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

Colaboração especial/ Colaboración especial
Special colaboration

THE STATUS OF MINORITY ETHNIC TEACHERS IN ENGLAND: INSTITUTIONAL RACISM IN THE STAFFROOM[1]

Linda M. Hargreaves[2]

Abstract: This paper reports research conducted with Black and Minority Ethnic (BME) teachers in England, specifically to find out (i) whether the status of teaching influenced their decisions to join the profession, and (ii) their perceptions of their status within the profession. The data are drawn from the national Teacher Status Project conducted in England 2002-6 combined with previously unpublished data from a follow up study with Asian teachers in 2007. The conclusions, based on focus groups with 65 teachers (African Caribbean, Pakistani, Indian, Bangladeshi) in four regions of England, are that the teachers were not influenced by the status of teaching but joined the profession for intrinsic reasons, such as to improve children's achievement, and to be role models for *all* children *and* for other teachers. Their self perceptions of their status within the profession are that it is low, as shown, for example, through the rejection of their culturally sensitive approaches to teaching, and their struggles to achieve leadership roles. The latter finding is repeatedly endorsed in studies of BME teachers and demands national monitoring of their career trajectories.
Keywords: occupational status: Black and Minority Ethnic teachers; Asian; African-Caribbean; role models; discrimination

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación llevada a cabo con profesores negros y de minorías étnicas en Inglaterra, específicamente (i) para verificar si el prestigio de la enseñanza había influido en su decisión de entrar en la profesión y (ii) para descubrir las autopercepciones de su estatus dentro de la profesión. Los datos fueron obtenidos a partir del Proyecto del Estatus del Profesor a nivel nacional, realizado en Inglaterra en 2002-2006, combinados con datos no publicados previamente de un estudio de seguimiento con profesores asiáticos en 2007. Las conclusiones, basadas en grupos de discusión con 65 profesores (afro-caribeños, pakistaníes, indios, de Bangladesh), residentes en cuatro regiones de Inglaterra, indican que a los profesores no les influyó el estatus de la enseñanza sino que habían entrado en la profesión por razones intrínsecas, tales como mejorar el rendimiento de los niños, y de ser modelos de conducta para *todos* los niños, además de para los demás profesores. Las autopercepciones de su prestigio en el ámbito de la profesión son bajas, como se ve, por ejemplo, en el rechazo de sus metodologías de enseñanza culturalmente sensibles y de sus luchas para alcanzar papeles de liderazgo. Este último hallazgo se avala repetidamente en estudios sobre profesores negros y de minorías étnicas y requiere la monitorización a nivel nacional de las trayectorias de sus carreras.

Hargreaves, L. M. (2011). The status of minority ethnic teachers in England: institutional racism in the staffroom. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 37-52

Palabras clave: estatus ocupacional: profesores negros y de minorías étnicas; asiáticos; afro-caribeños; modelos de conducta; discriminación

Introduction

Since 1997, successive governments in England have been concerned to raise the status of teachers and the teaching profession. This includes the present Coalition government elected in May 2010. In October 2010, it published a paper entitled 'The Importance of Teaching', [Department for Education (DfE), 2010] which sets out its plans for education, and follows recognition that in the countries such as South Korea and Finland whose children out-perform other countries in international achievement tests, teaching is a high status profession. In these countries, teachers' professional judgements are respected and headteachers have considerable autonomy in running the school. The government paper therefore states that:

In England, what is needed most of all is decisive action to free our teachers from constraint and improve their professional status and authority, raise the standards set by our curriculum and qualifications to match the best in the world (DfE, 2010: 8, par 5.).

The previous Labour government also aimed to raise the status of teachers and envisaged a position where, by 2012,

Our best teachers [will] have a status and role which makes them more like consultant doctors than either junior doctors or nurses, responsible for the most difficult teaching tasks, and also for the organisation of other teachers and teaching assistants (DfES, 2001: 18).

By 2006, however, as Everton et al. (2007) show, only 10 per cent of the public considered teachers similar in status to doctors, while the most common view, held by one in three respondents, was that teachers were of similar status to social workers or nurses. Teachers' pay is, of course, a definitive status issue, but by 2006, teachers' pay had become a top attractive feature of a teaching career.

In 2002-6, the Teacher Status Project (TSP) investigated the status of the teachers and teaching in England. The research included very large scale national surveys of public opinion and of teachers' perceptions of their status in 2003 and 2006, and an extensive programme of case studies in 2004-5 (Hargreaves et al., 2007a; 2007b). The TSP is, to date, the most comprehensive study of teacher status in England. A key strand of the research focused on BME teachers' perceptions of their status within the profession

(see Cunningham, 2006; Cunningham; Hargreaves, 2007; Hargreaves et al., 2007b). The present paper reiterates some of those findings but incorporates new data from a follow-up study with Pakistani, Bangladeshi and Indian teachers. The paper will argue that while the status, or prestige, of teaching did not deter these teachers from entering the profession, their treatment within the profession, and in particular the barriers they have faced in relation to promotion to senior leadership roles suggests a high degree of institutional racism within the teaching profession in England. After brief sections on the concept of status and the status of teachers in England, to provide necessary context, we present examples of evidence to illustrate this argument.

What do we mean by the status of teachers?

Attempts to define social status have occupied sociologists for decades and space precludes detailed discussion here. Turner (1988) usefully traces the developing complexity of the status construct with a series of definitions that take into account Marxist, Weberian and ultimately Bourdieuan (Bourdieu, 1984) analyses in which concept of 'cultural capital', and the significance of the lifestyle choices that indicate individual self-identities as expressions of status. Turner eventually defines status as:

> … a bundle of socio-political claims against society which gives an individual (or more sociologically a group) certain benefits and privileges, marking him or her off from other individuals or groups. … This cultural aspect of status gives rise to a second dimension, namely the notion of status as a cultural lifestyle which distinguishes a status group with a special identity in society (Turner, 1988:11).

At its simplest, status can be understood in terms of two dimensions: (i) status ascribed by birth, (e.g. age, gender) versus status achieved by personal effort, and (ii) objective status, determined by external recognition and reward, versus subjective or personal sense of status.

