y social.

La convivencia en nuestra sociedad de diferentes culturas se asienta en la creencia de que todos somos productos interculturales, nuestra propia identidad es el resultado de una mezcla de rasgos personales que se ven enriquecidos por las contribuciones de otras culturas diferentes.

Algunos principios claves que defiende la interculturalidad son: la valoración de todas las culturas y el enriquecimiento fruto de la influencia mutua entre unas y otras, el derecho de cada grupo a mantener sus propios rasgos culturales, igualdad, justicia, derecho a la diferencia, respeto a la libertad, tolerancia, uso del diálogo para resolver los conflictos, etc. En definitiva, y como diría García O¨Meany (2002:88), se trata de “encontrar un proyecto compartido”, un modelo capaz de incidir en el proceso de socialización de las personas desde una perspectiva ética, apelando a la sensatez, al razonamiento y a la sensibilidad de cada individuo. Desde este punto de vista, la mejor forma de incidir en dicho proceso de socialización es a través de la educación. Los educadores tenemos un compromiso con nuestra sociedad, somos ejemplos y precursores de los cambios que se producen en ella, por ello es fundamental promover los valores de justicia, libertad e igualdad en todos los ámbitos, así como ayudar a los niños y a las niñas a interiorizar un principio fundamental: que todas las personas compartimos una misma realidad y que estamos sujetos a unos derechos y deberes sin distinción de raza, cultura, sexo posición social o religión.

En este sentido, compartimos con Ruiz Román (2003:129) la opinión de que para poder aceptar a los demás, la escuela debe brindar la oportunidad al alumnado de vivir la experiencia del “otro”, pues todos somos los otros y eso nos permite “comunicar y ser comunicados, enriquecer y ser enriquecidos”; es fundamental que seamos capaces de “descentrarnos, de extrañarnos, de mirar al otro que hay en mí [...] comprender y aprender del compañero, del alumno y de la madre; del gitano y del payo; del musulmán y del occidental; de la mujer y del hombre... Fomentar actitudes de acercamiento y co-responsabilidad desde la otredad y la mismidad”. Estas actitudes, siguiendo las palabras de Ruiz Román, deben estar presentes en todos los proyectos escolares, desde los más formales a las programaciones de centro y de aula, así como en todos aquellos pequeños actos de cada día: las conversaciones, el lenguaje, los hábitos y las costumbres.

De esta manera, podemos hacer desde los centros educativos se enriquezcan de las aportaciones de los miembros que la componen. Interesante reflexión hace Amin Maalouf (1999:51), “La palabra clave es “reciprocidad”: si acepto a mi país de adopción, si lo considero como mío, si estimo que en adelante forma parte de mí y yo formo parte de él, y si actúo en consecuencia, entonces tengo derecho a criticar todos sus aspectos; paralelamente, si ese país me respeta, si reconoce lo que yo le aporto, si a partir de ahora me considera, con mis singularidades, como parte de él, entonces tiene derecho a rechazar algunos aspectos de mi cultura que podrían ser incompatibles con su modo de vida o con el espíritu de sus instituciones,(…)

Es importante fomentar la tolerancia y la empatía con los demás, respetar sus creencias y culturas, a pesar de que discrepemos de ellas. Desde este posicionamiento, facilitaremos una convivencia intercultural en las generaciones futuras: estos niños y niñas pueden actuar como agente del cambio social.

3. La interculturalidad a través de la literatura infantil

La literatura infantil y su representante más significativo el cuento, no ha gozado de reconocimiento en la tradición literaria hasta el siglo pasado. A partir de los estudios e investigaciones de personalidades de reconocido prestigio histórico como Rousseau, los representantes de la nueva escuela como Freinet, Montessori, Froebel… y más recientemente por Piaget, Vygotski, Luria le han dado el valor educativo, formativo y social que actualmente tiene.

Hoy en día, se entiende que la literatura infantil es básicamente indispensable y que responde a las necesidades intimas de nuestros niños y niñas, ya que permite establecer los procesos de simbolización, representación y recreación tan necesarios para el desarrollo integral de los pequeños y que, a pesar de no haber sido lo suficiente apreciado a lo largo de la literatura, los cuentos, las leyendas, las retahílas, las cantinelas, los chascarrillos, los relatos fantásticos…siempre han acompañado al crecimiento de niños y niñas de distintas generaciones y culturas y han contribuido a la socialización y, por tanto, a la participación en la vida de las distintas culturas.

De esta manera, los relatos se revelan como el mediador ideal para fomentar esa actitud de acercamiento y de aceptación de los demás independientes de su procedencia social, cultural, étnica, económica... Y esto es así porque escuchar, leer y trabajar historias de diversa procedencia en el aula facilita el diálogo y la comunicación para entender las vivencias propias y ajenas. De las numerosas cualidades que poseen los cuentos destaca su universalidad: todas las comunidades tienen un mínimo repertorio de relatos, de contadores y oyentes que desean ser informados y conocer el mundo. De esta forma, la narración de mitos y leyendas de distintos lugares propicia el reconocimiento de la diversidad de referentes culturales, de las similitudes y divergencias entre las múltiples formas de explicar los misterios de la existencia.

Los relatos nos transportan a otros lugares, nos dan a conocer manifestaciones culturales, nos enseñan otras formas de vivir. A través del cuento, nos resulta fácil identificarnos con personajes de realidades y lugares y lugares que nunca hemos visto. El amor, la superación personal, la amistad, son cosas que todos los pueblos valoran y transmiten, puesto que los cuentos no sólo son un divertimento sino, también, un medio para enseñar.

Por otro lado, con el cuento se transmiten las raíces culturales propias de cada pueblo: de forma oral y de padres a hijos las creencias y tradiciones van pasando de generación en generación conformando así su patrimonio narrativo. Leyendo y trabajando relatos de distintas culturas descubrimos que la mayoría de los problemas humanos poseen rasgos comunes universales y soluciones iguales: la lucha por la supervivencia, la revelación contra las desigualdades, la astucia vence a la fuerza, etc. Estas respuestas comunes a idénticos problemas nos hablan de la interacción e influencia mutua existente entre los seres humanos que habitamos el mismo planeta. Por eso, como señala Arizaleta (2003:82), “somos muy diferentes a las gentes de otras culturas, pero vivimos con problemas comunes y conectados. Es así como escuchar cuentos pasa a formar parte de un proceso que nos vincula más a la Tierra y al resto de sus pobladores, es así como sus contenidos nos unen”.

La lectura y análisis de relatos de diferentes orígenes favorece el proceso de interiorización en el alumnado de actitudes claves es la comprensión, la paciencia, el respeto, la ayuda a los demás en un clima natural dentro de una educación multicultural.

La experiencia “Cuentos del mundo” es un ejemplo de lo que podemos hacer en cualquier centro educativo de nuestra geografía con el fin de conocernos mejor y adoptar posturas más tolerantes, democráticas y adaptativas de acuerdo a los cambios de nuestra sociedad.

Las metas planteadas con esta experiencia son compartidas por todo el centro y se insertan dentro de las programaciones de aula, las podemos resumir:

- Reconocer y valorar los rasgos típicos de diferentes culturas.
- Aceptar y respetar la diversidad.

- Valorar el enriquecimiento que supone para la propia cultura las aportaciones de otros colectivos y rechazar comportamientos y actitudes discriminatorias y racistas.
- Propiciar la inclusión y cohesión social de las distintas personas, comunidades y pueblos.
- Facilitar conocimiento sobre las diversas culturas y favorecer intercambio entre las mismas.
- Generar actitudes de respeto hacia otras comunidades y curiosidad e interés hacia sus manifestaciones culturales.

En cada grupo-clase se trabaja un cuento de un país, siguiendo las directrices que a continuación se detallan, para posteriormente compartirlas primero con el ciclo, después entre los diferentes ciclos y, por ultimo en la semana cultural, se realizarán talleres, dramatizaciones, cuentacuentos, danzas y músicas del mundo que culminará con un mejor entendimiento y respeto hacia los demás al tiempo que nos enriquecemos culturalmente.
En todas las aulas se lee y trabaja la historia correspondiente, se analiza su contenido y estructura para luego, partiendo de la información que ofrece el cuento, pasar a conocer rasgos propios de esos lugares tan lejanos: geografía, flora, fauna, razas, religiones, lugares más importantes, idioma, etc. Contrastando unos cuentos con otros, el alumnado es capaz de comparar y extraer las similitudes y diferencias de cada zona, estableciendo aquellas características que pueden suponer una aportación a nuestra propia cultura.
Los cuentos son elegidos de entre los que podemos encontrar en nuestra biblioteca de centro y que podemos sintetizar en:

- Cuentos de todos los colores. Recopilación de relatos y tradiciones de todos los rincones del mundo. Leyendas, fabulas, aventuras protagonizadas por príncipes y princesas, ogros, espíritus del bien y del mal, animales, jóvenes y niños y niñas que se envuelven en las más fabulosas y disparatadas peripecias. Es un libro para dar la vuelta al mundo de la ilusión, una recopilación de relatos fantásticos llegados de todos los rincones del planeta y explicados en primera persona por sus gentes.
- Todo el mundo cuenta. Recopilación de relatos tradicionales de todos los rincones del mundo. Cuentos fantásticos, tradicionales, épicos, ingeniosos, poéticos, heroicos, terroríficos, románticos, históricos, fabulas y leyendas protagonizados por princesas y príncipes, animales, niños y niñas que se ven envueltos en todo tipo de aventuras y peripecias. Este libro es una recopilación de relatos llegados de todos los rincones del planeta y explicados en primera persona por sus gentes.
- El libro bajado del cielo. Zayd, el joven que escribió la primera copia del Corán. Se cuenta la historia del Corán, y del nacimiento del islam, escrita por un experto en cultura islámica. A Zayd le corresponde una tarea muy especial en esta historia: transcribir las palabras reveladoras al Profeta en el Corán.
- El jardín de Babaí.es un libro donde se propone una lectura en español y una lectura en persa. Babai, un corderito, vivía en las montañas desérticas de Irán hasta que decidió encontrar una parcela de Tierra y crear un frondoso jardín para que viviera él con todos sus amigos.
- El deseo de Ruby. Se adentra en la cultura China. Está escrito en español y transcrito en chino. Se adentra por las calles de una ciudad China para conocer la conmovedora historia de una voluntariosa niña a la que su familia premió por su espíritu independiente.
- Los perfumes de la cocina. Recetas de África, Asia y América latina para alegrar el paladar. Contiene más de 1000 recetas condimentadas con las especies más apreciadas como el clavo, la nuez moscada, los chiles…Se complementa con una guía de especies, que nos presenta el condimento y nos aconseja cómo usarlas. Encontramos los platos más deliciosos del mundo que alegrarán nuestra cocina y que podremos disfrutar en nuestro taller de cocina donde participarán el alumnado, las familias y el profesorado del centro.

➢ Cancioncillas del jardín del Edén. Libro con C.D en el que se incluyen 28 canciones infantiles, nanas y canciones tradicionales de todas las comunidades judías (asquenazíes, sefardíes, yemeníes…). Se trata de un repertorio musical que posee una inmensa riqueza. Las letras (en hebreo, judeo-español, yiddish y árabe) aparecen reproducidas en su lengua y alfabeto de origen, pero además han sido transcritas en caracteres latinos y reproducidas en castellano.

Algunas actividades a modo de ejemplo:

- Expresión y comprensión oral: lectura de los cuentos en la biblioteca o en el aula, realizando actividades de comprensión de la historia y reflexión sobre su contenido.
- Expresión y comprensión escrita: actividades de recreación para favorecer la creatividad como comparación de los personajes, animales, objetos y acciones de unos cuentos con otros; recrear textos o episodios similares partiendo de las ilustraciones, de un par de palabras, explicarlos al revés...; consulta de enciclopedias en la biblioteca y en Internet para la elaboración de trabajos personales.
- Expresión plástica: confección con papel continúo de la historia, con sus personajes y aspectos significativos de la misma. Por equipo, representar mediante diversas técnicas plásticas aspectos de su cultura: gastronomía, vestimenta, tradiciones…
- Talleres: cocina, cuenta cuentos, danzas, sonidos e instrumentos …
- Dramatización: coincidiendo con la semana cultural, de los distintos cuentos trabajados durante el curso por parte de cada grupo seleccionado uno por cada nivel, así como la lectura de un manifiesto a favor de la tolerancia y el respeto entre culturas. Este manifiesto se elabora a partir de las conclusiones sacadas por cada ciclo.
- Jornada gastronómica donde degustaremos platos realizados en nuestro taller de cocina con la ayuda de las familias, poniendo el broche final a tan distinguida semana.

4. Propuesta de animación a la lectura

La animación a la lectura comprende un conjunto de acciones encaminadas a favorecer el acercamiento del alumnado a los libros y asegurar su crecimiento lector. Se trata de descubrir con el discente la sensibilidad literaria de cultivar el gusto y el placer de leer.

Esta meta sólo se conseguirá a través de un proceso gradual y continuado que se inicia en los primeros años de vida del niño y la niña a través de sus primeros encuentros con la cultura escrita, un primer contacto entre el lenguaje, el libro y el menor que ha de procurarse sea positiva y gratificante.

La meta que debemos perseguir a la hora de promover la lectura es posibilitar el salto cualitativo desde el saber leer, garantizado por una educación de base, hacia el querer leer, de modo gratuito y libre. Esta perspectiva confiere al trabajo de la estimulación del hábito de la lectura una idea de proceso que ha de iniciarse en las edades más tempranas, y en el que deben estar comprometidos todos los contextos en el que se desenvuelve el niño y la niña, en especial la familia y los centros educativos. En este proceso, íntimamente ligado al desarrollo afectivo, intelectual y social del menor, el libro le aporta información sobre el entorno y sobre sí mismo, debiendo procurar que la lectura esté en estrecho contacto con su experiencia vital.

Leer es hoy un acto complejo y que no se limita sólo al libro; hay que capacitar al lector para que sepa interpretar y ser crítico con todos los mensajes, sean del tipo que sean.

Indudablemente hoy se lee más y hay más necesidad de leer, pero también existe mayor peligro de sucumbir ante tantos estímulos. Hoy más que nunca se necesitan lectores críticos, capaces de discriminar y seleccionar.

La animación a la lectura debe despertar y cultivar el deseo y el gusto por la lectura, contrarrestando y compensando las desigualdades de acceso al libro y a la información.

Las actividades que proponemos en torno a los libros presentados son muy variadas.

- ☞ Comprensión del texto.
- ☞ Trabajamos el mensaje que comunica el libro.
- ☞ Acercamiento a otras culturas.
- ☞ Recreación de la lectura.
- ☞ Jugamos con el lenguaje a través de canciones, retahílas, adivinanzas…
- ☞ Buscamos otras formas de comunicación: dramática, plástica, música, danzas…
- ☞ Reflexión y observación.
- ☞ Diversión.

Los objetivos generales en que se asienta este trabajo, lo podemos resumir:

- Fomentar el hábito lector.
- Despertar la imaginación y la fantasía, introduciéndole en otros mundos: reales o fantásticos.
- Crear un grupo agradable y cooperativo.
- Potenciar la interculturalidad.
- Jugar con el lenguaje.
- Fomentar la creatividad, la imaginación y el sentido crítico.

En la animación a la lectura hay también varios elementos que son imprescindibles:

- **El cuentacuentos.** La narración oral es una actividad indispensable y necesaria. Requiere un tiempo y una disponibilidad que ninguna urgencia cotidiana debería impedir. Es importante la elección del lugar y el momento más propicio, elegir el cuento más adecuado a cada momento y que el narrador o narradora transmita al oyente las vivencias, el sentido y la significatividad del relato.
- **La lectura en voz alta.** Como dice Pennac (1993: 126) “No basta con leer en voz alta, también hay que contar, ofrecer nuestros tesoros, (…) ¡Oíd, oíd, y venid lo bonito que es una historia!”. La persona que lee en voz alta nos eleva a la altura del libro.

Siguiendo con las palabras de Pennac (1993: 168)” Si lee realmente, si pone en ello su saber controlando su placer, si su lectura es un acto de simpatía tanto para el auditorio como para el texto y su autor, si consigue hacer entender la necesidad de escribir despertando nuestra más oscuras necesidades de comprender, entonces los libros se abren de par en par, y la multitud de los que creían excluidos de la lectura se precipitan detrás de él”.

- **El debate e intercambio de opiniones sobre las lecturas comunes del grupo.** Compartir lo leído es compartir vivencias. A través de distintas técnicas como juegos para los más pequeños donde le proponemos preguntas abiertas, reflexiones y opiniones personales hasta llevar a prácticas más complejas para los más mayores como el libro-fórum, que es una técnica de debate organizado después de una lectura en común.

Para concluir este apartado, podemos decir que a pesar de existir multitud de experiencias de aprendizaje que se pueden llevar a cabo en los distintos contextos en los que se desenvuelve el menor, lo fundamental es que la lectura debe ser considerada, también en todas las etapas educativas, como un eje vertebrador para una formación integral y para el desarrollo de una capacidad crítica. Todas las actividades organizadas por el centro, por la biblioteca o por el profesor o profesora en

el aula deben estar integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tener en cuenta la dimensión social y cultural de la lectura.

Imagen 1. Lectura individual en un aula de infantil

5. La familia como precursora de los valores en sus hijos

El contexto familiar constituye un eslabón imprescindible en los valores y actitudes que promueven en sus hijos e hijas.

La familia juega el papel gratificante, alentador, animoso y ensoñador del cuentista, característico de las primeras etapas y que, habitualmente, como dice Pennac, (1993:51) se transforma y degenera con el trascurso de los años en el papel anodino, censor y desilusionante del contable, ¿Cuantas páginas has leído?; ¡ Nada de televisión!, ¿ Para el viernes ciento cincuenta páginas más!....

Por ello se hace imprescindible inculcar en las familias la necesidad de que sus actuaciones no se restringa con el curso de los años y sean receptivos respecto a las demandas de sus hijos e hijas.

En este sentido, es importante desde los centros educativos intentar con nuestras actuaciones hacer llegar a nuestras familias la importancia de su implicación en el proceso lector de sus hijos e hijas.

La presencia de la lectura en casa ayuda a que las actuaciones que se llevan a cabo con ella se vinculen con el afecto, la comunicación y el descubrimiento compartido facilitando un acercamiento positivo hacia la cultura letrada.

La literatura no es solamente una riquísima fuente de conocimiento lingüístico, es además, otra valiosa llave a la cultura y en particular, al desarrollo de la competencia cultural e intercultural, parte integral de la competencia comunicativa (Consejo de Europa: 2002). Los libros en sus diversas acepciones contribuyen a la construcción de la competencia cultural en tanto que refleja la realidad y el imaginario de los hablantes de una lengua en un momento determinado.

En un mundo en el que el avance y las consecuencias de la globalización parecen querer uniformar lenguas y culturas y en que la presencia de hijos de familias de diferentes procedencia cultural, es una realidad en las aulas españolas, nos encontramos en la obligación de mostrar y concienciar a toda la comunidad educativa, sobre la riqueza que reside en el diverso legado cultural proveniente de la diversidad de nuestro alumnado.

Por ello, es importante inculcar en las familias actitudes favorables hacia la lectura ya que aprender a leer, aprenderán gracias y a pesar de la metodología utilizada, pero es tan importante o más que aprendan a sentir gusto y pasión por la lectura y para ello más que métodos lo que se necesitan son modelos que le inviten a disfrutar.

Como dice López Royo, R (1995) “El lector no nace, pero él no lector tampoco. La lectura no está en los genes, y de un padre o madre muy lectora que no desarrollen

prácticas de lectura con sus hijos no se garantiza un hijo lector." De ahí la importancia de que esta actividad forme parte de lo cotidiano en un ambiente propicio, seguro y estimulante.

6. Conclusión

La integración cultural de los niños y las niñas inmigrantes que han llegado a nuestro país no debe plantearse desde la perspectiva de una mera asimilación, que conlleva la renuncia a sus valores y tradiciones culturales de origen, para poder convivir en nuestra sociedad, sino desde el enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias, como principio básico de la interculturalidad.

La literatura cumple la premisa de universalidad de modo que la comprensión de las historias por parte del alumnado en función de su experiencia de la realidad contrastada con la del grupo pasará a formar parte de la competencia intercultural de unos niños y unas niñas que sentirán que crecen en una sociedad heterogenia, plural y justa en la que todos podemos formar parte de ella.

Terminaremos con una frase de Guarro, A (2002:29) "Una escuela de calidad es aquella cuyo trabajo con el alumnado y con la comunidad en la que está inmersa favorece el desarrollo de mayores cuotas de equidad en la adquisición de la cultura, sobre la que puede actuar directamente, y contribuye así aunque de forma indirecta, a facilitar una mayor igualdad de oportunidades"

Imagen 2. Celebración del día del libro

Bibliografia

Arizaleta, L. (2003): La lectura: ¿afición o hábito? Madrid: Anaya, col. La sombra de la palabra.

Domech Martínez, C. (2008): Te trueco un cuento. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaria general de educación.

Guarro Pallas, A (2002): Curriculum y democracia por un cambio de la cultura escolar. Barcelona: Octaedro, S.L

García O´Meany, M. (2002): Yo no soy racista pero... Barcelona: Intermón Oxfam.

Hernández Ripoll, J. M y Sáinz de la Maza, A. (2006). (3ª ed.): Cuentos de todos los colores. Barcelona: RBA.

Hernández Ripoll, J. M y Sáinz de la Maza, A. (2008): Todo el mundo cuenta. Barcelona. RBA.

Maalouf, A. (1999): Identidades asesinas. Madrid: Alianza editorial.

López Royo, R. (1995): Leer en compañía: los padres, los niños y los libros. Aula de Innovación Educativa. Nº 39, pp. 21-24.
Pennac, D. (1993): Como una novela. Barcelona: Anagrama.
Pérez Gómez, A. I. (1998): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
Real Navarro, J. (2006): Educar en la interculturalidad. Madrid: Editorial CCS.
Ruiz Román, C. (2003): Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura. Barcelona: Octaedro.
Sadat, M. (2007). (2ª ed.): El jardín de Babaï. Barcelona: Kókinos.
Soussana, N. (2005): Cancioncillas del jardín del Edén. Barcelona: Kókinos.
Vicenzo, A. (2005): El libro bajado del cielo. Madrid: Sirueta.
Wells, T. (2003). (2ª ed.): Los perfumes de la cocina. Barcelona: Intermón Oxfam.
Yim Bridges, S. (2007): El deseo de Ruby. Barcelona: Serres.

Anexos

Galería de imágenes de nuestra semana cultural

Imagen 3. Animación en el cole infantil

Imagen 4. Danzas del mundo

Imagen 5. Exposición de trabajos en el centro

Imagen 6. Taller cuentacuentos

Imagen 7. Familias narran relatos

REVISIÓN CRÍTICA DE LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES EN ANDALUCIA

Iulia Mancila
Juan José Leiva Olivencia
Universidad de Málaga (España)

1. Introducción

En nuestro país, y según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, y recogidos en el Informe Anual *"Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2010"* (MEC, 2010), el número de alumnos y alumnas de padres inmigrantes pasó de 755.587 en el curso 2008-2009 a 762.746 en el 2009-2010, representando casi un 10 % de la población total de alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias en este último curso. En Andalucía, Comunidad Autónoma donde el fenómeno de la inmigración ha sido muy significativo en los últimos años los datos son ciertamente relevantes y esclarecedores. Según los datos publicados por la Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Mayo de 2010, en el curso 2009/2010, los centros educativos andaluces acogían ya a un total de 101.838 escolares de padres inmigrantes. Más del 40% de este alumnado procede de Europa, seguido de del de origen africano y el americano. Marruecos seguido de Rumanía y, a más distancia, Reino Unido son los principales países de origen del alumnado extranjero escolarizado en Andalucía. (CEJA, 2010). Concretamente, en el caso de la provincia de Málaga, sus centros acogían ya a 30.484 alumnos y alumnas de padres inmigrantes, casi el doble de escasamente hace cuatro cursos académicos, cuando acogía a 16.994 (curso 2005/2006).

Estos datos hablan por sí solos, de la emergencia y pujanza de la inmigración y, por tanto, de toda esa diversidad cultural que está transformando el panorama educativo de nuestras instituciones escolares. Verdaderamente nuestras escuelas están afrontando el reto de la convivencia intercultural, y no cabe lugar a dudas cuando afirmamos que aulas y escuelas hayan pasado en poco tiempo de ser espacios monoculturales a multiculturales, y con la intención de aspirar a construir de manera cooperativa una educación intercultural, que promueva la justicia social y la equidad, lucha en contra de los prejuicios, que transcienda las puertas de los colegios y que sea para toda la sociedad (Banks, 1994; Nieto, Bode, 2008; Sleeter&Grant, 1987,2003). Hoy en día, nadie pone en duda que la atención a la diversidad cultural supone un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la inclusividad escolar en nuestro sistema educativo. No hay ningún tipo de duda de la importancia de educar a los niños y niñas de hoy para una sociedad multicultural, desde la diversidad, donde las personas de orígenes, idiomas, religiones y culturas distintas deberán convivir respetando los derechos humanos individuales y, al mismo tiempo, definiendo unos mínimos comunes que conforme el derecho a la inclusión a la ciudadanía del país que los acoge. Hace falta, por tanto, que toda la comunidad educativa (profesoras, profesores, madres, padres, alumnos y alumnas) y la administración pública incorpore en la toma de decisiones y en el actuar esta reflexión para esquivar todo tipo de tendencia de la enseñanza hacia la segregación de la población en función de su etnia, origen u cualquier otra razón. Por ello, se requiere un cambio de mentalidad, un esfuerzo intenso, sostenido en erradicar viejas desigualdades y una apuesta firme por la educación pública y una escuela inclusiva intercultural.

Desde una perspectiva crítica de la educación intercultural (Banks, 1989, 1996; Gay, 1995; Essomba, 1996; Aguado, 1998; Nieto, 1999; Sleeter y Grant, 2003; Nieto & Bode, 2008), la justicia social y la equidad (Freire, 1972; Grifitths y Troyna, 1995), coincidimos en que la educación necesaria en estos momentos ha de ser aquella que

“respete a los otros como legítimos otros en la convivencia” evitando cualquier tipo de segregación y exclusión y que “sólo desde el reconocimiento de la diferencia en el ser humano como valor y como derecho, la humanidad se humanizará”. (López Melero, 2004, p.77). La educación es un derecho, no una concesión compasiva y tampoco compensatoria; este derecho tiene que ser puesto en acción para todos y todas. Para eliminar la exclusión social como la consecuencia de las actitudes y las respuestas a la diversidad social, de clase, de género, étnica, religiosa, origen (Vitello y Mithaug, 1998) es necesario un cambio a todo los niveles e instituciones de nuestra sociedad actual. La clave de este cambio radica en los principios de la Educación Inclusiva.

El modelo educativo inclusivo intercultural ofrece una educación valiosa para todos y todas y concibe a la escuela como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos y las alumnas tienen a aprender junto a sus iguales desde un marco curricular común. La convivencia escolar así entendida, se da en la *interrelación* entre los diferentes miembros de una comunidad educativa, es una construcción colectiva que posibilita acompañar el crecimiento de los niños y niñas, promoviendo su desarrollo como sujetos de derecho y responsabilidad, es decir ciudadanos. Según Aguado (2003), la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo. Una sociedad que afronte el trascendental reto de dar respuesta educativa a la diversidad cultural, y sobre todo, que necesita de propuestas pedagógicas que hagan posible la premisa básica de *aprender a vivir juntos.*

Así pues, la educación intercultural, entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia, así como de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia. Decir esto no significa que obviemos los conflictos que pueden acontecer en los contextos en los que la diversidad cultural tiene una mayor presencia. No obstante, defendemos la idea de que los conflictos denominados interculturales tienen un menor peso en la realidad escolar de lo que los medios de comunicación pretender transmitir, o incluso de las ideas preconcebidas que en un momento dado podemos tener (Leiva, 2007). Es más, son muchos los profesionales de la educación quienes consideran que los conflictos escolares tienen una vertiente más social que cultural, y que los conflictos que se desarrollan en contextos educativos caracterizados por una significativa diversidad cultural hunden sus raíces en problemáticas sociales y familiares más que en cuestiones identitarias o culturales.

2. El reto de la diversidad cultural y la interculturalidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía

Cada curso escolar toda la comunidad educativa se enfrenta al reto que supone la presencia de los alumnos y alumnas de padres inmigrantes. Estos nuevos alumnos y alumnas, no sólo nos llegan al principio de curso, también lo hacen a lo largo del año y eso hace la tarea educativa aún más compleja (Esteve, 2004). Ante este nuevo escenario se intensifica la búsqueda de caminos de construir acciones educativas interculturales que nos permitan afrontar una adecuada gestión de la diversidad cultural existente hoy en nuestras escuelas e institutos (Soriano, 2005).

Esto quiere decir que es necesario apostar por un análisis crítico de la actual situación educativa, y que nuestro compromiso por una educación intercultural va en la dirección del encuentro y del reconocimiento de la diversidad cultural como un valor educativo, que no una lacra o clave culpable de todas las incertidumbres y problemáticas en nuestro sistema educativo (Leiva, 2007).

Por su parte, si nos centramos en el marco educativo andaluz, tenemos que destacar que la educación intercultural en Andalucía está avalada legalmente por diversos instrumentos normativos, entre los que se encuentran los siguientes: la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2 de diciembre de 1999) y

el Decreto 167/2003, por el que se establece la ordenación educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociados a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 23 de junio de 2003. De hecho, la Ley de Solidaridad en la Educación establece la necesidad del enfoque intercultural a partir de la presencia de una "nueva" diversidad cultural, o por la presencia de "otras culturas" distintas a la cultura de la comunidad gitana, ya existente en nuestra sociedad. Así mismo, en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, primera ley educativa integral aprobada por una Comunidad Autónoma en el Estado Español, la interculturalidad y la diversidad cultural son referencias educativas claves. De hecho, en el artículo 4, dedicado a los principios del sistema educativo andaluz, se consagra en el apartado g) el "*reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social"*.

En cuanto a los planes que reflejan el interés de la administración educativa autonómica por avanzar hacia la interculturalidad, hemos de mencionar el "Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante", y el "Plan andaluz de educación para la cultura y la no violencia", ambos aprobados en el año 2001 y 2002 respectivamente, e integrados en el I Plan Integral para la Inmigración para Andalucía (2001-2004) en donde se han diseñado objetivos para conseguir la plena escolarización del alumnado inmigrante, para lograr que los centros escolares elaboren proyectos interculturales, y para alcanzar la enseñanza del español a los alumnos y alumnas de padres inmigrantes no hispano-parlantes. Estos Planes, a grandes rasgos, prevén una serie de medidas y actuaciones concretas orientadas en tres direcciones: ampliación de la cobertura escolar entre estos menores y de la dotación de recursos disponibles en los centros de referencia; fomento de actitudes favorables respecto de la diversidad cultural y de la participación del alumnado extranjero en las asociaciones de alumnos y alumnas y de sus padres en las AMPAs; y promoción de la adaptación lingüística entre los menores no hispanohablantes mediante la creación de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y la celebración de convenios con entidades sin ánimo de lucro, así como del aprendizaje de la lengua y cultura maternas.

El primer plan fue difundido por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en el número 23 de la revista Andalucía Educativa, de febrero de 2001, con el objetivo de darlo a conocer a toda la comunidad educativa, y especialmente, al profesorado, agente clave para el desarrollo de la educación intercultural en Andalucía. El Plan se sustenta en una fundamentación legal y normativa de enorme interés, así como en las propias necesidades educativas detectadas que presenta el alumnado de origen inmigrante. En este sentido, se considera que el alumnado inmigrante plantea unas necesidades educativas a las que hay que dar respuesta desde la escuela pública andaluz:

> *"El alumnado inmigrante, sobre todo el de origen africano, asiático o del Este Europeo, presenta tres características que hay que tener en cuenta a la hora de su escolarización. En primer lugar, proceden de culturas diferentes a la andaluza; en segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española y, finalmente, son alumnos y alumnas que, en general, tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico, sobre todo".* (Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante, 2001, p.10).

Por su parte, Fernández (2005) señala que las actuaciones que se realizan y desarrollan en el marco de la atención al alumnado inmigrante en Andalucía son las siguientes:

a) Elaboración y actualización de un censo que permita conocer en cualquier momento la distribución y movimientos de la población inmigrante en relación con las

previsiones para establecer los recursos.
Este censo está siendo actualizado de manera anual por la Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a partir de los datos recogidos en la aplicación informática "Séneca", lo cual permite a la administración educativa autonómica conocer la distribución del alumnado inmigrante en la aulas y escuelas andaluzas.

b) Establecimiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en los centros que así lo requieran por el elevado número de alumnos con necesidades educativas centradas en el aprendizaje de la lengua española.
En este sentido, Soriano (2005) señala que en los primeros meses del año 1998 se gestó un nuevo proyecto en la provincia de Almería que consistió en la creación, en los propios centros educativos, de dos Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en las zonas de Roquetas de Mar y El Ejido.
En la actualidad, después de diez años de actividad, las aulas ATAL atienden a un total de aproximadamente 4000 alumnos y alumnas de padres inmigrantes de Educación Primaria y de Secundaria con el fin de facilitar al alumnado inmigrante no hispano-parlante un acceso rápido a la lengua española y acelerar su inclusión escolar.
La Consejería de Educación dispone dos tipos de ATAL: las fijas y las itinerantes. Las primeras, ubicadas en un centro a tiempo completo, se localizan en zonas que registran un elevado índice de población inmigrante, mientras que el profesorado de las ATALs itinerantes se desplaza para atender varios colegios de una misma zona. En líneas generales, las ATALS además de atender al alumnado con dificultades en el manejo del español, colabora con los centros que atienden al alumnado extranjero en la acogida inicial y en la programación de actividades específicas dentro del aula ordinaria para favorecer la convivencia y valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto mutuo entre distintas culturas.
También, debemos destacar la heterogeneidad del alumnado que accede a estas aulas, puesto que proceden de distintos países y con diferentes niveles académicos, diferente lengua materna, religión, sexo, etc. Esto es un valor de extraordinaria riqueza que debe ser aprovechado por el profesorado de las aulas ATAL, porque el potencial de su trabajo no solamente ha de circunscribirse al ámbito lingüístico y comunicativo, sino que puede y ha de ser el primer escenario de interculturalidad de las escuelas interculturales.
Por esta razón, podemos decir que las ATALs están dando respuesta a una necesidad que se presenta en las escuelas cuando accede a ellas alumnado inmigrante. Nos estamos refiriendo a la enseñanza y el aprendizaje de estrategias mínimas de lengua española para que el alumnado que accede a las escuelas con desconocimiento del español, pueda comunicarse con sus compañeros y con su propio entorno social y comunitario. Sin embargo, tal y como defiende Olmos (2006), pensar que a través de ella se ha dado respuesta a la educación intercultural es caer en un simple reduccionismo. La educación intercultural es más profunda y compleja, no es el mero aprendizaje de la lengua española para que el alumnado acceda a un aula y se incorpore y asimile un currículum que responde sólo a la cultura del país de acogida. En verdad, este recurso de apoyo educativo es clave para la inclusión del alumnado inmigrante, pero no puede ser vista como una acción educativa intercultural si no lleva consigo otras apreciaciones y cualidades más complejas y ricas como el respeto a la identidad personal y cultural del alumnado inmigrante (Leiva, 2007), o la promoción no sólo de conocimientos sino de competencias y vínculos afectivos para el reconocimiento de la diversidad cultural como herramienta de aprendizaje significativo.

c) Elaboración de materiales curriculares adecuados y adaptados a las necesidades educativas que presenten los alumnos y alumnas, centrados, sobre todo, en dos líneas principalmente: salvar las dificultades en el aprendizaje del lenguaje, y en orientar al

docente para el diseño y desarrollo de actuaciones concretas para promover y facilitar la adaptación e inclusión del alumnado inmigrante en el ámbito escolar y social donde se desenvuelve, incluida la interculturalidad como herramienta transversal dentro del currículum escolar.

En este punto, hemos de destacar la importancia de la acción tutorial en las enseñanzas obligatorias como elemento clave para la ayuda educativa que necesitan los alumnos y alumnas de padres inmigrantes, así como la importancia de la transversalidad como elemento que impregna las diferentes áreas del curriculum para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva intercultural con todos los alumnos y alumnas. Así pues, el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas educativos a través del diálogo y el trabajo grupal son claves fundamentales para facilitar la adquisición de competencias interculturales (López Melero, 2006). Por su parte, el diseño de materiales curriculares requiere la cooperación entre los docentes para conseguir de manera efectiva el logro de la interculturalidad.

d) Propiciar la colaboración de las instituciones educativas y las asociaciones y entidades no gubernamentales.

Con respecto a la colaboración entre instituciones escolares y sociales, se requiere la no siempre obtenida coordinación en los distintos ámbitos que demanda la situación social y cultural de las familias inmigrantes. En efecto, en relación a los colectivos y entidades sociales, sí parece haber cierta necesidad de concretar y reforzar el vínculo colaborativo, entre otras cosas porque *"dan respuesta a aspectos tales como la mediación, la información y la actuación con los colectivos de inmigrantes, respondiendo a su vez con mayor inmediatez al estar más cercanos y ser conocedores de la problemática cotidiana del colectivo de inmigrantes"* (Fernández, 2005, p.98).

En efecto, la colaboración con las familias del alumnado inmigrante, que también es otro aspecto a destacar, se puede llevar a cabo a través de un mediador intercultural, cuya labor se desarrolla, generalmente, en tres ámbitos: a) acompañar al alumnado inmigrante en el transporte; b) favorecer la comunicación; y c) facilitar las relaciones entre las familias y el centro educativo (Leiva, 2007).

Desde luego, dentro de los objetivos del Plan para la integración del alumnado inmigrante de la Comunidad Autónoma de Andalucía (2001), la colaboración de las ONGs se plasma en la posibilidad de firmar acuerdos y convenios de colaboración con el compromiso de desarrollar las acciones educativas interculturales que de mutuo acuerdo se establezcan. A nivel general, podemos destacar que las actuaciones más comunes son las siguientes:

- Mediación intercultural.
- Seguimiento y apoyo escolar en colaboración con los centros escolares.
- Formación del profesorado en Educación Intercultural.
- Colaboración en los procesos de escolarización y matrícula del alumnado inmigrante.
- Colaboración en llevar a cabo acciones conjuntas para prevenir y evitar el absentismo escolar que pudiera afectar a los alumnos y alumnas ya escolarizados en los centros educativos.

Igualmente, en el Plan Integral para la Comunidad Gitana de Andalucía (BOJA de 20 de febrero de 1997), también se establecía la necesidad de un enfoque intercultural en las escuelas, a través de la promoción de actividades de convivencia pluricultural (actuación 5), el fomento del estudio de la cultura gitana en la formación del profesorado y cursos de formación al respecto (actuación 7, 8), además de la inclusión de información positiva de la cultura gitana en los materiales escolares y curriculares (actuación 10).

3. Reflexiones para el debate pedagógico y social

Como plantea Montón (2004), no siempre los diseños y los discursos políticos de la educación se identifican con los del profesorado que desarrolla su labor educativa diariamente en su escuela. Según Olmos (2006), en el ámbito educativo andaluz, la gestión de la diversidad cultural tiene diferentes matices en función de la concepción que se tiene sobre interculturalidad.

En primer lugar, nos encontramos con la consideración de que la educación intercultural se identifica con la realización de fiestas interculturales. En este sentido, la identificación de la educación intercultural con actividades lúdico-festivas, si bien es bastante reduccionista, se puede interpretar de varias formas. Una de ellas es la de instrumentalizar las fiestas para ir introduciendo el conocimiento de otras culturas en el sistema educativo. Es el caso de centros que buscan cómo dar cabida tanto a fiestas que tradicionalmente se han celebrado en el colegio con otras que tradicionalmente los niños de origen inmigrante hacían en sus colegios. Es el caso de centros de la Costa del Sol, donde la población inglesa ha cobrado en los últimos años gran importancia y se celebra Halloween (efeméride eminentemente británica). Se trata de incorporar más posibilidades sin eliminar las que hay. Es lo que también sucede en otros centros con la celebración del Ramadán, se incorpora como actividad festiva en los centros con motivo de la presencia de alumnado musulmán, y se instrumentaliza para dar a conocer *las diferencias* que traen consigo los niños de otros países. A todo esto, desde la perspectiva critica nosotros consideramos que estas prácticas educativas se quedan en aspectos superficiales de la retórica de la Educación Intercultural, sin promover cambios reales en el curriculum y corren el peligro de generar y perpetuar el estatus quo de la situación de opresión y discriminación, sin entrar en cuestiones de fondo como las relaciones asimétricas de poder que hay en la sociedad y la escuela como institución ya que la cultura y las diferencias culturales se definen como conceptos fijo, estáticos, esenciales, relacionados con la norma.

En segundo lugar, las celebraciones que consisten en días de convivencia entre grupos son otro de los ejemplos más recurrentes de educación intercultural. Se plantea la necesidad de fomentar la convivencia dentro de un marco abierto y plural de diversidad cultural porque se tiene la percepción –errónea o no– de que los inmigrantes no se relacionan con los autóctonos, pero no se reflexiona en profundidad sobre si los autóctonos se relacionan con los inmigrantes.

En tercer lugar, se puede observar cómo se encuentra muy relacionado con el fomento de la convivencia intercultural, la tendencia de identificar la celebración del día de la Paz y la No Violencia con la educación intercultural. De hecho, en la práctica son muchos los centros educativos que asimilan convivencia e interculturalidad como una manera de aunar esfuerzos para promover una cultura de paz y de diálogo donde lo diferente no sea excluyente, sino más bien al contrario, inclusivo. Además, se plantean como una opción puntual para la generación de procesos de reflexión sobre la conveniencia de gestionar cooperativamente –y pacíficamente– los conflictos o problemas de convivencia –y violencia– escolar, así como de impregnar de manera transversal la vivencia de los valores de la paz, la solidaridad y la tolerancia activa.

Por su parte, Caparrós (2005) nos hace ver la posibilidad de otras opciones de desarrollar prácticas innovadoras críticas e interculturales desde el cambio de mirada. En este sentido, la alusión a elementos estéticos y espaciales en los centros escolares, como carteles, fotografías y murales, pueden convertirse en auténticos motivos de valor para el cambio de mirada o de actitud más favorable al enriquecimiento y a la diversidad cultural. En esta misma línea, nos plantea la necesidad de un cambio en el curriculum escolar para facilitar precisamente el desarrollo de acciones educativas interculturales y críticas. Ciertamente, puede ser que *"ese cambio es más pretendido que real, y tiene más que ver con aspectos compensadores que con otros aspectos"* (Olmos, 2006, p.7), aunque también es digno de mencionar el esfuerzo y el trabajo de muchos docentes que consideran que la educación intercultural debe construirse necesariamente desde la propia

convivencia en el aula y en la escuela, esto es, una propuesta de construcción y de innovación educativa que implica el reconocimiento de la diversidad cultural como una herramienta clave del aprendizaje cooperativo y la convivencia en la educación.
En síntesis, podemos afirmar que Andalucía está realizando un esfuerzo positivo por avanzar hacia la interculturalidad aunque el camino todavía siga siendo complejo y lleno de dificultades. A pesar del avance normativo y del discurso político y educativo, todavía persiste la idea de que la interculturalidad solamente se ha de trabajar en centros educativos con una gran presencia de alumnos de origen inmigrante (Olmos, 2006) y que tiene un marcado carácter de compensación y/o de exaltación folclórico-romántica. Ahora bien, consideramos que lo importante es que estos proyectos educativos sirvan de puntos de partida para la construcción de escuelas inclusivas interculturales donde los alumnos compartan espacios y experiencias de convivencia y aprendizaje como claves para la erradicación de la discriminación en todas sus formas, para el fomento de la equidad y la justicia social en una sociedad multicultural cada vez más globalizada e interconectada. Para dar respuestas a los retos que plantean las complejas y siempre en cambio realidades educativas de nuestras escuelas, se hace necesario una toma de conciencia crítica del carácter procesual, interrelacional y holísitico de una educación intercultural e inclusiva que va más allá del aspecto institucional de la educación y requiere la participación de la toda sociedad en su conjunto, más que unas propuestas exclusivamente definidas de manera teórica, sin aplicabilidad y desarrollo práctico reflexivo y crítico en las políticas y programas socioeducativos para gestionar y aprovechar educativamente la diversidad cultural.

Referencias

AA.VV. (2003). *Prácticas de educación intercultural. Informe correspondiente a la red de centros educativos de la provincia de Almería.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y FETE-UGT.

Aguado, T. (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales*. MECD: CIDE.

Banks, J. A. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (1996). Multicultural education: Historical development dimensions and practice. En J. A. Banks y Ch. A. McGee (Eds.), *Handbook of research on Multicultural Education.* (pp. 3-23). New York: Macmillan.

Caparrós, R. M. (2005). *Nuestras voces y el cometa de los sueños posibles.* Morón (Sevilla), Publicaciones M.C.E.P.

C.E.J.A. (2001). *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante.* Sevilla. Junta de Andalucía.

Essomba, M. A. (Coord.) (1996). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.

Esteve, J. M. (2004). "La formación del profesorado para una educación intercultural", *Bordón*, 56 (1), pp.95-115.

Fernández, J. M. (2005). "Inmigración y educación. El contexto andaluz: un desafío educativo". *El guiniguada*, nº 14, pp. 91-102.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed.* Harmondsworth: Penguin.

Griffiths, M & Troyna, B. (Eds). (1995). Antiracism*, Culture and Social Justice in Education.* Stroke-on-Trent: Trentham

Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales.* Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

López Melero, M. (2001).La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En: Sipan Compañe, A., *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores. S. A.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.

López Melero, M. (2006). "Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones", Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía *"L´Ecola que inclou".* Ajuntament de Torrent, Col-lecció Hort de Trenor 18, pp.11-52.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2010). *Avances de los datos estadísticos del curso 2009-2010.* Madrid

Nieto, S. (1999). Critical multicultural education and students´perspective. En May, S. (Ed.), *Critical Multiculturalism* (pp. 121-215). London: Falmer.

Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education (*5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Olmos, A. (2006). "*Educación intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica".* Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural. Madrid. UNED.

Sleeter, C. E. & Grant, C. (2003*). Making choices for multicultural education: Five approaches to race class and gender* (4th Ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons

Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo.* Madrid. La Muralla.

Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural.* Madrid. La muralla.

Soriano, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa.* Madrid, La Muralla.

Vitello, S. J. & Mithaug, D. E (Eds.) (1998). *Inclusive schooling: National and International perspectives.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

PLANO/CONTRAPLANO: UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA CONTRIBUIR A LA EQUIDAD EN LA PERCEPCIÓN DE LA INMIGRACIÓN FEMENINA

Carmen Romo Parra
Mª Teresa Vera Balanza
Universidad de Málaga (España)

1. ¿Nosotros/as-ellos/as? Entre la inclusión y la exclusión

Qué duda cabe que nuestros pensamientos y creencias sobre el mundo que rodea al *otro* construyen sentimientos y comportamientos filtrados en los procesos de discriminación. Reconociendo estas condiciones de partida, nuestro propósito se dirigirá a intentar deconstruir aquellas categorías de un orden "natural" de la realidad percibida reflexionando e intentando hacer reflexionar sobre otras perspectivas posibles a través de la creación cinematográfica.

Para encaminar el análisis, la Sociología del Conocimiento nos ofrece la oportunidad de redescubrir los mecanismos por los cuales la realidad se construye socialmente. A partir de aquí, la comprensión del significado de las experiencias vividas se ubica en el terreno personal, subjetivo, enfrentado a un determinado fenómeno o hecho social. Aquí, los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana se erigen en medulares en el marco de los procesos de producción de sentido, sirviendo a la comprensión de la realidad en su totalidad, asistido por un saber de sentido común que se sujeta a interpretaciones pre-científicas o cuasi-científicas desligadas de los principios de la ciencia con mayúsculas. Como nos dirá Alfred Schutz, el "mundo de la vida cotidiana significará el mundo intersubjetivo que existía mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado" (Schutz, 1974: 198). Y para cuestionarlo y modificarlo, para erigirnos en constructores/as de sentido, más allá de la mera reproducción y consumo de los valores dominantes, debemos examinar el universo de prejuicios que actúan en la oposición "semejantes vs. diferentes", mencionada por B. Agrela, categorías "que vienen a ser construidas por parte de quienes tienen el poder de definir, legitimar y hacer valer el significado de *quién es quién* en el complejo proceso de construcción de identidades"(Agrela, 2002: 360).

En síntesis, las representaciones sociales imponen un modo de ver el mundo, circulando entre esas imágenes los estereotipos como verdades inamovibles, no sujetas a verificación. Un entorno que se hace evidente a través del pensamiento de Mannheim: "nada hay tan estimulante como la compresión de que nuestra vida social está llena de fantasías" en absoluto inocuas puesto que "han sido consideradas durante siglos como realidades de hecho, hasta que un cambio repentino reveló su naturaleza irracional e ideológica" (Mannheim, 1990: 14).

Ciertamente, los estereotipos y los prejuicios se fortalecen y hacen operativos por su doble utilidad. Centradas en la cuestión que examinamos, la percepción sobre las mujeres inmigrantes por razones económicas en nuestro país está mediatizada por su valoración como colectivo ocupado en las tareas que las mujeres autóctonas rechazan y como grupo que carga "con la conflictividad y los problemas que la sociedad de acogida evita analizar y plantearse" (Juliano, 2000), configurándose como auténticos *chivos expiatorios*.

En última instancia, el necesario estudio de la "otredad" nos ofrece un amplio y fructífero campo de análisis, impulsando la necesidad de romper con el estatismo y la desigualdad a fin de edificar una visión de la realidad más equilibrada y justa, de la que todos y todas estamos llamados a beneficiarnos.

2. El análisis de las actitudes, claves para entender la construcción de la otredad

Desde 1988, año de realización de la primera encuesta europea sobre la actitud de la ciudadanía respecto al racismo, la xenofobia y la intolerancia, se han producido distintas aproximaciones al tema a nivel Comunitario y Nacional. En el año 2000, a través del Eurobarómetro, conocimos una clasificación de las actitudes más comunes frente a las minorías étnicas, resumidas en cuatro tipos: intolerante, ambivalente, pasivamente tolerante y activamente tolerante. Sus resultados arrojaron un buen dato para España, en tanto que aparecía como uno de los países con mayor grado de tolerancia (Colectivo Ioé, 2005: 8 en GEHA/UCA, 2006: 4).

A partir de aquí, la investigación acerca de las actitudes en el terreno que estudiamos se ha multiplicado en todo nuestro territorio nacional, analizando distintas facetas del fenómeno. Prueba de lo dicho son las encuestas llevadas a cabo por el CIS o por el Centro de Investigaciones sobre la Realidad Social (CIRES) desde principios de los años noventa del pasado siglo; o las que han examinado las opiniones al respecto en distintas Comunidades Autónomas. En esta línea, el análisis de los discursos hacia lo extranjero, llevado a cabo por el colectivo IOE (1995), visibiliza las "paradojas de la alteridad" a través de una serie de líneas de fuerza: *Primero los de casa (cuando no alcanza para todos)*, en directa alusión a la Teoría del conflicto realista, respuesta a la configuración de estereotipos y prejuicios; *Son esencialmente incompatibles (más allá de lo económico)*, reflejando la postura etnocentrista y de refuerzo de la identidad social; en tanto que la visión del *mundo, único hogar para todos* revela una visión universalista, igualitaria y solidaria, aunque no exenta de cierto paternalismo. Por su parte, S. Renken y M. Pérez Yruela en sendos estudios sobre las opiniones de la población andaluza sobre la inmigración (2007 y Renken, 2007) nos muestran cuatro tipos de actitudes: funcionalista, desconfiada, solidaria y excluyente. En ellas observamos que las posturas más polarizadas -solidaria y excluyente- cuentan con un menor peso cuantitativo frente a las actitudes más proclives a la aceptación con reticencias (GEHA/UCA, 2006: 9).

Asimismo, el examen de estas cuestiones en función de la diferenciada presencia de la inmigración en el territorio nacional se ha completado con otro tipo de variables sociodemográficas que demuestran tener una influencia aún mayor. Variables como la edad, el nivel de estudios o la ideología hoy por hoy se definen como claves indispensables para profundizar en el fenómeno (GEHA/UCA, 2006: 8-9). En esta línea, la investigación del CIS del año 2004 enlaza las variables juventud e inmigración, subrayando un enfoque bastante equilibrado entre las ventajas y las desventajas de la inmigración percibida por los/las jóvenes. En este terreno, el examen de la óptica de los estudiantes universitarios centra el tema en una serie de parámetros que corren paralelos a reflexiones anteriores. Se desvelan comentarios interesantes (CIS, 2007) en tanto que dada la situación económica muchos/as consideran que deberán convertirse ellos/as mismos/as en emigrantes (CIS, 2007: 25). La consideración de la inmigración se perfila como beneficiosa en función de una serie de motivos ya reseñados anteriormente: viene a cubrir necesidades del mercado de trabajo, produce un enriquecimiento cultural y contribuye al crecimiento demográfico de nuestro país. Por su parte, la relación inmigrante-delincuente se circunscribe para los/as encuestados/as a las situaciones de ilegalidad. Consideran asimismo que el papel de los medios de comunicación es vital sobretodo a la hora de mantener la hilazón anterior, siendo conscientes del rol que tienen en la generación y fortalecimiento de los estereotipos (Idem: 24-25). Sin embargo, aunque el mestizaje es percibido como enriquecedor, se insiste en la necesidad de integración dentro de nuestros parámetros culturales. A pesar de que se declaran respetuosos con el mantenimiento de otros ritos y costumbres, permanece la desconfianza respecto al estereotipo del inmigrante tendente a encerrarse en *guettos*, resistente a sumergirse en la cultura de recepción. El alumnado que se analiza, pues, en este estudio, sigue siendo más proclive a la aculturación en tanto que les parece mal el uso de la ropa, la

aparición de comercios específicos y la instalación de mezquitas como formas de diferenciación.
Resulta en cualquier caso meridiana la relación entre actitudes y competición por los recursos expresada en la "utilidad económica" de la visión del otro. Esta perspectiva nos advierte que la actual situación de crisis económica deviene en factor determinante de la visión de la inmigración. Las bases para la convivencia pivotan alrededor del mercado de trabajo y, por lo tanto, la asunción de la diversidad aún poco asentada en las representaciones del imaginario colectivo sigue siendo una asignatura pendiente de difícil avance sobre el sustrato de las condiciones actuales. Sustanciada por el reconocimiento de los derechos políticos y sociales de la población inmigrante, la construcción de unas actitudes proclives a la aceptación de la diversidad, pues, se someten a una revisión popular cada vez más restrictiva e intolerante frente al camino de la integración abierto por la bonanza económica. Se considera, en fin, que "el racismo y los brotes xenófobos irán en aumento, al igual que ocurre en países de nuestro entorno (Francia, Alemania)" (CIS, 2007: 24). La Encuesta de la Realidad Social en Andalucía 2009 refrenda estas tendencias cuando se contabiliza que el 52.2% de los/as andaluces/as están de acuerdo con la afirmación de que "los españoles deben tener prioridad sobre los inmigrantes cuando el trabajo escasea" o que solamente el 0.40% de los recursos de protección social han de dedicarse a este colectivo (Encuesta de la Realidad Social en Andalucía, 2010).
Asimismo, la homogeneidad que algunas veces preside el enjuiciamiento de la inmigración no es tal en tanto que existen grupos sobre los que recaen en mayor medida los prejuicios y las creencias más negativas. El magrebí y el subsahariano constituyen colectivos especialmente denostados, en tanto que en el primero de los casos la estigmatización proviene de su condición de *vecinos*, contrarios a nuestros intereses económicos, y por su condición de musulmanes.
Existe aún una variable especialmente interesante para nosotras: la visión de los/as inmigrantes como sujetos procedentes de culturas y economías consideradas premodernas. En términos dicotómicos, la terna tradición/modernización se viene dibujando como un continuo con polos opuestos dentro de una teoría unidireccional del cambio social, mostrando separadamente la serie de valores y condiciones que definen cada uno de estos extremos, uno como punto de partida y otro como referente de llegada. Sin duda, la confusión entre modernización y occidentalización es uno de sus efectos más señeros. Así, en base a una visión etnocéntrica, el subdesarrollo se ha venido interpretando "como una consecuencia directa de las características internas de un país especialmente de su economía tradicional, sus rasgos culturales y psicológicos tradicionales y de sus instituciones tradicionales" (Inglehart y Welzel, en Masip, 2007). Frente a ello, las tesis neomarxistas han venido denunciando desde los años cincuenta del pasado siglo la *culpabilización* de las propias víctimas del capitalismo global. A partir de aquí, en fin, se dibuja la falacia de la resistencia al progreso de las sociedades tradicionales, pretendidamente derrotadas y fagocitadas por la post-modernidad, como única responsable de la bancarrota económica y social de muchos Estados.

3. La cuestión de la doble alteridad en el epicentro: la construcción del sujeto femenino ante los procesos migratorios

Frente a los silencios respecto a la emigración en femenino algunos autores como Sutcliffe han resaltado la especificidad de patrones en este terreno. Los principales elementos diferenciadores para este autor nos remiten al distinto perfil de los trabajos a los que están llamados hombres y mujeres, reproduciendo los roles tradicionales de género, a lo que se hila la menor exigencia de cualificación de la mano de obra femenina. Asimismo, en el ámbito de la prelación en la emigración, se subraya la mayor dependencia económica y legal sufrida por las mujeres cuando son los varones los primeros en desplazarse (Juliano, 2004:176-177). Sin embargo, ¿está concentrada en estos parámetros toda la realidad del colectivo que estudiamos? Obviamente tras

estas aseveraciones se esconde la unicidad de las percepciones frente a la pluralidad del día a día, revelando el arraigo de muchas creencias estereotipadas en nuestro imaginario social.

Debemos, pues, profundizar más en el fenómeno migratorio femenino para desvelar algunas opiniones que han adquirido carta de naturaleza. Que duda cabe que la homogeneización constituye un recurso discursivo notable en la visión de estas mujeres, "símbolos de la otredad cultural". Así, como M. Nash nos dice en palabras de Nira Yuval-Davis, estas mujeres, en cuanto "reproductoras biológicas y simbólicas de la comunidad" son instituidas como "portadoras del colectivo", reproductoras de "los valores esenciales atemporales" (Nash, 2007: 60-61), carentes de identidad, reducidas a una imagen unidimensional. Tras ello se oculta la arbitrariedad, la artificialidad y la ambivalencia que edifican los estereotipos.

A poco que indaguemos, la diversidad se muestra evidente. Sus costumbres, modos de vida y motivaciones son plurales. Como subraya Pérez Grande, "las mujeres inmigrantes en nuestro país constituyen un colectivo muy diverso, complejo y heterogéneo" (Pérez Grande, 2008:144). Sus niveles de cualificación son superiores a los que casi siempre suponemos, su poder adquisitivo también lo es y la ocupación en trabajos que requieren una baja cualificación con también bajos niveles salariales obedece básicamente al fenómeno del desclasamiento (Idem: 144-145) al que se ven abocadas en los países de acogida. Ciertamente, la imagen de unas mujeres extremadamente pobres, analfabetas y dependientes no constituye un reflejo veraz de la realidad, tal y como refrendan las estadísticas. Sobre todo si nos detenemos en la última de las creencias reseñadas, en tanto que olvida el gran número de mujeres que se desplazan solas, destacando el amplio grupo de mujeres cabeza de familia existente en nuestro territorio nacional (Oso, 1998).

En resumidas cuentas, "el prisma de doble alteridad de género y de minoría constituye un mecanismo cultural decisivo que niega protagonismo a las mujeres, las supedita a proyectos colectivos y las 'etniciza' en términos culturales"[1] (Nash, 2007: 59-60). Estos presupuestos nos acercan a ellas en tanto que compartimos un destino genérico, más condescendientemente suavizado en el caso de las occidentales.

En función de lo dicho, las motivaciones de las mujeres a la hora de decidir la partida de sus lugares de origen son plurales pero sobre todo obedecen en muchos casos a una decisión personal que las aleja de ese reflejo que hace que las percibamos como sujetos pasivos, sometidos a los planes de los varones. Sin embargo, aún es común la visión de la mujer migrante arrastrada al abandono de sus hogares en pos de la reunión con sus parejas, una concepción nutrida por la patrilocalidad como determinante organizativo de la familia. Ello choca con el poder de llamada de ámbitos laborales específicos para las mujeres. El trabajo domestico (Juliano, 2004: 180) o los trabajos de baja cualificación ofertados por el sector servicios delimitan una oferta selectiva para aquellas que tienen "pocas posibilidades de inserción social favorable en el lugar de origen", estableciendo sin duda "un abanico de posibilidades migratorias diferenciales para las mujeres en comparación con los hombres y que hacen que éstas desarrollen patrones de migración específicos" (Juliano, 2004: 183)[2].

Resulta necesario, pues, deconstruir esa imagen de subordinación a los varones y a su propia naturaleza en tanto que mujeres, tan común en el discurso mediático en general y que tiene en el cine como constructor de realidad un magnífico aliado. Siguiendo la estela de un modelo paternalista y etnocéntrico tendemos a valorarlas como víctimas de los procesos migratorios, de una parte, y por otra, como depositarias del germen de lo extraño, de lo ajeno al *nosotros*, determinadas por culturas de lo irracional que suponen un dique al progreso. En este entorno, las mujeres procedentes de culturas islámicas son percibidas como un colectivo especialmente sumiso y débil frente a la fortaleza de las costumbres patriarcales de sus países de origen. La carencia de voluntad las resume como sujetos, de lo cual se deriva y retroalimenta su supuesta incapacidad, su falta de iniciativa para delinear un proyecto vital propio[3]. Ello sin duda nos remite a un "parámetro clave del discurso de género vigente en la

prensa: la continua definición de las mujeres inmigrantes desde el prisma de la domesticidad" (Nash, 2007: 60). Una concepción surtida por un discurso de la subalternidad de la que las mujeres de los países desarrollados aún no nos hemos liberado y que define el mundo de lo femenino como atado por naturaleza a los proyectos de vida de sus compañeros varones.
En fin, no puede sorprendernos estos esquemas cuando nosotras mismas somos herederas de ello. A ello se suman las reticencias a aceptar otras culturas, licuándose en la figura de las mujeres de otras tierras la consuetudinaria separación entre razón y emoción. La creencia en la tradicional irracionalidad femenina, su instalación en lo misterioso y el miedo a lo sobrenatural siguen sustanciando nuestra percepción del mundo de muchas de estas mujeres. Estos perfiles construyen el tópico de su incompetencia para tomar decisiones, negándoles la capacidad para "articular sus intereses que como mujeres, trabajadoras, madres o ciudadanas del mundo tienen" (Agrela, 2002: 378).

4. Los medios generadores de actitudes. Una propuesta de acción

Desde la década de los sesenta, cuando emergen los primeros movimientos sociales que vinculan género y raza, la teoría comunicativa sobre los efectos a largo plazo (Gebner et al. , 1986) o constructivista se interesa por averiguar los mecanismos de cultivo de las opiniones y actitudes y por el proceso de acomodo de la realidad social a la "realidad mediada", Y ello aun cuando ésta revelaba una demografía perversa donde algunas variables sociodemográficas y unas cuantas acciones –las delictivas, especialmente -se multiplicaban hasta la enésima potencia sin más lógica que la de los espejos deformantes. Son precisamente esas *resonancias* las que sustentan los procesos de estereotipificación, aunque, alternativamente, también pueden contribuir a cuestionarlos en tanto que proveen de información sobre realidades ignotas o deficientemente valoradas. Como subraya M. Nash, "es de gran interés el análisis de las representaciones culturales ya que inciden en las creencias colectivas y, de forma más concreta, en la formación de una comunidad imaginada que puede moldear prácticas cotidianas respecto a la inclusión o exclusión de determinados colectivos como las mujeres inmigrantes"(Nash, p.59).
Nuestra propuesta, como venimos diciendo, se centra en el uso del cine. Éste, como ventana al mundo y del mundo, se adecua perfectamente a cualquier demanda formativa: su recepción es lúdica y su incorporación como recurso didáctico es enormemente fructífera. Estos valores ya están probados. Ahora, su asimilación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior es significativa en tanto que preparamos para una comprensión informada, una educación para la recepción (García-Núñez de Cáceres, 2005), entendida de forma multidimensional: como instrucción, como alfabetización mediática -*media literacy*[4]-, como recepción activa, como educación para la recepción participativa, como recepción crítica en definitiva.
Proponemos pues el visionado de varios largometrajes que vienen a cuestionar los prejuicios descritos. Son representativos desde nuestra óptica de la producción española centrada en el análisis de los avatares de la inmigración femenina por causas socioeconómicas en nuestro país y, por tanto, están protagonizadas por mujeres enfrentadas a situaciones de precariedad y exclusión. Son los siguientes:

Título: *Flores de otro mundo*
Estreno: 1999
Nacionalidad: España
Duración: 116 minutos
Dirección: Icíar Bollaín
Intérpretes: José Sancho, Lissete Mejía, Luis Tosar, Marilín Torres, Chete Lera, Elena Irureta, Amparo Valle, Rubén Ochandiano.
Argumento: En el pequeño pueblo de Santa Eulalia, los solteros organizan una fiesta a la que acude un autocar de mujeres casaderas. Damián, Alfonso y Carmelo buscan

establecer relación con Patricia, una muchacha dominicana, Marirrosi, una enfermera de Bilbao y Milady, una joven cubana.
Otros comentarios: Recibe en Cannes, el premio de la crítica a la mejor película. La historia, escrita por Icíar Bollaín y Julio Llamazares, se inspira en un hecho real: una caravana de mujeres que viajan a Plan, un pueblo perdido del Pirineo aragonés, en el que ya no quedan mujeres para casarse con los solteros del lugar. El encuentro se inspiró en el filme de William A. Wellman "Caravana de mujeres" (1951).

Título: *Poniente*
Estreno: 2002.
Nacionalidad: España.
Duración: 96 minutos.
Dirección: Chus Gutiérrez
Intérpretes: Cuca Escribano, José Coronado, Antonio Dechent, Mariola Fuentes, Antonio de la Torre, Farid Fatmi, Idilio Cardoso, Alfonsa Rosso, Marouane Mribti.
Guión: Chus Gutiérrez e Icíar Bollaín.
Argumento: Lucía, una joven maestra que vive en Madrid, regresa a su tierra con su hija Clara tras la muerte de su padre. Allí se reencuentra con el pueblo de su infancia, "La Isla". Al lado de su mundo delimitado por el mar y el constante soplar del viento, Lucía descubre otro universo, un universo de plástico. En él se desarrolla un mundo pluriétnico fruto de sucesivas migraciones, unos que acaban de llegar, otros que llegaron hace ya varios años y algunos de ellos que han vuelto a su tierra de origen y parecen haber perdido la memoria de su tiempo de exilio. En el aire se respira el miedo, el miedo al otro, el miedo a la diferencia. Lucia decide quedarse en el pueblo-isla para continuar el negocio de su padre, pretexto que ella aprovecha para dar un nuevo giro a su vida. En esta nueva vida se encuentra con Curro, un hombre sin raíces, que se crió en Suiza en los años de la emigración económica española y que también busca un sitio al que pertenecer. Los dos se sienten solos y desarraigados por lo que su encuentro despierta en ellos una atracción que les llevará a vivir una apasionada historia de amor.
Otros comentarios: Chus Gutiérrez es una directora acostumbrada a tratar con los prejuicios tal y como muestra en *Sexo oral* (1993), *Alma gitana* (1995) y *Retorno a Hansala* (2008). En esta película introduce secuencias de la llegada de emigrantes españoles a una estación de tren en los años cincuenta. Las contemplan, en elocuente silencio, Curro y Pepe, un amigo del padre del personaje interpretado por Coronado que se reconoce en pantalla y que se emociona viendo esos rollos de blanco y negro mudos. Por un lado, Curro busca sus raíces perdidas y, por otro, Pepe procura olvidar el sufrimiento.

Título: *Amador*
Estreno: 2010
Nacionalidad: España
Duración: 112 minutos
Dirección: Fernando León de Aranoa
Intérpretes: Magaly Solier, Celso Bugallo, Pietro Sibille, Sonia Almarcha, Fanny de Castro
Argumento: Marcela es una mujer joven en apuros económicos que encuentra un trabajo para el verano cuidando de Amador, un anciano postrado en una cama, en ausencia de su familia. En ello cree ver la solución de sus problemas, pero a los pocos días Amador muere, dejando a Marcela en una difícil situación. Su fallecimiento la deja sin trabajo, algo que ella no se puede permitir... Enfrentada a un difícil dilema moral, Marcela va a demostrar que no siempre la muerte puede detener la vida.
Otros comentarios: La película no es solamente una crónica social de la inmigración, también de la dependencia, y de la soledad en ambos casos. Afirma el director de

Princesas (2005), *Los lunes al Sol* (2002), o *Caminantes* (2001), que esta es su película más política.

La actividad propuesta se desarrollará conforme a unas pautas metodológicas que cumplen con los objetivos de describir el mensaje, de reconstruirlo y de promover la reflexión sobre la construcción prejuiciosa de individuos y acciones. Así, sugerimos seguir las siguientes indicaciones, basándonos en los planteamientos de Martínez–Salanova (1997: 9-18):

1. INICIO: PRESENTACIÓN DEL FILM POR PARTE DEL PROFESORADO
    a. Presentación de cada una de las películas, subrayando el contexto histórico y sus datos cinematográficos
    b. Síntesis argumental
    c. Visionado del film
    d. Comentario breve (30minutos) para reconstruir el mensaje: ideas, diálogos, narrativa cinematográfica, papel de la música

2. ANÁLISIS: PUESTA EN COMÚN DE LAS DISTINTAS IMPRESIONES SOBRE EL FILM
    a. Puesta en común de las opiniones del alumnado mediante:
        i. Relato del argumento
        ii. Descripción de cada personaje y el papel que juega en la historia
    b. Cada grupo de trabajo, formado previamente a la realización de la actividad, emitirá un juicio de valor sobre la actitud de cada personaje que entregará al profesorado.

3. SÍNTESIS GENERAL: BREVE EXPOSICIÓN DE LOS TRABAJOS EN GRUPO
    a. Los representantes de los grupos exponen sus opiniones: valores y contravalores, construcción de estereotipos y críticas a los estereotipos
    b. Comparación de personajes y situaciones con situaciones conocidas y con noticias de actualidad

Bibliografía

Agrela, Belén: "El poder de las definiciones en la construcción de 'las otras': Reflexiones sobre las retóricas demarcaciones entre 'las semejantes' y las 'diferentes'". En Gregorio, Carmen y Agrela, Belén: *Mujeres de un solo mundo: Globalización y Multiculturalismo*. Colección Feminae, Universidad de Granada, 2002, pp. 355-380.

Brünner, José J.: *Globalización cultural y posmodernidad*. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1999.

COLECTIVO IOÉ: *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2007.

COLECTIVO IOÉ (Walter Actis, Miguel Ángel de Prada, Carlos Pereda) "Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad: discursos de los españoles sobre los extranjeros", en *Revista de Educación*, nº 307, Madrid, 1995, pp. 17-51.

Encuesta de la Realidad Social en Andalucía. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2010, IF 003/10.

CIS. Estudio sobre la inmigración en España. Opinión y actitud de los estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Barcelona hacia los inmigrantes. Madrid: CIS, 2007.

García-Núñez de Cáceres, E. P. «Niños, televisión y violencia: una propuesta de educación para la recepción». *Comunicar,* nº 25, 2005.

Gilligan, Carol: *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de

Cultura Económica, México, 1985.
Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. y Signorielli, N. "Living with television: the dynamics of the cultivation process", pp. 17-40. En Bryant, J. y Zillmann, D. (eds.): *Perspectives on media effects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.
Grupo de Estudios de Historia Actual (GEHA) El inmigrante marroquí en la sociedad andaluza: reconstruyendo el imaginario colectivo (INMIGRACION/06). Consejería de Gobernación, Universidad de Cádiz.
En: http://www.uca.es/grupos-inv/migraciones/inmigrante_marroqui/index_html
Juliano, Dolores: Excluidas y marginales. Una aproximación antropológica. Cátedra, Madrid, 2004.
Klein, Viola: *El carácter femenino. Historia de una ideología*. Paidós, Barcelona, 1990, prólogo de Karl Mannheim.
Martínez-Salanova, Enrique: "La enseñanza de los valores, la ética y la conducta desde el cine". En Ferrés Prat, Joan y Marqués Graells, Pere: *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*, Editorial Praxis, Barcelona, 1996, pp.454/9-454/18.
Martínez-Salanova, Enrique: *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Comunicar Ediciones, Huelva, 2002.
Martínez-Salanova Sánchez, Enrique "La enseñanza de los valores, la ética y la conducta desde el cine" CENT jun. 1997, 454, pp. 9-18.
Masip, J. "Sobre el desinterés por la Historia de la Psicología Social" en *Summa Psicologica UST*, 2007, vol. 4, nº 2, pp. 149-163.
Nash, Mary: "Repensar las representaciones mediáticas de las mujeres inmigrantes". Quaderns de la Mediterrània, 2007.
Oso, Laura: *La migración hacia España de las mujeres jefas de hogar*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales e Instituto de la Mujer, 1998.
Pérez Grande, María Dolores: "Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas". *Revista Española de Educación Comparada*, nº 14, 2008.
Rinken, Sebastián: *La inmigración en Andalucía: una visión desde el siglo XXI*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2007.
Rinken, Sebastián y Pérez Yruela, Manuel: *Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración*. Estudios y monografías, nº 5, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía, 2007.
Schutz, Alfred: *El problema de la realidad social*. Amorrortu editores, Buenos Aires, 1974.
Sotelo Torrejón, Mª José: *Las creencias de género y aculturación de las mujeres inmigrantes en España: relación con la adaptación a la cultura española y bienestar*. Estudios e Investigaciones, Ministerio de Igualdad, Madrid, 2002-2006.

---

[1] "Nuestros trabajos acerca de las representaciones culturales de las mujeres inmigrantes en la prensa española reciente han mostrado una serie de pautas constantes en su designación basadas en dos grandes ejes: el pensamiento etnocéntrico de signo poscolonial común para mujeres y hombres inmigrantes y de forma específica, el pensamiento androcéntrico de un discurso de género. En este sentido entendemos que existe una interacción constante sobre la dinámica de las relaciones de poder de género y la articulación de una experiencia colectiva de las inmigrantes como minoría cultural".

[2] "Es evidente que estas categorías no abarcan a la totalidad de las migrantes, ya que muchas viajan por motivos y en condiciones similares a las que lo hacen los hombres, lo que se corresponde con las categorías mejor estudiadas; aquí solo quiero resaltar los determinantes migratorios que les son propios".

[3] "Las mujeres marroquíes son consideradas como un colectivo especialmente débil. Son sumisas y sometidas por su religión a los designios de los varones. Carentes de voluntad, no se les reconoce la capacidad de iniciativa de un proyecto migratorio propio, aunque sean bastante numerosos los asentamientos de mujeres solas en nuestra comunidad como es el caso de Málaga. El velo, pañuelo o hijab es la señal de su sumisión" (GEHA/UCA, p.14).

[4] CENTER FOR MEDIA LITERACY: http://www.medialit.org

TRABAJO DE LA INTERCULTURALIDAD EN TUTORÍA DE SECUNDARIA A TRAVÉS DE LAS TIC

María Pilar Maldonado Manso
Instituto de Enseñanza Secundaria Las Flores,
Álora, Málaga, (España)

Resumen

La presente experiencia se ha centrado en el trabajo de la interculturalidad en Secundaria a través de la realización de una tarea TIC grupal en el ámbito de tutoría. En primer lugar, se detalla el contexto en el que se ha llevado a cabo la experiencia, incluyendo la descripción del grupo de alumnos y la dotación TIC disponible, para continuar con la presentación de los objetivos perseguidos. Seguidamente, se explican la planificación y diseño de la actividad así como su puesta en práctica y desarrollo. Finalmente, se analizan y valoran los resultados observados en la realización de la intervención.

1. Contexto

Esta experiencia se ha llevado a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Las Flores, situado en Álora, localidad malagueña de casi 15.000 habitantes, situada a 40 km de la costa mediterránea, a la orilla del río Guadalhorce. La población es de clase media, media baja y baja, con un gran parte dedicada a la agricultura y ganadería y con un elevado porcentaje de paro en la actualidad.

El IES Las Flores es uno de los dos centros de enseñanza secundaria de la localidad y el alumnado procede del núcleo urbano y de las diferentes barriadas incluidas en el municipio, así como de algunos pueblos cercanos como Pizarra. Se imparten las enseñanzas correspondientes a los cuatro cursos de la Enseñanza Secundaria (ESO) (cuatro líneas, A, B, C y D, en 1º y 3º, y tres líneas en 2º y 4º curso) y los dos de Bachillerato con cuatro líneas para 1º y dos para 2º. También se imparten un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de la familia profesional del vidrio y la cerámica. El centro dispone de un recinto amplio, con varios patios y zonas verdes, un pequeño gimnasio, biblioteca, dos aulas TIC y servicio de comedor. Asimismo, está incluido en varios planes de la Junta de Andalucía:

- Plan de Compensación Educativa de la Junta de Andalucía, dirigido al alumnado que por diversas circunstancias personales o sociales se encuentra en situación de desventaja para el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo [1].
- Plan Escuela TIC 2.0, todos los alumnos de primer curso de ESO de los centros docentes sostenidos con fondos públicos tienen un ultraportátil (10,1'' y batería de 4 horas) para su uso personal hasta el final de la ESO, que les ha sido entregado durante el curso académico 2009/2010 en 6º curso de Educación Primaria. De acuerdo con este plan, también el tutor dispone de un ultraportátil y el aula, de una pizarra digital, cañón de proyección y equipo multimedia [2].
- Centro bilingüe español-inglés en varias de sus secciones [3].

El grupo en el que se ha llevado a cabo la intervención corresponde a un primer curso de ESO, de la modalidad no bilingüe, compuesto por 26 alumnos, 8 chicas y 18 chicos. Se trata de un grupo heterogéneo, en el que 8 alumnos están incluidos en grupos de apoyo fuera del aula ordinaria por diversas razones: discapacidades de diferentes grados, dificultades de aprendizaje y desventaja sociocultural.

2. Objetivos de la intervención y desarrollo de las competencias básicas

Los objetivos perseguidos con esta experiencia son:

a) Fomentar el conocimiento de otras culturas para desarrollar el respeto mutuo. La premisa de partida es que los prejuicios y los miedos nacen de la ignorancia y el desconocimiento.
b) Trabajar las habilidades sociales intragrupales.
c) Desarrollar las habilidades de lectoescritura.
d) Utilizar las TIC e integrarlas en la práctica docente.

La experiencia se ha desarrollado en el ámbito de tutoría y se ha enmarcado en la Semana Cultural del centro, enfocada a la promoción de la lectura y la literatura entre el alumnado. El enfoque es interdisciplinar e incluye el desarrollo de prácticamente todas las competencias básicas contempladas para la ESO en la legislación vigente [4]:

- Competencia social y ciudadana: por la realización del la tarea en grupo y el trabajo de la interculturalidad mediante el desarrollo de habilidades complejas que permiten comprender la realidad social en la que se vive y la concienciación de la aportación de las diferentes culturas al progreso de la humanidad y ponerse en el lugar del otro para comprender su punto de vista.
- Competencia en comunicación lingüística: por el uso de la lengua materna y el trabajo sobre su escritura y la comprensión lectora.
- Tratamiento de la información y competencia digital: por la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el desarrollo de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: por el uso del mapa político mundial y la localización sobre él de los diferentes países y continentes.
- Competencia cultural y artística: por la imaginación y creatividad desarrolladas en la elaboración de la tarea final de la intervención.
- Competencia para aprender a aprender y competencia para la autonomía e iniciativa personal: por el trabajo con webquest, tipo concreto de multitarea que conlleva el desarrollo de habilidades personales como la adquisición de la conciencia de las propias capacidades intelectuales, emocionales y físicas y su desarrollo, para saber lo que se puede hacer por uno mismo; el pensamiento estratégico y la capacidad de cooperar; la empatía y la resolución de conflictos, así como el espíritu de superación.

3. Diseño de la intervención

Se ha diseñado una webquest titulada “La vuelta al mundo a través de los cuentos”, elaborada con la aplicación phpwebquest [5], y que está disponible en http://phpwebquest.org/newphp/miniquest/soporte_tabbed_m.php?id_actividad=20360&id_pagina=1.

Una webquest es una “actividad de investigación en la que la información con la que interactúan los alumnos proviene total o parcialmente de recursos de Internet”, según su creador, Bernie Dodge [6]. Concretamente, una webquest se basa en presupuestos constructivitas del aprendizaje, en técnicas de trabajo en grupo por proyectos y en la investigación como actividades básicas [7]. Esto quiere decir que durante la resolución de una webquest los alumnos no son meros espectadores de su aprendizaje, sino verdaderos protagonistas, puesto que sólo ellos son los responsables de la construcción de sus conocimientos a través de sus propias experiencias. Las webquest son actividades guiadas utilizadas como recurso didáctico por los docentes porque permiten el desarrollo de habilidades de manejo de información y el desarrollo de capacidades relacionadas con la sociedad de la información así como de prácticamente todas las competencias básicas contempladas para la ESO en la

legislación vigente [4]. Toda webquest tiene una estructura fija: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión.
Más modernamente se ha desarrollado un nuevo tipo de actividad basada en el concepto de las webquest, denominada miniquest [8]. Sólo tienen tres partes: escenario, tarea y producto. Facilitan un primer acercamiento al planteamiento de las webquest, tanto para el docente como para el alumnado, y se desarrollan en menos tiempo. Este es el caso de la intervención que se ha desarrollado, debido a que para el grupo que la realizaba era la primera toma de contacto con este tipo de tareas. La miniquest diseñada para este caso se titula, como se ha dicho, "La vuelta al mundo a través de los cuentos". En ella se pretende que el alumnado se familiarice con cuentos y leyendas de todas las partes del mundo y que su análisis les sirva como pretexto para reconocer las similitudes y las diferencias de las diferentes culturas del planeta. Simultáneamente, se fomenta el interés por la lectura mediante textos adecuados a su nivel de capacidades de lectoescritura. Finalmente, se trabajan las habilidades sociales del alumnado, ya que la tarea se realiza en grupos cuyos componentes son elegidos por la profesora, para evitar que se asocien en pandillas excluyentes y que se margine a ningún alumno.
En el "Escenario" se presenta la actividad y su razón de ser de una manera atractiva para los alumnos:

En la parte "Tarea" se describen y concretan los productos a realizar, los pasos a seguir y los recursos web necesarios para conseguirlo. El alumnado se divide en cinco grupos y cada uno elegirá un continente sobre el que investigar. Cada grupo debe buscar un cuento del continente correspondiente y completar una ficha que incluye el cuento, los datos sobre su origen y una imagen o fotografía relacionada con él. Toda esta información registrada por escrito se presentará al gran grupo para su puesta en común. En este misma parte de la miniquest se le proporciona al alumnado los enlaces a los recursos de internet necesarios para realizar la tarea. Hay que recordar que una webquest o miniquest se basa en la resolución de una tarea utilizando recursos de la web pero evitando que el alumno se pierda en una búsqueda autónoma que pueda resultar infructuosa o conducirle a callejones sin salida. Por ello se presentan ordenados varios enlaces que contengan la información necesaria. En nuestro caso, incluyen una página diseñada en el CP Miralvalle (Plasencia) donde se recopilan cuentos de todos los continentes a los que se accede a través de un mapamundi interactivo. También se incluyen una página con imágenes de todas las

partes del mundo, un atlas mundial y el diccionario de la Real Academia Española, para solventar las posibles dudas que surjan durante el proceso.

ESCENARIO | TAREA | PRODUCTO

La vuelta al mundo a través de los cuentos

TAREA

Trabajaréis en grupos de cinco miembros (los que diga la profesora). Todos seréis investigadores y cada grupo buscará cuentos en un continente diferente:

1º) Buscad y leed varios cuentos sobre el continente que os ha tocado. Recordad que debéis trabajar en grupo. Podéis usar los enlaces que tenéis más abajo.

2º) Cada grupo elegirá un solo cuento, el que más os guste, y trabajaréis con él. En la página de Producto encontraréis una plantilla que os servirá de guía.

3º) Luego, buscaréis una imagen, foto o dibujo, relacionada con el cuento que habéis elegido o con el sitio del que procede. También tenéis un recurso web más abajo para esto.

4º) Cada grupo preparará la ficha sobre el cuento elegido (está en la página de Producto) y la presentará al resto de la clase.

5º) Realizaremos todos juntos una puesta en común de nuestras opiniones sobre los cuentos y responderemos a la gran pregunta que se plantea en la página de Producto.

Cuentos de los cinco continentes (Los viajes de Guten, recurso creado por el CP Miralvalle)

Finalmente, en la parte “Producto” se facilita una plantilla de texto para completar la ficha sobre los cuentos así como la gran pregunta final: “¿Son los cuentos de los niños de otros países tan diferentes de los nuestros?”, que se responderá en una puesta en común de toda la clase.

ESCENARIO | TAREA | PRODUCTO

La vuelta al mundo a través de los cuentos

PRODUCTO

El producto que debéis elaborar es una ficha que incluya el cuento y sus datos de origen. Aquí tenéis una plantilla que os puede servir. No hace falta que la imprimáis si no podéis, sólo tenéis que copiar en vuestra hoja los datos que tenéis que introducir. Luego copiáis el cuento a mano y entre todos, recordad que es un trabajo en grupo. Finalmente añadid una imagen relacionada, bien pegada en el ordenador o recortada y pegada con tijeras y pegamento.