Along these dimensions English teachers tend to come from relatively low socio-economic status backgrounds (low ascribed status) but acquire high achieved status through their qualifications and training. Their objective status, that is the pay and conditions society awards them tend to be low. Their subjective sense of status then will depend on the relative importance of material rewards such as pay versus the intrinsic satisfactions, or what Lortie (1975) called

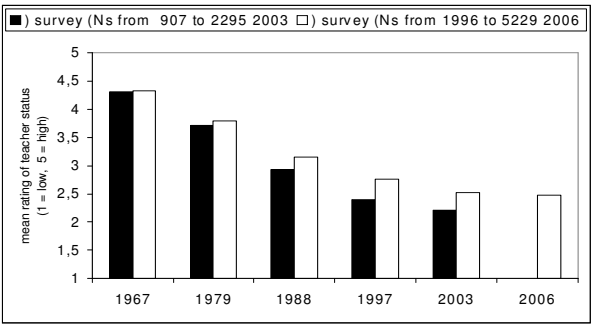
the *psychic rewards* of their work in helping children and seeing them succeed.

Hoyle (2001) analyses the occupational status of teaching in England, and identifies this concern for children, along with a lack of specialised exclusive expertise, and low pay, for example, as one of the barriers to improving the occupational prestige of teaching.

For BME teachers in England, qualification as a teacher may still be an upwards step from low ascribed status to higher achieved status. It brings membership of a status group of higher occupational prestige (see Ganzeboom; Treiman, 1996) than many occupations commonly available to minority ethnic communities (e.g. bus and taxi drivers, cleaners, waiters, shopkeepers) (Green; Owen; Wilson, 2005).

The status of teaching in England

Two key findings from the Teacher Status Project are presented here. First, teachers in England perceived a dramatic decline in their status since the 1960s when they had enjoyed considerable professional autonomy (Figure 1). From 1979 onwards the governments led by Margaret Thatcher, and later Tony Blair gradually removed that autonomy. Their policies told teachers what to teach through a compulsory National Curriculum, how to teach it through prescriptive frameworks for teaching literacy and numeracy and introduced high stakes national assessments, a fierce Inspection system, and a market economy in which schools must compete for pupils. While policymakers saw these reforms as professionalising the 'workforce', many teachers felt themselves de-professionalised (Alexander, 2004, 2010; Galton & MacBeath, 2008), and this is reflected in Figure 1 (Hargreaves et al., 2007b).



Source; Hargreaves et al., 2007b

***Figure 1**: Teachers' perceptions of their declining social status 1967-2006*

Secondly, we asked over 2000 teachers in 2003, and over 5000 in 2006, to say how far 19 characteristics of a 'high status profession' were true of the teaching profession. They saw a high status profession as characterised by reward and respect, with some control and regulation. For the teaching profession these perceptions were reversed: teaching was characterised by control and regulation, with significantly less reward and respect. By 2006 perceptions of teaching had moved very slightly closer to those of a high status profession, but it would take until 2024 at that rate of change, for the gap to close. As noted at the beginning, the present government plans to relax the control and regulation placed on teaching, and has promised greater freedoms and more money for schools. The effect on teachers' status remains to be seen. Having considered the status of teachers generally, the remainder of the paper will focus on the status of black and minority ethnic teachers in England.

The status of black and minority ethnic teachers in England

National Statistics of teacher ethnicity

In England nationally there has been a concern since the early 2000s to increase the participation of people from minority ethnic backgrounds in the teaching profession. National statistics, however, reveal just a 1.3 per cent increase in BME teachers since 2004. Figures for 2010 show 94.0 per cent white teachers in total (White British 88.9%, White Irish 1.4%, other White, 3.7%), of the 94.8 percent who provided information (ONS, 2010) . This average figure masks a very uneven regional distribution of BME teachers. In eight of the nine regions of England, under 10 per cent of the teachers are of black or minority ethnic heritage and in the North east the figure is 1 per cent. In Inner London, however, 41.5 per cent are of minority ethnicity, and 11.3 per cent describe themselves as Black or Black British (ONS, 2010). Since just under one in four of our pupils belong to BME groups (National Archives, 2009), the limited diversity in the teacher population outside London is problematic.

Several surveys of Black and minority ethnic teachers' attitudes, concerns and experiences as teachers have been conducted in recent decades in England, while the meta-analysis by Quiocho & Rios (2000) of research in the US and elsewhere between 1989 and 1998 reveals the seriousness and breadth of concerns. Among the British studies, similar issues have been

identified repeatedly over a period of 15 years. Ranger (1988) reported a Commission for Racial Equality survey of 1983-4 which showed that minority ethnic teachers were few in number, over-represented on low salary scales, and typically employed in shortage subject areas, or where the needs of minority ethnic pupils were involved. Ross (2002) and The Runnymede Trust (2003) identified similar concerns to those listed above, namely subject stereotyping, restricted promotion opportunities, and the expectation that they would 'deal' with issues concerning minority ethnic pupils and their parents, or other issues of discrimination or racism.

Maylor, Dalgetty and Ross (2003) using the General Teaching Council's 2002-3 annual survey data, confirmed the uneven distribution of BME teachers across the country. They found also that while BME teachers' views were the same as those of white teachers in most areas, they were more likely to be motivated to become teachers by a desire to give something back to the community, to want to stay in the profession, but were more concerned that their opportunities for professional development were fewer than those of their white colleagues. Such themes also recur with depressing regularity. Finally, Ross (2002: 10) cites research which suggests that teaching was not seen as a sufficiently prestigious profession by Asian participants, particularly for Asian men.

Given this background, this paper will pursue two research questions posed by the Teacher Status project, namely:

- *What part does the current status of the teaching profession play in attracting people from minority ethnic backgrounds to the profession?*
- *What is the status of teachers from minority ethnic groups within the profession?*

Methodology

The data were collected in two stages through as series of focus group interviews with teachers in nine local authorities in the North-West, West Midlands, East Midlands and London where the highest proportions of minority ethnic teachers were located. In the first study, 33 African Caribbean teachers took part but a whole group of Asian teachers withdrew, concerned that their participation might have poor consequences for their career prospects. We therefore carried out a continuation study in early 2007, involving Bangladeshi, Pakistani and Indian teachers. In total then 33 Black

African-Caribbean teachers and 32 Asian (Pakistani, Bangladeshi and Indian) teachers took part. The group interviews were recorded, transcribed and coded manually to identify the principal themes emerging from the different groups by ethnicity and region.

Findings

Our first research question asks, *'What part does the current status of the teaching profession play in attracting people from minority ethnic backgrounds to the profession?'* In Hoyle's (2001) terms, this examines the teachers' perceptions of the occupational prestige of teaching, and how this affected their decisions to join the profession. For the majority of the teachers, the prestige of the profession was of no consequence, although some referred to their parents' misgivings. Just as with the teachers reported in the main TSP, the motivation to teach had often been a life long ambition:

I've always wanted to do it, since I was seven years old and I just followed my dream. (African Caribbean deputy head teacher)

It was a sort of family tradition but because it was such high status in our house (both parents were teachers) it was something you aspired to rather than looked down on' (Bangladeshi chemistry teacher, Lancashire)

My parents wanted the stereotypical doctor, dentist, and I grew up with that idea … [but on not achieving high enough examination results, decided on teaching] *In those days parents had a big influence and they said' if you are going to teach, then it's secondary., so I went into secondary science teaching ... (Indian LEA Ethnic Minorities support teacher, Leicester)*

For several, a vivid experience of being taught by a black teacher ultimately inspired them to teach.