Gran pregunta final: ¿Son los cuentos de los niños de otros países tan diferentes de los nuestros?

Webquest elaborada por María Pilar Maldonado Manso con PHPWebquest

4. Desarrollo de la intervención

La actividad propuesta en este trabajo se había proyectado para ser realizada en dos sesiones de 60 minutos cada una, pero finalmente, se completó en tres, desarrolladas como se describe a continuación.

4.1. Primera sesión

La primera sesión comenzó con la presentación de la actividad ante el alumnado, que nunca antes había realizado ninguna similar. Se les explicó lo que era una webquest y una miniquest, mostrándoles ejemplos en la pizarra digital. A continuación se formaron cinco grupos de trabajo, cuatro de cinco miembros y uno de seis, todos dictados por la profesora, y cada grupo eligió un continente sobre el que investigar. Cada uno de los grupos utilizó un ultraportátil. A continuación, la profesora utilizó la pizarra digital para guiar a los alumnos hasta la página en la que se aloja la miniquest y para mostrarles sus diferentes partes. Se hizo una primera lectura grupal del material, haciendo hincapié en los pasos a seguir y los productos a conseguir. Esta primera parte duró aproximadamente 30 minutos.

En los 30 minutos restantes cada grupo trabajó en el continente correspondiente, buscando los cuentos y leyendas nativos y leyendo varios de ellos para elegir el que más les gustase.

4.2. Segunda sesión

En esta sesión, cada grupo, una vez elegido el cuento, se dedicó a preparar la ficha que exigía el producto. Aunque se ofrecía una plantilla de texto y en un principio se les pedía que la presentaran en este formato, la concreción práctica de la intervención planteada aconsejó a la docente el replanteamiento del formato de presentación del cuento y toda la información relacionada. Así, se explicó al alumnado que debían tomar de la plantilla de texto los datos que se les pedían pero realizar todo el producto de forma tradicional, es decir, copiando el cuento a mano sobre folio blanco y, además, por turnos, para plasmar la participación de cada uno de los miembros de los equipos de trabajo. Por ello, el resto de esta sesión se invirtió totalmente en la realización de los productos grupales, debido a la velocidad lectora y escritora del alumnado. Precisamente esta variación sobre la actividad planeada se basó en la consecución de mejoras en la competencia lingüística en su parte escrita y se adecuaba simultáneamente a todos los niveles que en ella presentaban los diferentes miembros de los grupos. Incluso los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y discapacidades son capaces de copiar textos dados y les reporta gran beneficio comprobar que realizan tareas similares a las del resto de sus compañeros en un ambiente de igualdad y camaradería.

A algunos grupos les dio tiempo a buscar una imagen relacionada con el cuento escogido y el resto la buscó en casa.

4.3. Tercera sesión

En esta última sesión cada grupo presentó sus resultados al resto de la clase. De nuevo fue muy útil la pizarra digital pues permitió que cada grupo leyera su cuento al público de forma que individualmente cada alumno también podía seguir la lectura sobre la pantalla común. Tras la lectura de cada cuento se resolvían las dudas de nuevo vocabulario y se analizaba el significado y/o moraleja de cada uno de ellos.

Finalmente, una vez escuchados los cinco cuentos se planteó la gran pregunta: “¿Son los cuentos de los niños de otros países tan diferentes de los nuestros?”. Se recogieron varias opiniones al respecto. Alguno respondió de forma afirmativa, aduciendo que el idioma original y los nombre de personas y lugares eran muy distintos y desconocidos para nosotros. Sin embargo, la mayoría estuvo de acuerdo en negar las supuestas diferencias que se puedan suponer a priori, aportando diversas razones y puntos en común: parecidos protagonistas (gente corriente, familias, a veces animales humanizados), importancia de la Naturaleza (animales, elementos del

paisaje que cobran importancia), gran fantasía y elementos mágicos, enseñanzas y moralejas similares y la no especificación de la propia raza durante las narraciones.
En los últimos minutos de esta sesión y ante la insistencia del propio alumnado se buscó específicamente un cuento originario de Japón, país que desgraciadamente era noticia habitual en los días en los que se llevó a cabo la intervención, debido a la catástrofe del terremoto y posterior tsunami. Este cuento también se leyó por turnos sobre la pizarra digital y se comentó en gran grupo.

5. Análisis de la intervención

La puesta en práctica de la intervención cumplió con los objetivos planteados:

a) Fomento del conocimiento de otras culturas para desarrollar el respeto mutuo: el contacto establecido a través de los cuentos y el análisis grupal que se hizo en gran grupo puso de manifiesto que es más lo que nos une con el resto de las culturas diferentes a la nuestra que lo que nos separa. Es de destacar una de las razones con la que justificaron la similitud de los cuentos con independencia de su país de origen: el no especificar en cada cuento la raza que lo protagonizaba (aborigen australiano, indio iroqués, tribu africana). De ahí se deduce que los diferentes pueblos al crear sus tradiciones orales que dan lugar a los cuentos utilizan todos lo cotidiano para acercarlos al público y que lo cotidiano, lo sencillo, lo cercano, es similar en muchas partes del planeta.

b) Trabajar las habilidades sociales intragrupales: el hecho de formar los grupos diferentes a los círculos de amistades existentes favoreció la relación entre alumnos que de otra manera no hubiera existido. De hecho, durante la segunda sesión se observó un mejor ambiente de trabajo dentro de los grupos y una dinámica más adecuada. Además, formalizar el producto de la miniquest de forma manuscrita permitió encargar la misma tarea para el alumnado sin características especiales y para el que presenta diferentes necesidades educativas, lo cual favorece la autoestima y la socialización especialmente de estos últimos. Cabe destacar el hecho de que un par de alumnos especialmente introvertidos participó por iniciativa propia en la lectura pública de los cuentos frente al resto de la clase.

c) Desarrollar las habilidades de lectoescritura: mediante las diferentes lecturas realizadas durante la actividad, en la búsqueda del cuento, al copiarlo, al leerlo frente a la clase. La escritura se promocionó con la creación del producto final y se estimuló al realizarse en grupo.

d) Utilizar las TIC e integrarlas en la práctica docente: a través del uso de la pizarra digital, los ultraportátiles y la miniquest.

Con respecto al trabajo sobre las competencias básicas, se han cumplido las expectativas. Adicionalmente, el análisis de las enseñanzas y moralejas de los cuentos estudiados ha permitido la transmisión de valores como la generosidad, el altruismo, la confianza, el tesón y la valentía ante los problemas, la autoconfianza, la paciencia, etc., con lo que se han desarrollado de forma adicional a la prevista de algunas de las competencias básicas, especialmente la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal.
A todo ellos se suma la iniciativa espontánea final de buscar el cuento japonés y analizarlo en gran grupo. Mostró el interés de los alumnos por conocer un pueblo desgraciadamente en portada de noticias pero desconocido para ellos por su lejanía y sirvió para, de nuevo, darse cuenta de que no son tan diferentes de nosotros, lo cual contribuyó al desarrollo de la empatía hacia ellos y la sensibilización con su sufrimiento actual.

6. Conclusiones

La realización de la actividad permitió mejorar la sociabilidad del alumnos entre ellos mismos y respecto a otras culturas diferentes a la nuestra, que finalmente no

resultaron tan distintas. Además, se mejoraron las habilidades individuales de lectoescritura y se integraron las TIC en la práctica docente habitual.

Referencias bibliográficas

[1] Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 118, 13667-13674, de 23 de junio de 2003; Resolución de 28 de julio de 2004, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se aprueba el Plan de Compensación Educativa de los Centros sostenidos con fondos públicos que se relacionan, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 156, 17806-13674, de 10 de agosto de 2004.

[2] Plan Escuela TIC 2.0, Junta de Andalucía, disponible en URL http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Temas Fuerza/nuevosTF/300909_EscuelaTIC20/texto_tic (consultado el 10/01/2010).

[3] Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 156, 11-56, de 11 de agosto de 2006.

[4] Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007.

[5] phpwebquest URL http://www.phpwebquest.org/

[6] Dodge, B. (1995). *Some thoughts about webquest.* Disponible en URL http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (consultado el 20/7/2009).

[7] Adell, J. (2004) Internet en el aula: las webquest. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa,* 17. Disponible en URL http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell_16a.htm (consultado el 20/7/2009).

[8] Construyendo una miniquest, *Eduteka*, disponible en URL http://www.eduteka.org/pdfdir/DiferenciasMiniquest.pdf (consultado el 3/10/2010).

EL CENTRO ESCOLAR COMO NÚCLEO DE UNIÓN INTERCULTURAL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Juan Antonio Gómez Naranjo
Universidad de Málaga (España)

Introducción

Educar en un ambiente intercultural no es todo lo sencillo que nos gustaría. De momento, y hasta que la normalización de lo intercultural comience a ser algo inherente y propio de todas las culturas, existen extremos tremendamente perjudiciales para una naturalización de lo intercultural, tanto en uno como en otro sentido.

Hay sectores que hablan de la interculturalidad como un acto de folclore, como un anuncio de Benetton, como una fiesta; otros sectores la vinculan a problemas, a la bajada del nivel de los centros… Tanto un punto de vista como el otro rehúyen el concepto de conflicto, que nosotros entendemos como el inexcusable choque que ha de surgir cuando dos culturas diversas convergen. Y es que sin este choque la interculturalidad no sería real: o seguiría siendo un acto de buena voluntad sin pretensiones de continuidad o una demonización de una realidad de la que no se puede huir. Para evitar la frivolización que convertiría a lo intercultural en una anécdota o en un proceso de asimilación, hemos de profundizar en dos ámbitos: el conocimiento realista de las demás culturas (lejos de idealizaciones y estigmas) y la formación para una convivencia basada en el reconocimiento y el respeto mutuo.

El centro escolar, por sus peculiares características, por ser un lugar de obligado paso para todas las familias y ciudadanos del futuro, y por constituir el ente donde se forjan las mentalidades del futuro, debe convertirse en el núcleo en el que se aprendan las normas de convivencia y enriquecimiento mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Convivencia, visión positiva de la diferencia y enriquecimiento mutuo en contextos educativos

Hemos de tener una especial sensibilización para no caer en el error de usar la educación como el instrumento menos violento del que se vale la cultura dominante para imponerse, para propagar su particular visión del mundo, para desarrollar su jerarquía de valores y para hacer ver sus costumbres y cosmovisión como la única válida o la más valiosa. Y es que hemos de erradicar la visión paternalista y demasiado proteccionista de las minorías, ya que, al fin y al cabo no se trata de elegir por ellos; se trata de andar juntos, cada uno a su manera. Debemos intentar dar un paso, que empiece en la escuela y sea continuado en la sociedad, para dejar de tener una visión del mundo excesivamente androcéntrica, eurocéntrica y occidentalista que nos siga manteniendo en una sociedad prejuiciosa y uniformada, y que siga viendo a las culturas no mayoritarias como algo ajeno, lejano y que necesita nuestra salvación urgente para convertirse en algo más parecido a lo que entendemos como “la normalidad”.

Pero esto es un trabajo de la sociedad en su conjunto: ni podemos demonizar a los Mass Media (un instrumento que igual puede usarse bien que mal en lo relativo a la convivencia pacífica y enriquecedora de las culturas), ni podemos dejar caer todo el peso de la responsabilidad sobre la ya de por sí sobrecargada escuela. Para fomentar este cambio debemos hacer que todo el alumnado valore su propia cultura: que los de la cultura mayoritaria aprendan a valorar a los no mayoritarios y dejen de considerarla algo de menor valor o trascendencia; y que los alumnos de las otras culturas minoritarias pierdan el miedo y tomen como derecho el mostrar su propia identidad cultural, respetando también a la mayoritaria. El trabajo es arduo y largo, y es

absolutamente imposible que esté carente de conflicto; pero el posible mundo de enriquecimiento cultural y convivencia pacífica y no invasiva bien merece el esfuerzo de todos. Así, es vital que pasemos de unas instituciones docentes reproductoras de la cultura mayoritaria a una generadora de construcción cultural, y para ello, entre otras muchas cosas, está la educación intercultural, ya que el "pluralismo cultural no se convierte en una situación de interculturalismo hasta que los intercambios no llegan a ser igualitarios".

En una sociedad con un cambio tan trascendental como el que ha sufrido la nuestra en las últimas décadas, la educación intercultural se ha convertido en un elemento imprescindible en los centros educativos. Pero este nuevo ideal educativo, sin una historia demasiado dilatada en países como el nuestro que en pocas décadas ha pasado de ser "país de emigrantes" a "país de inmigrantes", ha de llevarse a cabo cuidadosamente y de una forma muy específica y concreta, ya que sólo con buenas intenciones no sólo no conseguiríamos todo lo que nos proponemos, sino que en ocasiones incluso podríamos desvirtuar el sentido y conseguir lo contrario. Por ejemplo, la educación intercultural debe ser integral, y afectar a todos los alumnos y los contenidos, no quedarse sólo en elementos superficiales y folclorizantes; también es algo que debe recaer sobre la totalidad de los formadores y educadores, no sobre unos pocos especialistas sobre los que descargar el peso del asunto. Por ello, los profesionales docentes tendrán que tener desde su formación inicial, una educación rigurosa, continua y apegada a la realidad, en lugar de idealizada. De no hacerlo así no sólo no exprimiríamos al máximo las posibilidades de lo intercultural, sino que incluso "señalando" a los niños y "marcándolos" como diferentes podríamos conseguir lo contrario de lo que buscamos.

Y es que, no podemos confiar en que el simple contacto entre culturas cree un espacio común de convivencia y enriquecimiento mutuo, de hecho se ha demostrado que "el simple contacto ha contribuido más bien a incrementar los prejuicios" (Triandis, 1988). Así, no tiene porque producirse el fomento de la interacción mutua y simétrica enriquecedora de forma natural, al contrario, la convivencia entre culturas, para que llegue a ser justa e igualitaria implica un gran trabajo, una serie de concesiones tanto por la parte mayoritaria como por la minoritaria, y una formación específica y de alta cualificación por parte de las personas que se encarguen de dirigir este tipo de convivencia.

Sin embargo, no toda la labor concienciadora e intercultural debe caer en manos de los docentes. En realidad no debemos olvidar que antes que docentes son personas, y que como tales están sometidos a todo tipo de vicisitudes e influencias, al igual que el resto de la sociedad. Vemos, pues, que por muy importante que sea la formación intercultural del profesorado, aun más importante es la concienciación social sobre el tema, ya que además, cualquier actuación en este ámbito que se quede en lo escolar y no trascienda a lo social, será insuficiente. El papel de la familia, e incluso del grupo de iguales, en el fomento de la cultura de paz y en la educación intercultural es, además, determinante: y es que mientras que en el centro los chicos apenas pasan unas horas, es en contextos no educativos donde pasan el resto del tiempo, siendo la influencia de éstos mucho más determinante.

Es la escuela uno de los ámbitos donde tendremos mayor capacidad de trabajar lo intercultural, y dentro de ella debe ser el docente quien guíe al grupo en esta compleja empresa. Para ello existen diversas formas en el que el docente puede ayudar a la incorporación social del alumno minoritario:

- Reconocimiento por parte del profesor tanto de la persona individual como de la identidad cultural de cada uno. Ayudarles a pasar a formar parte de la nueva cultura en la que viven, pero sin olvidar nunca la cultura de la que provienen.
- Transgresión del esquema "profesor como mediador o gestor de los aprendizajes", dando paso al compromiso con todos y cada uno de los alumnos. Es decir, preocupación e interés en la persona del alumno, acercándose a esa figura con respecto y compromiso. Esta actitud no sólo afecta positivamente a los alumnos

minoritarios, sino también a los mayoritarios, que aprenden de "la calidad de las reacciones que tiene el profesor con sus iguales minoritarios" extendiendo así la educación intercultural a todos los miembros afectados directamente o no, y entendiéndola como una globalidad que afecta a toda la comunidad educativa. Y es que no educamos con lo que queremos mostrar, sino con lo que realmente mostramos: es por ello por lo que el ejemplo del docente y su actitud será uno de los elementos más esenciales en la educación que proyecte a sus alumnos en referencia a lo intercultural.

Así, continuamos observando que una correcta actuación sobre los temas relacionados con la interculturalidad no es algo sencillo, ni que tenga que aparecer obligatoriamente, por arte de magia. Al contrario, "para el correcto desarrollo de la educación intercultural es indispensable contar con un profesorado cualificado que sea capaz de concretar en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos fundamentales que deben seguir una educación que atienda a la diversidad cultural" (Merino y Ruiz, 2005). Además, nunca debemos olvidar que aunque el origen de la educación intercultural está en la atención a las minorías, para que sea realmente efectiva tiene que abarcar al conjunto de la comunidad educativa, sobre todo en un mundo casi sin fronteras en el que existe una posibilidad cada vez mayor de que, finalmente, las minorías acaben siendo mayoritarias en la escuela pública, existiendo ya hoy en día multitud de centros en los que los inmigrantes o gitanos (elementos tradicionalmente minoritarios) constituyen el grueso de la población escolar (Irvine, 1998), haciendo que la "antigua mayoría se convierta ahora en la nueva minoría". La capacidad de resolución de conflicto, y la capacidad de convertirlos en algo enriquecedor, el conocimiento de valores culturales ajenos y valoración de las mismas, etc. se convierten en elementos indispensables entre los profesionales docentes del Siglo XXI, que ya no quieren instruir como en el Siglo XIX, sino educar de una forma acorde a los tiempos que les ha tocado vivir.

Es aquí donde entra la trascendental importancia de la educación (inicial y continua) de los profesionales docentes, en los nuevos valores educativos. Hemos de dar a nuestros educadores las herramientas básicas para: la convivencia intercultural, la resolución y aprovechamiento del conflicto, el reconocimiento profundo de las grandes culturas minoritarias que se encontrarán en el aula… Pero tratando de hacerlo de una forma sensata y cercana a la realidad cotidiana, en lugar de una visión idealista, utópica y "tipo Benetton", tal y como en muchas ocasiones se suele hacer, que no sólo no le dará las herramientas que precisa, sino que por edulcorar el asunto, tendrá una visión ajena a la situación que se encontrará en el aula y que no será capaz de gestionar de forma eficaz por este choque complejo entre ideal y realidad. Dando a los futuros maestros una visión de fábula de Disney sobre las relaciones entre culturas, no les estamos "protegiendo", les estamos desarmando y dándoles una idea irreal (o al menos incompleta) de lo que posteriormente se encontrarán en el aula y en el resto del sistema educativo.

Para intentar solucionar o hacer menos grave este problema, proponemos: asignaturas sobre mediación, resolución de conflictos, autocontrol, regulación de emociones, conocimientos de otras culturas y capacidad de organización y gestión durante la formación universitaria del profesorado; plan de formación más riguroso y de mayor duración para los futuros profesores de secundaria; mayor contacto entre los estudiantes universitarios y centros o profesionales docentes especialmente sensibilizados con el tema (conferencias, prácticas…); mayor apoyo de la administración hacia las áreas vinculadas a la Educación Intercultural; y, una formación específica adecuada para los profesionales que dedicarán parte o su vida profesional a la educación intercultural.

No debemos perder la perspectiva de cómo han cambiado las cosas en muchos países desarrollados en las últimas décadas y cómo los sistemas educativos, al menos en el papel, se han tenido que ir adaptando a la nueva "sociedad y economía del conocimiento" (Castell, 2000) con el objetivo de no ser un sistema obsoleto e inservible

para este nuevo mundo. La educación ya no se entiende como un privilegio para los merecedores, sino como un derecho para todos, sea cual sea su capacidad intelectual, su origen, o incluso su predisposición para ella.
Vivimos en un mundo en el que ya casi no sirve de nada sólo saber leer y escribir; la especialización y una alta formación, sobre todo en ciertos sectores, se ha convertido en el nuevo motor de la economía. Por ello, se ha demostrado que "el crecimiento del capital humano producido por el aumento de los años de escolarización se relaciona con el despegue de sus economías y el aumento del PIB per cápita (…) lo cual recomienda mejorar el acceso a la educación y evitar la deserción escolar" (Esteve, 2004) y no sólo hablamos de mejoras económicas, también se ha demostrado que este aumento del periodo de formación mejora la cohesión social, el bienestar personal, e incluso, la salud. Así, llegamos a la alarmante conclusión de que los sistemas que no consigan llegar a un cierto nivel educativo, y por lo tanto de carácter social, estarán inmersos en unos "sistemas no competitivos" que les dejarán muy por detrás de los países que sí se hayan adaptado a la nueva forma de entender las cosas.
Quedaron atrás los tiempos en los que los avances, los descubrimientos que revolucionaban la forma de entender el mundo, se comunicaban en congresos periódicos que unían a los especialistas del tema: la inmediatez se ha instalado en la comunicación, las TIC han modificado las formas de interrelación humana. Los avances que en otros tiempo tardaban meses o años en comunicarse, son hoy accesibles a todos, especialistas o no, al instante: eso sí, siempre que se sepa buscar.
Es por ello por lo que debemos incidir en la educación desde el punto de vista de la sociedad actual, por dos motivos: porque no usar las Nuevas Tecnologías y las nuevas formas de comunicación, nos dejaría por detrás de otros países que sí lo hacen; y porque sin la formación adecuada, la gigantesca y, en ocasiones, inconmensurable maquinaria de las Nuevas Tecnologías puede no sólo no ser útil, sino convertirse directamente en una herramienta contraproducente por un uso inadecuado, ineficaz, o incluso pernicioso.
El desarrollo tecnológico necesita de un fuerte respaldo económico y social que sólo suele encontrarse en países desarrollados; ello hace que hacia estos países haya un continuo flujo migratorio. Así, esto se convierte en un bucle continuo: los países poco desarrollados no disponen de capital económico ni humano para invertir en el desarrollo tecnológico; los jóvenes de éstos países, que son las únicas personas que podrían procurar en él un mejor desarrollo, se van a países desarrollados en busca de más oportunidades, pero allí donde llegan sólo pueden desempeñar puestos de baja o ninguna cualificación, constituyéndose en su país de acogida en una clase social con pocos recursos, con características específicas y un hábitat muy determinado que sólo suele compartir con otros inmigrantes u otros núcleos sociales más desfavorecidos. Observamos un inmovilismo social que roza lo acontecido en muy lejanas épocas, pero adaptado a la Aldea Global (donde los límites más que geográficos son socioeconómicos) y al desarrollo de las tecnologías de la información. Además, todos estos movimientos son cada vez más acelerados, lo que nos da muy poco tiempo a adaptarnos: "justo cuando parecíamos haber concluido la escolarización plena de nuestros niños y comenzábamos a plantearnos como objetivo la mejora de la calidad de nuestros sistemas educativos, nos estamos encontrando con el nuevo desafío de la integración intercultural de una población de niños cada vez mayor, procedente de una inmigración masiva generada por los fenómenos sociales y económicos" (Esteve, 2004).
En el caso concreto de España debemos recordar lo dicho anteriormente del cambio que supuso pasar en pocas décadas de "País de emigrantes" a "País de inmigrantes", y más recientemente el cambio que supuso la entrada masiva de estudiantes extranjeros (que llegaron a ser 400.000 en el curso 2003-2004) que hizo que nuestro Sistema Educativo no sólo acogiese al 100% de nuestros alumnos, sino también a un amplio contingente inmigrante, con unas características muy concretas, como el

desconocimiento total o parcial de la lengua. Así, ante esta ingente avalancha para la que los profesores no tenían la menor preparación, surgieron multitud de problemas; sin embargo, ahora que el asunto ya no es nuevo, debemos seguir preparando a nuestro sistema educativo no sólo para que solucione problemas concretos (aulas de ATAL, mediadores culturales…) sino para que viva la interculturalidad de forma global, y que ésta se extienda a todos los alumnos y docentes, y no sólo a los alumnos de otras etnias y culturas y a los maestros que se encargan de ellos; y es que la interculturalidad no es algo exclusivo de los "diferentes", debemos aprender a ver nuestra cultura como una más entre las otras muchas existentes, con su virtudes y errores, ya que ésa es la realidad no sólo de la escuela, sino de la sociedad en la que vivimos.

Conclusiones

Para que todo esto llegue a buen término, debemos formar a los futuros docentes en la realidad cultural y técnica de la escuela y la sociedad del Siglo XXI, ya que instruyéndoles de una manera no cercana a la realidad actual se les hace el flaco favor de no presentarles las situaciones que poco después se encontrará en su vida laboral, por lo que la formación pasa a ser un trámite ineludible en lugar de una herramienta específica, avocando a que los jóvenes profesionales sólo puedan evolucionar por ensayo y error, con lo traumático que pueda ser para ellos y lo poco provechoso para las primeras generaciones de sus alumnos.

Invirtamos en formación inicial (y también en la continua), usémosla como herramienta clave para formar a la próxima generación de profesionales y démosle todos los puntos de vista que después podrán ver en los centros; aprovechemos la impetuosa juventud de los futuros docentes y sirvámonos de lo reciente de su etapa educativa para trabajar con ellos el cambio de rol (de alumno a docente), ya que, al fin y al cabo, cuanto más joven es el futuro educador, menos lejana está su etapa educativa, y más presente puede tener la, en ocasiones, difícil realidad del aula. La educación de las nuevas generaciones de formadores deberá ser menos utópica e idílica, pero más útil y real, y aunque por cierta crudeza deje a algunos aspirantes a educadores en el camino, hará que los que sí lleguen a buen puerto tengan una formación útil, veraz y acorde con los nuevos tiempo.

Referencias bibliográficas

Castells, Manuel (2008). *La era de la información: economía, sociedad y cultura.* Madrid: Alianza.

Esteve Zarazaga, José Manuel (2003). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Fernández Enguita, Mariano (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

Hernández Jiménez, E., Quintana Vior, F., Rodríguez Díaz, J. (2000) *(*Coords.). *Marginación e intervención social: actuaciones y necesidades del colectivo gitano en riesgo de exclusión social.* Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Liegeois, Jean-Pierre (1987). *Gitanos e itinerantes: datos socioculturales, datos sociopolíticos***.** Madrid: Asociación Nacional Presencia Gitana (Acatarí Esichén Asidiajú Callí).

Merino Mata, David (2003). *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Merino Mata, David (2004). *El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural*. Ediciones Universidad de Salamanca: Teoría de la educación 16, pp. 49-64.

Montaigne, Michel de (1992). *Ensayos pedagógicos*. Madrid: La Lectura.

Raventós, Francesc y Prats, Joaquim (2005). *Los sistemas educativos europeos: ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación La Caixa.

Taylor, Charles (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Toffler, Alvin (1990). *El cambio de poder*. Barcelona: Plaza & Janés.

Triandis, Harry C. (2005). *Individualism and collectivism.* Boulder, California: Westview Press.

NUEVOS RETOS EDUCATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN SECUNDARIA

Emilia Martos Sánchez
Universidad de Granada (España)

1. Introducción

Vivimos inmersos en una sociedad cambiante, heterogénea y multicultural en la cual, la educación no puede erigirse como un elemento secundario y aislado, sino como el motor que permita hacer avanzar a su ciudadanía, más aún en momentos de crisis económica como la actual.

No podemos tampoco obviar que existe un compromiso de convergencia entre las diferentes políticas educativas europeas cuyo objetivo básico común es mejorar la calidad del sistema que permita crear una Europa altamente formada y competitiva.

Es éste uno de los grandes desafíos, que como todo reto, presenta sus obstáculos. En efecto, la consecución real de dicho propósito no puede lograrse sin una atención personalizada a la diversidad, que por desgracia, y a pesar de las diversas actuaciones llevadas a cabo por el gobierno y las autonomías pueden considerarse insuficientes.

El otro gran compromiso de nuestro sistema y nuestra actual ley educativa adquirido con la Unión Europea y la UNESCO es facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación y abrir éstos al mundo exterior. Esto conlleva garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y comunicación, orientando el sistema hacia la sociedad de conocimiento mediante la puesta en marcha de diferentes planes, similares al Plan Escuela Tic 2.0, que ha elaborado nuestra comunidad andaluza.

En este contexto, la educación musical, al igual que ocurre en otras materias ha de dar respuesta a todas estas demandas: atender a un alumnado con una procedencia multicultural, con capacidades muy distintas, y además ha de adaptarse a una exigencia prioritaria como es la de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula de música.

Es aquí cuando nos planteamos una de las cuestiones más decisivas para poder llevar todo esto a cabo: la formación del profesorado de música. Este colectivo, como muchos otros, ha de desarrollar en su práctica docente unas enseñanzas mínimas de obligado cumplimiento, armonizando las mismas con todas las exigencias anteriormente expuestas. Todo ello en su conjunto, ayudará al alumnado a adquirir las competencias que desde la propia Unión Europea se han establecido.

Llegados a este punto, no podemos dejar de plantearnos interrogantes, los cuales van a constituir el hilo conductor de nuestra exposición: ¿Qué modelo de profesorado es el que actualmente da respuesta a todas las demandas de las que hemos venido hablando? ¿Cuáles son estas enseñanzas mínimas que han de garantizar la formación musical de la ciudadanía española? ¿Cómo puede beneficiar el nuevo Plan Escuela Tic 2.0 a la enseñanza de la música?

2. La formación del profesorado de música

Como anticipábamos anteriormente, la formación del profesorado constituye una pieza clave para garantizar la calidad de la enseñanza y consolidar todo sistema educativo.

Dicha formación "debe proporcionar los conocimientos iniciales necesarios, ayudar al logro y desarrollo de las competencias específicas de la profesión docente, actualizarlo metodológicamente, atender las demandas específicas, proporcionar apoyo a los cambios de organización escolar y de gestión de los centros, así como aportar cualquier otro requerimiento social relacionado con la profesión docente" (Rico, 2004, p. 5).

Pero más allá de cualquier opinión personal, es la propia LOE la que establece que todo profesor de secundaria cursará una óptima cualificación, así como adquirirá una serie de aptitudes, que garanticen el desempeño de la labor docente. Asimismo, la ley advierte que el profesorado ha de adquirir una formación pedagógica, facilitada por la propia administración (LOE, 2006).

Así pues, ¿cuál es el recorrido que deben realizar los profesionales que actualmente se ocupan de la educación musical en Secundaria?

El actual profesorado de música de educación secundaria en Andalucía responde a distintos perfiles formativos. No obstante, han sido dos las vías de formación predominantes: el licenciado en Historia y Ciencias de la Música, y el Titulado Superior de Música.

Los estudios de Historia y Ciencias de la Música, implantados en Granada desde el año 1990 consistían en una titulación de segundo ciclo de 120 créditos, la cual habría de completarse con otra diplomatura o primer ciclo. De esta forma, se cursarían los 300 créditos necesarios para la obtención del título pertinente. A ello se le añadía la necesaria realización de unos complementos de formación, así como una prueba de acceso, cuya finalidad no era otra que determinar los conocimientos musicales básicos.

Resulta significativo que a pesar de que la salida profesional mayoritaria de estos titulados es la docencia, en su oferta curricular el espacio dedicado a la enseñanza era el de tan sólo dos materias optativas: Historia y Metodologías de la Enseñanza musical y Desarrollo Curricular y materiales de la ESO.

Por otro lado, los titulados superiores de música acceden a dichos estudios tras realizar una prueba de acceso, distinta según la especialidad que se quiera cursar. Al igual que ocurre con la anterior licenciatura, es mínima la presencia dedicada a la enseñanza de la música pese a que también es su salida profesional prioritaria.

Una vez cursadas las correspondientes titulaciones, la formación pedagógica que el profesor de música ha recibido hasta octubre de 2009 ha pasado por la realización de un curso de adaptación pedagógica (CAP) por el que se obtenía un título profesional de especialización didáctica.

Este título debía proporcionar la formación psicopedagógica y didáctica inicial necesaria para acometer las tareas propias de la función docente de acuerdo con los principios y fines establecidos en la ley. Debía buscar el mayor grado posible de integración entre la formación teórica y la formación práctica, y concebir el “practicum” como el componente formativo vertebrador del curso.

No obstante, y a pesar de una tímida reforma llevada a cabo en 2004 al amparo de la efímera LOCE, este curso, encargado de garantizar una sólida formación pedagógica, no parece haber sido suficiente para afrontar los retos educativos desencadenados en estas últimas décadas en nuestro país. Autores como Tribó señalan que incluso los propios profesores de secundaria, la administración o las mismas universidades han constatado que “ésta era una formación inadecuada para ejercer la profesión docente por ser demasiado teórica y breve, y sobre todo, por estar alejada de la práctica educativa del aula y de los conocimientos propios de la didáctica” (Tribó, 2008, p. 184).

Ahora bien, no podemos obviar las últimas transformaciones que se han llevado a cabo en la formación inicial del profesor de música, en las cuales no nos hemos querido detener en cuanto que sus resultados aun no son evaluables en las aulas. Me refiero a la creación del grado de Historia y Ciencias de la Música y al Master de Secundaria que vienen a sustituir al anterior segundo ciclo que configuraba esta licenciatura, así como al antiguo curso de adaptación pedagógica, respectivamente.

Sin embargo y aunque estos dos nuevos cambios supongan una mejoría en la formación inicial del profesor de música, creemos que un elemento clave en la preparación del docente podría estar en la mejora de la formación continua, así como en el tiempo, asistencia y facilidades que las administraciones han de proporcionar al profesorado para llevar a cabo la misma.

Algunos autores como Brunner (2000) consideran que nos encontramos ante la cuarta revolución de la Educación en su historia, la cual se sustentaría en un nuevo paradigma tecnológico fundamentado en los procesos de globalización y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que caracterizan esta nueva sociedad de la información. En este contexto, habría pues que redefinir y adaptar el modelo de profesorado, incidiendo en esa formación continua tan necesaria en una sociedad enormemente cambiante, más aún si nos acercamos al plano tecnológico o al musical. Además, ante esta situación, el docente debe asimilar que ya no es el único vehículo transmisor de la información y que ahora es casi más importante que sepa orientar al alumnado en el aprendizaje y sobre todo enseñarle a aprender.

3. El curriculum musical en educación secundaria

El Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre establece las enseñanzas mínimas, entendiéndose éstas como "los aspectos básicos del currículo referidos a los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación", que tienen como finalidad "asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes". A partir de éste, las distintas administraciones autonómicas elaborarán sus propios decretos. Sin embargo, la Orden[1] por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria obligatoria en Andalucía no recoge las enseñanzas mínimas referidas al área de música, no existiendo otra opción que la de guiarnos por las directrices fijadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

El área de música es entendida en secundaria como bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación no verbal, constituyendo un elemento de valor incuestionable. Pretende así pues, establecer un punto de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, propiciando los cauces necesarios para estimular el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica.

Con respecto a la educación primaria, donde el área forma parte de la educación artística adquiriendo una concepción más global, en Secundaria alcanza una dimensión más diferenciada y analítica, lo cual no impide que se siga articulando en dos ejes: la percepción y la expresión, pero vinculados a su vez a la adquisición de una cultura musical básica y necesaria.

La *percepción* alude al desarrollo de las capacidades de discriminación auditiva, de audición activa y de memoria comprensiva. Escuchar constituye el paso previo y más importante de la comunicación, y el aprendizaje musical comienza con la percepción. La importancia de la escucha está más que fundamentada, de hecho, el oído es el sentido que primero se manifiesta, y permite al ser humano desde el quinto mes de embarazo entrar en contacto con el mundo exterior. Sin embargo, es cierto que a pesar de la importancia de éste, toda nuestra vida está enfocada desde un punto visual, dejándolo así en un segundo plano.

Autores como Hemsy de Gainza otorgan un lugar prioritario a la educación auditiva, afirmando que:

> "El mayor esfuerzo de los pedagogos musicales debería centrarse en la recuperación de una percepción espontánea y desinteresada de los sonidos a través de un aumento (cualitativo y cuantitativo) de la estimulación auditiva del niño mediante el sonido, la música, canciones y ritmos, a partir del nacimiento y durante los primeros años de vida. Ello provocará una temprana respuesta de índole musical (vocal, instrumental y corporal) estableciéndose así el primer circuito cerrado de la percepción musical, a saber: 1. Audición, 2. Reproducción del modelo, 3. Control auditivo de la respuesta, sujeta a progresivos desajustes" (Hemsy, 1977, p. 12).

A pesar de todas estas evidencias, Palacios constata en nuestra sociedad una enorme desatención a la escucha, la cual según él, constituiría uno de los objetivos principales

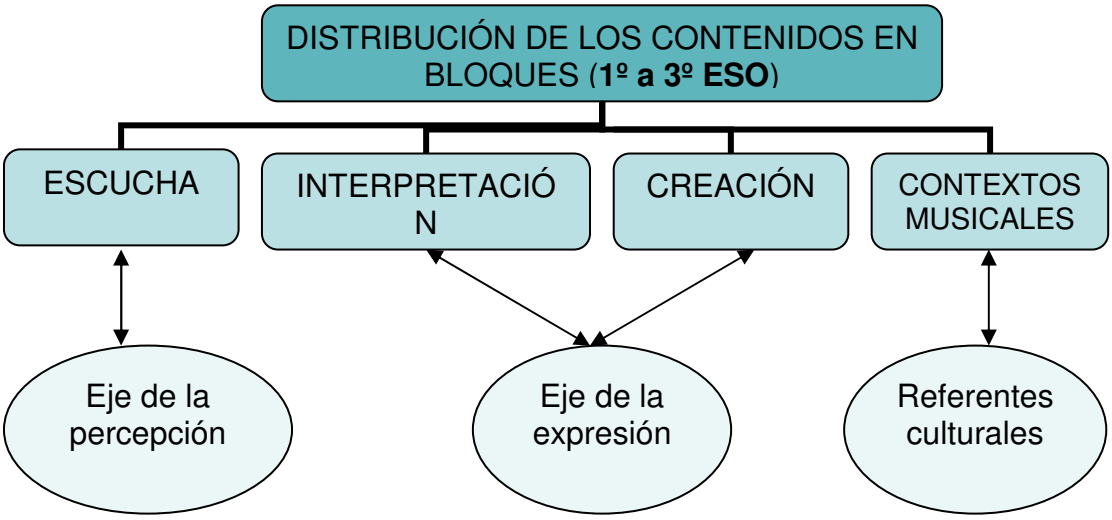
de toda educación musical. En efecto dice textualmente “aprender a escuchar es lo primero y principal en alguien que quiere acercarse a la música; a escuchar, y a dejar escuchar, se aprende escuchando; el silencio es un perfecto aliado de la escucha” (Palacios, 1997, p. 44).
En definitiva, parece evidente que sería necesario llevar a cabo una pedagogía que concediese privilegio a la audición activa, tomando de esta forma el alumno conciencia del medio sonoro, los parámetros del sonido y el silencio. Maneveau se aúna a la defensa de la importancia de esta parcela en la educación musical señalando que:

> “Enseñar a escuchar es una tarea que sobrepasa la finalidad artística para situarse a un nivel de una ampliación y extensión de las relaciones humanas. Oír música es en primer lugar oír al mundo, es decir, oír y escuchar al otro. Enseñar a escuchar plenamente la música puede llevar a una mejor comunicación con nuestros semejantes” (Maneveau, 1993, p. 270).

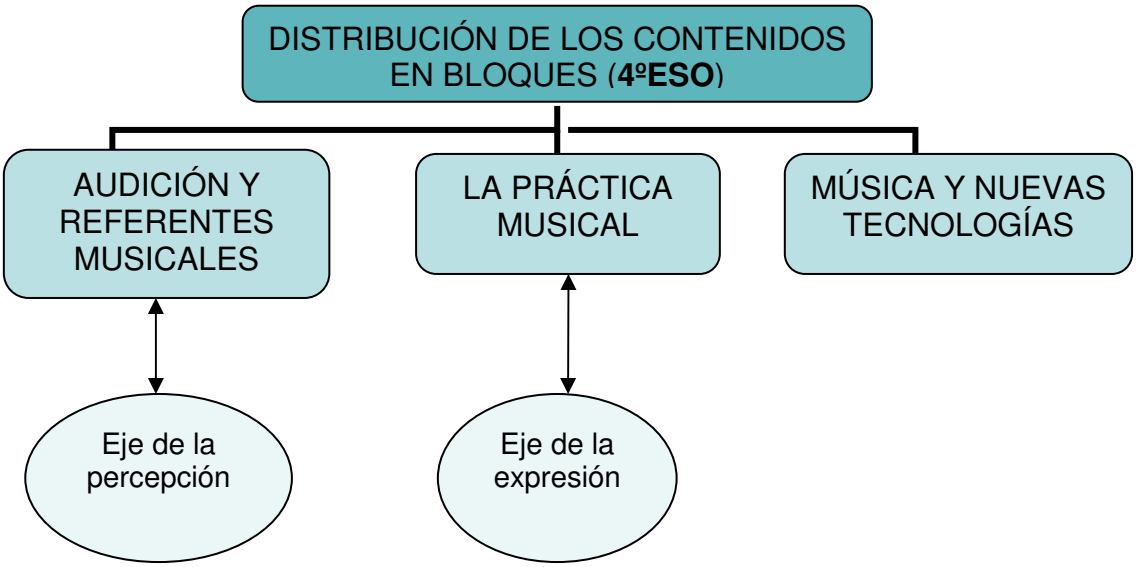
Por su parte, la expresión hace referencia al desarrollo de todas aquellas capacidades vinculadas con la interpretación y la creación musical.
La interpretación abarca tres ámbitos: la expresión vocal, la expresión instrumental y el movimiento y la danza, los cuales intentan facilitar el logro de un dominio básico de las técnicas requeridas para el canto y la interpretación instrumental, así como los ajustes rítmicos y motores implícitos en el movimiento y la danza.
La creación se refiere a la exploración de los elementos propios del lenguaje musical y a la experimentación. Dentro de la misma, ocupa un lugar muy significativo la improvisación y la invención, que constituyen según Willems, un acto de espontaneidad que se genera inconscientemente en las fuentes intuitivas de la música para completarse en sus formas más complejas con las facultades racionales básicas para la composición (Garmendia, 1981).
Small, la inserta en el seno de la educación musical, ya que la considera un punto de partida interesante para otro tipo de actividades:

> “Así como el acto creativo está en el centro de toda actividad artística, en el centro de la educación musical instalamos firmemente la actividad creativa, de la cual irradian todas las otras actividades tradicionales, que alimentadas por el trabajo de la creación, a su vez la retroalimentan (…)” (Small, 1989, p. 214).