… in 1961, we had an exchange of teachers at my primary school, and the American teacher that come over was black and I was so shocked, I ran home and told my dad we had a teacher and she was black. As a child I was relieved to see that you could have teachers who are black or mixed heritage. It's so important. Now I'm quietly saying to kids 'You could do it'. (African Caribbean teacher, North West)

As one teacher pointed out realistically, '*one of the reasons why [teaching] may not be promoted in ethnic minority homes this might be to do with the salary you get'*. Teachers' salaries, as it was pointed out, were '*not anywhere near' those of doctors and lawyers'*. Another noted that, '*It's not a glamorized profession and you don't see positive programmes on television which encourage the population to think 'yes, I want to be a teacher'.* While the status of teaching had not deterred these people, they acknowledged that it might deter others:

The notion that in some communities that everyone wants to become doctors or lawyers, and it was like that in our community as well. I think that's the stereotype, maybe not so much now but definitely it was before. I think that's one of the reasons why people don't go into teaching. (Male Bangladeshi secondary ICT teacher, Lancashire)

Overwhelmingly more important than the status of teaching, however, regardless of ethnicity, were intrinsic reasons for wanting to teach, principally:

- their own altruistic motivation to act as role models for *all* children,
- to improve educational opportunities for children,
- and to influence what they perceived as a mono-cultural system which fails to recognise or acknowledge the histories and identities of minority ethnic children.

Indian teachers were less likely to say they wished to be role models, and several of them had come into teaching as a second career. However, while one Bangladeshi teacher in London noted that *'… some Bangladeshi teachers believe that they should not be expected to be role models … [but] I think role models are important'*, the majority of the teachers expressed the importance of having BME role models – but, critically, not solely for the benefit of minority ethnic children, but for all children, *and* for other teachers:

... there needs to be a role model for black students … but I also think it is important too for the white children to see black teachers… (headteacher, West Midlands)

... That's why I came it teaching. I wanted there to be more Black role models in schools. I wanted [minority ethnic pupils] to think 'I can do whatever I want, it doesn't matter what colour I am'.

(Advanced Skills Teacher, London)

It's important, not just for children … but for other staff in the school to see staff from minority ethnic backgrounds – especial so for leadership positions … if you're a minority ethnic teacher you've got a dual role to play: you've got to be a role model for the children, you've got to be a role model for the community [the school] serves – and, you're like a role model for the staff in the school. (female Pakistani school improvement consultant, North West)

In the face of reports showing that attainment grades for Indian and Chinese pupils exceeded those for all other groups, while African Caribbean, Bangladeshi and Pakistani pupils' grades were worse than those of White pupils in all age groups (Bhattacharyya et al., 2003), there was a strong sense of the need to tackle decades of underachievement, both through being role models and tackling the problem of curriculum content. As one West Midlands African Caribbean teacher put it, that, '*The national curriculum is all about keeping Britain white. Yes you live here but you're not really part of the system as such'*. There was a strong shared concern that the National Curriculum largely omits history, literature etc relevant to England's BME people.

[Government] have got alarming statistics talking about 28 per cent of Black kids have got SEN statements. And some other frightening facts which I just think are completely untrue. There are not enough people like us to deal with them. We just don't have enough role models – there's nothing wrong with the kids'. (Teacher, West Midlands)

I came into teaching 14 years ago, and it was about the lack of Black history in the curriculum, but I was fortunate – I had three black teachers when I was at school (African Caribbean Assistant Head and SENCO, North West)

If you look at a good quality teacher he or she with enough breadth would be saying, 'I'm going to deliver this subject. I'll look at the make up of the school but at the same time I want to look at the material that is available because we are talking about a multi-racial society. I want to make sure that I'm reflecting everybody's culture within my lessons and within my curriculum and within my school.' (African Caribbean, assistant headteacher, West Midlands)

One recent development in English schools has been a rise in the employment of Teaching Assistants (TAs) to free teachers from routine tasks (such as photocopying, collecting money) and allow teachers time to plan together. One Indian secondary teacher referred to this:

I think that it's sometimes [important] for children to see Asian teachers or Asian headteachers because a lot of the support staff are usually ethnic minority, so it would give the child an aspiration of where they could go. (Male, Physical Education teacher, Leicester)

Many teachers felt that seeing minority ethnic teachers in senior and headteacher roles would have a greater impact on the aspirations of youngsters, while the dearth of minority ethnic people in policy-making positions in local and central government was also deplored:

We need more at the top of the ladder because that's where you are going to make the impact. Not only as a headteacher you need to start going to the [town] Council because even if you are a headteacher you are curtailed by them [local councilors]. (African Caribbean Deputy headteachers, London)

I suppose from the minority ethnic backgrounds the person with the highest position would be myself within the LEA, and we're still not anywhere near the top ... in the higher tier there isn't anyone from a minority ethnic background. We've got a few deputy heads from ME background – you could count them on one hand – and we've no heads from Pakistani or Bangladeshi heritage. (Pakistani, School Improvement Consultant, North West)

This situation reflects the difficulties many minority ethnic teachers have faced in seeking promotion, and leads into our second research question: *What is Black and minority ethnic teachers' sense of status within the profession?*

At the initial stage I think there is positive encouragement but the difficulty arises further up the ladder when you are challenging the host community. That's where the negativity of the glass ceiling hits you … when you see others go past you in the race and you're

left behind, and you're putting in your full shilling but why is it you are getting so little change? (Pakistani, female secondary science teacher, Lancashire)

In Hoyle's (2001) terms this is probably closest to perceived *occupational esteem* that is the recognition by others of the care, competence and conscientiousness that teachers bring to their work. In our main study we found that the esteem teachers perceived from colleagues, pupils and often parents insulated them from prestige-depressing government policies, and what they perceived, validly in the 1990s but *not* in the 2000s, to be a negative media portrayal of teaching (Hansen, 2009; Hargreaves et al., 2007a). While some of the BME teachers also enjoyed positive indicators of esteem from pupils, parents and sometimes from external agencies such as school inspectors, many of them expressed strong perceptions of negative esteem and racial discrimination from several sources. These included not only white working class parents but also minority ethnic parents:

The school I work at now is 100% Asian... when I first started I was the first Asian teacher to work there … and you wouldn't think, the school being in th[at] community, the stereotypes they (pupils) were bringing into the classroom. Even this year I had someone's dad saying he'd rather have a white teacher teach his child … I didn't think it would be, but it's as challenging as an all white school. (Bangladeshi woman secondary science teacher)

She went on to point out that the parents themselves '*have hardly any positive experiences of school so they don't view school in a positive way'*. On the other hand, a Bangladeshi secondary ICT teacher from the same area told us that his present school allowed him time to go and pray at the mosque. This had been his condition of employment and the school, unusually, understood and accepted it.

Stories of the struggle to gain promotion were common not only to senior positions, but also in promotions that recognised their pedagogic and academic ambitions as opposed to their pastoral skills. The African Caribbean teacher quoted below told us how she had become aware of this after she was promoted following an OfSTED inspection:

I don't think that heads will do anything unless they have to. … they're quite happy with the status quo, they will keep black people where they are … because in primary there are lots of women … not really believing that they need to get anything more from it ... happy with the amount of money they are getting and happy that they are doing a good job. … Even though the head eventually promoted me, she only promoted me after [the Inspectors] came and gave me the highest ratings of all the teachers. I got excellents and very goods through out my teaching. (African Caribbean teacher, North West)

Thus, the attitudes of headteachers were seen as critical in this process while there was concern that BME teachers themselves needed to be more ambitious. The link between these two positions, of course, is the need for more BME headteachers as role models for the teachers.

For my head of department post I had to apply for jobs at various places. It took me five years and in the end I believe the single factor that got me this post was the fact that the head was an African Caribbean and she gave me the opportunity. (African Caribbean, male, Head of Department, West Midlands)

The teachers were unanimously opposed to positive discrimination, however, placing emphasis on the quality of teaching regardless of ethnicity, but there was agreement that more careful monitoring of BME teachers' careers was desirable. Although there were positive stories, they were as Ajegbo et al. (2006) also acknowledged, 'far from the norm', and often located in specific geographic locations:

In Oldham, there's a change for previous years. If there's a teacher from a minority ethnic background, schools will try to employ them especially if they know the teacher is a good teacher and meets all the criteria – there's more impetus [now] to employ them. (Pakistani, school improvement consultant, North West)

No problem. Maybe because it's Leicester. Leicester is more equal opportunities [aware]. (Indian teacher)

… senior management are very encouraging and I managed

to secure a management position this year. ... Our headteacher explained that ... a lot of kids parents are active members of the [racist] British National Party. ... what they're doing at our school is to put in a lot of teachers from minority backgrounds … [and] main minority ethnic teachers presence felt in the staffroom – but our headteacher's agenda might be different from other schools'. (Bangladeshi male secondary head of department, North West)

Of course, the 65 minority ethnic teachers who talked to us might simply have had personal grievances which they attributed to racial discrimination, but our sample included people in senior posts and local authority positions that have high occupational prestige, who had also experienced difficulties on the way. Nevertheless the continued existence of these negative experiences, and more extreme ones are reported by Hargreaves et al. (2007b) is a serious indictment of our education system. Along with Ross (2002) and McNamara et al.'s (2009) recent study of BME leadership aspirations, our findings are strongly suggestive of ingrained institutional racism in the teaching profession.

Space precludes discussion of other themes that emerged from our study, such as the lack of respect for BME teachers' specific pedagogical expertise, or that their career options are severely limited by a continued sense that large areas of Britain are effectively geographical exclusion zones, that they are reluctant to apply for jobs for fear of racial abuse. Both themes are indicative of institutional racism and are detailed by Cunningham and Hargreaves (2007) and Hargreaves et al. (2007b).

Conclusion

The Teacher Status Project found that neither teachers nor the public consider teaching to be a high status profession, although pay was no longer the main issue. Teaching's status was perceived to have declined dramatically since 1967, and although showing small signs of recovery, it will take until 2024 at that rate of change for teaching to be perceived as a high status profession.

BME teachers just like their white counterparts, were not deterred from joining the profession by its status, however. Their motivation to teach was more often a long-term ambition, sometimes inspired by a black teacher or headteacher. There was a common view that it was important to be a role model, not only as teacher but as a headteacher, to inspire not only children, but also BME and

white teachers. The title of this paper refers to institutional racism in the staffroom in relation to BME teachers' attempts to gain promotion to leadership roles. The teachers went beyond this, to highlight the glaring absence of BME people in senior policy-making positions in local and central government and the limitations that this places on the potential for change. The prevalence of the teachers' stories, too many to present here, from north west to south east in our study, of their struggles to achieve promotion to senior posts, and the roles they are assigned, are indicative of an endemic institutional racism in our education system. Similar evidence and consistent concerns arising from research in this field over the last 20 years, have been endorsed by McNamara et al.'s (2009) study of BME teachers' careers, and validate this view. How long will it take to achieve a system that accords all teachers the status they deserve, and a level of diversity in the teaching profession that would not only improve the achievement of BME pupils, but also stop the waste of talent among BME teachers?

References

Ajegbo, K.; Kiwan, D.; Sharma, S. (2006). *Curriculum Review: Diversity and citizenship.* Nottingham: DfES. Accessed 25/1/07. Available at: http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DfES_Diversity&Citizenship_doc.pdf

Alexander, R. J. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education,* 34, 1 (2004) 7-33.

Alexander, R. J. (2010). *Children, their world, their education. Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge.

Baker, M. (2010). *What does academy status really mean?* Accessed 29/1/11. Available at: http://www.mikebakereducation.co.uk/articles/70/what-does-academy-status-really-mean

Bhattacharyya, G.; Ison, L.; Blair, M. (2003). *Minority Ethnic Attainment and Participation in Education and Training: The evidence*. RTP01-03. London: DfES.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge and Kegan Paul.

Department for Education (DfE) (2010). *The importance of teaching. The Schools White Paper*. Cm 7980. Norwich: The Stationery Office.

DfES (Department for Education and Skills) (2001). *Professionalism and Trust: The future of the teaching profession*. Secretary of State's Speech to the Social market Foundation. November 2001. London: DfES.

Cunningham, M. (2006). Minority ethnic teachers as socio-cultural empathisers: Findings from the Teacher Status Project. *International Journal of Learning,* 13, 6 (2006) 79-86.

Cunningham, M.; Hargreaves, L. (2007). *Minority ethnic teachers' professional experiences*. Research Report RR853. London: DfES. Available at: http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/teacherstatus/

Everton, T.; Turner, P.; Hargreaves, L.; Pell, T. (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education,* 22, 3 (2007) 247-265.