La ley propone diez objetivos a lograr durante la etapa de secundaria, los cuales contarán con la ayuda de los contenidos para su alcance. Estos contenidos habrán de organizarse teniendo en cuenta los principales referentes de identificación de la juventud, lo cual tiene como ventaja que el valor, la motivación y las expectativas respecto a la materia son elevados, pero también el inconveniente de que el alumnado puede llevar ya convicciones previas muy arraigadas. De cualquier forma, habrá de concebir los contenidos y el fenómeno musical desde una perspectiva creativa y reflexiva.
Atendiendo a estos supuestos, la distribución de los contenidos se ha articulado para los cursos que van de primero a tercero en Escucha, Interpretación, Creación y Contextos musicales. El primero de ellos va ligado a la percepción, el segundo y tercero a la expresión, y el cuarto incluye contenidos relacionados con los referentes culturales.
Para el cuarto curso, los bloques son Audición y Referente Musicales, Práctica Musical, y Música y Nuevas Tecnologías. El primero, vinculado a la percepción, recoge nuevos contenidos para profundizar en el papel que ejerce la música en los diferentes contextos sociales y culturales. El segundo, ligado al eje de la expresión, se ocupa de los contenidos relacionados con la interpretación vocal, instrumental, el movimiento y la danza, la improvisación, la elaboración de arreglos, la composición y la participación en proyectos de diversa índole. El tercero abarca contenidos que permiten conocer y utilizar herramientas tecnológicas en actividades de audición y producción musical.



Cuadro 1.Distribución de los contenidos en bloques en los cursos que van de 1º a 3º ESO en el área de música según la LOE



Cuadro 2.Distribución de los contenidos en bloques en 4º ESO en el área de música según la LOE

La novedad de nuestra actual ley (LOE) señala que cada una de las áreas ha de contribuir al desarrollo de las diferentes competencias, por lo tanto la música, como el resto ayudará a la consecución de las ocho competencias siendo la competencia cultural y artística, el objeto de su aportación más directa.
Finalmente, el aprendizaje y las competencias adquiridas habrán de ser valorados gracias a unos criterios de evaluación determinados en la propia ley.
Ahora bien, es evidente que el curriculum musical que se nos presenta en la LOE es muy amplio y heterogéneo, de ahí que desde aquí nos planteemos la necesidad de determinar de una forma objetiva cuáles son los aspectos más significativos del mismo, y conocer si en la práctica real se le está dando respuesta a éstos, o si por el contrario, algunos de estos aspectos quedan desatendidos. Asimismo, sería interesante saber el por qué de este posible desinterés hacia determinados contenidos

o prácticas, y descartar que ello no esté relacionado con la formación del profesorado de la que ya hablábamos en el anterior apartado.

4. La Escuela TIC 2.0 y la enseñanza de la música

Las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en un elemento clave en la sociedad de hoy día. En efecto, han llegado a producir importantes cambios en la forma de organización social y económica.

Es evidente que estas pequeñas transformaciones no han afectado a colectivos de forma individualizada sino que lo han hecho de forma generalizada, incluyendo a la población adolescente.

Por otro lado, y como ya advertíamos al principio de este texto, existe un compromiso decidido por parte de la LOE con los objetivos planteados por la Unión Europea para los próximos años, donde tiene un lugar especial el garantizar el acceso a todos/as a las tecnologías de la información y comunicación.

Así pues, las distintas administraciones, conscientes de lo que supone este reto han puesto en marcha la web 2.0. En Andalucía, también se ha asumido la necesidad inaplazable de reorientar su sistema educativo y contribuir a la modernización del mismo y lo ha hecho de manos del Plan Escuela TIC 2.0.

Este plan constituye una estrategia para la mejora de la calidad de la educación interviniendo directamente en el proceso de adquisición de las competencias básicas. En efecto, tampoco podemos obviar que una de las mismas es la competencia digital, fundamental en la sociedad que venimos describiendo, y en la que no saber hacer un uso inteligente de estos medios puede suponer quedar al margen de la misma.

No obstante, sin una alfabetización tecnológica este reto será imposible, por lo que la Escuela Tic 2.0 busca incidir en las necesidades reales de cada agente social: el profesorado, los centros, el alumnado y por ende las familias de este último grupo, ya que el plan supone la posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías desde casa.

Tanto en el área de música como en el resto de materias es una realidad que con la presencia de la informática en las aulas y ahora en los hogares no será suficiente para mejorar la calidad educativa salvo que apostemos por su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la organización del centro (Aguaded y Tirado, 2008). Además, hemos de potenciar la producción de software específico y facilitar el intercambio del mismo entre la comunidad de profesores ya que si contamos con un amplio abanico de recursos a nuestro alcance podremos incorporarlo a nuestras clases con gran facilidad.

Si bien es cierto que las tecnologías de la comunicación y la información nos pueden ayudar a potenciar modelos pedagógicos renovados en los que el alumno se convierte en el protagonista, no podemos incorporarlas sin que el profesorado tenga la formación adecuada, algo que podría estar ocurriendo. En efecto, mientras los alumnos de primero de ESO cuentan con el portátil desde el año pasado, el profesorado ha empezado a recibir los cursos de formación bien avanzado el presente curso, no pudiendo dar una respuesta adecuada al plan en su inicio. No obstante, en algunos centros, el retraso en la instalación de redes y pizarras digitales están retrasando aún más todo el proceso de puesta en funcionamiento del Plan Escuela TIC 2.0, pero favoreciendo el que el profesorado se adelante a la implantación del mismo.

En lo que se refiere al área de música, su vinculación con las nuevas tecnologías es tan estrecha que ha supuesto una auténtica revolución en los sistemas de producción, composición, interpretación, mediación y consumo musical.

Evidentemente la educación musical no puede quedarse al margen de estos cambios, viéndose influenciada por lo mismos. Además, por sus características intrínsecas se convierte en un terreno abocado a la innovación. Gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, podemos realizar cosas que de otra forma sería impensables, como grabar sonidos y observar sus ondas a través de la pantalla, editar música, elaborar acompañamientos y tocar como si de un grupo u orquesta se tratase,

componer a través de sencillos programas, entre otras muchas cosas. Así pues, la inclusión de las tic en el aula de música pueden llegar a cambiar completamente la forma de enseñar e incluso en algunos foros virtuales de profesores se considera que el utilizarlas favorece la producción musical en el aula.
Pero todo esto no puede conseguirse sin que el profesorado de música cuente con una formación sólida en nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical, y menos sin un amplio y accesible banco de recursos. Si bien es cierto que crear nuestros propios recursos es muy útil para conseguir los objetivos que en nuestras unidades didácticas nos proponemos, también lo es el hecho de a veces no se dispone de tiempo suficiente para hacerlo, con lo cual, compartir los recursos mediante encuentros virtuales y reales entre profesores se convierte en una interesante vía para la práctica de las TICs.

Conclusiones

Así pues, podemos concluir, que es evidente que nos encontramos en una fase educativa en la que la palabra reto puede considerarse un auténtico leitmotiv. Son muchas las cuestiones que nos demandan la necesidad de superación e investigación para hacer avanzar a nuestro modelo educativo, y para equipararnos con Europa.
Entre todos estos desafíos, se erige como una cuestión fundamental el saber incluir las nuevas tecnologías en la práctica diaria en el aula. En efecto, y como hemos venido defendiendo, no es ya ésta una moda, sino un principio básico a nivel europeo. Así pues, es preciso comenzar a cuestionarnos las dificultades y problemáticas que se puedan encontrar en su aplicación, ya que ello nos puede ayudar a mejorar nuestro sistema educativo, así como la pedagogía musical.
Por otro lado, la heterogénea formación inicial del profesorado de música nos plantea incógnitas en torno al cumplimiento de las enseñanzas mínimas. Podría darse el caso de que debido a la formación que cada uno haya recibido, priorice más unos contenidos que otros. De ahí que consideremos necesario descubrir cuáles son los aspectos más importantes del curriculum y verificar si esto se recoge en las programaciones y sobre todo, si se lleva a cabo en las aulas.
Finalmente, como musicóloga y profesora de música de secundaria, considero necesario ahondar en todas estas cuestiones, en cuanto que todo aquello que nos permita mejorar la enseñanza de la música en nuestras aulas es realmente importante en el contexto actual, más aún, si tenemos en cuenta que el nuevo grado de Historia y Ciencias de la Música elimina su prueba de acceso, con lo que la formación del alumnado que acceda a la misma será fundamentalmente la que se reciba en la ESO, a excepción de los alumnos/as que, a título individual, cursen estudios musicales en el conservatorio.

Bibliografía

Aguaded y Tirado (2008). “Los centros tic y sus repercusiones en primaria y secundaria en Andalucía”, *Educar*, 41.

Brunner, J. J. (2000). “Educación: Escenarios de futuro, Nuevas tecnologías y sociedad de la transformación”, *Opreal*, 16.

Garmendia, Emma (1981). *Educación audioperceptiva. Bases intuitivas en el proceso de formación musical,* Buenos Aires, Ricordi.

Hemsy de Gainza, V. (1977). *Fundamentos materiales y técnicos de la educación musical*, Buenos Aires, Ricordi.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).

Maneveau, G. (1993). *Música y educación*, Madrid, Rialp.

Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria en Andalucía. (BOJA núm. 171 de 30 de agosto de 2007).

Palacios, F. (1997), *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical*, Las Palmas de Gran Canaria, Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria (BOE núm. 5 de 5 de enero de 2007).

Rico Romero, L. (2004), "Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1).

Small, C. (1989), *Música, sociedad y educación*, Madrid, Alianza.

Tribó Travería, G. (2008), "El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria", *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, 11, pp. 183-209.

[1] Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria en Andalucía (BOJA núm. 171 de 30 de agosto de 2007).

DERECHOS HUMANOS Y DERECHOS DE LAS MINORÍAS

Irene Boragno Gil
Universidad de Málaga (España)

1. Introducción: diversidad cultural y necesidad de un derecho de las minorías

El fenómeno de la presión migratoria sobre Europa, junto con diversas demandas de determinados grupos culturales, nacionales o religiosos, ha suscitado en las últimas décadas intensos debates en torno a los derechos de las minorías, el derecho a la diferencia o la defensa legítima de las culturas como valores en sí mismos. Concretamente surge la pregunta de cómo conciliar la garantía de los derechos fundamentales del individuo con las exigencias de esos grupos minoritarios, en el contexto de una sociedad democrática en la que, cada vez más, han de convivir individuos con las creencias, prácticas culturales y aspiraciones más heterogéneas, y a menudo incompatibles entre sí.

La diversidad cultural, tanto si la consideramos como un valor positivo como si no, parece inevitable en todo estado democrático en el que, por los mismos principios en los que este se sustenta, no se puede imponer una determinada concepción del mundo ni ningún modo de vivir en particular, sino tan sólo unos límites cuyo único fin es garantizar que cada uno de los individuos pueda ejercer sus derechos legítimos, siempre y cuando no lo hagan de una manera tal que priven al resto de los individuos del disfrute de esos mismos derechos.

El problema es que, en múltiples sociedades, individuos cuyo modo de vivir está representado por un grupo minoritario de personas, pueden ver impedido el ejercicio de uno o varios de sus derechos fundamentales debido a la fuerza de la mayoría en la toma de decisiones que afectan a todo el conjunto de los ciudadanos. Por ello parece necesario el desarrollo de una serie de disposiciones destinadas a promover una igualdad efectiva, a garantizar a esas personas pertenecientes a grupos minoritarios la posibilidad de ejercer unos derechos cuyo disfrute les sería imposible sin esas medidas. Esta ha de ser la función del reconocimiento de una serie de derechos cuyo sujeto son las personas pertenecientes a minorías. Y es así como se puede alcanzar una compatibilidad entre los derechos humanos universales y los derechos de las minorías. Los segundos no han de afectar al carácter universal de los primeros, pues no son otra cosa que un medio para que, de hecho, esos derechos fundamentales y básicos de todas las personas puedan ser garantizados, atendiendo a su universalidad, a todos los seres humanos.

Pero, como veremos, el reconocimiento de unos derechos de las minorías presenta una serie de dificultades y riesgos, por los que hasta hace relativamente poco tiempo no se ha prestado la atención requerida a esta cuestión.

En este trabajo intentaré aclarar los límites que en una sociedad liberal han de tener los derechos de las minorías, centrándome especialmente en el caso de las minorías culturales, atendiendo a los derechos fundamentales de todo individuo, un tema de indudable actualidad y respecto al cual estamos rodeados de posturas que no son más que opiniones políticamente correctas. Además, se trata de una cuestión de vital importancia en la medida en que muchas de las violaciones de la libertad individual y de los derechos humanos que en nuestro tiempo se cometen, están amparadas o legitimadas, se quiera reconocer o no, por la retórica de la diversidad y la identidad cultural, la cual aparece frecuentemente como un pretendido fundamento del reconocimiento a grupos minoritarios.

Comenzaré analizando a quién se trata de proteger con un derecho de las minorías, a éstas o a sus miembros. En segundo lugar, defenderé el carácter individual tanto de los derechos humanos como de los derechos de las minorías. A continuación me

referiré a una cuestión inseparable de la existencia de minorías: la protección de las culturas en las sociedades democráticas. Por último, me detendré aunque sea brevemente en la situación del problema de las minorías en el ámbito internacional de los Derechos Humanos, y en los principales obstáculos con que se encuentra toda búsqueda de soluciones y de reconocimiento en torno a la cuestión minoritaria.

2. Individuo y derechos de las minorías: ¿a quién protegen los derechos de las minorías?

Al menos intuitivamente, puede parecernos que el reconocimiento de ciertos derechos a un grupo de personas va en detrimento de los derechos más básicos de los individuos que lo conforman. Esta sospecha no es infundada, pues en los últimos años no en pocas ocasiones se trata a las culturas como entidades que tienen valor en sí mismas, y se utiliza el discurso de los derechos de las minorías para exigir el respeto a las mismas por el mero hecho de serlo, algo que será sin duda políticamente correcto, pero que probablemente no sea la postura que más ayude, en la medida en que desde ella se olvida que antes que todo eso, lo respetable son las personas que conforman los distintos grupos culturales.

Los derechos de las minorías (que los denomino así por economía lingüística, siguiendo lo que se ha hecho en la *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas* de la ONU en 1992*)* son derechos de las personas que a ellas pertenecen, no del grupo en sí, y tienen que proteger a esas personas, nunca la supervivencia del grupo o de unas determinadas tradiciones, normas sociales y prácticas culturales o religiosas, pues estas se desarrollan y evolucionan fruto de las acciones libres de cada uno de los individuos. Los individuos pueden promover, valorar o practicar en su día a día las distintas tradiciones, costumbres, formas de vida, etc., siempre y cuando estas se mantengan dentro de la ley, gracias a derechos individuales como el de asociación o reunión, o el de libertad de prensa entre otros. Como advierte F. Rousso Lenoir (1996, p.138), "la función del Derecho, y menos la del Derecho de los derechos humanos, no es la de expresar unos valores, sino la de permitir la expresión de los mismos; no es la de determinar la identidad, sino la de regular las relaciones entre identidades".

No tener en cuenta lo señalado al principio del anterior párrafo, (que los derechos de las minorías son derechos de las personas pertenecientes a ellas), es olvidar una de las bases del sistema democrático, el individualismo moral y político. La sociedad ha de ser concebida como compuesta por individuos cuyos fines son heterogéneos. Únicamente los individuos son la fuente de todo valor moral o criterio ético para evaluar las acciones humanas, y sólo ellos son los que deciden cuáles son sus intereses. No hay que olvidar, además, que la representación política, en última instancia, no es una representación de sectores, clases o razas sino de intereses individuales. Dicho olvido puede llevar a la utilización de los derechos de las minorías, por parte de los dirigentes de las mismas, para imponer un determinado modo de vida, una religión, o ciertas prácticas culturales y para reprimir a los disidentes que haya dentro de sus mismos grupos. Resulta paradójico cómo en muchos casos los que exigen protección por ser minoría acaban utilizando esa protección para reprimir lo que en cierto sentido es otra minoría, podría decirse que de segundo orden, surgida en su interior y representada por esos disidentes. Pero es más, considerando a estos últimos como una minoría de segundo orden dentro de otra, entre los disidentes podría hallarse también otra minoría. Continuando así, llegaríamos finalmente a la conclusión de que cada uno de los individuos de la sociedad es una minoría y, en parte, no nos faltaría razón. Cada persona, si se le deja, se desarrolla y forma de una manera única, según las circunstancias en las que le ha tocado vivir, y por tanto en alguna medida ha de enfrentarse al resto de la sociedad, en la que nunca todo lo que prefiera la mayoría se ajustará a sus propios fines. Pero está claro que un derecho de las minorías no se referiría a cada uno de los individuos, pues a ellos se refiere ya los Derechos Humanos. Esto pone de manifiesto, a pesar de no poder abordarse aquí el asunto

porque eso exigiría realizar un artículo mucho más extenso, la necesidad de un análisis detallado del concepto de minoría, para saber a qué personas iría realmente destinado un derecho de las minorías que fortaleciera en su caso la garantía de los derechos humanos.

3. ¿Derechos colectivos o derechos individuales?

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es una proclamación de derechos individuales. Podría pensarse que esto es así sólo en parte, dado que el efectivo disfrute de una serie de derechos sólo es posible en la medida en que se ejercen en el seno de un colectivo. Por ejemplo, podría afirmarse que el derecho a la participación política es colectivo, atendiendo a la necesidad de que se den una serie de instituciones sobre las que poder hacer un uso efectivo de ese derecho. Pero no hay que confundir el derecho con las condiciones que el Estado tiene que garantizar para que sea posible su ejercicio. El derecho es individual, aunque se requieran unas condiciones sociales de las que el Estado se ha de ocupar, y aunque se ejerza en muchos casos de forma colectiva. Lo mismo ocurre con los derechos reconocidos por la ONU en la *Declaración sobre los derechos de personas pertenecientes a minorías nacionales, étnicas, lingüísticas o religiosas* de 1992, que son individuales aunque gran parte de ellos requieran ser ejercidos colectivamente. Si el ser humano es un ser esencialmente social, es lógico que cada hombre necesite, para un disfrute pleno de los derechos que le corresponden como ser humano, ejercerlos de forma colectiva, en sociedad.

Pero los derechos humanos tienen que ser individuales porque pertenecen a las personas por ser humanas, no por la pertenencia a ningún colectivo. Y tampoco los derechos específicos de las personas pertenecientes a las minorías, se justifican por su pertenencia a un determinado colectivo, sino por su condición de seres humanos. De la misma manera, a una mujer, a un niño, a un discapacitado, a un refugiado o a un homosexual, su dignidad y sus derechos -no solo los Derechos Humanos, sino también una serie de derechos específicos- se les han de reconocer en función de su pertenencia al género humano y no por el hecho de pertenecer a un determinado colectivo o grupo vulnerable, al margen de que, desde las Naciones Unidas se hayan aprobado una serie de tratados específicos para proteger los Derechos Humanos de esas personas.

Esos tratados, más que derechos colectivos, lo que contienen son una serie de disposiciones que hay que implantar sobre los integrantes de estos colectivos para que sus derechos no se vean recortados por la mencionada pertenencia. Por ejemplo, el reconocimiento de unos derechos específicos pertenecientes a todas las personas con algún tipo de discapacidad no se basa en el hecho de ser un discapacitado, sino en que, como ser humano, le corresponden una serie de derechos fundamentales. A partir de ahí, tras observar que el disfrute pleno de esos derechos puede estar en peligro como consecuencia directa o indirecta de alguna discapacidad, se procede a proteger con unos derechos específicos los derechos humanos de las personas de ese colectivo. Lo mismo en el caso de las minorías. Tras observar cómo a lo largo de la historia personas pertenecientes a ellas han visto mermada la garantía de sus Derechos Humanos, se procede a desarrollar una serie de medidas y tratados con los que proteger los derechos humanos de esos individuos, lo cual tiene su justificación en su condición de seres humanos, no en su pertenencia cultural, étnica, religiosa, etc.

4. Los derechos de las minorías y la protección de las culturas

En definitiva, los derechos de las minorías son individuales, y su finalidad es la de proteger los derechos básicos de las personas que, por diferenciarse de la mayoría de la sociedad por cuestiones como su raza, su religión o su lengua, pueden correr el riesgo de verse privados de tales derechos. Y también se ha señalado cómo el fin de unos derechos específicos para las minorías no es el de proteger ciertas tradiciones, normas, concepciones del mundo o prácticas culturales y religiosas, las cuales

persisten, desaparecen o evolucionan, sino proteger los derechos y libertades fundamentales de sus miembros (tanto ante la fuerza de la mayoría como ante sus dirigentes), derechos y libertades a través de los cuales el individuo puede participar de la cultura y del proceso de evolución de la misma.

W. Kymlicka (1996) ha desarrollado, desde una perspectiva liberal, una defensa de los derechos de las minorías culturales y nacionalistas y del multiculturalismo según la cual, dado que la identidad cultural es la base del contexto de la libre elección del individuo, se debe fomentar la supervivencia de las culturas. Para superar la crítica habitual a los derechos colectivos, mencionada anteriormente, según la cual el reconocimiento de estos podría socavar los derechos individuales, el autor canadiense presenta la supervivencia de la propia cultura como algo de vital importancia para el individuo. Es decir, si las culturas son respetables no en sí mismas sino en la medida en que respeten al individuo, para Kymlicka se debe garantizar la pervivencia de la cultura, cualquiera que sea, precisamente con el fin de respetar al individuo, el cual requiere necesariamente de un contexto cultural en que desarrollar su autonomía. Es de este modo como trata de conciliar el individualismo moral del liberalismo con la defensa de al menos ciertos derechos de grupos culturales minoritarios.

Pero, como ha señalado M. Toscano (2004) en su artículo "*Multiculturalismo.* Un ensayo de clarificación y crítica liberal", la argumentación de Kymlicka no consigue en realidad lo que su autor se propone, a saber, defender la visión multiculturalista, desde la cual se aspira a una política en que todos los grupos culturales sean iguales, viendo la diversidad y la diferencia como algo positivo en sí mismo y que no solo hay que tolerar, sino que mantener y fomentar. Como dice Toscano, si la cuestión es garantizar al individuo un contexto cultural donde desarrollar su autonomía, una sociedad democrática moderna puede ofrecer un contexto cultural no sólo seguro, sino también más amplio y variado que las pequeñas culturas minoritarias. Esto se podría aplicar al caso de los inmigrantes y musulmanes en Europa, especialmente en el caso de las niñas y mujeres. Como se ha dicho, en un estado democrático, sistema que impera en los países europeos, no se impone una identidad, se permite la elección de ella y se regula la relación entre individuos con distintas identidades, por lo que esas niñas y mujeres no es que tengan que cambiar su identidad por la mayoritaria, pero sí que tienen la oportunidad (por garantizárseles en estas sociedades una serie de derechos humanos básicos independientemente de su sexo y otras condiciones) de establecer una relación de autocrítica respecto de las costumbres que le han inculcado, tienen la posibilidad de distanciarse de ellas o de adaptarlas sin temor alguno a sus propia vidas y a sus intereses. Es decir, tienen un contexto de elección más seguro, por la amplia garantía de derechos de los que, por su condición de seres humanos, pueden gozar en esas sociedades. Y se trata de un contexto de elección más diverso para empezar porque, precisamente por no imponerse ninguna identidad en concreto, en el seno de estas sociedades conviven individuos con las formas de vida, creencias y valores más diversos, teniendo como único límite el respeto al resto de los individuos con los que conviven. Aunque es un tema que no desarrollaré en este trabajo, por requerir un tratamiento bastante extenso, tengo al menos que mencionar que en la garantía de ese contexto de elección más seguro y rico y diverso juega un papel esencial la educación y la información. El conocimiento da libertad, porque sólo el que conoce que hay otras opciones y otros modos de pensar puede realmente comparar y elegir de forma reflexiva cómo quiere vivir.

John Stuart Mill analizó en su obra *Sobre la libertad* (1859) los límites del poder del Estado y de la sociedad en general sobre el individuo. En esta obra señaló que, si bien las distintas normas y costumbres que prevalecen en la sociedad constituyen un conocimiento valioso, una de las bases del bienestar es el individualismo, de modo que es cada persona la que tiene que desarrollarse de forma individual y esto significa recoger la experiencia de sus antecesores, recogida en esas normas y costumbres, pero también actuar con madurez e interpretar y aplicar de forma propia ese

conocimiento a las propias circunstancias y a los propios fines (J. S. Mill 2005 [1859], cap. IV, 129-131).
Las culturas, entendidas como un conjunto de prácticas pero también de valoraciones y normas, evolucionan fruto de las nuevas exigencias que van surgiendo en el seno de las sociedades. Este hecho muestra la falibilidad de las mismas. La asunción de este hecho significa dar un paso indispensable hacia la solución de conflictos resultantes del encuentro en una misma sociedad de individuos pertenecientes a culturas dispares y que antes estaban alejadas tanto espacial como temporalmente. Sólo aceptando la falibilidad de nuestro propio sistema de valores y adoptando respecto al mismo una actitud de autocrítica, estamos capacitados para aceptar prácticas que antes de dar dicho paso nos parecían intolerables desde nuestra concepción del mundo. Así, si la cultura no es algo estático, sino el conjunto de prácticas, normas, creencias y valoraciones que evolucionan como consecuencia de la interacción entre hombres con distintas creencias y valores y de las nuevas demandas surgidas por el desarrollo social y técnico, parece que, como dice Carlos Thiebaut (2007), la respuesta a si debemos proteger las culturas en sí mismas ha de ser negativa. Como señala el autor, no se trata de no proteger los bienes culturales, que por supuesto, sino de que la dificultad se halla en cómo habría de sostenerse un proceso como es el de la cultura, cuando ese sostenimiento depende precisamente de creencias que, fruto de ese mismo proceso, mañana pueden no considerarse válidas. Ante esto, Thiebaut señala que, en lugar de proteger las culturas como un determinado conjunto de normas, prácticas, valores y creencias (lo cual sería proteger en realidad tan solo un momento "congelado" del proceso que es la cultura), una solución posible es proteger simplemente una serie de condiciones sociales que hacen posible ese proceso. Creo que alguna de esas condiciones sociales podría ser precisamente la del fomento de la conciencia de la falibilidad de la cultura y de una actitud crítica respecto a las propias creencias y costumbres. Condiciones (la asunción de la falibilidad de la propia cultura y la actitud crítica hacia la misma) que además, han de estar presentes por parte y parte en la interacción entre individuos que son diferentes en lo que a creencias, modo de vida, religión, normas o tradiciones se refiere, pues sólo así es posible acercarse a la solución de conflictos vinculados a la diversidad cultural sin privar de sus derechos básicos a ningún individuo, independientemente de su pertenencia cultural.

5. Derechos de las minorías en el derecho internacional de los derechos humanos

Tradicionalmente la cuestión de las minorías ha sido frecuentemente ignorada en base al extendido supuesto de que Estado y nación han de coincidir, y por verse la homogeneidad en cuanto a cuestiones culturales, nacionales, étnicas, lingüísticas o religiosas como un elemento necesario para la buena convivencia y para la estabilidad de todo estado. Pero esa homogeneidad nunca se puede dar de forma natural en los hombres, lo cual no es más que fruto de un sano uso de su inteligencia. El hombre tiene ilimitadas formas de concebir y de enfrentarse a la vida, puede tener intereses ilimitados, y sería difícil, muy difícil, encontrar dos personas que conozcan, crean, amen y detesten las mismas cosas, que tengan los mismos fines y las mismas prioridades. Por tanto, si en algún lugar y alguna época ha existido o ha parecido existir esa supuesta homogeneidad, no ha podido ser de otro modo que cerrando puertas, de mejor o peor manera, al libre desarrollo de la inteligencia y de las demás capacidades de los hombres, del que surgiría esa inevitable diversidad de modos de vida. Pero si esa diversidad es inevitable e inherente a la propia naturaleza humana, en lugar de tratar de erradicarla (y a menudo de la forma más cruel) lo mejor para todos y lo menos doloroso será, por decirlo de algún modo, gestionarla.
El progresivo desarrollo y la difusión de la idea de unos derechos humanos ha contribuido en gran medida a hacer ver que, por el carácter universal de los mismos, ningún individuo puede ser excluido o reprimido por parte del Estado, atendiendo a su pertenencia a una minoría cultural, étnica, religiosa, etc. y en pos de alcanzar esa

deseada homogeneidad nacional arriba mencionada. Si por algo, desde el enfoque de los derechos humanos, es valorada la diversidad cultural es porque su existencia pone de manifiesto que el Estado deja de hecho espacio para ella. Así, en cierta medida los Derechos Humanos han ayudado a la hora de otorgar a la cuestión minoritaria la importancia que le corresponde, tanto a nivel nacional como internacional, dado que gran parte de las violaciones de derechos humanos se han producido y se producen en el contexto de conflictos estrechamente vinculados con la existencia de minorías en el seno de los distintos estados.

En el ámbito del derecho internacional, si bien en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948 no se incluyeron normas para el reconocimiento de unos derechos de las minorías, ya a principios del siglo XX, en la época de entreguerras y en el contexto de la Liga de Naciones, se había producido un acercamiento a la cuestión de las minorías, representado por el presidente estadounidense Wilson, tratando de proteger individuos que no formaban parte del grupo nacional mayoritario, en el seno de los estados surgidos de la Paz de Versalles. Este paso no tuvo éxito pues, por presiones de distintos países el sistema se redujo a una serie de tratados que acabaron firmando únicamente los nuevos estados, y que fracasaron antes la Segunda Guerra Mundial. Tras esa guerra se olvidó de nuevo el fenómeno minoritario, que entonces no representaba un problema relevante en el plano internacional. Por una parte, unos de los grupos desde los que más se había promovido el debate en torno al problema de las minorías, el pueblo judío, fue exterminado. Por otra, los alemanes expulsados de países de Europa central o la Unión soviética, vistieron la cuestión de internacionalismo proletario de cara al exterior, y de federalismo socialista hacia el interior. Mientras tanto, en otros lugares se trataba de preservar el sistema colonial. Así, en 1948, aunque países como Rusia o Yugoslavia demandaron introducir en la Declaración Universal la consideración de la cuestión minoritaria como garantía de los derechos humanos, finalmente prevaleció lo contrario, defendido por Francia o EE.UU, según los cuales el respeto a los derechos humanos sería la solución al problema de las minorías. (Rouland, N., Pierre-Caps, S. y Poumaráede, J., 1999, pp. 125 y 158). Posteriormente, los estados fueron reconociendo que las sociedades en las que se da una verdadera homogeneidad son la excepción, a partir de lo cual tuvo lugar un desarrollo progresivo de instrumentos internacionales de derechos humanos en los que se trataba de explicitar los derechos de las personas pertenecientes a minorías de forma cada vez más precisa. Así, en 1966 se firmaron los llamados *Pactos Internacionales de Derechos Humanos* o *Pactos de Nueva York*- el *Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos* y el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*-, creados con el fin de que impusieran, a diferencia de la Declaración Universal, obligaciones vinculantes a las partes. En el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* se puede destacar, en su artículo 27, el reconocimiento y la proclamación del derecho de las personas pertenecientes a minorías a actuar de manera colectiva. En dicho artículo se protege su derecho a tener su propia vida cultural, y a profesar y practicar, ya sea individual o colectivamente, su propia religión y a emplear su propio idioma. Pero más significativo aún para la cuestión de las minorías es el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,* que recoge los llamados derechos de segunda generación, y en el que se reconoce el derecho a la libre autodeterminación de los pueblos o el derecho negativo a que un pueblo no sea privado de sus medios de subsistencia. Estos esfuerzos culminaron con la Resolución nº 47/135 que contiene la *Declaración de derechos de las personas pertenecientes a las minorías nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas* (1992).

También en el contexto europeo se han producido en los últimos años avances decisivos encaminados a promover una mayor atención a la cuestión de las minorías. Así, desde el Consejo de Europa, así como desde la *Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa* (OSCE), se han ido creando distintos instrumentos a escala internacional que atienden de forma más precisa los problemas relativos a los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Como ejemplo de ellos cabe citar

la *Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias, el Convenio Marco para la protección de las minorías nacionales* y el *Documento de la Reunión de Copenhague de la OSCE.*

El reconocimiento de unos derechos de las minorías se ha encontrado en el ámbito internacional con tres impedimentos que merecen ser destacados. En primer lugar, el riesgo antes ya mencionado, de que se prime el colectivo o la pertenencia al mismo antes que a la persona. En segundo lugar, la falta de acuerdo a la hora de establecer una definición de minoría, por lo cual el sujeto de los derechos en cuestión queda indeterminado y pueden servirse de ellos dirigentes de colectivos de todo tipo y en las situaciones más variopintas. Finalmente, existe el temor por parte de los distintos estados de que un Derecho de las minorías alimente pretensiones secesionistas que pongan en peligro la estabilidad del Estado y la integridad de su territorio (Rousso-Lenoir, F., 1996).

6. Conclusión

A pesar de estas dificultades, es inevitablemente necesario atender la cuestión de los derechos de las minorías. Y digo inevitablemente porque en una sociedad democrática siempre existirán modos distintos de vivir los cuales serán en muchos aspectos incompatibles. Siempre serán necesarias una serie de disposiciones que permitan a todos los individuos de la sociedad disfrutar de esos derechos que pertenecen a todos por igual, por el hecho de pertenecer al género humano. Pero, como he tratado de explicar en este trabajo, los derechos de las minorías sólo cumplirán esa función y sólo serán compatibles con los derechos humanos si no se olvida que tienen como objetivo proteger a los miembros de las minorías, no al grupo en sí. El derecho no tiene que proteger unos valores, unas tradiciones o una cultura, tiene que permitir y garantizar la libertad y los derechos fundamentales de los individuos, aquellos que le permiten decidir sobre su modo de vida, sus tradiciones, etc., teniendo como único límite los derechos de los demás individuos. Si los derechos de las minorías son entendidos como derechos de la minoría en sí, podrían convertirse fácilmente en derechos de los dirigentes de la misma para asegurarse de la pervivencia del grupo y, por consiguiente, esa libertad y esos derechos de los que hablo correrán grave peligro.

Bibliografía

Hayek, F. A. (1998). *Los fundamentos de la libertad.* Trad. J.V. Torrente, Madrid: Unión Editorial.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural.* Trad. C. Castells Auleda, Barcelona: Paidós.

Mill, J. S. (2005) [1859]. *Sobre la libertad.* Trad. P. de Azcárate, Madrid: Alianza.

Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México D.F.: Paidós.

Rouland, N., Pierre-Caps, S. y Poumaráede, J. (1999). *Derecho de las minorías y de pueblos autóctonos.* Trad I. Vericat Núñez, México: Siglo XXI.

Rousso-Lenoir, F. (1996). *¿Derechos de las minorías o igualdad?* En Luis Prieto Sanchís (coord.), Tolerancia y minorías: problemas jurídicos y políticos. (pp.135-146). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla.

Ruiz Vieytez, E. J. (2006). *Minorías, inmigración y democracia en Europa.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros.* Trad. M. A. Ruiz de Azúa, Madrid: Taurus.

Sebreli, J. J. (1992). *El asedio a la modernidad. Crítica al relativismo cultural.* Barcelona: Ariel.

Thiebaut, C. (2007). ¿Hay que proteger la(s) cultura(s)?, en L. Villar y J. M. Rosales (eds.), *Las razones de la convivencia.* Bogotá: Universidad Externado de Colombia.(pp. 51-84)

Toscano, M. (2004). *Multiculturalismo. Un ensayo de clarificación y crítica liberal.* En Pablo Badillo (ed.), Entre la ética y la política. Materiales de filosofía práctica. (pp.131-180). Sevilla: Mergablum.

Fuentes electrónicas:

Asamblea General de la ONU, Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992). http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/d_minori_sp.htm

Asamblea General de la ONU, Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).
http://www.un.org/es/documents/udhr/

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966).
http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).
http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm

UN CALEIDOSCOPIO HERMENÉUTICO: INTER-CULTURALIDAD Y HABITAT CULTURALES

Aresio Villanueva Alcántara
Universidad de Málaga (España)

1. Consideraciones sobre la noción de cultura

Intentaremos una aproximación discursiva y coherente entorno a las características ubicuas en todo ser humano y en toda ser humana, que nos permitan concluir al menos una afirmación clara y evidente sobre la relevancia del fenómeno de la Cultura en los seres humanos y en las sociedades que componen.

Cómo formas de vida capaces de interpretar lo percibido, con el dudoso apelativo de autoconscientes, los seres humano-animales manifestamos unas destrezas cognitivas que trascienden los imperativos naturales de todas los sistemas vivos conocidos, tanto a nivel de individuos como de especies. Sin ponerse nervioso por las suceptibilidades de la fundamentalista Inquisición científica o simplemente de los cientifistas, dichas capacidades se pueden adjetivar como transbiológicas, en tanto que no condicionadas solo por factores genético-ambientales. Esto es, sin saber cuándo ni cómo empíricamente, podemos constatar que en su precoz odisea evolutiva, la especie humana se ha desespecializado, se ha descondicionado de instintos biológicos esenciales para sobrevivir, y lo hemos alcanzado a un grado cualitativo único y singular. Podríamos incluso afirmar que la especie humana es una de las mas desespecializadas que habitan la Biosfera.

No sabemos, ni conocemos –todavía– el porqué en el devenir evolutivo de la vida de nuestro planeta, se "hace posible" una especie animal en la cual se manifiesta la "emergencia" de una combinación genético-cultural que "haya creado" la posibilidad de un "hábitat" que tiene como característica principal lo siguiente: este hábitat está "vivido" únicamente por la especie humana. Este hábitat singular del que hablamos no es otro que el "mundo cultural humano". Pero aun así, no podemos afirmar categóricamente que podría ser compartido con otras formas de vida no-humanas y, mucho menos, concluir que dicho hábitat humano sea único tanto de grado como de categoría. Simplemente, a día de hoy, le pese a quién le pese, en materia de evolución y en torno a la noción de la conciencia-de-ser, la ausencia de evidencias no prueba la evidencia de ausencias.

Dentro de este "saber comprender" sobre nuestro distintivo devenir, lo fascinante y retador para el joven pensamiento humano; algo que desafía inflexiblemente el paradigma y los postulados teórico-evolutivos de la ortodoxia imperante en las Ciencias cognitivas y biológicas, es constatar que la desespecialización humana emerge de la mano de la autoconsciencia+cultura-humana. A tal grado que nos permite trascender como especie el cedazo teleomático de la Selección natural (como vector evolutivo de la vida en la Tierra) a niveles no solo cualitativos antes anunciados sino a nivel cuantitativo (como especie y como biomasa, hace tiempo que hemos superado la capacidad de carga natural del sistema Planeta Tierra).

Las comprensiones paleobiológicas o paleoantropológicas postulan que en un breve lapso de tiempo, entre los últimos 800.000 a 20.000 años, el homo sapiens sapiens "emerge" con un conjunto de aptaciones y adaptaciones evolutivas excepcionales, muy diferentes a todos los hallazgos que "la vida" en la Tierra ha culminado, tanto en convergencias como divergencias evolutivas.

La otra cara de la desespecialización humana en cuanto a instintos animales se refiere, consiste en un devenir hacia unas capacidades de enculturación que hacen posible entablar formas de actuar y pensar cooperativamente a niveles de complejidad que aun apenas estamos comprendiendo en profundidad. Los bio-antropólogos evolutivos le llaman "efecto trinquete cultural".

Después de unos 50 años del nacimiento de las neurociencias sabemos que lo característico de la especie humana respecto de los grandes simios (chimpances-bonobos, orangutanes, gorilas) sus parientes filogenéticos más cercanos, es su intensa y trascendente capacidad para estar-consciente-de-ser y su "cerebro social". Los estudios indican que una clave para comprender el funcionamiento del cerebro humano, no estaba en lo que hasta ahora consideraban: el cerebro mismo, sino en lo que un cerebro puede llegar co-producir, co-crear o inventar con otros cerebros, ya sean estos humanos o no.
Los estudios registran una y otra vez que un gran simio puede aprender a desarrollar una tecnología incipiente inmediata. Pero si bien puede producir una herramienta con el esfuerzo de su investigación individual sobre materiales o el propio artilugio, lo conseguirá solo a partir de sus experiencias y de su conocimiento del medio circundante. Lo que no pueden llegar a realizar es algo que un/a humano/a si es capaz de forma impecable y definitiva. Esto es, la especie humana –y concretando en nuestra temática– la cultura humana puede aprender a aprender a partir de:

a) no solo producciones individuales, sino también pensando y actuando cooperativamente.
b) no solo en un lapso de tiempo vital de un individuo, sino a través de generaciones de individuos.
c) no solo a partir de un producto contingente, sino a partir de largos procesos donde descubrimientos e innovaciones son acumulados como conocimiento que es transmisible simbólica y funcionalmente de generación en generación.

Es decir, se pueden observar en especies de grandes simios distintas maneras de solucionar las mismas problemáticas sociales. Por ejemplo, un individuo puede descubrir una manera hacer las cosas en unas circunstancias dadas y, a continuación, sus semejantes lo pueden aprender por imitación. Incluso se ha podido observar que los orangutanes en cautividad llegan a convivir en grupo o que los machos juegan con cuidado paternal con los jóvenes, cosa que es difícil observar en sus hábitats naturales. Lo cual es debido al acceso facilitado de alimento en el primer caso y la escasez del alimento en el segundo. Cambian las condiciones ambientales y entonces su etnografía y estrategias cognitivas se adaptan.
Sin embargo, solo en los humanos es posible el "trinquete cultural": todos podemos aprender la innovación de un miembro-inventor, llegar a perfeccionar la invención y su vez crear un método de transmitir el hallazgo a sus hijos y a los hijos de sus hijas. Pero el término "innovación" en la cultura humana implica una riqueza de hazañas cognitivas no solo a nivel de innovaciones tecnológicas materiales, sino también simbólicas, ya sean matemáticas, lingüísticas, en los modos de organización sociológica e incluso de creencias sobrenaturales. Podemos no dejar de decir que en la especie humana encontramos el paroxismo de lo que los Biólogos evolutivos llaman "las especies culturales".
De hecho, para entender la cultura humana y todas las complejas redes de habilidades cooperativas, de motivaciones biológicas y transbiológicas exclusivas de nuestra especie, podemos constantemente implementar múltiples enfoques de conocimiento: la antropología evolutiva, la antropología cultural y la simbólica, la economía, la psicología social y cognitiva, el pensamiento sistémico, el psicoanálisis, la teología, etc...
Con éste discurso, trato de realizar un ejercicio de deducción autónoma buscando alcanzar una afirmación sobre la condición humana de corte universalista (que sea empírico), esto es: todo ser humano, independientemente de su etnia, de su lengua, de su país, del tiempo o de las coordenadas geográficas natales, es un animal que llega a culminar su condición de Ser, gracias al factor extragenético que constituye toda Matriz Cultural. De hecho, en los humanos toda conducta con base genética... necesita de un "hábitat cultural" dónde desarrollarse con sentido. Dicho de otro modo, solo con el

instinto animal innato, transmitido filogenéticamente, el ser humano no puede alcanzar su pleno potencial, es decir, no podrá desarrollar capacidades cognitivas superiores a los niveles de sofisticación manifestados en contextos culturales.
Hemos llegado a una afirmación Somos animales culturales. Esa condición común de nuestra naturaleza, no es algo relativo, estamos aptados para realizarnos vitalmente en un ambiente Cultural humano. Lo cual no es una elección sino una consecuencia de nuestra propia naturaleza.