Galton, M.; MacBeath, J. (2008). *Teachers under pressure*. London: National Union of Teachers/ Sage.

Ganzeboom, H. B. G.; Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research,* 25 (1996) 201-239.

Green, A.; Owen, D.; Wilson, R. (2006). *Changing patterns of employment by ethnic group and for migrant workers*. *National Report*. Warwick Institute for Employment Research. Coventry: Learning Skills Council. Accessed 30/1/11. Available at:
http://readingroom.lsc.gov.uk/lsc/2006/research/commissioned/nat-changingpatternsofemploymentbyethnicgroupandformigrantworkers-re-may2006.pdf

Hansen, A. (2009). Researching 'teachers in the news': The portrayal of teachers in the British national and regional press. *Education 3–13,* 37, 4 (2009) 335-347.

Hargreaves, L.; Cunningham, M.; Hansen, A.; McIntyre, D.; Oliver, C. (2007a). *The status of teachers and the teaching profession in England: views from inside and outside the profession – Synthesis for the final report of the Teacher Status Project*. RR831A. London: DfES. Available at: http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/RRP/u013771/index.shtml

Hargreaves, L.; Cunningham, M.; Everton, T.; Hansen, A.; Hopper, B.; McIntyre, D.; Oliver, C.; Pell, T.; Rouse, M.; Turner, P. (2007b). *The status of teachers and the teaching profession in England: views from inside and outside the profession - Evidence Base for the Teacher Status Project*. RR831B. London: DfES. Available at:
http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/teacherstatus/

Hoyle, E. (2001). 'Teaching prestige, status and esteem'. *Educational Management and Administration*, 29, 2 (2001) 139 –152.

Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher.* Chicago: University of Chicago Press

McNamara, O.; Howson, J.; Gunter, H.; Fryers, A. (2009). The leadership aspirations and careers of black and minority ethnic teachers. Report for NASUWT and National College for Leadership of Schools and Children's Services. Accessed 10/8/10. Available at:
http://www.nationalcollege.org.uk/index/docinfo.htm?id=31703

Maylor, U.; Dalgety, J.; Ross, A. (2003). *Minority Ethnic Teachers in England.* London: GTC.

ONS (Office for National Statistics) (2010). *Statistical First Release School workforce in England January 2010 (Provisional) SFR11/2010*. London: Department for Education. Accessed 30/1/11. Available at: http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000927/sfr11-2010v2.pdf

National Archives (2009) *Statistical First Release: School, pupils and their characteristics January 2009 (Provisional) (SFR 08/2009)*. Accessed 30/1/11. Available at: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100217093418/http://dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000843/SFR08_2009.pdf

Quiocho A.; Rios, F. (2000). The power of their presence: minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research,* 70, 4 (2000) 485-528.

Ranger, C. (1988). *Ethnic Minority School Teachers: A survey in eight local education authorities*. London: Commission for Racial Equality.

Ross, A. (2002*). Institutional Racism: the experience of teachers in schools*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Exeter, September. Accessed 30/1/11. Available at: http://www.dorsetrec.org.uk/Pubs/Reports/Docs/racism%20BERA%202002.PDF

Runnymede Trust (2003). *Black and minority ethnic issues in teaching and learning*. Briefing paper. Accessed 25/1/07. Available at: http://www.runnymedettrust.org/projects/education/BMEissuesDiscussionPaper.pdf

Turner, Bryan S. (1988). *Status*. Milton Keynes: Open University Press.

---

[1] ***El estatus de los profesores de minorías étnicas en Inglaterra: el racismo institucionalizado en la sala de profesores***

[2] PhD.
University of Cambridge (United Kingdom).
Email: lh258@cam.ac.uk

INTERCULTURAL PERSPECTIVES ON FORMAL AND INFORMAL MUSIC LEARNING[1]

David J. Hargreaves[2]

Abstract: This paper reviews some of the changes and developments that have occurred in music education over the last decade, following Hargreaves and North's (2001) international review. I describe some recent developments in England, in which change has been very rapid, and in which education has had a high political profile, and then consider the three main issues which emerged from our international review, namely curriculum issues; the aims and objectives of music education; and the relationship between music in and out of school. I go on to describe two theoretical models which were developed as a result of my work with the Qualifications and Curriculum Authority (QCA) in England: these are models of the different *opportunities* in music education, and of its intended *outcomes*. The first of these reveals the importance of the differences between formal and informal music learning, both of which can take place inside as well as outside schools. I conclude by reflecting on the power and ubiquity of music in young people's everyday lives, which mean that music education policy should reflect and capitalize upon this power.
Keywords*:* Music Education; Pop Music; informal learning; Intercultural Studies; curriculum; educational objectives

Resumo: Este artigo efetua uma revisão de algumas mudanças e desenvolvimentos que ocorreram na Educação Musical ao longo da última década, seguindo a revisão internacional efetuada por Hargreaves e North (2001). Descrevo alguns dos recentes desenvolvimentos em Inglaterra, em que a mudança foi muito rápida, e nas quais a educação teve um elevado estatuto político, e considero depois os três temas principais que emergiram da revisão internacional que efetuámos, nomeadamente os temas curriculares; as finalidades e os objetivos da Educação Musical; e a relação entre Música dentro e fora da Escola. Prossigo descrevendo dois modelos teóricos que foram desenvolvidos como resultado do meu trabalho com a Autoridade para as Qualificações e Currículo (AQC) em Inglaterra: são os modelos das diferentes *oportunidades* em Educação Musical e dos *resultados* pretendidos. O primeiro deles revela a importância das diferenças entre a aprendizagem formal e informal da Música, em que ambas podem ocupar o seu lugar tanto dentro como fora das escolas. Concluo refletindo acerca do poder e ubiquidade da Música na vida quotidiana dos jovens, o que significa que uma política da Educação Musical deve refletir e capitalizar esse poder.
Palavras-chave: Educação Musical; Música Pop; aprendizagem informal; Estudos Interculturais; curriculum; objetivos educacionais

Hargreaves, D. J. (2011). Intercultural perspectives on formal and informal music learning. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 53-66

Adrian North and I carried out an international review of issues and practices in music education approximately 10 years ago (Hargreaves and North 2001), and this chapter follows some of the changes and developments that have occurred since then. I start by looking at some developments in my own country: the story of music education in England is one of continual change and development, which is often driven by political expediency as much as by educational concerns. I look next at three main issues which emerged from our review in all countries, namely curriculum issues; the aims and objectives of music education; and the relationship between music in and out of school.

I go on to review two theoretical models which were developed as a result of my work with the Qualifications and Curriculum Authority (QCA – which, writing in 2010, was recently disbanded by the new coalition government in the UK). These are models of opportunities and outcomes in music education, and of its intended outcomes. The first of these highlights the importance of the differences between formal and informal music learning, both of which can take place inside as well as outside schools. How this works out in practice is possibly the biggest single issue in music education today. I conclude that since psychological research is increasingly revealing the immense power and ubiquity of music in young people's everyday lives, it is vital that music education should reflect and capitalize upon this power, and promote young people's musical activities accordingly.

Music education in England

Over the last decade or so, official evidence and research reports suggested that a good deal of lower secondary school music in England was unimaginative, out of touch with pupils' interests, and unsuccessful (e. g. Harland; Kinder; Lord; Stott; Schagen; Haynes; Cusworth; White; Paola, 2000; Ryan; Boulton; O'Neill; Sloboda, 2000). The study by Harland and his associates at the National Foundation for Educational Research concluded that music was 'the most problematic and vulnerable art form' at ages 14-16 years, and that 'pupil enjoyment, relevance, skill development, creativity and expressive dimensions were often absent' (p. 568).

This conclusion was widely reported in the media, and influenced public opinion, even though a closer look at the study's methodology reveals some severe limitations in the selection of evidence cited for the failure of music in particular. Leaving aside the

pros and cons of this study, it is nevertheless indisputably the case that only approximately 7% of all pupils opt for music at age 14, and that many teachers and pupils are unhappy with the teaching of music in the National Curriculum in England. This is very surprising given that listening to pop music is easily the most common leisure activity of most teenagers: surveys in the UK, in the Scandinavia and elsewhere consistently show that the typical 13 year-old listens for approximately 2/3 hours per day, far longer than time spent on any other leisure activity (e. g. Bjurström; Wennhall, 1991; North; Hargreaves; O'Neill, 2000).

There is an obvious difference in the importance to pupils of 'school music' and music *outside* school. Pop music not only plays a central role in the lifestyle of most teenagers, but also constitutes a 'badge of identity' for many of them (see e. g. Tarrant; North; Hargreaves, 2000). The distinction between 'home and 'school' music is undoubtedly important: and another influential idea is that of the 'third environment', which exists outside the school *and* the home. This refers to contexts in which musical learning takes place in the absence of parents or teachers (e. g. Heath, 2001). These could be places such as garages, youth clubs, or public places: but they could also be one's bedroom, or even a school classroom, if no formal activity or adult supervision is involved.

The *contexts* of music-making – school, home, or 'third environment' – may well determine its authenticity for young people, and two key factors which are closely associated with different contexts are the level of autonomy and control which they possess, and, to a lesser extent, the genres and styles which predominate in those contexts. There are three interrelated issues here. First, school music tends to involve the teacher's control of the curriculum, and of the direction of activity, whereas music out of school usually involves far more autonomy and ownership on the part of the learner. Second, Boal-Palheiros and Hargreaves (2001) showed that 9-10 and 13-14 year-old pupils in the UK and Portugal associated school music listening with motivation for learning, being active, and the content of particular lessons, and home music listening with enjoyment, emotional mood and social relationships. Third, it may also be the case that school music is associated with 'serious' genres, typified by 'classical' music, and music out of school with pop and rock.

Intercultural perspectives

International comparisons enable us to assess the 'big picture' of the main current issues in music education: in our comparative review of 15 different countries from around the world (Hargreaves; North, 2001), we asked eminent music educators in each country to contribute a chapter structured around three main themes: 'aims and objectives', 'contents and methods', and 'student issues', and also specified some topics within each of the three headings. Although our authors adopted a variety of approaches, it was nevertheless possible to identify several general issues of common concern, of which three 'big issues' are of particular interest to us here.

First are 'curriculum issues', the most central of which is the distinction between 'general' and 'specialist' music education. These form distinctive educational pathways in many countries, and a common concern is the way in which each should be provided in and out of school, and the balance that should be struck between them. In many countries 'specialist' music education refers to that in Western classical music, which was seen to be too dominant by some of our expert reviewers. This issue was also frequently mentioned in the context of striking a balance between Western classical music, the all-pervading influence of Anglo-American pop, and local traditional musics, which are being swamped in some countries.

The second 'big issue' is that of aims and objectives: what are arts and music education for? Is music an end in itself, such that music education presumably ought to promote musical and artistic skills, or does it have broader personal and cultural aims? There were clear East-West differences here. Arts educators in countries such as Korea, Japan and China, with a foundation in Confucian philosophy, place much greater emphasis on the moral and spiritual role of the arts than their Western counterparts: their primary aim is to develop the character of pupils, and to lay the foundations for a 'virtuous and joyful life'.

Closely related to this is the extent to which music education should be pupil- or teacher-centred. The Indian guru-shishya system, for example, is very heavily teacher-centred: it adopts an apprenticeship model in which the pupil (literally) sits at the feet of the teacher, and learns the philosophy, traditions, and techniques of the music over months and years. This contrasts sharply with the highly pupil-centred 'creativity' movements which exist in the UK, for

example, in which pupils' self-expression and originality are seen as far more important in the early stages of learning than technique or tradition.

The third 'big issue' to emerge from our review was the balance between musical learning in and out of school. In countries in South America and Africa, for example, music is something which is such a natural part of everyday life that the idea of going to school to learn it seems faintly ridiculous: informal music learning takes place from early infancy, and is embedded in everyday work and play. The relationship between informal and formal music-making is a complex one, as we shall see: it involves not only the locations and institutions within which learning occurs, but also the relationships between teachers and learners, as well as the ways in which learners view their own role in the process.

Models of opportunities and outcomes in music education

These models arose from my involvement in the work of the Music Development Task Group of the Qualifications and Curriculum Authority, the body responsible for music education policy in schools in England, in the early part of the last decade. The QCA formulated the following rationale for the study of music in schools:

'Music is a powerful, unique form of communication that can change the way pupils feel, think and act. It brings together intellect and feeling and enables personal expression, reflection and emotional development. As an integral part of culture, past and present, it helps pupils to understand themselves and relate to others, forging important links between the home, school and the wider world. The teaching of music develops pupils' ability to listen and appreciate a wide variety of music and to make judgements about musical quality. It encourages active involvement in different forms of amateur music making, both individual and communal, developing a sense of group identity and togetherness. It also increases self-discipline and creativity, aesthetic sensitivity and fulfilment' (QCA, 2002).