2. Cultura vs Multicultura

Ahora bien, ¿y si afirmamos que no existe "La" Cultura humana propiamente dicha?. A este respecto he pensado en enunciados claros que reflexionen la cuestión.
Si indagamos en el buscador Google con diversas estrategias en torno al número de culturas humanas que existen, su respuesta será tan diversa como si preguntásemos a cualquier antropólogo coherente. Y esto en sí, es un dato relevante sobre las posibles problemáticas inherentes al concepto de Cultura.

1. Por ejemplo, podemos postular que las personas no son las Culturas. Pero, a continuación, podemos decir que habitamos humanamente y necesariamente en ellas.

2. Lo que existen son <<las>> culturas o los grupos culturales. Entonces, somos "seres culturales" que podemos habitar múltiples culturas.

3. No podemos habitar en una sola Cultura porque no existe una monocultura humana. Al menos actualmente.

4. Se podría especular sobre una cultura única en el origen de la humanidad o que estemos avanzando hacia una monocultura globalizadora que llegue a ser universalmente aceptada por todas las subculturas. ¿Cómo? No lo sé, pero el imperialismo contemporáneo lo busca, lo ansía y parece que su método globalizador es su perverso belicismo preventivo y su mentalidad mercantilista de lo material y de lo inmaterial. De cualquier forma, entre un principio y un futuro "horizonte de la humanidad", el contexto global es multicultural.

5. Desde un punto de vista didáctico, recurrimos a espacios divulgativos de internet, concretamente hacemos uso de Wikipedia para sondear las definiciones de cultura. Encontramos definiciones académicas a partir de las principales corrientes de pensamiento antropológico:

- Desde paradigmas reduccionistas de la naturaleza humana y por tanto de la cultura, donde todo se reduce al ambiente, la base bioquímica y la genética (el hígado segrega bilis, los seres humanos segregan culturas. Un autor de referencia sería Jesús Mosterín que dice: *lo que distingue la cultura humana es el cómo se transmite la información por canales no-genéticos*. A su vez su tesis se basa en el concepto memes acuñado por el evangelizador neodarwinista Richard Dawkins).
- O bien la cultura es una consecuencia de la capacidad simbolizadora de la mente humana (Autor: Clifford Geertz: el hombre es una animal suspendido en tramas de significación [=culturas] tejidas por el mismo).
- O bien combinaciones de ambas (el materialismo cultural de Marvin Harris: relación causal entre estructuras-tecnología, infraestructura-organización y superestructuras-valores).
- Todas coinciden en algo, somos seres (multi)-culturales.

6. Nos queda claro que allí donde existen seres humanos existirán culturas. Pero no culturas regidas por instintos regulados por el genotipo de la especie (que sí podemos encontrar en diversas especies no-humanas). Pues no existe un patrón de contenido

cultural inalterable que acompañe a la común naturaleza cultural de la especie humana.

3. Al otro lado del espejo humeante del relativismo cultural: la interculturalidad

En este punto de nuestra reflexión, nos aproximamos al amplio debate generado a lo largo del siglo XX en torno a la noción de cultura, el cual ha sido provocado por la contienda dialéctica entre los conceptos de relativismo cultural, la multiculturalidad y los fenómenos de interculturalidad.

Sin pretender profundizar en tan consistente debate, podemos ir cristalizando el caleidoscopio hermenéutico en torno a la noción de cultura que nos hemos planteado. Para ello, en nuestro discurso postulamos otra de las características del ser humano: en ese *darse-cuenta-de-si-mismo*, tenemos una tradición insaciable de conocer quiénes somos –individual y colectivamente–, de dónde venimos y a dónde vamos. Y esto parece que en todas las culturas es un aspecto fundamental para sostener una identidad cultural que sea referente para todo el colectivo humano que habita cada cultura. Conocer nuestra condición de ser en tribus como escribe M. Walzer será una cuestión sempiterna en nosotros:

> *"Las tribus han regresado. Han regresado en el Este, han regresado en el mundo árabe y en el mundo asiático, pero han regresado también a su manera, o han resurgido, en el interior del mundo occidental mismo, por la presencia en él de viejas y de nuevas formas de identidad cultural que reclaman su derecho a existir con autonomía. El tribalismo y la globalización parecen ser dos fenómenos contrapuestos que imprimen su sello a la situación en la que se encuentra la cultura mundial a fines del milenio*".

Es decir, la cuestión del multiculturalismo "ha regresado" o resurgido, o dicho de otro modo, siempre ha estado vigente. Somos seres (multi)-culturales. Desde la afirmación de Walzer podemos decir que las sociedades "civilizadas" estamos viviendo un revival colectivo de las cuestiones últimas de siempre. En los inicios del pensamiento moderno, se hablaba de "tribus" para definir las "sociedades primitivas" que estudiaban los investigadores clásicos. Quizás la colonización, la monetarización de las economías, el tránsito del feudalismo o la invención de la propiedad privada, el surgimiento de los estados nacionales y en general los grandes relatos de la Historia Universal propio del modernismo hizo que el tribalismo se tornase un concepto transparente, no útil.

Pero aquí, en el inicio del siglo XXI, la cuestión de la identidad –dice Habermas– se vuelve más importante que las cuestiones de propiedad-razón. Algo que he aprendido de la Historia de la Filosofía, es que en el siglo XX Heidegger realiza una destrucción del Gran relato del Modernismo. A partir del espacio que abre Heiddeger nacen todos los de-construccionistas de los grandes relatos modernos que se basan en la divina razón y su postulado de una teleología de la Historia que garantiza la plenitud para todos.

Con tanta destrucción y "tibia" de-construcción, parece que en la actualidad se han puesto de moda el caleidoscopio de relatos. Aquí introducimos lo que llaman el mosaico –del relato– multiculturalista. Que a su vez, cada vez que pienso o leo o escucho o experimento anécdotas propias de nuestra sociedad entorno a la cuestión, encuentro una interesante y no resuelta confrontación con los postulados axiales de los derechos humanos (y su subyacente fundamento en el individualismo de la tradición occidental) y, en consecuencia, con los planteamientos sobre el hecho de la interculturalidad.

Existen significativos y necesarios debates sobre los conceptos multi-, inter- y relativismo cultural. Sin entrar en profundidad, nos parece muy estimulante realizar una sencilla reflexión sobre el "escollo intelectual" que ha supuesto el Relativismo Cultural, sin el cual, actualmente no se hubiera avanzado hacia este *revival* de los multiculturalismos y de las perspectivas interculturales.

1. Lo natural de toda sociedad humana es que presentan culturas propias. Y a su vez sub-culturas; de clase, sociales, de género, étnicas, etc...
2. Mediante el estudio comparativo se constata que en la humanidad lo natural es el *pluralismo* cultural y no el *monismo* cultural.
3. Y que la convivencia de sociedades implica la convivencia de distintas tradiciones culturales: podemos llamarlo multiculturalismo positivo.
4. Cuando introducimos la noción de derechos de las sociedades a la diferencias culturales, entonces parece que entramos de lleno en la discordia de los relativismos y la inmutabilidad de las esencias culturales frente al hecho de la interculturalidad ineludible: por ejemplo, la mutua interdependencia de las culturas puede suceder a través de las personas, tanto a escala individual o colectivamente y también, a varias escalas de tiempo, de forma contingente o tras largos procesos de enriquecimiento mutuo.

Si procuramos no enredarnos errónea o parcialmente con dichos conceptos, entiendo que el relativismo cultural es una concepción peligrosa (o negativa) del multiculturalismo. La reflexión sobre los argumentos del relativismo cultural me hace entender que este invoca una especie de esencialismo radical-sobrenatural inherente a todas las culturas, el cual no puede ser mutado, asimilado, erradicado, sincretizado, interpretado o conjugado desde los esencialismos de las otras culturas.
A estas alturas estamos claramente situados en la siguiente perspectiva: Está claro que si profundizamos en los axiomas del relativismo cultural acabamos en un bucle de absolutismo caleidoscópico con el cual –y de forma esquizoide– la trama íntima de las relaciones humanas queda desconsiderada, y su tejido se descondiciona de forma inconmensurable hecho a hecho, momento a momento.
Las personas paradójicamente, siendo seres socioculturales presentamos una aptación para crecer subjetivamente de forma irrestricta, podemos ir más allá de la matriz de significados de nuestra cultura de origen. Por ejemplo, debido a lógicas necesidades de supervivencia o motivos sentimentales, las personas pueden decidir o conseguir incorporar en su cosmogonía personal elementos, códigos, creencias de otra cultura diferente. Este hecho vital, constatable con múltiples ejemplos, por sí mismo rompe "desde dentro" la utopía "estanca" del relativismo cultural.
Pero no deja de ser tan interesante como sensible el reto constante que en las relaciones culturales supone encontrar los justos límites éticos entre tolerancia o intolerancias para evitar o prevenir "males mayores" sociales, políticos o civiles.
¿Cómo respetar el derecho a la diferencia cultural y a su vez condenar actos culturales que impliquen un atentado directo contra los derechos humanos ya sean estos civiles, sociales o políticos? En este sentido no veo otra salida que desarrollar métodos de regulación políticos y jurídicos que fomenten un marco convivencia basado en la tolerancia no-indiferente, la cual solo puede ser posible en un marco de convivencia donde se tiene que precisar definitivamente lo que es intolerable tanto entre conflictos justificables desde cada cultura hacia sus miembros como hacía los otros grupos culturales.
¿Cómo justificar la injerencia cultural de un grupo hacia otro? ¿Cómo discernir con justeza las expresiones culturales que no pueden ser toleradas por atentar contra los derechos humanos de las personas y, a su vez, conseguir que durante el proceso no seamos guiados de forma subyacente por prejuicios etnocéntricos?
¿Se alcanzará una comprensible, consensuada, tolerada y factible formulación universal e inclusiva de Derechos que puedan ser cosmopolitas porque consigan hacer co-existir los derechos humanos y los derechos culturales de cada grupo cultural?
Como corolario, nos hacemos entonces una pregunta que se mueve como una avispa entre los espacios de nuestra propia reflexión: *"¿Son los derechos humanos naturales o artificiales?*". Entonces recuerdo un aforismo de Nietzsche con el que inicia su libro *La Genealogía de la Moral*: "*Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros mismos*". Entonces, concluimos como respuesta plausible que conforme

intentamos nuestro “autoconocimiento” vamos descubriendo-creando el sentido y la naturaleza de los Derechos humanos, culturales y las contradicciones y paradojas asociadas.

Bibliografía y webgrafía

Walzer, Michael. *Moralidad en el ámbito local e internacional*. Madrid. Alianza Ed., 1996.

Pierre-Paulin, O.A. *Discriminación, multiculturalidad e interculturalidad en España: un análisis desde la escolarización de la infancia subsahariana.* Capítulo V. Madrid. IEPALA Ed. 2006

Freire, Paulo. *Educación y participación comunitaria. Extracto de “Nuevas perspectivas críticas en Educación”*. Paidós, Barcelona, 1994.

Fornet-Betancourt, R. *La Interculturalidad como alternativa a la Violencia.* Madrid.Alianza Ed., 2000

www.wikipedia.org. Acepciones consultadas: *Teoría de Olduvai; Relativismo Cultural*. Cultura. Etología. Homo sapiens. Derechos Humanos. Multiculturalidad.

LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA: EL PRIMER PASO PARA EL CAMBIO

Ana Blanco Campaña
Lic. Psicología, Dipl. Trabajo Social,
Alumna Máster de Orientación
Universidad de Málaga (España)

«El Médico de Familia inglés, Ronald Gibson, comenzó una conferencia sobre conflicto generacional, citando cuatro frases:

1) "Nuestra juventud gusta del lujo y es mal educada, no hace caso a las autoridades y no tiene el menor respeto por los de mayor edad. Nuestros hijos hoy son unos verdaderos tiranos. Ellos no se ponen de pie cuando una persona anciana entra. Responden a sus padres y son simplemente malos."

2) "Ya no tengo ninguna esperanza en el futuro de nuestro país, si la juventud de hoy toma mañana el poder, porque esa juventud es insoportable, desenfrenada, simplemente horrible."

3) "Nuestro mundo llegó a su punto crítico. Los hijos ya no escuchan a sus padres. El fin del mundo no puede estar muy lejos."

4) "Esta juventud esta malograda hasta el fondo del corazón. Los jóvenes son malhechores y ociosos. Ellos jamás serán como la juventud de antes. La juventud de hoy no será capaz de mantener nuestra cultura."

Después de enunciar las cuatro citas, el Doctor Gibson, observaba como gran parte de la concurrencia aprobaba cada una de las frases. Aguardó unos instantes a que se acallaran los murmullos de la gente comentando lo expresado y entonces reveló el origen de las frases, diciendo:

La primera frase es de Sócrates (470 - 399 A .C.);

La segunda es de Hesíodo (720 A .C.);

La tercera es de un sacerdote (2.000 A .C.);

La cuarta estaba escrita en un vaso de arcilla descubierto en las ruinas de Babilonia (actual Bagdad) y con más de 4.000 años de existencia.

Y ante la perplejidad de los asistentes, concluyó diciéndoles:

Señoras Madres y Señores Padres de familia: RELÁJENSE, QUE LA COSA SIEMPRE HA SIDO ASÍ...»

Buscar un culpable no es la solución. Buscar soluciones a una realidad inminentemente plasmada es el objetivo principal de los profesionales de la Educación, desde mi punto de vista.

Robert Roeser, psicólogo de la Universidad de Pórtland EE.UU, afirma que es necesario un cambio radical formando a los profesionales, pero más que formación tengo la convicción de que el punto débil es el de reciclar. La sociedad es un ente en continuo cambio, por lo que se puede estar formado y preparado profesionalmente en un momento determinado pero si esa sabiduría no se alimenta, el proceso educativo se rompe, ya que, lo que es lícito en un momento histórico en otro puede no serlo. El ejemplo mas vívido es la innovación con las TIC´s. No solo en el campo de la Educación, sino en cualquier ámbito profesional. La llegada de las nuevas tecnologías supuso y ha supuesto un cambio estructural en cualquier función profesional. Nos hemos tenido que adoptar rápidamente; hemos sufrido una serie de cambios en un periodo de tiempo muy escaso. Y si resulta complicado aplicar el cambio en una persona (con lo que ello implica: significa cambiar rutinas, habilidades, crear incertidumbres…) más aun lo es para un grupo de personas y, en concreto, una sociedad.

Estos cambios no solo han sido en el campo de las tecnologías o la ciencia sino también sociales, económicos, políticos, culturales…modificaciones que, lo que otros países han tardado 60 ó 70 años, España lo ha sufrido en 20.
En este punto aparece el término conflicto. Este surge en una situación en la que hay divergencia de opiniones, un efecto de tensión entre deseos opuestos. Es decir, hay conflicto entre dos partes cuando ambas sienten el deseo de operativizarlo, transformar los pensamientos pasivos a activos. Cuando una de las partes es activa y la otra lo consiente, de alguna forma, no existe encuentro, no existe choque. Un ejemplo en este caso es la escuela antes de los 80. Era unidireccional porque no había lugar a la opinión de los demás, a la pluralidad, a la libertad, a la expresión, a la diversidad…la influencia de la opresión y de la religión ha sido brutal en la escuela. Emociones, el papel activo de la mujer, la igualdad de oportunidades, bidireccionalidad… eran aspectos no contemplados e insólitos para la sociedad y durante muchos años ha estado vigente. La globalización, los cambios políticos, científicos, culturales, económicos, la apertura de España al mundo… han supuesto un antes y un después en todos los terrenos y por tanto, también en el educativo.
Hoy en día aun quedan resquicios de esa influencia. De ahí la necesidad de trabajar en mediación de conflictos. Trabajar sobre las emociones, habilidades… tanto dentro como fuera del aula. Porque no solo el docente es un profesional en su ámbito, sino también un educador en una sociedad polivalente. Y para adaptarnos a las necesidades que van emergiendo del propio cambio es imprescindible estar abiertos a este; si no buscamos nuevas herramientas y recursos, si no aprendemos de estas, finalmente recurrimos, casi inconscientemente, a esas habilidades o recursos que aprendimos en otro tiempo; y, por ende, resultaría anacrónico su aplicación.
Tal y como afirma Eduard Punset: “tenemos que ser más conscientes de lo que estamos haciendo”. Somos más felices si nos centramos en el aquí y el ahora. Si realizamos una tarea sin prestar atención pensando en lo que queda por hacer, vivimos en la tesitura y sin disfrutar de aquello que estamos aprendiendo. Sí que tiene que existir un momento de reflexión pero para tomar impulso para nuevas experiencias.
Entonces, ¿qué papel ocupa realmente la escuela? Antes, el niño llevaba a cabo la socialización primaria en la familia e iba a la escuela para realizar la socialización secundaria. Es decir, para aprender a leer, aprender a contar, aprender a escribir, aprender geografía. Hoy el niño va a escuela sin haber obtenido la socialización primaria y el maestro tiene, a la vez que socializarlo tanto en el primer nivel como en el segundo. Se sobrecarga a la escuela con una demanda que antes llevaba a la cabo la familia con lo cual cada vez más la escuela se convierte en un punto central, exigiéndole cada vez más, sin que ello signifique mayor reconocimiento ni apoyo social (“El valor de educar”, Fernando Savater). No se trata de una utopía sino de una realidad palpante. Una continua adaptación al momento histórico en el que nos ubicamos, una tarea ardua, pero no imposible.
Ya a principios del siglo XIX, Alexis de Tocqueville afirmaba que “todos los conflictos de la modernidad tienen como última causa la incongruencia entre lo que la sociedad promete y lo que nos permite conseguir”. Se convierte en labor de la escuela preparar al individuo para la vida real. Dotar de capacidades para desenvolvernos en la cotidianeidad, adquirir un punto crítico sobre las circunstancias que acaecen, iniciar un camino hacia la motivación intrínseca o hacia el gusto por el saber… objetivos o valores que se convierten en el desarrollo personal y, en última instancia, de la sociedad y de la escuela. Es este un mundo donde los conflictos que en él se producen parten del ser humano. Es la escuela quien ha de tomar rienda para que esa incongruencia de la que hablaba Tocqueville no nos ciegue y no nos haga caer en la ignorancia, hastío o desgana ante la lucha.
En este punto, cabe preguntarse si es la escuela una institución unidireccional, es decir, de poder absoluto hacia la sociedad y cuyo trabajo es moldear a su imagen y semejanza como si de una industria o fábrica de ciudadanos de tratase. Fernández

Erguita hace una reflexión sobre las funciones sociales de la escuela y cuyo esquema se reduce a lo siguiente:

1. Preparación para el trabajo
2. Formación de ciudadanos

2.1 Perpetuar la estructura política
2.2 Formar parte de un agregado
2.3 Participación en una democracia parlamentaria.

3. Integración en la sociedad civil en la forma de relaciones sociales
4. Consenso social

4.1 Igualdad
4.2 Libertad
4.3 Derechos sociales

Basándonos en un Estado de Bienestar y libertad es el individuo quien conforma a la sociedad donde se produce un continuado feedback de información, comportamientos, actitudes…por lo que la integración, participación, democracia, derechos sociales,…se unifica en un Estado y una institución viva y dinámica. Las funciones sociales de la escuela no parten de una autoridad ya que la hacemos entre todos. No es solo el alumno el que se alimenta de la escuela, sino que ésta también lo hace del alumnado. Formación e investigación están íntimamente relacionadas; tornan un carismático matiz en la figura del profesor. Partir del aula, de la investigación "de a pie", de lo que acontece del día a día, de las interacciones…etc., es fundamental para la Educación. Al mismo tiempo, se trasladarían al sistema una serie de necesidades existentes que harían avanzar en el cambio y acomodación de las circunstancias. Toma un carácter retroalimentador.

El individuo cambia, la sociedad también y juntos tienen su propia dinámica. La inexistencia de esta formación desencadena situaciones vividas en otras épocas y de las que no comprometen al enriquecimiento. Una negativa a la formación en esto, desemboca en una negativa a un claro cambio. Negarse al cambio es sinónimo de retroceso. Necesitamos evolucionar como sistema de enseñanza, de formación tanto individual como grupal. Cierto es, que en las tecnologías existen inconvenientes: las habilidades sociales, los gestos, los abrazos, la mirada, el tacto, las relaciones humanas...quedan relegadas a un segundo plano. Pero el hombre no es una máquina ni un ordenador al que se le programan los comportamientos; disponemos de herramientas suficientes para que el contacto con los de nuestra especie no caiga en el olvido; se convierte en una necesidad contar con los que nos rodean, con los demás.

La integración, tolerancia, respeto a la diversidad, a la culturalidad… se convierten en el eje de la escuela educativa. Tal y como Ángel Pérez explica en su texto "la escuela ha de saturarse de personajes, contenidos, códigos, actividades y productos de la vida intelectual más rica de la comunidad humana." Hemos de partir de la diferencia no de la desigualdad. Ser consciente de esto implica un trabajo en el aula más puro y más enriquecedor: Partir de la heterogeneidad es el motor del aprendizaje e invita a la curiosidad, implicación e investigación, cualidades que han de estar patentes como profesor (o al menos autoexigírnoslo como modo de avance y de cambio). El aprendizaje tiene que partir de la funcionalidad de aquello que aprendemos y de la capacidad de avanzar que tenemos cada uno. El andamiaje y la zona de desarrollo próximo de Vygostki, se torna el eje de la diferencia interindividual; implica ofrecer un apoyo adecuado y guiar a los niños en función de su edad y el nivel de experiencia. El entorno auténtico busca el equilibro entre el realismo y las habilidades, las experiencias, el grado de madurez, la edad y los conocimiento de lo aprendiendo. Implica guiar a través de consejos, preguntas y material que dirigen al niño mientras resuelve problemas. Pero dirigir no quiere decir explicar. Los profesores tienen que preparar el terreno para que los alumnos identifiquen aquello que necesitan hacer, en lugar de explicarles los pasos a seguir, como sí se tratara de un algoritmo. Los

estudiantes han de aprender de qué manera pueden solucionar los problemas y superar obstáculos, aparte de aprender a solucionar los problemas en sí. Y todavía más importante, han de aprender a sentirse seguros con el sistema empírico. El lema sería “aprender a aprender”.
Por otro lado, el niño necesita autoridad, es decir, algo que le ofrezca resistencia adelante; no como tiranía, mejor normas o disciplina. La sociedad siempre ha estado ligada a las normas. Produce estabilidad en el ser humano; necesitamos de una organización, planificación para no caer en el caos y en el despotismo. Por lo que, el niño necesita de una guía para poder labrar su camino, sus aprendizajes… siempre desde la libertad (aunque ésta sea siempre relativa…).
Esa autoridad esta representada en la familia por los padres y en la escuela por el maestro. Pero, “el maestro es una figura postergada, personaje subvalorado”. Si es una herramienta de trabajo educativo esencial para la escuela, ¿Por qué no se le estima? ¿Por qué no se le valora?... pienso que es algo relativo al poder y al narcisismo. Antes el maestro era una persona privilegiada por estudiar, ahora todo el mundo estudia, sabe, piensa… creemos que somos los mejores en todo, porque tenemos la información al alcance de nuestras manos. Somos egoístas en este sentido, ya que es necesario confiar en los demás para poder avanzar.
Pero en esta dinámica “si los maestros de primera no han cumplido bien su función es muy difícil que nosotros (entendido como universidad, artistas, literatos, políticos…) tengamos ocasión de llevar a cabo alguna labor especialmente relevante”: se torna complicada, una renovación absoluta de esas personas. Se trata de una cadena: si los padres o la sociedad, en general, piensa negativamente en la figura del maestro afecta, por lo tanto, en su trabajo; unido a toda la aureola montada en torno a la escuela, es decir, padres, hijos, maestros, sociedad… desemboca en que el alumno o la persona, cuando llega una determinada edad, es muy difícil cambiar. Los niños son moldeables, pero al tiempo que el ser humano se hace, nos convertimos en menos flexibles. Esa andadura comportamental está intrínsecamente arraigada.
En definitiva, las funciones sociales de la escuela son fundamentales y esenciales hoy día. Al mismo tiempo, se han visto ampliadas a la fuerza, producto del ritmo de la sociedad y de los factores políticos, económicos y sociales a los que nos necesitamos adherirnos para provocar el avance educativo.
La leyenda de Paganini refleja fielmente el objetivo a conseguir en este ámbito que nos ocupa. Paganini fue un virtuoso violinista del siglo XVIII. Una noche, mientras deleitaba con sus notas a un exquisito público, se le rompió una a una las cuerdas de su instrumento hasta quedar solo con una. El maravilloso artista fue capaz de crear una dulce melodía con una sola cuerda, dejando al auditorio atónito.
Para conseguir moldear el compromiso con las personas de nuestro entorno educativo y poder crear una enseñanza de calidad y donde tengamos cabida, es imprescindible saber crear las condiciones adecuadas para que éste se pueda desarrollar. Paganini supo crear una atmósfera increíble en su concierto a través de su actitud, encarando los problemas con una sonrisa, con tenacidad y tratando de conseguir lo mejor con lo que tenía en cada momento. Nuestra actitud es determinante, tenemos que ver el lado bueno de las situaciones, no desanimarnos, seguir luchando. Si nos dejamos vencer por los obstáculos que vamos encontrando, porque la otra persona no reacciona como esperamos, porque sus comportamientos no son los adecuados porque no nos da todo lo que podría, etc., no podremos forjar el compromiso. Tenemos que seguir adelante y ser capaces de valorar los pequeños avances que vamos consiguiendo. Esta actitud es necesaria en ambas partes para alcanzar el compromiso. Si somos capaces de comportarnos con nuestras personas, y ante ellas, de la forma en la que nos gustaría que ellos se comportaran, estaremos sentando las bases para lograr nuestro objetivo.

Bibliografía

Pérez Gómez, Ángel I.: *"Un aprendizaje diverso y relevante".* Cuadernos de Pedagogía. Nº311 Marzo 2002.

Pérez, Ángel, Sola, Miguel y Murillo, Francisco: *"Un cambio de mirada sobre la escuela academicista"*. Cuadernos de Pedagogía. Nº 363.

González, Juan Jesús y Requena, Miguel: *"Tres décadas para el cambio social en España"*. Alianza Editorial. 2006.

Savater, Fernando.*"El valor de educar"*. Educere, Conferencia, Año 5, 13, Abril-Mayo-Junio, 2001.

Valero Matas, Jesús A: *"Las instituciones y organizaciones sociales" Un análisis sociológico*. Pirámide 2008.

Webgrafía:

http://www.eduardpunset.es/
http://www.zapala.com/norpatagonia/08/setiembre/s4/juventud.html

Anexo1

Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad

VI Encuentro de Primavera®

26-29 de Abril de 2011

Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo

Complejo Económico y Social

Universidad de Málaga

Organización

Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga

Departamento de Derecho Financiero, Economía Política y Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga

Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Inmigración de la Universidad de Málaga

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

Escola Superior de Educação de Coimbra

Comité de Honor

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía – España, representada por el Sr. Consejero,
D. Francisco José Álvarez de la Chica

Universidad de Málaga – España, representada por la Ex.ma Sra. Rectora,
Dra. Dña. Adelaida de la Calle Martín

Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga – España, representada por el Sr. Decano,
Dr. D. F. Manuel Montalbán Peregrín

Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía – España, representada por la Sra. Directora General Dña. Rocío Palacios de Haro

Delegación Provincial de Málaga de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía – España, representada por el Sr. Delegado,
D. Antonio Manuel Escámez Pastrana

Delegación Provincial de Málaga de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía – España, representada por el Sr. Delegado,
D. Juan Carlos Lomeña Villalobos

INCIDE (Inclusión, Ciudadanía, Diversidad y Educación, Málaga – España), representado por el Sr. Presidente,
D. Eloy Peña Ramos

Comité Organizador

Directores Académicos

Juan Ortiz Molina (Departamento de Derecho Financiero, Economía Política y Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga – España)

Fernando Sadio Ramos (Encontro de Primavera; Grupo de Investigación HUM-742 DEDiCA; Departamento de Educación de la Escola Superior de Educação de Coimbra – Portugal)

Vocales

María Angustias Ortiz Molina (Responsable del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.,* Universidad de Granada – España)

Juan José Hinojosa Torralvo (Director del Departamento de Derecho Financiero, Economía Política y Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga – España)

Belén Lorente Molina (Coordinadora del Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Inmigración de la Universidad de Málaga – España)

Dolores Madrid Vivar (Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga – España)

Cristina Monereo Atienza (Departamento de Derecho Financiero, Economía Política y Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga – España)

Antonio Medina Rivilla (Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Nacional de Educación a Distancia – España)

Roberto Cremades Andreu (Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada – España)

Secretaría Administrativa

Carmen Mª García Núñez (SIEI – Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Inmigración de la Universidad de Málaga – España)

Email: siei@uma.es

Comité Científico

Presidente

María Angustias Ortiz Molina (Responsable del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.,* Universidad de Granada – España)

Secretaria

Belén Lorente Molina (Coordinadora del Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Inmigración de la Universidad de Málaga – España)

Vocales

Juan José Hinojosa Torralvo (Director del Departamento de Derecho Financiero, Economía Política y Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga – España)

Juan Ortiz Molina (Departamento de Derecho Financiero, Economía Política y Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga – España)

José Manuel Cabra Apalategui (Departamento de Derecho Financiero, Economía Política y Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga – España)

Dolores Madrid Vivar (Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga – España)

Antonio Medina Rivilla (Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Nacional de Educación a Distancia – España)

Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid – España)

Lucía Herrera Torres (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada – España)

Oswaldo Lorenzo Quiles (Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada – España)

Roberto Cremades Andreu (Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada – España)

Maria do Rosário Campos (Departamento de Educación de la Escola Superior de Educação de Coimbra – Portugal)

Fernando Sadio Ramos (Encontro de Primavera; Grupo de Investigación HUM-742 DEDiCA; Departamento de Educación de la Escola Superior de Educação de Coimbra – Portugal)

Este VI Encuentro de Primavera *Tendiendo puentes hacia la Interculturalidad* cuenta con la Ayuda del Vicerrectorado de Investigación y Doctorado de la Universidad de Málaga

PROGRAMA

HORAS	26 de Abril, Martes	27 de Abril, Miércoles	28 de Abril, Jueves	29 de Abril, Viernes
9:30	Llegada de los Participantes	**9:30: Ponencia invitada:** Iván Bravo Antonio, Lucía Herrera Torres	**9:30: Ponencia Invitada:** Jorun Buli-Holmberg	**9:30: Ponencia invitada:** Maria do Rosário Castiço de Campos
10		**10: Ponencia invitada:** Oswaldo Lorenzo Quiles	**10: Ponencia invitada:** Fernando Sadio Ramos	**10: Ponencia invitada:** Elaine Hewitt, Jean Stephenson
		10:30: Ponencia invitada: Lucía Herrera Torres	**10:30: Ponencia invitada:** C. Karen Villén Molina	**10:30: Ponencia invitada:** Philippe Bernard Loff
11/11:30		Café	Café	Café
11:30/13:30		**11:30: Ponencia invitada:** Amaya Epelde Larrañaga	**11:30: Ponencia invitada:** Anabela Panão Ramalho, João Ramalho	**11:30 : Ponencia invitada:** Jean Stephenson, Elaine Hewitt
		12: Ponencia invitada: Antonio Manuel Roldán Báez	**12/13:30: Seminario:** Sergio Román Aliste, Cayetana Ibáñez López, Carlos Garrido Castellano	**12/13: CONFERENCIA** Sebastián Sánchez Fernández
		12:30/13:30: CONFERENCIA Encarnación López de Arenosa Díaz		**13/13:30: Acto de Clausura**
13:30/15:30	Comida	Comida	Comida	Comida
15:30	**15:30:** Recepción y entrega de documentos	**15:30: Taller 1** Mª Rosa Salido Olivares	**15:30: Ponencia invitada:** Àngels Torras i Albert	
	16:30/17:30: Apertura del Encuentro – Mesa de Inauguración	**15:30: Taller 2** Eduardo José Tavares Lopes	**16: Ponencia invitada:** María Angustias Ortiz Molina	
		15:30: Taller 3 María Orozco Fernández	**16:30: Ponencia invitada:** Isabel María Núñez Moreno, Àngels Torras i Albert	
17/17:30		Café	Café	
17:30	**17:30/18:** Pausa para Café	**17:30: Ponencia invitada:** (1) Francisco J. Calderón Vázquez	**17:30: Mesa redonda 1:** *Modera*: Trinidad Diéguez Roa *Participan*: Profesorado de ATAL; Profesorado vinculado a Educación Intercultural	
	18: Ponencia invitada: Roberto Cremades Andreu, Lucía Herrera Torres, Oswaldo Lorenzo Quiles	**18: Ponencia invitada:** María Teresa Rascón Gómez	**17:30: Mesa redonda 2:** *Modera:* Dolores Madrid Vivar *Participan*: Eduardo Vila Merino, Julio Vera Vila, María Soledad Ortega Velasco	
18:30	**18:30: Ponencia invitada:** Alejandra Paz Rodríguez Navas	**18:30: Ponencia Invitada:** (2) Francisco J. Calderón Vázquez	**18:30: Ponencia Invitada:** Joaquín Perea Rodríguez	
19	**19: Ponencia invitada:** José Antonio Binaburo Iturbide	**Ponencias**	**Ponencias**	

Actividades a desarrollar en el Encuentro de Primavera®:

A) Conferencias:

i) Apertura:

Pensemos: ¿Son las competencias un puente hacia lo intercultural? En torno a la Educación Musical Superior

Encarnación López de Arenosa Díaz
(Real Conservatorio Superior de Música de Madrid – España)

ii) Clausura:

Hacia la Interculturalidad desde la Cultura de Paz

Sebastián Sánchez Fernández
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada – España
Delegado del Rector para el Campus de Melilla
Instituto de la Paz y de los Conflictos

B) Ponencias invitadas:

1. Roberto Cremades Andreu; Lucía Herrera Torres; Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidad de Granada – España) – **Las motivaciones de los niños para aprender música en la Escuela de Música y Danza de Melilla**
2. Alejandra Paz Rodríguez Navas (Jefa del Departamento de Análisis y Estudios de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía – España) – **Concepto de integración y modelos políticos**

3. José Antonio Binaburo Iturbide (Delegación Provincial de Málaga de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía – España) – **La educación intercultural para una escuela sostenible**
4. Iván Bravo Antonio (Universidad de Granada – España); Lucía Herrera Torres (Universidad de Granada – España) – **Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora**
5. Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidad de Granada – España) – **Análisis cualitativo de textos sobre multi e interculturalidad**
6. Lucía Herrera Torres (Universidad de Granada – España) – **Orientación, tutoría y mentorización en la Educación Superior: una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario**
7. Amaya Epelde Larrañaga (Universidad de Granada – España) – **La interculturalidad en la educación a través de la música infantil**
8. Antonio Manuel Roldán Báez (Universidad de Málaga – España) – **Aspectos económicos de la emigración: una aproximación crítica**
9. Francisco José Calderón Vázquez (Universidad de Málaga – España) – **Evolución de los flujos migratorios en el Área Metropolitana de Málaga**
10. María Teresa Rascón Gómez (Universidad de Málaga – España) – **Valores y concepciones socioeducativas de las familias inmigrantes marroquíes**
11. Francisco José Calderón Vázquez (Universidad de Málaga – España) – **Situación del empleo femenino extranjero en la provincia de Málaga (2006-2010)**
12. Jorun Buli-Holmberg (Universidad de Oslo – Noruega) – **How to promote Intercultural Education – instructional techniques for teachers**
13. Fernando Sadio Ramos (Escola Superior de Educação de Coimbra – Portugal) – **Tendiendo el puente: los Derechos Humanos y el deber de memoria**

14. C. Karen Villén Molina (Diputación Provincial de Málaga – España) – **Inmigrantes en Málaga: mujeres y hombres, rurales y urbanos. Recursos**
15. Anabela Panão Ramalho (Escola Superior de Educação de Coimbra – Portugal); João Ramalho (Instituto Superior de Educação e Trabalho do Porto – Portugal) – **Mulher informada … mulher formada**
16. Àngels Torras i Albert (Universidad Ramón Llull – España) – **Picantarols. Proyecto de sensibilización musical para las Escuelas Infantiles. Ayuntamiento de Tarragona**
17. María Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada – España) – **Tendiendo puentes hacia la interculturalidad… desde Andalucía [España] (II). Propuestas desde la Educación Musical**
18. Isabel María Núñez Moreno (Fundación ACIS – Escuela Artur Martorell – España); Àngels Torras i Albert (Universidad Ramón Llull – España) – **Un contexto intercultural en la escuela: aprender a través del Arte**
19. Joaquín Perea Rodríguez (INCIDE – Inclusión, Ciudadanía, Diversidad y Educación, Málaga – España) – **Inmigración y escuela: Ciudadanía crisol de educación**
20. Maria do Rosário Castiço de Campos (Escola Superior de Educação de Coimbra – Portugal) – **Recriações históricas em Portugal e Espanha. Relevância destes eventos para o turismo**
21. Elaine Caroline Hewitt Hughes; Jean Todd Stephenson Wilson (Universidad de Granada – España) – **Seguimiento en el ámbito universitario de los alumnos provenientes del sistema bilingüe secundario**
22. Philippe Bernard Loff (Escola Superior de Educação de Coimbra – Portugal) – **A Educação Intercultural nos manuais escolares de Estudo do Meio (1.º CEB): as representações da diversidade étnico-cultural**
23. Jean Todd Stephenson Wilson; Elaine Caroline Hewitt Hughes (Universidad de Granada – España) – **Los desafíos de realizar la investigación en el aula: el caso de un estudio réplica sobre la ansiedad en el aprendizaje del inglés**

C) Seminario:

Desmontando la unidad. Apuntes sobre arte e identidad en la India contemporánea

a) Sergio Román Aliste (Universidad Complutense de Madrid – España) – **Unidad en la diversidad. Cronología de un mito en el arte y la cultura visual de la India contemporánea**

b) Cayetana Ibáñez López (Universidad Complutense de Madrid – España) – **Conflictos en torno a la representación moderna de los mitos. Relaciones violentas entre extremismos políticos y arte en India**

c) Carlos Garrido Castellano (Universidad de Granada – España) – **Identidades digitales. La red como espacio de convivencia y diálogo en el arte actual de India**

D) Mesas redondas simultáneas:

1. Buenas prácticas educativas en educación intercultural

Moderadora: Trinidad Diéguez Roa (Coordinadora Provincial de Interculturalidad de la Delegación Provincial de Málaga de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía – España)

Intervienen:
- Profesorado de ATAL [Aulas Temporales de Adaptación Lingüística] (Centros de Profesores de Málaga – España)
- Profesorado vinculado a Educación Intercultural (Centros de Profesores de Málaga – España)

2. La mirada de la escuela a la interculturalidad

Moderadora: Dolores Madrid Vivar (Universidad de Málaga – España)

Intervienen:

- Eduardo Vila Merino (Universidad de Málaga – España) – **Buscando un lenguaje común en Educación: ¿De qué hablamos cuando hablamos de Interculturalidad?**
- Julio Vera Vila (Universidad de Málaga – España) – **Educación Intercultural y ciudadanía democrática desde la escuela**
- María Soledad Ortega Velasco (Universidad de Málaga – España) – **La mirada de la escuela a la interculturalidad: el cimiento de la ciudadanía**

E) Talleres simultáneos:

1. Mª Rosa Salido Olivares (Universidad de Granada – España) – **Jugando con las notas**

2. Eduardo José Tavares Lopes (Universidad de Évora – Portugal) – **The Individual and the Group: A practical lesson from the musical rhythm**

3. María Orozco Fernández (INCIDE – Inclusión, Ciudadanía, Diversidad y Educación, Málaga – España) – **Destinados a entendernos**

NOTA: Los talleres aceptan un número limitado de participantes (30), por lo que en el momento del registro habrá que procederse a la respectiva matriculación.

En caso de que sea necesario proceder a la selección de participantes, el criterio será el de orden de inscripción.

Para que se emita certificado correspondiente a las 30h de formación y consecuente convalidación de créditos de libre configuración, los asistentes tienen que inscribirse en un taller.

F) Ponencias

No se puede hacer la indicación de las ponencias en virtud de estar en curso el plazo de inscripciones. El programa de las mismas se divulgará en el Congreso.

Los textos a presentar deberán ser enviados hasta el 28 de marzo de 2011 para la dirección de email:

encontroprimavera@gmail.com

Normas para preparación de los textos de ponencias

- Hasta el 30 de marzo se comunicará si los textos de las ponencias son aceptados para su presentación y publicación en CD con ISBN y Depósito Legal (ver más abajo en el apartado H – d).
- Las ponencias dispondrán de 10 minutos para su presentación.
- Presentación del texto de las ponencias:

Formato A4, Arial 11, máximo 8 páginas, espacio interlineado sencillo, normas de referencia y de citación de APA.

- Los textos serán enviados en formato *word*.

Inscripción de participantes y presentación de ponencias

Las inscripciones se harán hasta el 11 de Abril de 2011, mediante el pago de una tasa de 50€ a depositar en el Nº de Cuenta Corriente de la Universidad de Málaga, en UNICAJA: 2103 0146 96 0030028661, Referencia Específica: 80301490.

Si el Ingreso se realiza desde el extranjero habrá que añadir a estos datos:

IBAN ES24

SWIFT UCJAES2M

Si se desea hacer el ingreso personalmente en la ventanilla de una oficina bancaria, habrán de contactar y solicitar los **Impresos para Ingreso**

Manual al Profesor de la FEST Juan Ortiz en la siguiente dirección de email: ***jortiz@uma.es***

El resguardo bancario del ingreso será la justificación para los participantes del pago. La organización no emitirá recibo de ningún tipo. La inscripción se hará efectiva mediante el pago de la respectiva tasa y el envío del comprobante digitalizado (en archivo pdf) para la dirección de email ***encontroprimavera@gmail.com***

Se emitirá certificado de asistencia, comprobando 30 horas de formación. También se emitirá certificado de presentación de ponencia a los participantes aceptados a ese efecto.

*** Ha sido concedido a esta iniciativa 1 CRÉDITO DE LIBRE CONFIGURACIÓN por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Málaga. El alumnado que lo desee, podrá solicitar su convalidación.**

G) Lugar de realización de las actividades

Las actividades tendrán lugar en el Salón de Grados Profesor Francisco Trujillo de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga (Complejo Económico y Social – Ampliación del Campus de Teatinos, Universidad de Málaga). Los talleres se harán en salas específicas, indicadas en la apertura del Encuentro.