In order to pursue these ideals, and to delineate the potential scope and aims of music education in and out of school, I developed two models: Figure 1 shows a 'globe' model of the *opportunities* available to pupils across the broad spectrum of music education, listing the main areas of formal provision and informal participation. Its origins lie in music education in England, so that further elaborations and/or modifications may be necessary for wider

international application. Figure 2 takes a more psychological focus by conceptualising the potential *outcomes* of music and arts education for individual pupils, and some of the interrelationships between them.

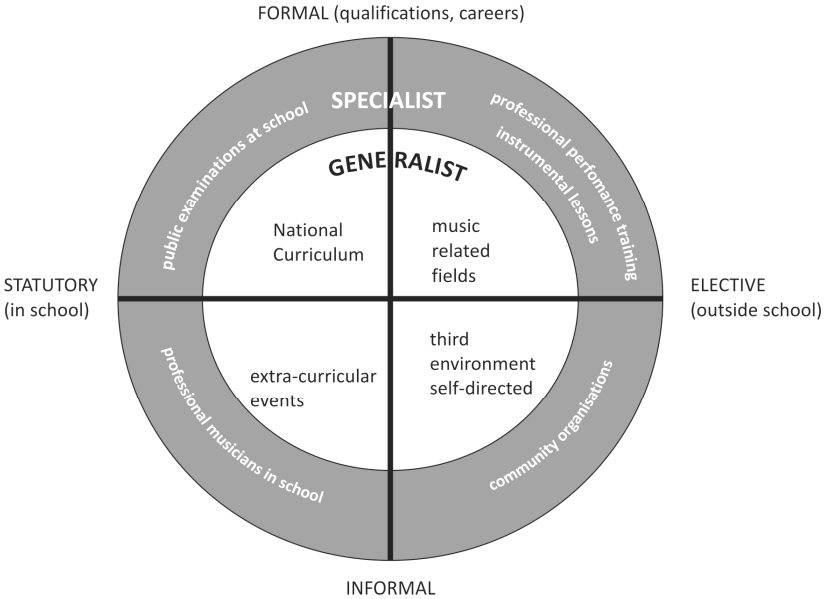


Fig. 1: *A "globe" model of opportunities in music education*

The 'globe' model is based on three main bipolar dimensions. The vertical dimension of the globe distinguishes between formal and informal opportunities, with the 'northern hemisphere' representing institutional provision leading to qualification and careers, and the 'southern hemisphere' representing informal opportunities. This interacts with the horizontal dimension, which distinguishes between statutory and elective provision, so that the 'western hemisphere' refers to the given in-school provision in all its forms, and the 'eastern hemisphere' to all opportunities which are self-selected by pupils, and which are available outside school. The third dimension, 'specialist-generalist', derives from a model of teaching methods in music education (Hargreaves, 1996). The outer band shows 'specialist' activities in each of the original four quadrants, and the inner circle shows corresponding 'generalist' opportunities. This dimension is important

because ‘formal-informal’ cannot be equated with ‘specialist-generalist’; an increasing number of school pupils now achieve very high levels of specialist performance in ‘informal’ activities (e.g. in folk or rock music).

One notable aspect of this model is its implication that the ‘southern’ and ‘northern’ hemispheres should receive equal status and attention: music education in England has traditionally focussed on the latter and the ‘north-eastern’ quadrant in particular.

The ‘north-eastern’ quadrant refers to the traditional specialist route, which is likely to involve instrumental grade examinations, ensembles and orchestras provided by local education and music agencies, leading on to the conservatory, and to careers in professional music. The ‘generalist’ sector of this quadrant refers to those who achieve qualifications and go on to careers in music-related fields such as in sound recording, or music-related ICT.

The model’s ‘south-eastern’ quadrant incorporates the ‘third environment’, which we described earlier, and its ‘specialist’ sector refers to those community organisations in which these skills can be developed to ‘specialist’ levels, though without formal qualifications, such as in local choirs, or the brass bands of northern England.

The model’s ‘north-western’ quadrant indicates the different kinds of provision that take place in schools in England, and which need little further explanation. The National Curriculum has determined provision up to the age of 16 since it was introduced in 1988, and the main public examination to which the specialist sector of this quadrant is devoted is the Advanced level of the General Certificate of Secondary Education, which is usually taken at age 18. Different forms and levels of such examinations exist in other countries, of course. The ‘south-western’ quadrant refers to those forms of informal music education provision which are available in schools. This is represented by extra-curricular activities such as school concerts and plays at the ‘generalist’ level, and by ‘specialist’ activities such as composer-in-residence schemes, or other contact with professional musicians.

Figure 2 shows a conceptual model of the potential outcomes of music education: it arises in part from our international review of the appropriate purposes of music and arts education (see above), and also draws on our psychological analysis of the functions of music (Hargreaves; North, 1999). The model is based on a broad division between three main types of outcome, namely *musical-artistic*, *personal*, and *social-cultural* outcomes. All of these

are ‘personal’ in the sense that they describe the effects of music learning on the individual: but the 3-way typology affords more detail, and also enables us to specify outcomes representing interactions or overlaps between the three main types.

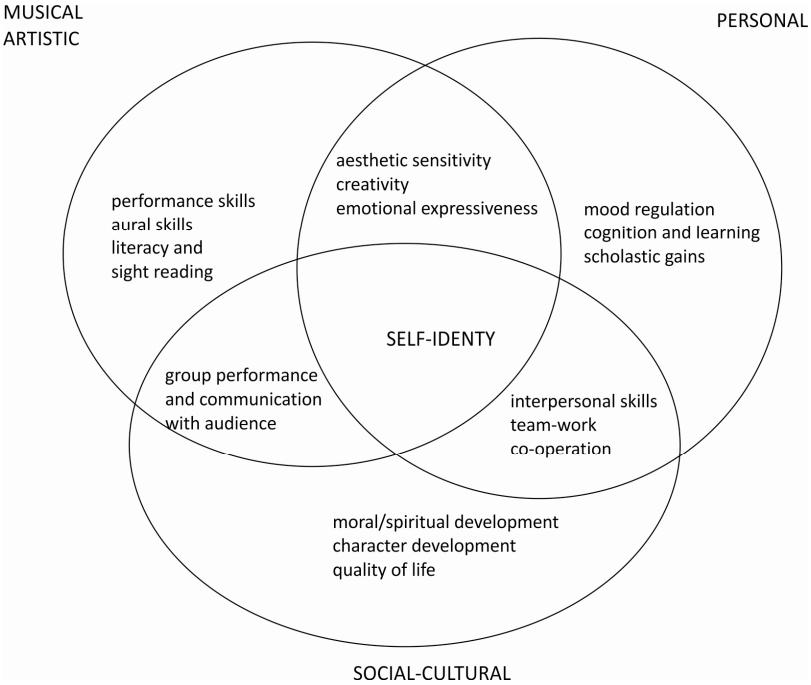


Fig. 2: *Model of outcomes of music education*

Musical-artistic skills such as performance, aural, literacy, sight reading, composition and improvisation skills are the staple diet of specialist conservatory training, and need little further comment. This leads on to more general ‘personal’ outcomes of music education that do not concern specific skills as such, but which nevertheless have a strong artistic component, such as creativity, aesthetic appreciation and emotional expressiveness.