H) Publicaciones ya hechas y en curso en torno al VI Encuentro de Primavera

a) *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*. Granada: K & L Ediciones. 2010.
   Accesible en: http:issuu.com/dedica y http://hum742.ugr.es/datos_inicio/
b) *Lançando pontes para a interculturalidade*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). 2010.
   Accesible en: http:issuu.com/dedica y http://hum742.ugr.es/datos_inicio/

c) *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* – Nº 1 (Marzo) 2011 (en preparación).
Estará accesible en:
http:issuu.com/dedica y http://hum742.ugr.es/datos_inicio/

d) *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad. Ponencias.* Coimbra: Fernando Ramos (Editor). Edición en CD Rom (A salir en 2011, en el Encuentro).
Estará accesible en:
http:issuu.com/dedica y http://hum742.ugr.es/datos_inicio/

J) Información sobre futuros encuentros

a) 2012 – Arte y cultura populares. A realizar en el Centro Cultural del Ayuntamiento de Vila Nova de Foz-Côa, en Portugal, del 10 al 14 de Abril. Información ya disponible en *http://issuu.com/dedica* y en *http://hum742.ugr.es/datos_inicio/*

b) 2014 - Educación, Música y Arte desde la(s) Frontera(s). A realizar en el Auditorio del Palacio de la Ciudad Autónoma de Ceuta, del 23 al 26 de Abril.

Informaciones:

María Angustias Ortiz Molina
Fernando Sadio Ramos
encontroprimavera@gmail.com

Páginas Web

http://hum742.ugr.es/datos_inicio/

www.issuu.com/dedica

Información útil para os participantes/ Useful information for participants

1) Comidas/ Lunches

Las comidas pueden hacerse a muy buen precio y con bastante variedad en la cafetería de la Facultad.

At the Faculty's Cafeteria participants may have lunch at good price and variety.

2) Hoteles en Málaga Ciudad/ Hotels in Málaga

http://www.hotelopia.es/espana/malaga/malaga-ciudad/

Hotel	*Desde/ From*
Atarazanas Malaga Boutique Hotel ★★★	42 €
Tribuna Málaga ★★★	56 €
Eurostars Astoria ★★★	59 €
Bahía de Málaga ★★★	60 €
Ibis Málaga Centro ★★★	63 €
Room Mate Larios ★★★★	86 €
Room Mate Lola ★★★★	86 €
NH Málaga ★★★★	87 €
Petit Palace Plaza ★★★★	90 €
AC Málaga Palacio ★★★★	97 €

Los hoteles que se indican están todos en el centro de la ciudad de Málaga y no quedan a más de 10 minutos, caminando, de la parada de los autobuses que llevan a la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo, ubicada lejos del centro, en la Ampliación del Campus de Teatinos.

Acceso en autobus: se coge en la "Alameda Principal" la línea nº 20 hasta la última parada ("Universidad Clínico"), donde se cambia a la línea nº 5 para salir en "Ingenierías" al centro del Congreso (un solo billete).

All the Hotels are in the centre of Málaga. It take sabout 10 minutes to get to the bus stop needed to catch the bus to the venue of the Congress. The venue of the Congress is far from the centre of the City.

Bus is taken at "Alameda Principal" – Line nº 20 – and at the stop "Universidad Clínico" it is changed to Line nº 5 untill the stop "Ingenierías", in front of the venue (just one ticket).

Acceso a la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo/ Ampliación del Campus de Teatinos de la Universidad de Málaga
Avenida Francisco Trujillo Villanueva, 2

Acceso en Autobús desde el Centro de la Ciudad: Utilizar la Línea nº 20 desde la Alameda Principal hasta la última parada "Universidad-Clínico" y cambiar a la Línea nº 5 hasta la última parada "Ingenierías".

Paradas de las Líneas nº 5, 8, 20 y 22.

Acceso por carretera desde el Centro de la ciudad: Autovía A-357 en dirección Cártama. Tomar la salida "Polígono Industrial El Viso" y seguir indicaciones "Ampliación Universidad de Málaga".

El precio de un trayecto en autobús es de 1,20€. Transbordo entre líneas gratuito durante 1 hora.
- Información Autobús Línea nº 20: Frecuencia aproximada de 11 minutos. Primera salida desde la Alameda Principal a las 6,45 horas. Última salidad desde la Universidad a las 22,30 horas.
- Información Autobús Línea nº 5: Frecuencia aproximada entre 10-20 minutos.
Consultar horarios en http://www.emtmalaga.es/portal/page/portal/EMT/HorarioAmpliado?idLinea=5

NOTA: Para más información acerca de estas líneas o del acceso a la Universidad desde otros puntos de salida consultar la página web de la Empresa Malagueña de Transportes www.emtmalaga.es .

Anexo 2

Encontro de Primavera®

SIEMAI® – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais®

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

Grupo de Investigação HUM-742 *D.E.Di.C.A.* (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza), Universidade de Granada (Espanha)

Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa (Portugal)

LIF – Linguagem, Interpretação e Filosofia – Grupo I. S. M., Universidade de Coimbra (Portugal)

UnIMeM – Unidade de Investigação em Música e Musicologia, Universidade de Évora (Portugal)

VII ENCONTRO DE PRIMAVERA®

XII SIEMAI – SIMPÓSIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO MÚSICA ARTES INTERCULTURAIS®

Vila Nova de Foz-Côa (Portugal), 10 –14 Abril, 2012

siemai2012@gmail.com

http://hum742.ugr.es/datos_inicio/

http://issuu.com/DEDiCA

El Congreso cuenta con el apoyo de la FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

Tenemos el placer de invitarle a participar en el **VII Encontro de Primavera®** y **XII Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais®**, que se celebrarán en Vila Nova de Foz-Côa, Portugal, de 10 a 14 de Abril de 2012.

Asociados desde el año 2008, cuando tuvieron lugar en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, en Coimbra, Portugal, estos proyectos de Educación, Educación con las Artes y Humanidades, Educación Intercultural, para la Ciudadanía y Derechos del Hombre, así como de Artes, contemplan la promoción de las Artes y Humanidades, desde su papel en la Educación y en la construcción de una ciudadanía democrática que respeta los Derechos del Hombre. En su transcurso, proponemos a los participantes el tratamiento de un tema a partir de su área de especialidad y de interés académico y laboral, el cual será publicado y presentado en un encuentro y simposio internacional.

Con la edición que ahora se presenta pretendemos:

- Reforzar la dimensión internacional de los programas del Encuentro y del SIEMAI®.
- Promover el conocimiento mutuo y contactos entre los participantes para realizar intercambios entre investigadores y profesores de diversas áreas preocupados con la Interculturalidad de las Artes, las Humanidades, la Ciudadanía Democrática y los Derechos del Hombre.
- Cambiar puntos de vista, conocimientos, experiencias y prácticas positivas para la Educación, las Humanidades, Artes y Música Interculturales, así como la Educación para la Ciudadanía y Derechos del Hombre.
- Para el desarrollo del diálogo, discusión, exposición de proyectos musicales y artísticos, de Educación Musical, Artística y Humanística, composición musical y artística, de Educación Intercultural, para la Ciudadanía y Derechos del Hombre.
- Contribuir para el desarrollo de proyectos de intervención sociocultural y artística en la ciudad de Vila Nova de Foz-Côa.

Pensamos que la participación en el VII Encontro de Primavera® y XII SIEMAI® será una contribución válida para promover la identidad Intercultural de la Educación, de la Música, de las Artes y de las Humanidades, así como los valores de cooperación, solidaridad e interrelación entre sociedades y pueblos.

Por todo esto, la Comisión Organizadora le dirige la invitación para participar en este evento sobre Educación, Música, Arte y Humanidades, al mismo tiempo que podrá disfrutar de las bellezas culturales y naturales de la ciudad de Vila Nova de Foz-Côa, detentora de dos patrimonios mundiales, el de los Gravados del Valle del Côa y el del Río Douro (Duero).

Los responsables,

María Angustias Ortiz Molina
SIEMAI®
Grupo de Investigación HUM-742
DEDiCA, Universidad de Granada

Fernando Sadio Ramos
Encontro de Primavera®
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

TEMA Y PISTAS PARA LOS TRABAJOS A PRESENTAR EN EL VII ENCONTRO DE PRIMAVERA® Y XII SIMPÓSIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO MÚSICA ARTES INTERCULTURAIS

Para los trabajos de esta edición del Encontro de Primavera® y SIEMAI® de 2012 propusimos el tema ***ARTE Y CULTURA POPULARES***.

Los trabajos podrán revestir distintas formas, dependiendo de la especialidad y áreas de interés de los participantes, por lo que las pistas dadas a continuación son meramente indicativas.

- Contribuciones para la promoción de la Educación en valores, sobretodo, en los campos de la Ciudadanía democrática, de los Derechos del Hombre y de la Educación Intercultural.
- Contribuciones para la Interculturalidad en las áreas de Música, Artes, Humanidades y Educación Artística.
- Contribuciones en el ámbito de proyectos de intervención sociocultural y patrimonial.
- Contribuciones en el ámbito de la animación turística, teniendo en cuenta el interrelacionamento entre los pueblos posibilitado por esta actividad económica.
- Contribuciones de orden teórico, epistemológico y metodológico relacionadas con el campo de la Educación y de las Artes y Humanidades.
- Promoción de la interdisciplinaridad entre las diversas áreas educativas y artísticas teniendo a la vista la formación integral del Hombre.

Las propuestas de trabajos han de adecuarse a alguno de estos tipos: seminarios (1 hora), conferencias (0,5 hora), talleres (1,5 horas); y posters (15mn); sesiones de composición, conciertos y actuaciones (0,5 hora).

Los resúmenes de los trabajos a presentar serán seleccionados de acuerdo con su adecuación al tema del evento y su carácter científico. Los trabajos seleccionados, una vez entregados, serán objeto de revisión científica por pares. Los trabajos aceptados para publicación podrán ser objeto de intervención editorial.

LENGUAS OFICIALES DEL VII ENCONTRO DE PRIMAVERA® y XII SIEMAI®
Portugués, Español, Inglés.

NOTA IMPORTANTE: Se presupone de la parte de los participantes el conocimiento suficiente de las lenguas oficiales para acompañar los trabajos que se presenten en el evento.

LUGAR DE CELEBRACIÓN DEL VII ENCONTRO de PRIMAVERA® y XII SIEMAI®

El VII Encontro de Primavera® y el XII SIEMAI® tendrán lugar en el Centro Cultural de Vila Nova de Foz-Côa, Portugal.

ORGANIZACIÓN

Encontro de Primavera®
SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais®
Grupo de Investigación Hum-742 – D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza), Universidade de Granada
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa
LIF – Linguagem, Interpretação e Filosofia – Grupo I. S. M., Universidade de Coimbra
UnIMeM – Unidade de Investigação em Música e Musicologia da Universidade de Évora

COMITÉ ORGANIZADOR

María Angustias Ortiz Molina (SIEMAI®; Universidad de Granada; DEDiCA)
Fernando Sadio Ramos (Encontro de Primavera®; ESEC – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra; DEDiCA; LIF)
João Paulo Lucas Donas Botto Sousa (Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa)
Mário Pedro Figueiredo Daniel (Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa)
Roberto Cremades Andreu (Universidad de Granada; DEDiCA)
Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora)
Paulo Jorge Fialho Gaspar (ESEL – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

COMITÉ CIENTÍFICO

María Angustias Ortiz Molina (SIEMAI®; DEDiCA; Universidad de Granada)
Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid)
Lucía Herrera Torres (Universidad de Granada; DEDiCA)
Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidad de Granada; DEDiCA)
Roberto Cremades Andreu (Universidad de Granada; DEDiCA)
Jean Todd Stephenson Wilson (Universidad of Granada; DEDiCA)
Edmundo Balsemão Pires (Universidade de Coimbra; LIF)
Amparo Porta Navarro (Universidad Jaume I de Castellón)
Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora)
Anabela Bárbara Panão Góis Ramalho (ESEC)
João Luís Pimentel Vaz (ESEC)
Adília Rita Cabral de Carvalho Viana Ramos (ESEC)
Maria Leonor Crespo Ramos Riscado (ESEC)
Fernando Sadio Ramos (Encontro de Primavera®; ESEC; DEDiCA; LIF)

CONTACTOS: ***siemai2012@gmail.com***

PROGRAMA PROVISIONAL

Horas	*10/4 Martes*	*11/4 Miércoles*	*12/4 Jueves*	*13/4 Viernes*	*14/4 Sábado*	*15/4 Domingo*
9:30–11	*Llegada*	*10–11: Sesión Inaugural y Apertura de las Exposiciones*	*Trabajos*	*Trabajos*	*Visita a los Gravados del Côa* *Comida y visita a la Quinta da Ervamoira*	*Partida*
11–11:30		*Pausa para Café*	*Pausa para Café*	*Pausa para Café*		
11:30–13:00		*Trabajos*	*Trabajos*	*Trabajos*		
13–14:30		*Comida*	*Comida*	*Comida*		
14:30–16	*Tarde: Inscripción; Paseo de Barco; Recepción; Espectáculo* *Nota: El paseo de barco depende de las condiciones del clima*	*Trabajos*	*Trabajos*	*Trabajos Sesión de clausura del Congreso y de las Exposiciones*		
16–16:30		*Pausa para Café*	*Pausa para Café*	*Pausa para Café*		
16:30–18		*Trabajos*	*Trabajos*	*Espectáculo*		
Noche		*22:00 – Espectáculo*	*22:00 – Espectáculo*	*Noche libre*		

ALOJAMIENTO / RESERVA DE HOTELES

Existen diversos establecimientos hoteleros en Vila Nova de Foz-Côa que se presentan en la Sección de Informaciones Útiles que integra este documento.
Los participantes podrán hacer sus reservas directamente con los hoteles y con bastante antelación.

INSCRIPCIÓN Y PAGO

Por favor, use las Hojas de Inscripción para registrarse en el VII Encontro y XII SIEMAI®.

La inscripción para los eventos incluidos en el programa debe ser efectuada, por razones de planificación, en la hoja de inscripción facilitada.

El pago debe efectuarse en EURO, a través de transferencia bancaria de la tasa del Simposio (150€). El pago de los restantes gastos se hará a la llegada. Los datos necesarios al pago de los 150€ serán comunicados por la organización después de recibirse la ficha de inscripción.

CONFIRMACIÓN de la INSCRIPCIÓN

Hasta cerca de un mes antes del comienzo del VII Encontro de Primavera® y XII SIEMAI®, todas las inscripciones realizadas anteriormente serán confirmadas por la organización. Junto con esa confirmación de la inscripción y del programa cultural, los participantes serán igualmente informados del horario de sus intervenciones.

CARTA de INVITACIÓN

Los participantes que necesiten de una Carta de Invitación para poder asistir al VII Encontro de Primavera® y XII SIEMAI®, deberán especificar los pormenores necesarios en su Formulario de Inscripción. Esto se aplica particularmente a los participantes que necesiten de Visados de Entrada o de Permiso para poder desplazarse al VII Encontro de Primavera® y XII SIEMAI®. ***Tal Carta de Invitación nunca podrá ser considerada como una Invitación Oficial que cubra cualquier tipo de gastos (alojamiento, comida o programa cultural)*.**

La Carta de invitación deberá ser solicitada hasta el 30 de Septiembre de 2011.

RECEPCIÓN

La recepción se sitúa en la Entrada del Centro Cultural de Vila Nova de Foz-Côa. La inscripción y restantes actos relacionados con la misma decorrerán a las 14:30 horas del día 10 de Abril de 2012.

FECHAS IMPORTANTES

30 de Junio, 2011	Finaliza el plazo para las inscripciones
30 de Junio, 2011	Finaliza el plazo para la recogida de los resúmenes/ abstracts
30 de Septiembre, 2011	Fecha-límite para el pago de la tasa del Congreso (150€)
30 de Septiembre, 2011	Fecha-límite para solicitar la Carta de Invitación
31 de Octubre, 2011	Finaliza el plazo de entrega de los textos de las conferencias y comunicaciones (porque serán distribuidas al inicio del VII Encontro de Primavera® y XII SIEMAI® y habrá que efectuar la eventual publicación anticipada de los textos)
Primera semana de Marzo de 2012	Confirmación de las inscripciones y presentación del Programa del VII Encontro de Primavera® y XII SIEMAI®
10 - 14 de Abril, 2012	Celebración del VII Encontro de Primavera® y XII SIEMAI® en el Centro Cultural de Vila Nova de Foz-Côa, Portugal

DOCUMENTOS y OTROS MATERIALES ESCRITOS

Los documentos y materiales escritos que tengan que ver con las intervenciones (posters, seminarios, conferencias, talleres, conciertos, exposiciones y representaciones), deberán ser entregados con antelación (30 de Noviembre de 2011).

NORMAS DE FORMATEO DE LOS TEXTOS A PRESENTAR

Los textos de las conferencias, comunicaciones y otros trabajos presentados en el Simposium se entregarán hasta el 31 de Octubre de 2011, siendo enviados para la siguiente dirección electrónica:
siemai2012@gmail.com

Los textos a presentar al Simposium se someterán a su lema, respectando las normas de presentación que se indican en el punto siguiente.

Los textos constituirán **artículos** de la Revista *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, para efectos de designación y de de sistemas de inserción de datos curriculares/ evaluación de desempeño.

Los textos no deberán pasar las 20 páginas (tamaño A5), incluyendo la bibliografía, imágenes, tablas y otros elementos.

Configuración de la página

Hoja de papel A5; todos los márgenes de 2 cm; encabezamiento y pie de página de 1cm. Todas las páginas deberán ser orientadas verticalmente.

Formateo del texto

Letra Arial 10; espacio sencillo; alineamiento justificado.

Los parágrafos han de iniciarse con un espacio de 1,25cm.

Presentación del texto

Título del texto (en español o portugués y en inglés): En negrita, centrado; en bajo, lo(s) nombre(s) de lo(s) autor(es) y la respectiva institución y dirección de correo electrónico.

Los textos contendrán un resumen en español o portugués y en inglés (hasta 150 palabras), al que se seguirá la indicación de entre 3 y 6 palabras-clave.

Parráfos y epígrafes

Los epígrafes del texto serán en minúsculas, en negrita.

Imágenes a negro y blanco, con elevada resolución.

Tablas

El uso de tablas deberá ser parcimonioso y no constituir el cuerpo del trabajo. Ninguna tabla deberá superar la dimensión de una página, en orientación vertical; deberán, además, ser legibles y encuadrarse en la altura y anchura de la página. Se numerarán consecutivamente, bajo las mismas.

Pautas de música/ Imágenes

Las pautas de música deberán ser escritas en programas propios para Música. No se aceptarán imágenes obtenidas por medio de scanner y sin elevada resolución. Las figuras, en blanco y negro, se numerarán consecutivamente, bajo las mismas.

Notas

Las notas serán colocadas a pie de página, en letra Arial de tamaño 8.

Referencias

Se incluirá, en el final del texto, una lista de referencias efectuadas en el texto. Cada referencia se ha de iniciar con un espacio de 1,25cm.

Referencias en el texto

(Lorenzo, 2005: 12); (Herrera; Cremades, 2010); (Ramos; Silva; Torres *et al.*, 2009: 128).

Referencias en la lista de Bibliografía y otras referencias

Libros

Lorenzo, O. (2005). *Música, Cultura y Sociedad: Divulgación Pública del Conocimiento Musical-Cultural en la España Contemporánea.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Capítulos de Libro

Lorenzo, O.; Epelde, A.; Jiménez, F. J. (2005). Divulgación en Ciencias Sociales y Humanidades. En Enrique, C.; Cabo, J. M. (Coords.), *Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información en la Ciudad Autónoma de Melilla,* 87-97*.* Granada: GEU.

Revistas

Ortiz, M. A. (2001). Conceptualizaciones sobre la Forma Musical: Su importancia en el Currículum de Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada,* 14 (2001) 89-106.

Referencias de Internet

Pérez, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación,* 25, 2 (2006). Disponible en: www.csicsif.es/andalucia/modules/pdf. Consultado en 20/06/2008.

FOTOGRAFÍAS

Iglesia Matriz de VNFC

Río Douro

Grabado rupestre (Penascosa)

INFORMACIONES ÚTILES

COMO LLEGAR [1]

Transporte	Trayecto
Automóvil	**Porto** - A4 / IP4 (Porto - Mirandela) y va para la IP2 en el Alto da Trindade. Prosiga por el IP2 hasta Vila Nova de Foz Côa. **Lisboa** - A1 hasta Coimbra, se toma el IP3 hasta Viseu, la A25 hasta Celorico da Beira y de ahí la EN102/IP2 hasta Vila Nova de Foz Côa. **Bragança** - IP4 hasta el cruce con la EN102/IP2 y de ahí hasta Vila Nova de Foz Côa. **Guarda** -IP5 hasta Celorico da Beira, prosiguiendo por la EN102/IP2 hasta Vila Nova de Foz Côa. **Salamanca** - IP5 a partir de la frontera de Vilar Formoso hasta Celorico da Beira, siguiendo de ahí por la EN102/IP2 hasta Vila Nova de Foz Côa.
Autocar	Pueden cogerse autocares a partir de Lisboa y de Porto
Tren	El *concelho* de Foz Côa está actualmente servido por las estaciones de ferrocarril de Freixo de Numão - Mós y de Pocinho, término actual de la línea del Douro, "Porto - Pocinho", que antiguamente seguía hasta Barca d'Alva donde hacía la ligación con España. La estación de Pocinho dista 5 Km de Foz Côa, en ella se puede tomar el autocar hasta Vila Nova de Foz Côa.
Barco	Desde Porto se puede ir de barco hasta Pocinho. De ahí, de autocar hasta Foz-Côa.

[1] **Pueden ocurrir mudanzas imprevistas; consúltelo con su agencia de viajes.**

ALOJAMIENTO [2]

Hotel	Telefono
Albergaria Vale do Côa Av. Cidade Nova Fax: 279 760 019 http://www.albergariavaledocoa.net/ En el centro de la ciudad 22 habitaciones; 60€	+351279 760 010
Pousada da Juventude http://juventude.gov.pt/Portal/lazer/pt 6 habitaciones; 30€ En las cercanías de la ciudad	+351279 768 190
Casa Vermelha http://www.casavermelha.com/engine.php?cat=11 7 habitaciones dobles; 90€; single, 70€ En el centro de la ciudad	+351279 765 252
Residencial Retiro 10 habitaciones; 30€ Estrada Nacional 102 Muy cercana al centro de la ciudad	+351279762159
Quinta do Chão D'Ordem - Agro Turismo Junto a Muxagata EN 102 (cerca de 6 km de Foz-Côa) Parejas - 6, Dobles – 2; 60€; individual: 40€ http://www.chaodordem.com/pt/default.html	+351279 762 427

NOTA: los precios son meramente indicativos; pueden cambiar

CENTRO DE SALUD DE VILA NOVA DE FOZ CÔA

Dirección	Av. Da Misericórdia/ Estrada Nacional 102
Telefone	+351279762319
E-mail	csvnfcoa@srsguarda.min-saude.pt
Horário	Ambulatorio: de lunes a viernes de las 09:00 às 20:00
Servicio de Urgencia Básica	24 horas por dia +351279760040

[2] **Conviene que la reserva se haga con bastante antelación. Foz-Côa dispone de más oferta hotelera. Todavía, no fue posible obtener la información necesaria.**

FARMACIAS

Farmácia Barreira R São Miguel 22 +351279 768 381	**Farmácia Moderna** Praça República 46 +351279 765 157 y +351279 765 101
Farmácia Andrade R. Cidade Nova, 39, R/C +351279765340	**PHARMAPHARMA** Av. Gago Coutinho e Sacadura Cabral, n.º 2 +351279764065

TELEFONOS ÚTILES

Puesto de Turismo Av. Cidade Nova - Centro Cultural **Tel:** +351279 760 329 **Email:** turismo@cm-fozcoa.pt **Horário:** 10:00H - 18:00H	**Bomberos Voluntarios** Lg. dos Bombeiros, +351279 768 100
Guarda Nacional Republicana - Rª Conde Ferreira, +351279 760 500	**Plaza de Taxis**, +351279 762 651
Estación de Ferrocarril (Pocinho) - +351279 762 169	**Puesto de Correos** Av. Dr. Artur Saraiva de Aguilar, +351279 768 070

Anexo 3

Encontro de Primavera®

SIEMAI® – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais®

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

Grupo de Investigação HUM-742 *D.E.Di.C.A.* (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza), Universidade de Granada (Espanha)

Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa (Portugal)

LIF – Linguagem, Interpretação e Filosofia – Grupo I. S. M., Universidade de Coimbra (Portugal)

UnIMeM – Unidade de Investigação em Música e Musicologia, Universidade de Évora (Portugal)

VII ENCONTRO DE PRIMAVERA®

XII SIEMAI – SIMPÓSIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO MÚSICA ARTES INTERCULTURAIS®

Vila Nova de Foz-Côa (Portugal), 10 –14 Abril, 2012

siemai2012@gmail.com
http://hum742.ugr.es/datos_inicio/
http://issuu.com/DEDiCA

O Congresso conta com o apoio da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

Temos o prazer de o convidar a participar no **VII Encontro de Primavera®** e **XII Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais**, que se celebrarão em Vila Nova de Foz-Côa, Portugal, de 10 a 14 de Abril de 2012.

Associados desde o ano de 2008, quando tiveram lugar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, em Coimbra, Portugal, estes projectos de Educação, Educação com as Artes e Humanidades, Educação Intercultural, para a Cidadania e Direitos do Homem, assim como de Artes, visam a promoção das Artes e Humanidades, do seu papel na Educação e na construção de uma cidadania democrática e respeitadora dos Direitos do Homem. No seu decurso, propomos aos seus participantes o tratamento de um tema a partir da sua área de especialidade e de interesse académico e laboral, o qual será publicado e apresentado num encontro e simpósio internacional.

Com a edição que ora se apresenta pretendemos:

- Reforçar a dimensão internacional dos programas do Encontro e do SIEMAI®.
- Promover o conhecimento mútuo e contactos entre os participantes para realizar intercâmbios entre investigadores e professores de diversas áreas preocupados com a Interculturalidade das Artes, as Humanidades, a Cidadania Democrática e os Direitos do Homem.
- Trocar pontos de vista, conhecimentos, experiências e práticas positivas para a Educação, as Humanidades, Artes e Música Interculturais, assim como a Educação para Cidadania e Direitos do Homem.
- Para o desenvolvimento do diálogo, discussão, exposição de projectos musicais e artísticos, de Educação Musical, Artística e Humanística, composição musical e artística, de Educação Intercultural, para a Cidadania e Direitos do Homem.
- Contribuir para o desenvolvimento de projectos de intervenção sociocultural e artística na cidade de Vila Nova de Foz-Côa.

Pensamos que a participação no VII Encontro de Primavera® e no XII SIEMAI® será uma contribuição válida para promover a identidade Intercultural da Educação, da Música, das Artes e das Humanidades, assim como os valores da cooperação, da solidariedade e da inter-relação entre sociedades e povos.

Por tudo isto, a Comissão Organizadora dirige-lhe o convite para participar neste evento sobre Educação, Música, Arte e Humanidades, ao mesmo tempo que poderá disfrutar das belezas culturais e naturais da cidade de Vila Nova de Foz-Côa, detentora de dois patrimónios mundiais, o das Gravuras do Vale do Côa e o do Rio Douro.

Os responsáveis,

María Angustias Ortiz Molina
SIEMAI®
Grupo de Investigación HUM-742
DEDiCA, Universidade de Granada

Fernando Sadio Ramos
Encontro de Primavera®
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

TEMA E PISTAS PARA OS TRABALHOS A APRESENTAR NO VII ENCONTRO DE PRIMAVERA® E XII SIMPÓSIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO MÚSICA ARTES INTERCULTURAIS

Para os trabalhos desta edição do Encontro de Primavera® e SIEMAI® de 2012 propusemos o tema ***ARTE E CULTURA POPULARES***.

Os trabalhos poderão revestir inúmeras formas, dependendo da especialidade e áreas de interesse dos participantes, pelo que as pistas dadas em seguida são meramente indicativas.

- Contribuições para a promoção da Educação em valores, nomeadamente, nos campos da Cidadania democrática, dos Direitos do Homem e da Educação Intercultural.
- Contribuições para a Interculturalidade nas áreas da Música, Artes, Humanidades e Educação Artística.
- Contribuições no âmbito de projectos de intervenção sociocultural e patrimonial.
- Contribuições no âmbito da animação turística, tendo em conta o inter-relacionamento entre os povos possibilitado por esta actividade económica.
- Contribuições de ordem teórica, epistemológica e metodológica relacionadas com o campo da Educação e das Artes e Humanidades.
- Promoção da interdisciplinaridade entre as diversas áreas educativas e artísticas tendo em vista a formação integral do Homem.

As propostas de trabalhos hão-de adequar-se a algum destes tipos: seminários (1 hora), conferências (0,5 hora), oficinas (1,5 horas); posters (15mn); sessões de composição, concertos e actuações (0,5 hora).

Os resumos dos trabalhos a apresentar serão seleccionados de acordo com a sua adequação ao tema do evento e seu carácter científico. Os trabalhos seleccionados, uma vez entregues, serão alvo de revisão científica por pares. Os trabalhos aceites para publicação poderão ser alvo de intervenções editoriais.

LÍNGUAS OFICIAIS DO VII ENCONTRO DE PRIMAVERA® E XII SIEMAI®

Português, Espanhol, Inglês.

NOTA IMPORTANTE: Pressupõe-se da parte dos participantes o conhecimento suficiente das línguas oficiais para acompanhar os trabalhos apresentados no evento.

LUGAR DE CELEBRAÇÃO DO VII ENCONTRO de PRIMAVERA® e XII SIEMAI®

O VII Encontro de Primavera® e o XII SIEMAI® terão lugar no Centro Cultural de Vila Nova de Foz-Côa, Portugal.

ORGANIZAÇÃO

Encontro de Primavera®
SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais®
Grupo de Investigación Hum-742 – D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza), Universidade de Granada
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa
LIF – Linguagem, Interpretação e Filosofia – Grupo I. S. M., Universidade de Coimbra
UnIMeM – Unidade de Investigação em Música e Musicologia da Universidade de Évora

COMISSÃO ORGANIZADORA

María Angustias Ortiz Molina (SIEMAI®; Universidad de Granada; DEDiCA)
Fernando Sadio Ramos (Encontro de Primavera®; ESEC – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra; DEDiCA; LIF)
João Paulo Lucas Donas Botto Sousa (Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa)
Mário Pedro Figueiredo Daniel (Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa)
Roberto Cremades Andreu (Universidad de Granada; DEDiCA)
Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora)
Paulo Jorge Fialho Gaspar (ESEL – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

COMISSÃO CIENTÍFICA

María Angustias Ortiz Molina (SIEMAI®; DEDiCA; Universidad de Granada)
Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid)
Lucía Herrera Torres (Universidad de Granada; DEDiCA)
Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidad de Granada; DEDiCA)
Roberto Cremades Andreu (Universidad de Granada; DEDiCA)
Jean Todd Stephenson Wilson (Universidad of Granada; DEDiCA)
Edmundo Balsemão Pires (Universidade de Coimbra; LIF)
Amparo Porta Navarro (Universidad Jaume I de Castellón)
Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora)
Anabela Bárbara Panão Góis Ramalho (ESEC)
João Luís Pimentel Vaz (ESEC)
Adília Rita Cabral de Carvalho Viana Ramos (ESEC)
Maria Leonor Crespo Ramos Riscado (ESEC)
Fernando Sadio Ramos (Encontro de Primavera®; ESEC; DEDiCA; LIF)

CONTACTOS: ***siemai2012@gmail.com***

PROGRAMA PROVISÓRIO

Horas	*10/4 Terça-feira*	*11/4 Quarta-feira*	*12/4 Quinta-feira*	*13/4 Sexta-feira*	*14/4 Sábado*	*15/4 Domingo*
9:30–11	*Chegada*	*10–11: Sessão Inaugural e Abertura das Exposições*	*Trabalhos*	*Trabalhos*	*Visita às Gravuras do Côa* *Almoço e visita à Quinta da Ervamoira*	*Partida*
11–11:30		*Pausa para Café*	*Pausa para Café*	*Pausa para Café*		
11:30 – 13:00		*Trabalhos*	*Trabalhos*	*Trabalhos*		
13–14:30		*Almoço*	*Almoço*	*Almoço*		
14:30 –16	*Tarde: Inscrição; Passeio de Barco, Recepção e Espectáculo* *Nota: O passeio depende das condições climáticas*	*Trabalhos*	*Trabalhos*	*Trabalhos Sessão de encerramento do Simpósio e das Exposições*		
16–16:30		*Pausa para Café*	*Pausa para Café*	*Pausa para Café*		
16:30 –18		*Trabalhos*	*Trabalhos*	*Espectáculo*		
Noite		*22:00 – Espectáculo*	*22:00 – Espectáculo*	*Noite livre*		

ALOJAMENTO / RESERVA DE HOTÉIS

Existem diversos estabelecimentos hoteleiros em Vila Nova de Foz-Côa que se apresentam na Secção de Informações Úteis que integra este documento.
Poderão os participantes fazer as suas reservas directamente com os hotéis e com bastante antecedência.

INSCRIÇÃO E PAGAMENTO

Por favor, use as Folhas de Inscrição para registar-se no VII Encontro e XII SIEMAI®.

A inscrição para os eventos incluídos no programa deve ser efectuada, por razões de planificação, na folha de inscrição fornecida.

O pagamento deve efectuar-se em EURO, através de transferência bancária da taxa do Simpósio (150€). O pagamento das restantes despesas far-se-á à chegada. Os dados necessários ao pagamento dos 150€ serão fornecidos pela organização depois de recebida a ficha de inscrição.

CONFIRMAÇÃO da INSCRIÇÃO

Até cerca de um mês antes do começo do VII Encontro de Primavera® e XII SIEMAI®, todas as inscrições realizadas anteriormente serão confirmadas pela organização. Junto com essa confirmação da inscrição e do programa cultural, os participantes serão igualmente informados do horário das suas intervenções.

CARTA de CONVITE

Os participantes que necessitem de uma Carta de Convite para poderem assistir ao VII Encontro de Primavera® e XII SIEMAI®, deverão especificar os pormenores necessários no seu Formulário de Inscrição. Isto aplica-se particularmente aos participantes que necessitem de Vistos de Entrada ou de Permissão para se deslocarem ao VII Encontro de Primavera® e XII SIEMAI®. ***Tal convite não pode ser considerado como um convite oficial que cubra qualquer tipo de gastos (alojamento, comida ou programa cultural).***

A Carta de Convite deverá ser solicitada até ao dia 30 de Setembro de 2011.

RECEPÇÃO

A recepção situar-se-á na Entrada do Centro Cultural de Vila Nova de Foz-Côa. A inscrição e restantes actos relacionados com a mesma decorrerão as 14:30 horas do dia 10 de Abril de 2012.

DATAS IMPORTANTES

30 de Junho, 2011	Finaliza o prazo para as inscrições
30 de Junho, 2011	Finaliza o prazo para a recolha dos resumos/ abstracts
30 de Setembro, 2011	Data-limite para pagamento da taxa de inscrição no Simpósio (150€)
30 de Setembro, 2011	Data-limite para pedido da Carta de Convite
31 de Outubro, 2011	Finaliza o prazo de entrega dos textos das conferências e comunicações (porque serão distribuídas no início do VII Encontro de Primavera® e XII SIEMAI® e haverá que efectuar a eventual publicação antecipada dos mesmos)
Primeira semana de Março de 2012	Confirmação das inscrições e apresentação do Programa do VII Encontro de Primavera® e XII SIEMAI®
10 - 14 de Abril, 2012	Celebração do VII Encontro de Primavera® e XII SIEMAI® no Centro Cultural de Vila Nova de Foz-Côa, Portugal

DOCUMENTOS E OUTROS MATERIAIS ESCRITOS

Os documentos e materiais escritos que tenham que ver com as intervenções (posters, seminários, conferências, oficinas, concertos, exposições e representações), deverão ser entregues com antecedência (30 de Novembro de 2011).

NORMAS DE FORMATAÇÃO DOS TEXTOS A APRESENTAR

Os textos das conferências, comunicações ou de outros trabalhos apresentados no Simpósio são entregues até 31 de Outubro de 2011, sendo enviados para o seguinte endereço electrónico:
siemai2012@gmail.com

Os textos a apresentar ao Simpósio subordinar-se-ão lema do mesmo, respeitando as normas de apresentação que se indicam no ponto seguinte.

Os textos constituirão **artigos** da Revista *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, para efeitos de designação e de sistemas de inserção de dados curriculares/ avaliação de desempenho.

Os textos não deverão ultrapassar as 20 páginas (tamanho A5), incluindo a bibliografia, imagens, tabelas e outros elementos.

Configuração da página

Configuração da página: folha de papel A5; margens de 2 cm a toda a volta; cabeçalho e rodapé de 1cm. As páginas deverão ser orientadas verticalmente.

Formatação do texto

Letra Arial 10; espaço simples; alinhamento justificado.

Apresentação do texto

Título do texto (em Português ou Espanhol e em Inglês): a negrito, centrado; em baixo, o(s) nome(s) do(s) autor(es), a respectiva instituição e o endereço de correio electrónico.

Os textos incluirão um resumo em Português ou em Espanhol e em Inglês (até 150 palavras), ao qual se seguirá a indicação de entre 3 e 6 palavras-chave.

Parágrafos e epígrafes

Os parágrafos iniciar-se-ão com um espaço de 1,25cm.

As epígrafes do texto serão em minúsculas, a negrito.

Imagens

Imagens a preto e branco, com elevada resolução.

As pautas de música deverão ser escritas em programas próprios para Música (não se aceitarão imagens obtidas por meio de scanner e sem elevada resolução).

Tabelas

O uso de tabelas deverá ser parcimonioso e não constituir o corpo do trabalho, não devendo nenhuma delas superar a extensão de uma página; devem ser orientadas

verticalmente; deverão, além disso, ser legíveis e enquadrar-se na largura e altura da página.

Notas

As notas serão colocadas no fim da página, em letra Arial de tamanho 8.

Referências

Incluir-se-á, no final do texto, uma lista de referências efectuadas no texto. Cada referência iniciar-se-á com um espaço de 1,25cm.

Normas de referência de fontes

No texto

(Lorenzo, 2005: 12); (Herrera; Cremades, 2010); (Ramos; Silva; Torres *et al.*, 2009: 128).

Na lista de Bibliografia e outras referências

Livros

Lorenzo, O. (2005). *Música, Cultura y Sociedad: Divulgación Pública del Conocimiento Musical-Cultural en la España Contemporánea.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Capítulos de livros

Lorenzo, O.; Epelde, A.; Jiménez, F. J. (2005). Divulgación en Ciencias Sociales y Humanidades. En Enrique, C.; Cabo, J. M. (Coords.), *Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información en la Ciudad Autónoma de Melilla*, 87-97*.* Granada: GEU.

Revistas

Ortiz, M. A. (2001). Conceptualizaciones sobre la Forma Musical: Su importancia en el Currículum de Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada,* 14 (2001) 2001, 89-106.

Referências da Internet

Pérez, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación,* 25, 2 (2006). Disponible en: www.csicsif.es/andalucia/modules/pdf. Consultado en 20/06/2008.

FOTOGRAFIAS

Igreja Matriz de VNFC

Rio Douro

Gravura rupestre (Penascosa)

INFORMAÇÕES ÚTEIS

COMO CHEGAR[1]

Transporte	Trajecto
Automóvel	**Porto** - A4 / IP4 (Porto - Mirandela) e vai para o IP2 no Alto da Trindade. Prossiga pelo IP2 até Vila Nova de Foz Côa. **Lisboa** - A1 até Coimbra, toma-se o IP3 até Viseu, a A25 até Celorico da Beira e daí a EN102/IP2 até Vila Nova de Foz Côa. **Bragança** - IP4 até ao cruzamento com a EN102/IP2 e daí até Vila Nova de Foz Côa. **Guarda** -IP5 até Celorico da Beira, prosseguindo pela EN102/IP2 até Vila Nova de Foz Côa. **Salamanca** - IP5 a partir da fronteira de Vilar Formoso até Celorico da Beira, seguindo daí pela EN102/IP2 até Vila Nova de Foz Côa.
Autocarro	Podem apanhar-se autocarros a partir de Lisboa e do Porto
Comboio	O concelho de Foz Côa é actualmente servido pelas estações de caminho de ferro de Freixo de Numão - Mós e do Pocinho, término actual da linha do Douro, "Porto - Pocinho", e que antigamente seguia até Barca d'Alva onde fazia ligação a Espanha. A estação do Pocinho dista 5 Km de Foz Côa, onde se pode tomar o autocarro até Vila Nova de Foz Côa.
Barco	Do Porto pode-se ir de barco até ao Pocinho. Daí, de autocarro até Vila Nova Foz-Côa.

[1] **Podem ocorrer alterações imprevistas; consulte a sua agência de viagens.**

ALOJAMENTO [2]

Hotel	Telefone
Albergaria Vale do Côa Av. Cidade Nova Fax: 279 760 019 http://www.albergariavaledocoa.net/ Situada no centro da cidade 22 quartos; 60€	+351279760010
Pousada da Juventude http://juventude.gov.pt/Portal/lazer/pt 6 quartos, 30€ Situada nos arredores da Cidade	+351279768190
Casa Vermelha http://www.casavermelha.com/engine.php?cat=11 7 quartos duplos; 90€; single 70€ Situada no centro da cidade	+351279765252
Residencial Retiro 10 quartos; 30€ Estr. Nacional 102 Situada muito perto do centro da cidade	+351279762159
Quinta do Chão D'Ordem – Agro Turismo Junto a Muxagata EN 102 (cerca de 6 km de Foz-Côa) Casal - 6, Duplos – 2; 60€; individual 40€ http://www.chaodordem.com/pt/default.html	+351279762427

NOTA: os preços são meramente indicativos; podem mudar entretanto

CENTRO DE SAÚDE DE VILA NOVA DE FOZ-CÔA

Morada	Av. Da Misericórdia/ Estrada Nacional 102
E-mail	csvnfcoa@srsguarda.min-saude.pt
Horário	Ambulatório: 2.ª a 6.ª feira das 09:00 às 20:00
Serviço de Urgência Básica	24 horas por dia +351279760040

[2] **Convém fazer a sua reserva com bastante antecedência. Foz-Côa dispõe de mais oferta hoteleira, mas não nos foi fornecida informação acerca da mesma.**

FARMÁCIAS

Farmácia Barreira R São Miguel 22 +351279 768 381	**Farmácia Moderna** Praça República 46 +351279 765 157 e +351279 765 101
Farmácia Andrade R. Cidade Nova, 39, R/C +351279765340	**PHARMAPHARMA** Av. Gago Coutinho e Sacadura Cabral, n.º 2 +351279764065

TELEFONES ÚTEIS

Bombeiros Voluntários Lg. dos Bombeiros, +351279 768 100	**Guarda Nacional Republicana** – R. Conde Ferreira, +351279 760 500
Praça de Táxis, +351279 762 651	**Estação da CP (Pocinho)** – +351279 762 169
Posto de Turismo Av. Cidade Nova - Centro Cultural **Tel:** +351279 760 329 **Email:** turismo@cm-fozcoa.pt **Horário:** 10:00H - 18:00H	**Posto dos Correios** Av. Dr. Artur Saraiva de Aguilar, +351279 768 070

Anexo 4

Encontro de Primavera®

SIEMAI® – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais®

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

Grupo de Investigação HUM-742 *D.E.Di.C.A.* (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza), Universidade de Granada (Espanha)

Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa (Portugal)

LIF – Linguagem, Interpretação e Filosofia – Grupo I. S. M., Universidade de Coimbra (Portugal)

UnIMeM – Unidade de Investigação em Música e Musicologia, Universidade de Évora (Portugal)

VII SPRING MEETING®

XII SIEMAI – INTERNATIONAL SYMPOSIUM INTERCULTURAL EDUCATION MUSIC ARTS®

Vila Nova de Foz-Côa (Portugal), 10th –14th of April, 2012

siemai2012@gmail.com
http://hum742.ugr.es/datos_inicio/
http://issuu.com/DEDiCA

This Congress has the support of
FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

It is our pleasure to invite you to the **VII Spring Meeting®** and **XII SIEMAI – International Symposium Intercultural Education Music Arts®** that are to be held in Vila Nova de Foz-Côa, Portugal, from April the 10th to the 14th 2012.