The more general *personal* outcomes of music education are of two main types in the model. The first type relate to cognition, learning and scholastic gains: a considerable literature on the putative ‘transfer effects’ of music has developed over the last few years, stimulated in part by Rauscher et al’s (1995) research on the effects of music listening on spatial-temporal reasoning, which was

subsequently dubbed the 'Mozart effect' and gained massive media attention. The second type relate to emotional development: we refereed earlier to research which is beginning to show how people consciously use music to regulate their moods and emotional states.

The third broad group of *social-cultural* outcomes are particularly prized in Eastern countries, and involve the development of moral character, spiritual values, and 'quality of life' in the deepest sense: music and the arts are seen to transmit these cultural ideals and values from one generation to the next. These outcomes overlap with those *personal* outcomes based on social skills and cultural development. Most musical activity is carried out with and for other people - it is fundamentally social - and so can play an important part in promoting interpersonal skills, teamwork, and co-operation. They also overlap with more specifically *musical-artistic* outcomes, since a vital part of musical expressiveness is being able to communicate with one's audience, as well as with one's co-performers within a group. The centre of the model brings us back to the notion of identity: at its core is the belief that the ultimate outcome of music education is the development of individual self-identity.

Formal and informal music learning

Our international review of music education also revealed wide variations between different countries with respect to this issue, and also to the related issue of music in and out of school. The related distinction between musical *development* as a natural result of enculturation, and music *education* as the product of specific schooling, or training, is also one with wide international variation.

Alda Oliveira's (2001) chapter in our edited book explains that the South American continent has an extremely rich and multicultural musical heritage, and that a good deal of this is transmitted in informal rather than in school settings. Oliveira describes the *bossa nova*, *tropicalia*, *marcho-rancho* and other musical forms as distinctively South American styles which tend to be created and propagated by key composers and performers within a very active yet informal musical community that exists outside rather than inside the schools. Oliveira suggests that music learning occurs in games, plays, in families, in inner city locations, bars, night clubs, and on beaches: this provides an interesting and provocative view of the future of music education.

The critical question is whether informal music-making, which occurs in all countries, complements or competes with school

music: once again, the answer varies internationally. In Africa and South America, the provision of school music is relatively scarce, so that informal music-making comes to the fore. In the UK, however, there is a very clear divergence and maybe even competition between music inside and music outside school, particularly at the secondary school level. School inspectors' reports suggest that whilst music is one of the best taught subjects at primary level, it is simultaneously one of the worst taught in the secondary school: the inspectors see music as being 'ossified and remote from pupils' interests'.

This is very probably because whereas music at primary school is well integrated into pupils' overall programme of study, teenagers typically develop very strong interests in certain styles of pop music that are typically associated with out of school activities and leisure interests. There is a growing body of evidence to show that pop music preferences are central to the developing identities of many teenagers. We have ourselves carried out a number of empirical investigations which explore the different functions fulfilled by teenage musical preferences, which constitute a 'badge'of social identity (see North; Hargreaves, 1999, 2008; Tarrant; Hargreaves; North, 2000).

This leaves the obvious question as to how secondary school music provision should approach this issue, and there was some heated debate in the UK. Ross (1995) argued that music was one of the least popular subjects in the secondary school because attempts to modernise the music curriculum had failed: music teachers had stuck to their traditional concerns rather than adapting to new challenges, such that it was unrealistic to teach music as a conventional school subject at secondary level. Our own survey of 2,465 British 13-14 year-olds (North; Hargreaves; O'Neill, 2000) showed that they perceived the benefits of playing and listening to pop music (including enjoyment, exercising creativity and imagination, relieving tension and stress) as being very different to those for classical music (to please parents and teachers).

On the other hand, many secondary pupils enjoy pop music outside school as well as performing and studying 'classical' as well as pop music within school: there is not necessarily a clear polarity between 'pop' and 'serious' music, nor an association with participation outside and inside school. Practices vary considerably in other countries. We have seen that pop music is also part of the school curriculum in Germany, Scandinavia, and even in Poland,

Russia, and India. In spite of this, different forms of popular music are not mentioned explicitly by several of our authors, and its study at higher levels of music education is marginal at best.

However, this is only one aspect of the informal - formal music issue. In many countries there exists a very healthy balance between the two, as well as strong traditions of community-based musical activities. There is a strong tradition of municipal music schools in Scandinavia, for example, which take pupils from all ages and levels of ability, and form an integral part of local communities. These have counterparts, in various respects, in the Japanese 'culture schools' described by Murao and Wilkins (2001), and to the German 'Volkshochschule'. Murao and Wilkins explain that opportunities for musical instruction are also available from private institutions like the national broadcasting station, and the Yamaha and Suzuki schools. As with the karaoke phenomenon, the initial motivation for these was primarily commercial, but they nevertheless now provide a service to the community as whole.

Yet another area of informal music-making which is integral to local communities is represented the *bandas* in Spain and Portugal (see Mota, 2001). Although these are essentially local amateur groups, the best can attain high standards of professionalism. One of their great strengths is that members are drawn from across generations: men and women of all ages form part of a musical tradition which is passed from grandparents, to parents, to children in a disciplined manner which can include weekly practice and regular regional competitions. Mota points out that the bandas enable many people to read and write music, play instruments, and take place in public events regardless of age, gender, or ability: they provide opportunities which may well not be open to people in the school system.

Returning to the topic of music education in England, I carried out a large-scale investigation of 'Young people's music in and out of school', also as part of the work of the Music Development Task Group of the Qualifications and Curriculum Authority, working my Roehampton colleague Nigel Marshall, and with Alexandra Lamont and Mark Tarrant of the University of Keele (Hargreaves; Lamont; Marshall; Tarrant, 2003). Phase 1 of the project investigated the attitudes of pupils aged between 8 and 14 years to music in and out of school using a questionnaire, and phase 2 involved focus group discussions which followed up the questionnaire data. As far as music outside school was concerned, we found that virtually all

pupils reported listening to music CDs, cassette tapes, cable and radio on a regular basis and for significant periods of time. Most of this involved popular styles such as dance, rock, drum and bass, and R&B: only around 10% of them listened to classical or jazz music overall, and this figure decreased with age.

We also found that