Associated since 2008, when they were held at Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, in Coimbra, Portugal, these projects on Education, Art and Humanities Education, Intercultural, Citizenship and Human Rights Education, as well as of Arts, aim at the promotion and enhancement of Arts and Humanities, their role on Education and at the construction of a Democratic Citizenship, respectful of Human Rights. In their development, we subject to the participants the treatment of a theme from their area of expertise and academic interest, and publish and present it in an International Symposium.

With this edition, which we are presenting now, we intend:

- To reinforce the international dimension of the programmes of the Spring Meeting® and of SIEMAI®.
- To promote mutual knowledge and contacts between researchers and teachers from different areas interested in Intercultural Arts, Humanities, Democratic Citizenship and Human Rights.
- To share different points of view, knowledge, experiences and good practices for Education, Humanities, Intercultural Music and Arts, as well as for Citizenship and Human Rights Education.
- To develop dialogue, presentation of music and art projects, of Musical, Artistic and Humanistic Education, musical composition and arts, Intercultural, Citizenship and Human Rights Education.
- To contribute for the development of socio-cultural and artistic intervention projects in the city of Vila Nova de Foz-Côa.

We hope that the **VII Spring Meeting®** and **XII SIEMAI – International Symposium Intercultural Education Music Arts®** will be a valid contribution to promote the Intercultural identity of Education, of Music, Arts and Humanities, as well as the values of cooperation, of solidarity and inter-relationship between peoples.

Due to this, the Organising Committee invites you to participate in this event on Education, Music, Art and Humanities and to additionally enjoy the cultural and natural beauties of the city of Vila Nova de Foz-Côa, owner of two World Heritages (the Côa Stone Engravings and the River Douro).

The Responsible Persons,

María Angustias Ortiz Molina
SIEMAI®
Research Unit HUM-742 DEDiCA,
University de Granada

Fernando Sadio Ramos
Spring Meeting®
Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Coimbra

THEME AND CLUES FOR WORKS TO BE PRESENTED IN THE VII SPRING MEETING® AND XII SIEMAI –INTERNATIONAL SYMPOSIUM INTERCULTURAL EDUCATION MUSIC ARTS®

For the works to be presented in this edition of the 2012 Spring Meeting® and SIEMAI®, we have proposed the theme ***FOLK ART AND CULTURE***.
The works to be presented may assume several forms, depending on the area of expertise and of interest of the participants. Due to that, the following clues are merely indicative.

- Contributions for the promotion of Value Education, namely, on the fields of Democratic Citizenship, Human Rights and Intercultural Education.
- Contributions to Interculturality in the areas of Music, Arts, Humanities and Artistic Education.
- Contributions on socio-cultural and heritage projects.
- Contributions on tourism animation, having in mind the fact that through Touristic economic activity mutual relationship of peoples may be promoted.
- Theoretical, Epistemological and Methodological contributions related to the fields of Education, Arts and Humanities.
- Promotion of inter-disciplinary perspectives on Education and Artistic areas having in mind a full education of Human Being.

Contribution proposals should have one of the following formats: seminars (1 hour), lectures (0,5 hour), workshops (1,5 hours), posters (15mn), composition sessions, concerts and performances (0,5 hour).

The Abstracts of the works to be presented will be selected according to their relevance to the event's theme. The selected works, once delivered, will be the object of peer review. Accepted works for publication may be the object of editorial intervention.

OFFICIAL LANGUAGES OF VII SPRING MEETING® AND XII SIEMAI®

Portuguese, Spanish, English.

IMPORTANT NOTE: It is assumed that participants have sufficient knowledge of the official languages to follow the works presented to the event.

VENUE OF VII SPRING MEETING® AND XII SIEMAI®

The VII Spring Meeting® and XII SIEMAI® will be held at the Cultural Centre of Vila Nova de Foz-Côa, Portugal.

ORGANISATION

Encontro de Primavera®
SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais®
Grupo de Investigación Hum-742 – D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza), Universidade de Granada
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa
LIF – Linguagem, Interpretação e Filosofia – Grupo I. S. M., Universidade de Coimbra
UnIMeM – Unidade de Investigação em Música e Musicologia da Universidade de Évora

ORGANISING COMMITTEE

María Angustias Ortiz Molina (SIEMAI®; Universidad de Granada; DEDiCA)
Fernando Sadio Ramos (Encontro de Primavera®; ESEC – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra; DEDiCA; LIF)
João Paulo Lucas Donas Botto Sousa (Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa)
Mário Pedro Figueiredo Daniel (Câmara Municipal de Vila Nova de Foz-Côa)
Roberto Cremades Andreu (Universidad de Granada; DEDiCA)
Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora)
Paulo Jorge Fialho Gaspar (ESEL – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa)

SCIENTIFIC COMMITTEE

María Angustias Ortiz Molina (SIEMAI®; DEDiCA; Universidad de Granada)
Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid)
Lucía Herrera Torres (Universidad de Granada; DEDiCA)
Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidad de Granada; DEDiCA)
Roberto Cremades Andreu (Universidad de Granada; DEDiCA)
Jean Todd Stephenson Wilson (Universidad of Granada; DEDiCA)
Edmundo Balsemão Pires (Universidade de Coimbra; LIF)
Amparo Porta Navarro (Universidad Jaume I de Castellón)
Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora)
Anabela Bárbara Panão Góis Ramalho (ESEC)
João Luís Pimentel Vaz (ESEC)
Adília Rita Cabral de Carvalho Viana Ramos (ESEC)
Maria Leonor Crespo Ramos Riscado (ESEC)
Fernando Sadio Ramos (Encontro de Primavera®; ESEC; DEDiCA; LIF)

CONTACTS: ***siemai2012@gmail.com***

DRAFT PROGRAMME

Hours	*10/4 Tuesday*	*11/4 Wednesday*	*12/4 Thursday*	*13/4 Friday*	*14/4 Saturday*	*15/4 Sunday*
9:30–11	*Arrival*	*10–11: Opening Session Opening of Exhibitions*	*Works*	*Works*	*Visit to the Côa Stone Engravings* *Lunch and visit to Quinta da Ervamoira*	*Depar-ture*
11–11:30		*Coffee-break*	*Coffee-break*	*Coffee-break*		
11:30–13:00		*Works*	*Works*	*Works*		
13–14:30		*Lunch*	*Lunch*	*Lunch*		
14:30–16	*Afternoon: Inscription; Boat promenade; Reception; Concert* *Note: The Boat trip depends on the weather conditions*	*Works*	*Works*	*Works* *Closing session of the Symposium and Exhibitions*		
16–16:30		*Coffee-break*	*Coffee-break*	*Coffee-break*		
16:30–18		*Works*	*Works*	*Concert*		
Evening		*22:00 – Concert*	*22:00 – Concert*	*Free Night*		

ACCOMMODATION/ HOTEL RESERVATION

There are several Hotels in Vila Nova de Foz-Côa that may be seen in the Useful Information Section of this document.

The participants would make their reservation directly with the Hotels and with a considerable advance.

INSCRIPTION AND PAYMENT

Please use the Registration Form when registering for the VII Spring Meeting® and XII SIEMAI®.

Registration for events included in the fee must also, for planning purposes, be marked on the Registration Form which is already available.

Payment must be made in EURO, by Bank Transfer of the Symposium fee (150€). The rest of the expenses will be paid upon arrival. The necessary data for the transfer operation will be sent after the registration form is received by the organisation.

CONFIRMATION of REGISTRATION

At the latest, one month prior to the VII Spring Meeting® and XII SIEMAI®, all registrations made in advance will be confirmed. Along with this confirmation of registration and cultural programme, participants will also be informed about the schedules of their presentation(s).

LETTER of INVITATION

Participants, who need an Invitation Letter in order to attend the VII Spring Meeting® and XII SIEMAI®, should specify the necessary details in the Registration Form. This is designed only for participants who need to obtain a visa or permission to attend the VII Spring Meeting® and XII SIEMAI®. ***It should not be considered as an official invitation covering any expenses (accommodation, meals or cultural programme).***

The Invitation Letter should be asked for until the 30th of September of 2011.

REGISTRATION DESK

The registration desk will be located at the entrance of the Centro Cultural de Vila Nova de Foz-Côa. Registration hours will cover from 14:30 hours, on April the 10th, 2012.

IMPORTANT DATES

June 30th, 2011	Deadline for registration
June 30th, 2011	Deadline for abstracts
September, 30th 2011	Deadline for payment of Symposium Fee (150€)
September, 30th 2011	Dead-line for requirement of Letters of Invitation
October, 31st, 2011	Deadline for papers (to be published and distributed during the VII Spring Meeting® and XII SIEMAI®)
April 10th to the 14th, 2012	VII Spring Meeting® and XII SIEMAI® Centro Cultural de Vila Nova de Foz-Côa, Portugal

DOCUMENTS AND OTHER WRITTEN MATERIALS

Requests for documents and other material needed during the presentations (posters, seminars, lectures, workshop, concerts, exhibitions and performances), should be sent in advance (by October the 30th, 2011).

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

The texts of the conferences, papers or other Works to be presented in the Symposium are delivered until the 31 of October 2011 to the following email address: ***siemai2012@gmail.com***

The text to be presented in the Symposium will respect its theme and the following instructions regarding their preparation.

The texts will be **articles** of the Journal *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*.

Manuscripts should not exceed 20 pages, including figures, tables, references, and other elements.

Page layout.

Format the page for A5 paper size. Please leave a margin of 2 cm at each side of the text, and a margin of 1 cm at the top and at the bottom. Pages must be designed vertically.

Formatting of text.

Please use 10-point Arial typeface. The text should be single-spaced. Justify alignment.

Order of manuscript

Title of article (in English and in Portuguese or Spanish): centred, in bold; Name(s) of author(s); Academic affiliation; email.

Two abstracts, one in Spanish or Portuguese, and one in English. Each abstract should not exceed 150 words. After each abstract, please write between three to six keywords.

Paragraphs and headings

Write headings flush with left-hand margin, in small case and in boldface type. Indent the first line of every paragraph, leaving a space of 1.25 cm.

Tables

Use tables to supplement the text. Please use them sparingly. Tables must not exceed one page in length and must fit the width of the page. They must be placed vertically. Each table should be numbered consecutively, flush with the left-hand margin, Table 1, Table 2, etc., above the table itself.

Music notations/ Figures

Music notations must be computer-generated, and high resolution. Scanned music notation images will not be accepted. Figures must be high resolution, in black and white. Each figure should be lettered consecutively, flush with the left-hand margin, Figure A, Figure B., etc., below the figure itself.

Footnotes

Footnotes should be placed at the bottom of the page, in 8-point Arial typeface.

References

At the end of your manuscript, article, please include a Reference section. Indent the first line of every reference (1.25cm).

References In the body of the text

(Lorenzo, 2005: 12); (Herrera; Cremades, 2010); (Torres *et al.*, 2009: 128)

List of References

Books

Lorenzo, O. (2005). *Música, Cultura y Sociedad: Divulgación Pública del Conocimiento Musical-Cultural en la España Contemporánea.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Book chapters

Lorenzo, O.; Epelde, A.; Jiménez, F. J. (2005). Divulgación en Ciencias Sociales y Humanidades. En Enrique, C.; Cabo, J. M. (Coords.), *Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información en la Ciudad Autónoma de Melilla*, 87-97. Granada: GEU.

Journal articles

Ortiz, M. A. (2001). Conceptualizaciones sobre la Forma Musical: Su importancia en el Currículum de Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada,* 14 (2001) 89-106.

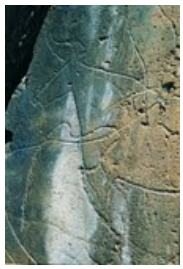
Internet references

Pérez, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación,* 25, 2 (2006). Retrieved 20/06/2008 from www.csicsif.es/andalucia/modules/pdf

PHOTOGRAPHS

Main Church of VNFC

River Douro



Stone Engraving (Penascosa)

USEFUL INFORMATION

TRAVEL INFORMATION [1]

Means of transportation	Way to take
Car	**Oporto** - A4 / IP4 (Oporto - Mirandela) untill entering IP2 in Alto da Trindade. Proceed through IP2 untill Vila Nova de Foz-Côa. **Lisbon** - A1 until Coimbra; take IP3 until Viseu, the A25 until Celorico da Beira and from there EN102/ IP2 until Vila Nova de Foz-Côa. **Bragança** - IP4 until the junction of EN102/ IP2 and from there to Vila Nova de Foz-Côa. **Guarda** -IP5 until Celorico da Beira, proceeding through EN102/ IP2 until Vila Nova de Foz-Côa. **Salamanca** - IP5 from the frontier of Vilar Formoso until Celorico da Beira, following fro there through EN102/ IP2 until Vila Nova de Foz-Côa.
Bus	There are buses that can be taken in Lisbon and Oporto to Foz-Côa.
Train	Foz-Côa is served by the stations of Freixo de Numão - Mós and of Pocinho (end of the train line "Oporto - Pocinho"). Pocinho is 5 Km from Foz-Côa; from there one can take a bus to Foz-Côa.
Ferry	From Oporto, one can come also by boat until Pocinho and from there by bus to Foz-Côa.

ACCOMODATION [2]

Hotel	Telephone
Albergaria Vale do Côa Av. Cidade Nova Fax: 279 760 019 http://www.albergariavaledocoa.net/ 22 rooms; 60€ In the centre of the city	+351279 760 010
Pousada da Juventude http://juventude.gov.pt/Portal/lazer/pt 6 rooms; 30€ On the outskirts of the city	+351279 768 190

---

[1] **Unforeseen changes may occur; check with your travel agency.**
[2] **Reservation should be done much in advance; Foz-Côa has more hotels but we were not provided the necessary information.**

Casa Vermelha +351279 765 252
http://www.casavermelha.com/engine.php?cat=11
7 double rooms; 90€; single rooms; 70€
In the centre of the city

Residencial Retiro +351279762159
10 rooms; 30€
Estrada Nacional 102
Very near from the centre of the city

Quinta do Chão D'Ordem – Agro-Tourism
Near Muxagata EN 102 (6 km from Foz-Côa) +351279 762 427
Couple Room – 6, Double Room – 2; 60€; single room: 40€
http://www.chaodordem.com/pt/default.html

NOTE: The prices are merely indicative; they may change

HEALTH CENTRE OF VILA NOVA DE FOZ CÔA

Address	Av. da Misericórdia/ Estrada Nacional 102
Telephone	+351279762319
E-mail	csvnfcoa@srsguarda.min-saude.pt
Surgery Hours	Monday to Saturday, 9.00 am to 8.00 pm

CHEMISTRIES

Farmácia Barreira R São Miguel 22 +351279 768 381	**Farmácia Moderna** Praça República 46 +351279 765 157 and +351279 765 101
Farmácia Andrade R. Cidade Nova, 39, R/C +351279765340	**PHARMAPHARMA** Av. Gago Coutinho e Sacadura Cabral, n.º 2 +351279764065

USEFUL TELEPHONES

Tourism Office/ Turismo Av. Cidade Nova - Centro Cultural **Tel:** +351279 760 329 **Email:** turismo@cm-fozcoa.pt	**Fire Service/ Bombeiros Voluntários** Lg. dos Bombeiros, +351279 768 100
Police/ Guarda Nacional Republicana R. Conde Ferreira, +351279 760 500	**Cabs/ Praça de Táxis**, +351279 762 651
Train Station/ Estação da CP (Pocinho) – +351279 762 169	**Post Office/ Posto dos Correios** Av. Dr. Artur Saraiva de Aguilar, +351279 768 070

Anexo 5

ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

N.º 1 (Março) 2011

Publicação anual

ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

N.º 1 (Março) 2011

Publicação anual

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Publicação anual

N.º 1, Março de 2011

Sumário/ Sumario *3-6*
Contents *7-10*

Editorial

María Angustias Ortiz Molina – *Editorial. A revista DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* *13-18*

Prólogo

Fernando Sadio Ramos – *Prólogo – O Projeto Lançando pontes para a interculturalidade/ Tendiendo puentes hacia la interculturalidad* *21-34*

Colaboração especial/ Colaboración especial

Linda M. Hargreaves – The status of minority ethnic teachers in england: institutional racism in the staffroom …….. *37-52*

David J. Hargreaves – *Intercultural perspectives on formal and informal music learning* …… *53-66*

Artigos/ Artículos

María Angustias Ortiz Molina – *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad… desde Andalucía (España) I* …….. *69-94*

María Angustias Ortiz Molina – *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad… desde Andalucía (España). II Propuestas desde la educación musical* …….. *95-116*

Sebastián Sánchez Fernández – *Hacia la Interculturalidad desde la cultura de paz* …… *117-136*

Jorun Buli-Holmberg – *How to improve cultural identity and equality: experiences from intercultural dialogues in a school for all* *137-146*

Eduardo S. Vila Merino – *Buscando un lenguaje común en Educación: ¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad?* …… *147-158*

Julio Vera Vila – *Educación Intercultural y ciudadanía democrática desde la escuela* …… *159-172*

Iván Bravo Antonio; Lucía Herrera Torres – *Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora* …….. *173-212*

María Teresa Rascón Gómez – *Valores y concepciones socioeducativas de las familias inmigrantes marroquíes* …... *213-232*

Francisco J. Calderón Vázquez – *Evolución de los flujos migratorios en el Área Metropolitana de Málaga* ……. *233-254*

Francisco J. Calderón Vázquez – *Situación del empleo femenino extranjero en la provincia de Málaga (2006-2010)* …….. *255-272*

Amaya Epelde Larrañaga – *La interculturalidad en la educación a través de la música infantil* …….. *273-292*

Roberto Cremades Andreu; Lucía Herrera Torres; Oswaldo Lorenzo Quiles – *Las motivaciones de los niños para aprender música en la Escuela de Música y Danza de Melilla* …….. *293-318*

Sergio Román Aliste – *Unidad en la diversidad. Cronología de un mito en el arte y la cultura visual de la India contemporánea* …….. *319-338*

Cayetana Ibáñez López – *Conflictos en torno a la representación moderna de los mitos. Relaciones violentas entre extremismos políticos y arte en India* …… *339-348*

Carlos Garrido Castellano – *Identidades digitales. La red como espacio de convivencia y diálogo en el arte actual de India* …….. *349-364*

Jean Stephenson; Elaine Hewitt – *Los desafíos de realizar la investigación en el aula: el caso de un estudio réplica sobre la ansiedad en el aprendizaje del inglés* …….. *365-382*

Cláudio Alexandre S. Carvalho – *Significance and framing of the gender factor in the reproduction of intimate partner violence* *383-404*

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências
Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias

Elaine Hewitt; Jean Stephenson – *Seguimiento en el ámbito universitario de los alumnos provenientes del sistema bilingüe secundario* ……. *407-424*

Lucía Herrera Torres – *Orientación, tutoría y mentorización en la Educación Superior: Una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario* …….. *425-452*

Àngels Torras i Albert – *Picantarols. Proyecto de sensibilización musical para las escuelas infantiles. Ayuntamiento de Tarragona* …….. *453-468*

Isabel Mª Núñez Moreno; Àngels Torras i Albert – *Un contexto intercultural en la Escuela: Aprender a través del arte* …….. *469-486*

Mª Rosa Salido Olivares – *Jugando con las notas ... 487-496*

Eduardo Lopes – *The individual and the group: a practical lesson from musical rhythm* …… *497-510*

Maria do Rosário Castiço de Campos – *Recriações históricas em Portugal e Espanha. Relevância destes eventos para o turismo* *511-520*

Mª Soledad Ortega Velasco – *La mirada de la escuela a la interculturalidad: el cimiento de la ciudadanía* ……. *521-532*

Formação/ Formación

Oswaldo Lorenzo Quiles – *Análisis cualitativo de textos sobre multi e interculturalidad* *535-546*

Anabela Panão Ramalho; Mário Miguel Montez – *Mudanças sociais, idosos e a resposta formativa da Escola Superior de Educação de Coimbra* *547-552*

Anabela Panão Ramalho; João Ramalho – *Mulher informada… mulher formada* *553-566*

Varia

Notícias/ Informações – Noticias/ Informaciones *569-572*
Informações para os autores/ Informaciones para los autores *573-576*
Estatuto Editorial da Revista *577-578*
Estatuto Editorial de la Revista *579-580*
Editorial Status of the Journal *581-582*
Ficha técnica *583-584*

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES[1]

Anual Publication

Nº 1, March 2011

Sumário/ Sumario *..... 3-6*
Contents *..... 7-10*

Editorial

María Angustias Ortiz Molina – *Editorial. The Journal DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES (JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES) 13-18*

Prologue

Fernando Sadio Ramos – *Prologue – "Building bridges towards interculturality": the Project …….. 21-34*

Special Colaboration

Linda M. Hargreaves – *The status of minority ethnic teachers in England: institutional racism in the staffroom …….....…….. 37-52*

David J. Hargreaves – *Intercultural perspectives on formal and informal music learning …… 53-66*

Articles

María Angustias Ortiz Molina – *Building bridges towards interculturality… from Andalucía (Spain). I ……... 69-94*

María Angustias Ortiz Molina – *Building bridges towards interculturality… from Andalucía (Spain). II. Contributions from Musical Education …….. 95-116*

Sebastián Sánchez Fernández – *Towards an intercultural understanding from the culture of peace. An educational perspective …….. 117-136*

Jorun Buli-Holmberg – *How to improve cultural identity and equality: experiences from intercultural dialogues in a school for all …….. 137-146*

Eduardo S. Vila Merino – *In search of a common language in Education: what do we mean when we talk about interculturality? …….. 147-158*

Julio Vera Vila – *Intercultural education and democratic citizenship starting at school ……159-172*

Iván Bravo Antonio; Lucía Herrera Torres – *Living together in Primary Education. Social skills of students as a modular variable* …….. *173-212*

María Teresa Rascón Gómez – *Values and socio-educational conceptions of Moroccan immigrant families* …. *213-232*

Francisco J. Calderón Vázquez – *A perspective on the current state of migratory flows in Malaga's metropolitan area* *233-254*

Francisco J. Calderón Vázquez – *The current state of employment in immigrant women in the province of Malaga (2006-2010)* *255-272*

Amaya Epelde Larrañaga – *Interculture in education through children's music* *273-292*

Roberto Cremades Andreu; Lucía Herrera Torres; Oswaldo Lorenzo Quiles – *Motivations of children to learn music at the Melilla School of Music and Dance* *293-318*

Sergio Román Aliste – *Unity in diversity. Chronology of a myth through art and visual culture in contemporary India* *319-338*

Cayetana Ibáñez López – *Conflicts regarding the modern representation of myths. Violent relationships between art and political extremisms in Índia* *339-348*

Carlos Garrido Castellano – *Digital identities. Reflections on the digital migration of contemporary Indian art* *349-364*

Jean Stephenson; Elaine Hewitt – *Challenges and rewards in conducting investigations in the classroom: replicating a study into foreign language anxiety* *365-382*

Cláudio Alexandre S. Carvalho – *Significance and framing of the gender factor in the reproduction of intimate partner violence* *383-404*

Projects/ Educational proposals / Reports of experiences

Elaine Hewitt; Jean Stephenson – *The tracking and follow-up at university level of students coming from the Spanish secondary-school bilingual system* *407-424*

Lucía Herrera Torres – *Counselling, tutorship and mentorship in Higher Education: activities for University students and teachers* …….. *425-452*

Àngels Torras i Albert – *Picantarols. Musical awareness project at kindergarten. Tarragona City Council* *453-468*

Isabel Mª Núñez Moreno; Àngels Torras i Albert – *An intercultural context at school: learning through art* *469-486*
Mª Rosa Salido Olivares – *Playing with Notes* …….. *487-496*
Eduardo Lopes – *The individual and the group: a practical lesson from musical rhythm* …… *497-510*
Maria do Rosário Castiço de Campos – *Historical recreations in Portugal and Spain. Importance of these events for tourism* *511-520*
Mª Soledad Ortega Velasco – *The importance of schools regarding interculturality: the foundation of citizenship* …….. *521-532*

Education & Training

Oswaldo Lorenzo Quiles – *Qualitative analysis of texts about multi- and interculturality* …….. *535-546*
Anabela Panão Ramalho; Mário Miguel Montez – *Social changes, older people and professional qualifications: training courses at Coimbra's College of Education* *547-552*
Anabela Panão Ramalho; João Ramalho – *Informed women... educated women* *553-566*

Varia

News/ Information *569-572*
Information for contributors *573-576*
Estatuto Editorial da Revista *577-578*
Estatuto Editorial de la Revista *579-580*
Editorial Status of the Journal *581-582*
Publication data *583-584*

---

[1] *JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES*

Editorial

EDITORIAL. LA REVISTA *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*[1]

María Angustias Ortiz Molina[2]

Desde estas líneas presentamos no solo el primer número de *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, sino que además iniciamos con toda fuerza e ilusión esta nueva aventura que surge de una forma casi natural, como una proyección de las investigaciones y trabajos que llevamos adelante desde el Grupo de Investigación que da base y soporta a esta Revista Científica. Dada pues la similitud de nombres y el hecho de ser varias las personas que integramos el Grupo de Investigación y que trabajamos en la Revista, no queda sino hacer una breve referencia al Grupo de Investigación *DEDiCA* para comprender el sentido del nacimiento de esta Revista Científica que inicia su andadura.

DEDiCA es el acrónimo del Grupo de Investigación HUM-742 (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*), vinculado a la Universidad de Granada y que comenzó a trabajar en 2001. El Grupo de Investigación *DEDiCA* es interdisciplinar, interuniversitario, internivel e internacional, ya que tenemos entre nuestros Miembros Colaboradores Activos destacados profesionales de diferentes áreas de conocimiento, de otros centros de Educación Superior diferentes a la Universidad de Granada, de profesionales de la educación de niveles no universitarios y pertenecientes a centros en España y Portugal.

No todos los Miembros Colaboradores del Grupo de Investigación HUM-742 *DEDiCA* aparecen referenciados en la Dirección o en el Consejo Editorial, algunos han preferido no acompañarnos en esta tarea y otros prefieren colaborar como Revisores de los trabajos presentados por autores y colaboradores.

El grupo tiene como logros –independientemente de la producción científica–, entre otros, los siguientes:

- Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada, 2003-2005, titulado *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

Ortiz Molina, Mª A. (2011). Editorial. La revista DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 13-18

Granada, 2003-2004 titulado *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, titulado *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, titulado *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, Mayo-Junio de 2007.
- Participación en el proyecto *Langages Artistiques por une Europe Plurielle* (87018-CP-1-2000-1-HU-COMENIUS-C2), 2000-2003, 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, titulado *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 Alβan 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 Bachillerato del Instituto D. João V, en Louriçal (Portugal).
- 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).
- Coordinación 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 Encontro 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 Encontro 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, *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 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 Encontro 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 Encontro 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.

Con el afán de hacer visible nuestro trabajo para provecho de la comunidad investigadora y con el afán de enriquecernos con la sabiduría, investigaciones y opiniones de tantos investigadores

preocupados por los temas educativos y de los demás campos que abarcan la educación y las humanidades, es que surgió la idea de crear una Revista Científica para compartir tanto los intereses comunes como la necesidad de comunicación entre investigadores de un mismo campo de saber. Si en un principio la necesidad de comunicación entre investigadores era satisfecho mediante la correspondencia epistolar, hace ya tiempo que dicha necesidad cristalizó en las revistas científicas, versión moderna de esos intercambios (Bueno Sánchez, 2003: 5-6), más organizada, formalizada y con grandes potencialidades de difusión e impacto en los colectivos profesionales a los que están dirigidos y suelen representar.

En palabras de Fernández Cano (1995), una buena revista científica se torna en un *lobby* epistémico, símbolo inequívoco de un *colegio invisible*, una microsociedad de investigadores que comparten intereses comunes, se conocen entre ellos, interactúan en similares reuniones científicas, publican en revistas similares y tiene por finalidad el desarrollo de una disciplina científica o área disciplinar.

Con nuestra revista queremos aportar un instrumento más para facilitar y potenciar esa comunicación tan necesaria para el progreso del conocimiento; desde aquí nos disponibilizamos para analizar con rigor científico e imparcialidad los artículos que recibamos (serán analizados según el sistema de doble par ciego) y, los que cumplan las normas de calidad e interés, serán publicados para enriquecimiento de la comunidad investigadora.

No quiero terminar este primer EDITORIAL –como Directora de *DEDiCA. REVISTA DE EDUCACIÓN E HUMANIDADES*– sin agradecer a Fernando Sadio Ramos, Lucía Herrera Torres y a Oswaldo Lorenzo Quiles por aceptar la Dirección Adjunta y la Subdirección de la Revista; a Roberto Cremades Andreu y a Jean Todd Stephenson Wilson por aceptar integrar el Consejo Editorial –esto por lo referido a Miembros del Grupo de Investigación–. Agradecer así mismo la generosa y desinteresada colaboración del resto de Investigadores de primera línea que integran nuestro Consejo Editorial, en particular, a Jean Todd Stephenson Wilson por revisar los textos traducidos al inglés. Agradecer, igualmente, la inestimable atención y disponibilidad de las Dras. Maria Teresa Barbosa y Maria João Padez, Bibliotecarias de la Universidad de Coimbra, por el apoyo concedido en el proceso de registro de nuestra revista.

Hay que hacer notar que hemos decidido adoptar para la lengua portuguesa la ortografía definida por el acuerdo ortográfico de 1990 (Portal da Língua Portuguesa, 2011), aunque todavía no sea absolutamente obligatorio. Su casi inevitabilidad lleva a dejar de lado las numerosas reservas y justificadas críticas que el mismo suscita. Idéntico criterio seguimos para la lengua española, ya que se han seguido los acuerdos tomados por las Academias de la Lengua española en noviembre de 2010 (Real Academia Española, 2010).

Finalizar este EDITORIAL deseando satisfacer a los investigadores y docentes interesados en los trabajos que se van a presentar desde las páginas de esta Revista Científica, pues nacemos con un claro objetivo de servicio y entrega a la comunidad científica.

Este primer número contiene diferentes trabajos de investigación relacionados todos ellos con el lema de *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*, siendo plural el tratamiento del tema y la perspectiva y área de conocimiento desde el que se aborda cada uno de ellos.

Deseo que el número sea del agrado de investigadores, lectores y curiosos y quedamos a la disposición de sugerencias para hacer esta Revista Científica más útil e interesante en cada número.

Referencias

Bueno Sánchez, A. (2003). EDITORIAL: Revistas Científicas y calidad de la investigación. *In Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16 (2003) 5-6.

Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.

Portal da Língua Portuguesa (2011). Consultado en 28 de enero de 2011. Disponible en: http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=acordo&version=1990

Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

---

[1] ***Editorial. The Journal DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES (JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES)***

[2] Directora de la Revista *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.
Email: maortiz@ugr.es

Prólogo
Prologue

PRÓLOGO – O PROJETO "LANÇANDO PONTES PARA A INTERCULTURALIDADE"/ "TENDIENDO PUENTES HACIA LA INTERCULTURALIDAD"[1]

Fernando Sadio Ramos[2]

Culmina com a publicação deste primeiro número da revista científica *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* o projeto *Lançando pontes para a interculturalidade/ Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*. Assume-se este momento como o fim de um projeto e, simultaneamente, como o começo de outro, que se consubstancia no lançamento de uma revista científica ligada ao Grupo de Investigación HUM-742 DEDiCA, da Universidade de Granada. Pretendemos que esta revista venha a ser ao mesmo tempo o veículo difusor do trabalho de investigação dos membros integrantes daquele, dos investigadores que se associem aos seus projetos e de outros colaboradores que de forma autónoma no enviem os seus artigos para publicação. O *Editorial* deste número trata do projeto da Revista, pelo que neste Prólogo abordaremos o conteúdo deste número, constituído pelos trabalhos que se geraram no âmbito do desenvolvimento do Projeto *Lançando pontes para a interculturalidade/ Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*.

Este projeto faz parte de um conjunto maior, o projeto *Encontro de primavera*, cuja apresentação efetuámos em diversas ocasiões ao longo dos últimos quatro anos, no âmbito do seu processo de desenvolvimento em Portugal e em Espanha, países que o têm acolhido e feito crescer (Ramos, 2009a; 2009b; 2010b; Ramos; Ortiz Molina, 2010). Nas linhas que se seguem retomaremos e atualizaremos algumas das ideias expendidas nessas e noutras ocasiões (Ramos, 2010a), caracterizando o *Encontro de primavera*, mas perspetivando-o face ao tema que nos ocupa neste número da *DEDiCA* e no congresso internacional a que ela está ligada.

Lançando pontes para a interculturalidade/ Tendiendo puentes hacia la interculturalidad iniciou-se formalmente em janeiro de 2009. No seu desenvolvimento, deu origem a diversas reuniões internacionais, efetuadas, ora em Espanha, ora em Portugal, no decurso das quais se foram definindo os seus contornos quer no que toca aos trabalhos de investigação a serem efetuados pelos seus participantes, quer os detalhes das obras a publicar, quer ainda

Ramos, F. S. (2011). Prólogo – O projeto "Lançando pontes para a interculturalidade"/ "Tendiendo puentes hacia la interculturalidad". DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 21-34

no que toca à organização do congresso em que se apresentaram os trabalhos produzidos ao longo destes quase dois anos e meio de desenvolvimento do projeto (subsídios, definição do programa, local e instalações a utilizar, logística, transportes, alojamento e divulgação). O processo teve o mérito de permitir assistir ao crescimento contínuo do projeto, tanto no que diz respeito aos trabalhos que o integram, como na grande adesão e elevada qualidade dos seus participantes, individualmente considerados e também em termos das instituições de que provêm. No que a estes últimos concerne, destacamos tanto o seu número como a sua enorme variedade e diversidade em termos de disciplinas científicas e especialidades, o que confere – em nosso entender – um valor especial ao resultado final. Com efeito, não somente há um valor assinalável no número e qualidade dos intervenientes, individuais e institucionais, como esse número, variedade e diversidade se constitui como um símbolo da diversidade celebrada no evento e no projeto, uma marca da intersubjetividade constitutiva da humanidade do Homem e da sua cultura e civilização.

Celebrou-se o *VI Encontro de primavera* em Málaga, entre os dias 27 e 29 de abril de 2011, na Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo da Universidade de Málaga. Até chegarmos aqui, o *Encontro de primavera* percorreu um caminho do qual apresentamos uma breve síntese, referente à sua conceção estrutural e às suas diversas iniciativas.

O *Encontro de primavera* integra fundamentalmente trabalhos de caráter teórico e prático, relativos à problemática da Educação e à Formação, entendidas como processos de humanização do Homem enquanto Pessoa, isto é, ser em relação, intersubjetividade originária e historicidade. Nesse sentido, esses processos têm que ser vistos numa perspetiva integral e global, dirigindo-se à totalidade da Pessoa como ser espiritual e corpóreo que se expressa no Mundo mediante a sua praxis. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto *Encontro de primavera* integram uma plêiade de temáticas subordinadas à questão da Educação e nas quais a questão dos valores é a preocupação fundamental; eles abarcam desde as questões dos Direitos do Homem e da Cidadania, passando pela interculturalidade, às questões relacionadas com a expressão artística do Homem, sempre encaradas a partir da educação e formação deste. Assim, todos os projetos que se realizam no âmbito do *Encontro de primavera* têm como temática comum a questão da Educação – entendida numa perspetiva

integral e global de desenvolvimento da Pessoa –, da Arte e da Dignidade do Homem, associadas às questões da Cidadania – nas suas diversas dimensões e alcances – e da Interculturalidade, de acordo com a declinação que se dê ao tema proposto.

Os projetos desenvolvem-se sempre a partir da proposição de uma temática correspondente ao conteúdo formulado no parágrafo anterior, o qual tem vindo a ser explicitado em sucessivos projetos realizados ao longo dos quase cinco anos e meio de realização do mesmo. Esse tema é tratado durante um ou dois anos pelos investigadores e/ou docentes que são convidados para o projeto e termina com a sua publicação em livro (ou noutros suportes) e apresentação pública dos trabalhos numa reunião de caráter internacional (anual desde 2006, mas que passará a bienal de 2012 em diante quando se efetue a VII edição do *Encontro de primavera*).

O *Encontro de primavera* tem a sua origem mais longínqua no ano de 2002 aquando do início da realização de um projeto de *Educação para a Cidadania e Direitos do Homem* (na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra) e, como tal, é uma parte integrante dele. Das sinergias advindas na realização deste último, foi particularmente relevante para o surgimento do *Encontro de primavera* a associação do trabalho de docentes e investigadores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e da Facultad de Ciencias de la Educación da Universidade de Granada, nomeadamente, do Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza. Foi possível, mediante essa associação, reunir a massa crítica de docentes e investigadores que permitissem a realização de projetos de investigação e docência que contivessem a necessária continuidade e projeção ao longo do tempo. As iniciativas que entretanto se foram realizando permitiram a associação de muitos outros colaboradores, com os quais se enriqueceu imenso o trabalho desenvolvido e as possibilidades de ação no âmbito do projeto.

Deve-se o nome do projeto à conjunção de duas ideias fundamentais, presentes na sua filosofia matricial: a ideia de *encontro,* que procura traduzir o entendimento do Homem como Pessoa e intersubjetividade originária, associada à ideia de *primavera* que, pelo seu impulso de novidade e crescimento, simboliza a praxis e o papel dos valores como guias da mesma na sua promessa de um mundo novo a construir e a criar.

Consideramos fundamentais estas duas ideias, mormente na sua sinergia, na medida em que mostram, por um lado, como é possível, a partir do encontro entre pessoas e da sua colaboração generosa, desinteressada e empenhada, efetivar projetos e iniciativas que dispõem de escassos recursos materiais e, por outro, demonstram o poder da motivação para agir, proveniente do sentido conferido à praxis coletiva e sua estruturação axiológica, e sua capacidade de tornar real um conjunto de possibilidades e alternativas ontológicas e sociais. Ou seja, como sendo exatamente o oposto do discurso dominante e hegemónico da inevitabilidade, do monetarismo, do consumismo e do desperdício, que são a marca de água dos poderes vigentes e da sua propaganda tecnocrática, travestida de cientificidade mas sempre devedora de um positivismo serôdio e infértil.

Iniciou-se o *Encontro de primavera*, como dissemos, em 2006, com o desenvolvimento do tema *Dignidade Humana em Polifonia*. Deste projeto resultou um livro homónimo e a apresentação dos trabalhos num primeiro encontro internacional que teve lugar em Coimbra, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, em Portugal. Nesta localidade tiveram igualmente lugar os congressos dos dois anos seguintes – 2007 e 2008 –, após o que se passou a realizar a reunião em Espanha, como referiremos posteriormente.

O tema proposto para o primeiro projeto teve um estatuto seminal, na medida em que corresponde ao núcleo essencial dos Direitos do Homem e seus valores. A característica essencial dos Direitos do Homem – a de serem a concretização da Dignidade própria e específica do Homem – foi abordada na perspetiva da sua diversidade, multiplicidade e novidade, para o que se convocou a metáfora da *polifonia*. Ao mesmo tempo, abria-se a porta à Arte – e à Música, em particular – como símbolo desse entendimento do humano do Homem e como linguagem capaz de pôr em comunicação os diversos povos e culturas.

Deste tema embrionário, foram sendo deduzidas ao longo dos diversos anos de vida do Projeto *Encontro de primavera* outras temáticas que têm presidido aos projetos posteriormente realizados, às quais nos passamos a referir brevemente, no seu encadeamento temporal:

1) *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*; congresso internacional realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, em Coimbra, no ano de 2007.

2) *Música. Arte. Diálogo. Civilização*. Teve o seu congresso internacional efetuado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, em Coimbra, no ano de 2008.

3) *Investigación en Educación y Derechos Humanos*, que culminou no congresso internacional que teve lugar na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidade de Granada, em Granada, em 2009.

4) *Arte y ciencia: creación y responsabilidad*, cujo congresso internacional se efetuou na Facultad de Educación y Humanidades de Melilla da Universidade de Granada, em Melilla, no ano de 2010.

5) *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*. O congresso internacional correspondente decorreu na Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo da Universidade de Málaga, em Málaga, em 2011.

Em 2012, o congresso do *Encontro de primavera* regressa a Portugal, realizando-se em Vila Nova de Foz-Coa, no Centro Cultural da Câmara Municipal, entre os dias 10 e 14 de abril. *Arte e cultura populares* é o seu lema e a sua organização está já em adiantado estado de desenvolvimento. Já o de 2014 vai realizar-se em Ceuta, de 22 a 26 de abril, no Palacio da Ciudad Autónoma de Ceuta, sob o lema *Educación, música y arte desde la(s) frontera(s)*.

Correspondem as temáticas dos projetos à prossecução e desenvolvimento das perspetivas abertas aquando do primeiro projeto, como passamos a referir.

As questões da Educação para a Cidadania que se podem colocar a educadores no contexto Europeu e o papel da Educação com as artes nesse processo foram, em consequência, tratadas no segundo projeto, tendo sido apresentado o resultado final no *II Encontro de primavera*, em 2007, com a correspondente publicação do livro *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*.

Como a Cidadania não pode ficar-se apenas pelo contexto mais ou menos exclusivo de uma determinada formação cultural, abriu-se o tratamento das questões do Projeto no sentido de uma cidadania cosmopolita e intercultural, que tivesse a Civilização humana como horizonte último e uma conceção intersubjetiva do Homem como seu fundamento ontológico e ético. Tal como a Dignidade do Homem, a Civilização humana é polifónica, pelo que a necessidade do Diálogo foi então afirmada, assim como a necessidade, o papel e a importância das Artes para o mesmo. Este projeto teve também a sua apresentação final no encontro de 2008, o terceiro, que foi acompanhado da publicação do livro *Música. Arte.*

Diálogo. Civilización, assim do catálogo de duas exposições de arte contemporânea que integraram igualmente esse projeto – *Ensoñaciones Canarias y Andaluzas. A Viagem*.

Se a referência ao Outro é essencial na constituição ontológica do Homem, procurámos concretizá-la simbolicamente com a transferência do local de celebração dos *Encontros* de Coimbra para a Facultad de Ciencias de la Educación da Universidade de Granada, de onde veio desde o princípio do Projeto muita da sua alma, como referimos. Essa Faculdade foi a sede do local de realização do *IV Encontro de primavera* (2009), após o que se lhe seguiu a Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidade de Granada (2010) e em 2011 a Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo da Universidade de Málaga.

O projeto de 2009 consistiu no tratamento específico da temática da investigação científica em Educação e Direitos do Homem e os seus resultados foram dados a conhecer no encontro de Granada, como referimos acima, com a publicação do livro *Investigación en Educación y Derechos Humanos*, que foi acompanhado de um CD-Rom contendo as comunicações apresentadas ao congresso.

O projeto que se consubstanciou neste ano de 2009 foi acompanhado de outro, que se desenvolveu em simultâneo e a que nos referiremos em seguida, dada a sua vinculação à temática do presente livro – *Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes*.

Ao projeto de 2009 apresentado no *IV Encontro de primavera* foi dado seguimento com o tratamento da questão da relação entre a Arte e a Ciência quanto aos conceitos de Criação e de Responsabilidade, cujo trabalho foi apresentado e divulgado em Melilla, no ano seguinte, e que se publicou na obra *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad* (2 volumes).

O projeto destinado a ser apresentado em 2011 foi dirigido especificamente para a questão da Educação Intercultural, tratada sob a metáfora do lançamento de pontes entre as culturas e civilizações – *Lançando pontes para a interculturalidade/ Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*. Teve várias etapas e diversas iniciativas na sua realização, com destaque para a publicação do livro *Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes* (2009), apresentado também aquando da celebração do *IV Encontro de primavera*, em Granada.

Procedeu-se, com o projeto para 2011, à reunião de especialistas que desenvolvessem a temática proposta e partilhassem posteriormente os resultados da sua investigação com os participantes do VI *Encontro de primavera*, a realizar em Málaga.

Do labor realizado, resultaram dois livros, publicados no início de 2010, simultaneamente em Espanha – *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad* – e em Portugal – *Lançando Pontes para a Interculturalidade* – (Ramos, 2010). Resultou, ainda, a publicação do CD Rom *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias*, contendo as comunicações e outros trabalhos apresentados ao congresso, em Málaga.

Ao mesmo tempo que se publicavam os livros acima referidos, prosseguiu-se o desenvolvimento do projeto com outros autores que se lhe associaram igualmente, e de que resulta esta última publicação do projeto e primeiro número da revista *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*. O fim de um projeto constitui a origem de uma nova realidade virada para o futuro.

A lista dos participantes no projeto global é extensa e inclui investigadores de um conjunto assinalável de instituições. Assim, tivemos a honra de poder contar com a colaboração dos seguintes investigadores:

1) Iván Bravo Antonio (Universidade de Granada – Espanha).
2) Jorun Buli-Holmberg (Universidade de Oslo).
3) Francisco José Calderón Vázquez (Universidade de Málaga – Espanha).
4) Maria do Rosário Campos (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal).
5) Cláudio Alexandre S. Carvalho ("Linguagem, Interpretação e Filosofia", Universidade de Coimbra – Portugal).
6) Roberto Cremades Andreu (Universidade de Granada – Espanha).
7) María de la Concepción Domínguez Garrido (UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia – Espanha).
8) Amaya Epelde Larrañaga (Universidade de Granada – Espanha).
9) Carlos Garrido Castellano (Universidade de Granada – Espanha).
10) Paulo Jorge Fialho Gaspar (Instituto Politécnico de Lisboa – Portugal).

11) David J. Hargreaves (Universidade de Roehampton – Reino Unido).
12) Linda M. Hargreaves (Universidade de Cambridge – Reino Unido).
13) Lucía Herrera Torres (Universidade de Granada – Espanha).
14) Elaine Caroline Hewitt Hughes (Universidade de Granada – Espanha).
15) Cayetana Ibáñez López (Universidade Complutense de Madrid – Espanha).
16) Philippe Bernard Loff (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal).
17) Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora – Portugal).
18) Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid – Espanha).
19) Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidade de Granada – Espanha).
20) Dolores Madrid Vivar (Universidade de Málaga – Espanha).
21) María José Mayorga Fernández (Universidade de Málaga – Espanha).
22) Antonio Medina Rivilla (UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia – Espanha).
23) María del Castañar Medina Domínguez (UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia – Espanha).
24) Mário Miguel Montez (Instituto Politécnico de Coimbra).
25) Isabel María Núñez Moreno (Fundação ACIS – Escola Artur Martorell – Espanha).
26) María Soledad Ortega Velasco (Universidade de Málaga – Espanha).
27) María Angustias Ortiz Molina (Universidade de Granada – Espanha).
28) Andrés Palma Valenzuela (Universidade de Granada – Espanha).
29) João Ramalho (Instituto Superior de Educação e Trabalho do Porto – Portugal).
30) Anabela Panão Ramalho (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal).
31) Fernando Sadio Ramos (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal).

32) María Teresa Rascón Gómez (Universidade de Málaga – Espanha).
33) Sergio Román Aliste (Universidade Complutense de Madrid – Espanha).
34) María Rosa Salido Olivares (Universidade de Granada – Espanha).
35) Maria de Fátima Chorão Cavaleiro da Fonseca Sanches (Universidade de Lisboa – Portugal).
36) Sebastián Sánchez Fernández (Universidade de Granada – Espanha).
37) Miriam Donath Skjørten (Universidade de Oslo).
38) Jean Todd Stephenson Wilson (Universidade de Granada – Espanha).
39) Àngels Torras i Albert (Universidade Ramón LLull – Espanha).
40) Julio Vera Vila (Universidade de Málaga – Espanha).
41) Eduardo Vila Merino (Universidade de Málaga – Espanha).
42) C. Karen Villén Molina (Diputación Provincial de Málaga – Espanha).

O conjunto destes investigadores participantes do Projeto alarga-se e reforça-se com outras personalidades académicas que integram o Conselho Editorial e Científico da revista *DEDiCA*. Alguns dos nossos colaboradores anteriormente referidos integram-na, igualmente. A lista completa é a seguinte:

1. Miguel Beas Miranda (Universidade de Granada – Espanha).
2. Jorun Buli-Holmberg (Universidade de Oslo – Noruega).
3. Roberto Cremades Andreu (Universidade de Granada – Espanha).
4. José António Reis do Espírito Santo (Instituto Politécnico de Beja – Portugal).
5. Linda M. Hargreaves (Universidade de Cambridge – Reino Unido).
6. Juan José Hinojosa Torralvo (Universidade de Málaga – Espanha).
7. Michel Hogenes (Universidade da Haia – Holanda).
8. Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora – Portugal).
9. Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatório Superior de Música de Madrid – Espanha).
10. Nicolás M.ª Oriol de Alarcón (Universidade Complutense de Madrid – Espanha).

11. Edmundo Manuel Balsemão Pires (Universidade de Coimbra – Portugal).
12. Juan Ortiz Molina (Universidade de Málaga – Espanha).
13. Maria de Fátima Chorão da Fonseca Cavaleiro Sanches (Universidade de Lisboa – Portugal).
14. Encarnación Soriano Ayala (Universidade de Almería – Espanha).
15. Jean Todd Stephenson Wilson (Universidade de Granada – Espanha).
16. Ángels Torras i Albert (Universidade Ramón Llull – Espanha).
17. João Luís Pimentel Vaz (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal).

Os textos constantes das obras publicadas – livros, CD-Rom e revista – constituem a substância dos trabalhos apresentados e discutidos no *VI Encontro de primavera*, de que a questão da *interculturalidade* é o mote principal.

Nunca é demais sublinhar a importância da interculturalidade para a definição da cidadania contemporânea e da importância desta na resposta às questões que as sociedades atuais enfrentam. Em particular, no que à Escola concerne, é particularmente relevante a tomada em conta do fenómeno da interculturalidade, na medida em que é esta, atualmente, a única instituição no seio da qual se processa à socialização de todos os membros de uma sociedade.

A globalização/ mundialização, que se encontra em curso e de maneira cada vez mais acelerada, da Civilização Ocidental, facilitada pelo progresso tecnológico e consequente incremento das capacidades de comunicação e de deslocação de pessoas e bens, coloca de forma particularmente relevante a necessidade de refletir sobre o papel da Escola face ao fenómeno da interculturalidade no seu seio e na sociedade em geral, seja no que diz respeito à formação de professores, seja no que concerne à socialização de crianças, adolescentes e jovens portadores de culturas muito mais diversas do que alguma vez se verificou no contexto escolar.

Movidas pela atração emanada de promessas de uma melhor e mais bem sucedida vida, em termos materiais, nas sociedades que integram o mundo Ocidental – e, no que interessa mais particularmente ao nosso contexto práxico, a sociedade europeia –, multidões de pessoas provenientes de países economicamente menos favorecidos e poderosos procuram

participar cada vez mais dessa riqueza e escapar a condições de vida certamente mais precárias e difíceis nos seus países de origem.

As limitações demográficas dos países de acolhimento, com a sua natalidade em profunda redução, contribuem ainda mais para essas deslocações, cujos intervenientes vêm desse modo preencher importantes lacunas de mão de obra em diversos setores e contribuir decisivamente para os sistemas de Segurança Social.

Estes movimentos prosseguem a diversificação étnica e cultural favorecida pelo fenómeno da colonização Europeia, tornando os países Europeus cada vez mais diversos em termos culturais e étnicos.

Em diferentes níveis, todos eles apresentam a mesma tendência de crescente complexificação social através da receção de novos membros provenientes de outras etnias, culturas e países. Os Estados-Nação Europeus, mais ou menos unificados étnica e culturalmente em virtude da sua história e organização político-social desde a respetiva constituição como tais, veem-se agora confrontados decisivamente com o aparentemente novo desafio da receção e integração desses novos membros. Dissemos "aparentemente" pois, efetivamente, a relativa homogeneidade da cultura e da população desses Estados é ela mesmo fruto e manifestação de uma pluralidade de culturas e de povos que, ao longo da sua história secular, concomitante ou anterior ao seu processo de constituição como Estados-Nação, comunicaram e se foram fundindo entre si, dando origem ao mosaico de povos que constituem a Europa que hoje conhecemos e de que a União Europeia é um símbolo.

Deste modo, o fenómeno da interculturalidade não é, em rigor, nada de absolutamente novo – bem pelo contrário, ela não é senão aquilo que desde sempre constituiu a história e a vida dos povos Europeus –. Quer ao nível da integração de populações diversificadas, quer ao nível da integração de culturas (feita predominantemente sob a forma religiosa, da qual emana o conceito de *tolerância* e as questões do relacionamento inter-religioso, em cuja problemática está já contida a questão que nos coloca hoje a diversidade cultural), a mestiçagem tem sido o apanágio da cultura europeia e dos seus povos e países.

Na forma que assume a questão da diversidade de culturas – algumas geralmente minoritárias em face de outra maioritária – presentes no mesmo espaço geográfico, social e cultural, coloca-se

com particular relevo a necessidade de construção de uma noção de cidadania inclusiva e intercultural capaz de responder aos desafios dessa coexistência. Com efeito, só tornando todos os membros de uma comunidade, qualquer que seja a cultura de origem a que pertençam ou a sua especificidade grupal e pessoal, partícipes da vida pública e social, podem as sociedades de hoje pretender superar os problemas de integração, de segregação, de auto e heteroexclusão e de intolerância que as atravessam. E essa inclusão deve ser acompanhada da consciencialização da intersubjetividade que nos constitui originariamente, isto é, do facto de que só somos nós mesmos numa relação primordial ao Outro, quer ao nível individual, quer ao nível coletivo.

Neste sentido, uma forma eminente de declinar a alteridade constitutiva do sujeito é a *interculturalidade*, de que nos consciencializamos facilmente se considerarmos a multiplicidade de determinativos que poderíamos referir numa definição da identidade e da cidadania de um qualquer cidadão de um país Europeu à escolha.

Uma cidadania plena e adequada ao tempo presente deve ser, então, inclusiva e intercultural na sua essência. A inclusão de todos e a assunção da interculturalidade neste sentido originário e ontológico coloca-se mesmo como uma questão de sobrevivência da Civilização atual, tendo em conta os perigos que o seu contrário acarreta e de que temos amplos testemunhos todos os dias, nomeadamente, nos fenómenos abrangidos pelo racismo e suas variantes ideológicas sempre novas. Sob a bandeira dos Direitos do Homem, é uma cidadania nova que temos de construir quotidianamente, numa manifestação da riqueza e do advento de novas possibilidades de se construir Mundo e Homem e de assumir, na sua radicalidade e profundidade, o caráter histórico e práxico do devir humano e da correspondente humanização do Homem. Mormente, nas atuais circunstâncias europeias motivadas pela crise económica e política que atravessamos, e que trouxeram de novo à tona de água a angústia e o medo perante a existência, em geral, e o outro, em particular, assistimos a fenómenos que exigem um profundo comprometimento com o presente de forma a construir uma sociedade tolerante e intercultural, na qual a superação do multiculturalismo da identidade autárquica e das suas diversas e múltiplas encarnações e avatares comunitaristas, diferencialistas, fundamentalistas e antissemitas possa ser uma realidade que dê origem a uma verdadeira integração cidadã, plural e tolerante,

intercultural e dialogante, que assuma a história Europeia e o respetivo contributo para o advento da cultura, da sociedade e da civilização dos Direitos do Homem e da Dignidade humana. O processo corresponde plenamente ao conceito de *crise* (Pereira, 1984), no qual a liberdade e a praxis corajosas se têm que empenhar de modo a que o melhor resultado emerja como seu resultado e consequência desejável.

Pensar a Dignidade do Homem em tempo de crise, em que impende intensamente sobre a Humanidade a ameaça de retorno à barbárie totalitária, avessa e imune à existência de direitos nos quais ela se consubstancie, é a intenção que levou à reunião dos especialistas – investigadores e docentes – que connosco quiseram partilhar o seu labor e para o qual remetemos de imediato.

Referências

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

Ramos, F. S. (2010a). Prólogo. *In* F. S. Ramos (Coord.), *Lançando Pontes para a Interculturalidade*, 9-17. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). Também: Ramos, F. S. (2010). Prólogo. *In* F. S. Ramos (Coord.), *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad*, 9-17. Granada: Ediciones K&L.

Ramos, F. S. (2010b). Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos – El Proyecto "Encontro de Primavera"®. *In* Colbacat – Col.legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya (2010), Actas do *III Congrés d'Educació de les Arts Visuals. Per un diàleg entre les arts. Barcelona, 3, 4 i 5 de Setembre de 2009*. Barcelona : Editorial Octaedro. Edição em CD Rom.

Ramos, F. S. (2009a). Educação para a Cidadania e Direitos do Homem. In M.ª A. Ortiz Molina (Coord.), *Investigación en Educación y Derechos Humanos*, 47-60. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ramos, F. S. (2009b). Educação para a Cidadania e Direitos do Homem. *Exedra. Revista Científica*, 2 (2009) 33-46. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/N2/03A-fernando-ramosl.pdf Consultado em 14 de Dezembro de 2010.

Ramos, F. S.; Ortiz Molina, M.ª A. (2010). Del CIMA a SIEMAI. *Música y Educación. Revista Internacional de Pedagogía Musical*, 82, Año XIII, 2 (2010) Junio, 200-205.

---

[1] ***Prologue – "Building bridges towards interculturality": the Project***

[2] Diretor-Adjunto da *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.
Email: sadioramos@gmail.com

NOTÍCIAS/ INFORMAÇÕES – NOTICIAS/ INFORMACIONES – NEWS/ INFORMATION

Folk art and culture – VII Spring Meeting®/ XII SIEMAI – International Symposium Intercultural Education Music Arts®

From April the 10th to the 14th 2012, the VII Spring Meeting®/ XII SIEMAI – International Intercultural Symposium Education Music Arts® will be held in Vila Nova de Foz-Coa, Portugal, at the Cultural Centre of the city. The theme proposed to the participants is *Folk art and culture*.

Associated since 2008, when they were held at Escola Superior de Educação of the Instituto Politécnico de Coimbra, in Coimbra, Portugal, these projects on Education, Art and Humanities Education, Intercultural, Citizenship and Human Rights Education, as well as of Arts, aim at the promotion and enhancement of Arts and Humanities, their role on Education and at the construction of a Democratic Citizenship, respectful of Human Rights.

Information about the events may be found by the following means:
http://hum742.ugr.es/datos_inicio/
http://issuu.com/DEDiCA
siemai2012@gmail.com

By the end of 2011, there will be available information about the VIII Spring Meeting®/ XIII SIEMAI – International Intercultural Symposium Education Music Arts® that will take place in Ceuta (Spain), from the 22nd to the 26th of April 2014. The main theme for the project is *Education, Music and Art from the Frontier(s)*.

DEAS – Asociación de Docentes de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas

Los Conservatorios Superiores de Música están en un momento problemático. Insertos en el Espacio Europeo de Educación Superior, la normativa por la que se rigen hasta ahora, les mantiene en un terreno de nadie, una especie de "limbo" legislativo que implica falta de autonomía administrativa y de gestión, curricula en la que no hay participación directa de los claustros, falta de espacio legal para la investigación, imposibilidad de acceder al doctorado por la vía específica de los conservatorios entrando en franca contradicción con la normativa europea sobre el particular que, incluso, establece un doctorado específico –aparte los musicológicos y pedagógicos– llamado performativo, es decir, de interpretación vía adecuada para los intérpretes vocales, instrumentales, danza, artes escénicas, etc.

Con intención de lograr definiciones y compromisos por parte de la administración, se ha constituido una Asociación de Docentes de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas –DEAS– que aboga por la creación de Universidades de las Artes englobando Música, Danza, Artes Escénicas,

Restauración Artística y Diseño. Pretende también aportar estudios, propuestas, soluciones homologables a los de los países europeos con los que habremos de mantener una fluidez de intercambios.

Se invita a participar a los docentes que reúnan la condición de serlo o haberlo sido de centros de enseñanzas artísticas superiores de toda España y está abierta a la integración con asociaciones similares de otros países.

Informacion.deas@gmail.com

VIII Foro de evaluación de la calidad de la investigación y de la Educación Superior

Se celebrará entre 31 de mayo y el 3 de junio de 2011, en el Palacio de la Magdalena de Santander, el VIII *Foro de evaluación de la calidad de la investigación y de la Educacion Superior*.

Está coorganizado por la Universidad de Cantabria, la Fundación Leonardo Torres Quevedo, la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT) y el grupo de investigación CTS-261 de la Universidad de Granada.

Más información sobre el programa puede ser obtenida en:
http://www.ugr.es/~aepc/VIIIFORO

1ª Conferencia Regional Panamericana de la ISME (International Society for Music Education) y 8ª Conferencia Latinoamericana de la ISME

Organizada por el Centro de Desarrollo de las Artes (CEDA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y la ISME – International Society for Music Education, va a realizarse la 1ª Conferencia Regional Panamericana de la ISME y 8ª Conferencia Latinoamericana de la ISME.

Se desarrollará en el Centro Internacional de Vinculación y Enseñanza (CIVE) en la ciudad de Villahermosa, Estado de Tabasco, México, del 9-13 de agosto de 2011, bajo el tema: 'Toda América unida por la Música'. Las áreas focalizadas a las que atenderá son: 'El currículo de Educación Musical en ámbitos formales e informales', 'La Educación Musical dentro de las comunidades', 'La Educación Musical en la temprana infancia', 'La Educación Musical y Etnomusicología', 'La Educación Musical y Tecnología', 'La Educación Musical en las escuelas (jardín de infantes, primaria y secundaria)', 'Diversidad en la Educación Musical', 'Temas filosóficos, psicológicos y sociológicos en Educación Musical'.

Habrá diferentes tipos de presentaciones: trabajos de investigación, sesiones de pósters, paneles, simposios, mesas redondas, talleres, conferencias, recitales y demostraciones, siendo los idiomas: inglés, francés, portugués y español.

Las propuestas de resúmenes han de enviarse a Martha Gómez Gama, CEDA – Coordinadora del ISME, al e-mail:
mgomezgama@gmail.com
Para Información general ver: *www.ujat.mx*

Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical

En la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), se celebró del 24 al 26 de junio del pasado 2010 el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical, siendo coorganizadores la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE), el Departamento de Expresión Musical y Corporal de la UCM; contó con la colaboración del Seminario Complutense de Investigación en Educación Musical (SCIEM), la Asociación de Profesores de Música de Escuelas Universitarias y Facultades y la Universidad de Cantabria. Las sesiones se distribuyeron entre Ponencias Invitadas, Comunicaciones y Pósters, habiendo tenido el evento una gran respuesta de participantes y asistentes. Este Seminario constituyó uno más de una estrecha colaboración de encuentros para educadores musicales organizados entre SEM-EE y el Departamento de Expresión Musical y Corporal de la UCM. El objetivo propuesto y alcanzado fue el poder ofrecer un espacio para el intercambio de trabajos y un foro abierto para la discusión y el debate contribuyendo con estas investigaciones para la mejora del aprendizaje y la enseñanza de la música en España, así como también para inspirar nuevos proyectos de investigación y la difusión de los resultados de los mismos.

Fuente: Rusinek, G.; Riaño, Mª E.; Oriol, N. (2010). Prólogo. En *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical 2010*, 8-9. Madrid: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español – Universidad Complutense de Madrid.

Sugerencias bibliográficas

En línea con la temática prioritaria desarrollada en este primer número de *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, recogemos varios títulos de trabajos de próxima aparición que ya están en prensa:

Beas Miranda, M. (2010). Los manuales escolares: miradas complejas. *II Jornadas sobre Historia de la Educación en Andalucía*. Málaga, 8 y 9 de julio de 2010 (en prensa).

Mora Luna, A. Mª; González García, E.; Beas Miranda, M. (2010). La función de la educación literaria en los manuales escolares españoles para la creación de la identidad nacional. *X Congreso Nacional de la Asociación de Historia Contemporánea*. Santander, 16 y 17 de septiembre de 2010 (en prensa).

González García, E.; Mora Luna, A. Mª; Beas Miranda, M. (2010). La identidad española en los libros de texto de "Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos". *X Congreso Nacional de la Asociación de Historia Contemporánea*. Santander, 16 y 17 de septiembre de 2010 (en prensa).

Beas Miranda, M.; Somoza Rodríguez, M. (2010). Citizenship, complex identities and political culture in Spanish textbooks (1978-2008). En *Education and Citizenship in a Globalising World*. Londres, 19 y 20 de noviembre de 2010 (en prensa).

V Congreso Internacional de Educación Intercultural: El poder de la comunicación en una sociedad globalizada

A realizar en la Universidad de Almería, España, del 10 al 12 de noviembre de 2011.

Se pueden presentar a este evento científico tres tipos de aportaciones: 1. Ponencias no invitadas; 2. Comunicaciones; 3. Posters.

Las propuestas de contribución serán remitidas únicamente vía e-mail a la dirección:
educacionintercultural@ual.es

Dichas propuestas serán sometidas a evaluación por el Comité Científico mediante el procedimiento de evaluación de doble ciego.

Puede obtenerse información por los siguientes medios:
Email: *educacionintercultural@ual.es*
Teléfonos móviles: +34638140199; +34638140203; +34638140198
Página web: *http://www.ieei.ual.es/*

Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado. Diseño de actividades para el fomento de la socialización (EEDCA)

Publicación de los resultados del Proyecto I+D+i desarrollado por el Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza), de la Universidad de Granada.

El proyecto fue realizado en 2010 y publicados sus resultados integrales en el primer número especial de 2011 de la revista *Exedra. Revista Científica*, editada por la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).

Tiene dos versiones, una en línea y otra impresa. La versión en línea esta disponible, al par que los otros números ya editados, en el sitio de la revista Exedra (*www.exedrajournal.com*).

La versión impresa puede encontrarse en bibliotecas o solicitarse a esta revista.

Exedra. Revista Científica está indexada en Dialnet.

INFORMAÇÕES AOS AUTORES/ INFORMACIONES A LOS AUTORES/ INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

Os textos não deverão ultrapassar as 20 páginas (tamanho A5), incluindo a bibliografia, imagens, tabelas e outros elementos.

Los textos no deberán pasar las 20 páginas (tamaño A5), incluyendo la bibliografía, imágenes, tablas y otros elementos.

Manuscripts should not exceed 20 pages, including figures, tables, references, and other elements.

Título do texto: Em Português ou Espanhol e em Inglês.
Título del texto: En portugués o español y en inglés.
Title of the text: In Portuguese or Spanish and in English.

Configuração da página: Configuração da página: folha de papel A5; margens de 2 cm a toda a volta; cabeçalho e rodapé de 1cm. As páginas deverão ser orientadas verticalmente.

***Configuración de la página*:** Hoja de papel A5; todos los márgenes de 2 cm; encabezamiento y pie de página de 1 cm. Todas las páginas deberán ser orientadas verticalmente.

Page layout: Format the page for A5 paper size. Please leave a margin of 2 cm at each side of the text, and a margin of 1 cm at the top and at the bottom. Pages must be designed vertically.

Formatação do texto: Letra Arial 10; espaço simples; alinhamento justificado.

***Formateo del texto*:** Letra Arial 10; espacio sencillo; alineamiento justificado. Los parágrafos han de iniciarse con un espacio de 1,25cm.

Formatting of text: Please use 10-point Arial typeface. The text should be single-spaced. Justify alignment.

Apresentação do texto: Título do texto: a negrito, centrado; em baixo, o(s) nome(s) do(s) autor(es), a respetiva instituição e o endereço de correio eletrónico. Os textos incluirão um resumo em Português ou em Espanhol e em Inglês (até 150 palavras), ao qual se seguirá a indicação de entre 3 e 6 palavras-chave em Português ou em Espanhol e também em Inglês.

***Presentación del texto*:** En negrita, centrado; en bajo, lo(s) nombre(s) de lo(s) autor(es) y la respectiva institución y dirección de correo electrónico. Los textos contendrán un resumen en español o portugués y otro en inglés (hasta 150 palabras), al que se seguirá la indicación de entre 3 y 6 palabras clave en español o portugués y también en inglés.

Order of manuscript: Title of article, centred, in bold; Name(s) of author(s); Academic affiliation; email. Two abstracts, one in Spanish or Portuguese, and one in English. Each abstract should not exceed 150

words. After each abstract, please write between three to six keywords in Spanish or Portuguese and also in English.

Parágrafos e epígrafes: Os parágrafos iniciar-se-ão com um espaço de 1,25 cm. As epígrafes do texto serão em minúsculas, a negrito.

***Parráfos y epígrafes*:** Los parráfos han de iniciarse con un espacio de 1,25 cm. Los epígrafes del texto serán en minúsculas, en negrita.

Paragraphs and Headings: Write headings flush with left-hand margin, in small case and in boldface type. Indent the first line of every paragraph, leaving a space of 1.25 cm.

Tabelas: O uso de tabelas deverá ser parco e não constituir o corpo do trabalho, não devendo nenhuma delas superar a extensão de uma página; devem ser orientadas verticalmente; deverão, além disso, ser legíveis e enquadrar-se na largura e altura da página.

Tablas: El uso de tablas deberá ser parco y no constituir el cuerpo del trabajo. Ninguna tabla deberá superar la dimensión de una página, en orientación vertical; deberán, además, ser legibles y encuadrarse en la altura y anchura de la página. Se numerarán consecutivamente, bajo las mismas.

Tables: Use tables to supplement the text. Please use them sparingly. Tables must not exceed one page in length and must fit the width of the page. They must be placed vertically. Each table should be numbered consecutively, flush with the left-hand margin, Table 1, Table 2, etc., above the table itself.

Pautas de música/ Imagens: As pautas de música deverão ser escritas em programas próprios para Música. Imagens a preto e branco, com elevada resolução (não se aceitarão imagens obtidas por meio de scanner e sem elevada resolução). As figuras, a preto e branco, numerar-se-ão consecutivamente, debaixo das mesmas.

***Pautas de música/ Imágenes*:** Las pautas de música deberán ser escritas en programas propios para Música. Imágenes a negro y blanco, con elevada resolución. No se aceptarán imágenes obtenidas por medio de scanner y sin elevada resolución. Las figuras, en blanco y negro, se numerarán consecutivamente, bajo las mismas.

Music notations/ Figures: Music notations must be computer-generated, and high resolution. Scanned music notation images will not be accepted. Figures must be high resolution, in black and white. Each figure should be lettered consecutively, flush with the left-hand margin, Figure 1, Figure 2, etc., below the figure itself.

Notas: As notas serão colocadas no fim do texto, em letra Arial de tamanho 8.

***Notas*:** Las notas serán colocadas en el final del texto, en letra Arial de tamaño 8.

Footnotes: Footnotes should be placed at the end of the text, in 8-point Arial typeface.

Referências: Incluir-se-á, no final do texto, uma lista completa das referências efetuadas no texto. Cada referência iniciar-se-á com um espaço de 1,25 cm.

***Referencias*:** Se incluirá, en el final del texto, una lista completa de las referencias efectuadas en el texto. Cada referencia se ha de iniciar con un espacio de 1,25 cm.

References: At the end of your manuscript, article, please include a complete Reference section. Indent the first line of every reference (1.25 cm).

Normas de citação/ Normas para citar/ Norms for reference section:

1. Referências no texto/ Referencias en el texto/ References in the body of the text: (Lorenzo, 2005: 12); (Herrera; Cremades, 2010); (Ramos; Silva; Torres *et al.*, 2009: 128).

2. Na lista de Bibliografia e outras referências/ Referencias en la lista de Bibliografía y otras referencias/ List of References:

***2. 1. Livros/ Libros/ Books*:** Lorenzo, O. (2005). *Música, Cultura y Sociedad: Divulgación Pública del Conocimiento Musical-Cultural en la España Contemporánea.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

2. 2. Capítulos de Livro/ Capítulos de Libro/ Book Chapters: Lorenzo, O.; Epelde, A.; Jiménez, F. J. (2005). Divulgación en Ciencias Sociales y Humanidades. In C. Enrique; J. M. Cabo (Coords.), *Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información en la Ciudad Autónoma de Melilla*, 87-97. Granada: GEU.

2. 3. Artigos de Revistas/ Artículos de Revistas/ Journal Articles: Ortiz, M. A. (2001). Conceptualizaciones sobre la Forma Musical: Su importancia en el Currículum de Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada,* 14 (2001) 89-106.

2. 4. Referências da Internet/ Referencias de Internet/ Internet References: Pérez, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación,* 25, 2, (2006). Disponible en: www.csicsif.es/andalucia/modules/pdf. Consultado en 20/06/2008.

Os textos, depois de verificada a sua adequação às normas, serão objeto de arbitragem científica anónima.

Los textos, una vez verificada su adecuación a las normas, serán revisados por pares ciegos.

The texts, once checked their conformity to the norms, will be peer-reviewed.

Os textos devem ser enviados, em ficheiros Word, para o seguinte endereço de correio eletrónico:

Los textos deberán ser enviados para la siguiente dirección de correo electrónico:

Texts should be sent to the following email address:

encontroprimavera@gmail.com

Os textos em Português deverão ser escritos tendo em conta as normas do Acordo Ortográfico de 1990. No seguinte endereço eletrónico pode obter-se o Conversor Lince:
http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=lince&page=info

Los textos en español deberán seguir los acuerdos tomados por las Academias de la Lengua española en noviembre de 2010. Consultar Real Academia Española (2010). Ortografía de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.

ESTATUTO EDITORIAL DA REVISTA

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* é uma revista científica destinada à publicação de trabalhos no campo da Educação e das Humanidades. Tem como traço fundamental da sua identidade a promoção e partilha de processos e resultados da investigação e produção científica efetuada no campo da Educação e das Humanidades.

A revista tem como principal suporte do seu trabalho científico o *Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza)*, da Universidade de Granada (Espanha), do qual retira igualmente o nome *DEDiCA*. Este trabalho traduz-se em Projetos de I+D+i (Investigação, Desenvolvimento e Inovação), na organização e participação em Congressos internacionais e noutros produtos da prática investigadora e educativa dos membros que o integram, assim como dos investigadores de outras instituições académicas e científicas que se lhes associam.

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* tem uma periodicidade anual. Segundo decisão da Direção, poderão ser editados números especiais temáticos.

Os trabalhos hão de ser originais e deverão estar inseridos nas Áreas científicas da Educação e das Humanidades. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

As publicações contêm artigos científicos submetidos a arbitragem científica e revistos por pares. Os trabalhos recebidos pela *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* serão objeto de revisão inicial por parte da Direção, que avaliará a sua pertinência face ao estatuto editorial da Revista e a sua conformidade face às normas de publicação. Se aceites nesta fase, serão remetidos depois para um processo de revisão anónima e independente por parte de dois revisores. Caso um destes revisores aceite a publicação e outro a rejeite, será convocado um terceiro revisor. A Direção, sob proposta sua ou do Conselho Editorial e

Científico, pode convidar personalidades de reconhecido mérito académico e científico a publicar trabalhos seus nos números editados.

Os trabalhos poderão ser apresentados em Português, Espanhol e Inglês, devendo respeitar as normas incluídas nas edições efetuadas.

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* tem duas versões, em linha e em papel. A versão em linha é publicada nos seguintes endereços:

www.issuu.com/dedica

http://hum742.ugr.es/datos_inicio/

O processo de indexação do conteúdo da revista numa base de dados internacional iniciou-se após esta publicação do número 1.

Os autores dos textos publicados na *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* cedem os respetivos direitos de autor à mesma. Caso pretendam publicar novamente esses textos deverão solicitar autorização à Direção da *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.

Coimbra, 2 de março de 2011

A Diretora,

ESTATUTO EDITORIAL DE LA REVISTA

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES[1] es una revista científica destinada a la publicación de trabajos en los campos de la Educación y las Humanidades. Tiene como rasgo fundamental de su identidad la participación y promoción de procesos y resultados de la investigación y producción científica efectuados en los campos de la Educación y las Humanidades.

La revista tiene como soporte principal de su trabajo científico al *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), del que retira igualmente su nombre, *DEDiCA*. Este trabajo se traduce en Proyectos I+D+i (Investigación, Desarrollo e Innovación), en la organización y participación en Congresos internacionales y en otros productos de la práctica investigadora y educativa de los miembros que lo integran, así como de los investigadores de otras instituciones académicas y científicas que se les asocian.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES tiene una periodicidad anual. Según decisión de la Dirección, podrán ser editados números especiales temáticos.

Los trabajos han de ser originales y deberán pertenecer a las Áreas Científicas de la Educación y las Humanidades. Los artículos publicados son de la exclusiva responsabilidad de su(s) autor(es).

Las publicaciones contienen artículos científicos sometidos al arbitraje científico y serán revistos por pares. Los trabajos recibidos por *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* serán objeto de una revisión inicial por parte de la Dirección, que evaluará su pertinencia de cara al estatuto editorial de la Revista y su conformidad de cara a las normas de publicación. Si los trabajos son aceptados en esta fase, serán remitidos después para un proceso de revisión anónima e independiente por parte de dos revisores. Caso que uno de estos revisores acepte la

publicación y el otro la rechace, serán enviados a un tercer revisor. La Dirección, a propuesta de su Consejo Editorial y Científico, puede invitar a personalidades de reconocido mérito académico y científico a publicar trabajos en los números editados.

Los trabajos podrán ser presentados en portugués, español e inglés, debiendo respetar las normas incluidas en las ediciones efectuadas.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES tiene dos versiones, 'on-line' y en papel. La versión 'on-line' se publica en las siguientes direcciones:

www.issuu.com/dedica

http://hum742.ugr.es/datos_inicio

El proceso de indexación del contenido de la revista en una base de datos internacional se inició después de esta publicación del número 1.

Los autores de los textos publicados en *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* ceden los respectivos derechos de autor a la misma. En caso de que pretendan publicar nuevamente esos textos deberán solicitar autorización a la Dirección de *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.

Coimbra, 2 de Marzo de 2011

La Directora,

[1] *REVISTA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES*

EDITORIAL STATUS OF THE JOURNAL

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES[1] is a scientific journal specialised in the publishing of essays on the fields of Education and the Humanities. Its essential feature is the promotion and sharing of processes and results related to research and scientific production conducted on the fields of Education and the Humanities.

The journal's main source, as far as its scientific work is concerned, is the *Research Group HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza)*, of University of Granada (Spain), and from it derives the name *DEDiCA*. That work results in I+D+i (Investigation, Development & Innovation) projects, organizing and taking part in international Congresses, as well as other expressions of the research and education activities of the Research Group members, together with researchers from other academic and scientific institutions, through the establishment of partnerships.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES is an annual publication. According to the Executive Council's decision, several special and themed issues may be released.

All submissions must be original and related to the scientific fields of education and the humanities. All published articles are the sole responsibility of their author(s).

The journal includes scientific articles which have been submitted to scientific scrutiny and peer review. All essays received by *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* will be submitted to a prior review, conducted by the Governing Board, so as to assess the article's relevance in view of the journal's editorial status, as well as its compliance with the journal's publishing guidelines. If an article passes this stage successfully, it will be referred to an anonymous and independent review process, conducted by two reviewers. In case one of the reviewers accepts the text and the other one refuses it, then a third reviewer will be consulted. The Governing Board, via its own proposal or that of the

Editorial and Scientific Council, can invite personalities of recognised academic and scientific merit to have their articles published in the magazine.

Essays may be submitted in Portuguese, Spanish or English, always observing the guidelines mentioned in previous issues.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES is issued in two formats: an online version and a print version. The online version is available in the following links:

www.issuu.com/dedica

http://hum742.ugr.es/datos_inicio/

The process of indexing contents in an international database was started after the release of the first issue.

The authors of the texts published in *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* assign their copyrights to the journal. In case they wish to republish these articles, they must request the permission of DEDiCA's Governing Board. *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.

Coimbra, March 2nd, 2011

The Director,

[1] *JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES*

FICHA TÉCNICA

N.º de Registo na ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social: 126027
ISSN: 2182-018X
Diretora: María Angustias Ortiz Molina
Coordenador do n.º 1: Fernando José Sadio Ramos
Tradução/ revisão das traduções de/para Inglês: Jean Todd Stephenson Wilson e Fernando José Sadio Ramos
Proprietário: Fernando José Sadio Ramos
Editor: Fernando Ramos (Editor)
Morada: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL
Sede: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL
Redação: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL
Periodicidade: Anual
Layout e composição: Fernando José Sadio Ramos e María Angustias Ortiz Molina
Capa: MAOM/FSR
Endereços: www.issuu.com/dedica
http://hum742.ugr.es/datos_inicio/

Direção

Diretora: María Angustias Ortiz Molina
Diretor-Adjunto: Fernando José Sadio Ramos
Diretora-Adjunta: Lucía Herrera Torres
Sub-Diretor: Oswaldo Lorenzo Quiles

Conselho Editorial e Científico

Miguel Beas Miranda (Universidade de Granada – Espanha)
Jorun Buli-Holmberg (Universidade de Oslo – Noruega)
Roberto Cremades Andreu (Universidade de Granada – Espanha)
José António Reis do Espírito Santo (Instituto Politécnico de Beja – Portugal)
Linda M. Hargreaves (Universidade de Cambridge – Reino Unido)

Juan José Hinojosa Torralvo (Universidade de Málaga – Espanha)
Michel Hogenes (Universidade da Haia – Holanda)
Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora – Portugal)
Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid – Espanha)
Nicolás M.ª Oriol de Alarcón (Universidade Complutense de Madrid – Espanha)
Juan Ortiz Molina (Universidade de Málaga – Espanha)
Edmundo Manuel Balsemão Pires (Universidade de Coimbra – Portugal)
Maria de Fátima Chorão da Fonseca Cavaleiro Sanches (Universidade de Lisboa – Portugal)
Encarnación Soriano Ayala (Universidade de Almería – Espanha)
Jean Todd Stephenson Wilson (Universidade de Granada – Espanha)
Àngels Torras i Albert (Universidade Ramón Llull – Espanha)
João Luís Pimentel Vaz (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal)

Os autores dos textos publicados na DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES cedem os respetivos direitos de autor à mesma.

Apoio:

Ficha técnica – Publication data

JUNTA DE ANDALUCIA

"ENCONTRO DE PRIMAVERA"

Espaço Internacional Educação Música Artes Interculturais

Grupo de Investigación HUM - 742

Universidad de Granada

(D.E.D.I.C.A.)

Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza Desarrollo

Anexo 6

ISSN 2182-0171

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

N.º 1 (Março) 2011

Publicação anual

ISSN 2182-0171

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

N.º 1 (Março) 2011

Publicação anual

FICHA TÉCNICA

N.º de Registo na ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social: 126027
ISSN: 2182-0171
Depósito Legal: 322791/11
Diretora: María Angustias Ortiz Molina
Coordenador do n.º 1: Fernando José Sadio Ramos
Tradução/ revisão das traduções de/para Inglês: Jean Todd Stephenson Wilson e Fernando José Sadio Ramos
Proprietário: Fernando José Sadio Ramos
Editor: Fernando Ramos (Editor)
Morada: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL
Sede: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL
Redação: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL
Periodicidade: Anual
Tiragem: 150 exemplares
Layout e composição: Fernando José Sadio Ramos e María Angustias Ortiz Molina
Capa (conceito): MAOM/FSR
Maqueta da capa e produção: La Factoría de Ediciones S. L.. Calle Mirador de la Reina, 44, 1.º C, 28035 Madrid, Espanha

Direção

Diretora: María Angustias Ortiz Molina
Diretor-Adjunto: Fernando José Sadio Ramos
Diretora-Adjunta: Lucía Herrera Torres
Sub-Diretor: Oswaldo Lorenzo Quiles

Conselho Editorial e Científico

Miguel Beas Miranda (Universidade de Granada – Espanha)
Jorun Buli-Holmberg (Universidade de Oslo – Noruega)
Roberto Cremades Andreu (Universidade de Granada – Espanha)

José António Reis do Espírito Santo (Instituto Politécnico de Beja – Portugal)
Linda M. Hargreaves (Universidade de Cambridge – Reino Unido)
Juan José Hinojosa Torralvo (Universidade de Málaga – Espanha)
Michel Hogenes (Universidade da Haia – Holanda)
Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora – Portugal)
Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid – Espanha)
Nicolás M.ª Oriol de Alarcón (Universidade Complutense de Madrid – Espanha)
Juan Ortiz Molina (Universidade de Málaga – Espanha)
Edmundo Manuel Balsemão Pires (Universidade de Coimbra – Portugal)
Maria de Fátima Chorão da Fonseca Cavaleiro Sanches (Universidade de Lisboa – Portugal)
Encarnación Soriano Ayala (Universidade de Almería – Espanha)
Jean Todd Stephenson Wilson (Universidade de Granada – Espanha)
Àngels Torras i Albert (Universidade Ramón Llull – Espanha)
João Luís Pimentel Vaz (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal)

Os autores dos textos publicados na DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES cedem os respetivos direitos de autor à mesma.

Apoio:

Endereços da versão em linha da revista:
www.issuu.com/dedica *http://hum742.ugr.es/datos_inicio/*

JUNTA DE ANDALUCIA
UNIVERSITAS MALACITANA
Grupo de Investigación HUM - 742
Universidad de Granada
(D.E.D.I.C.A.)
Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza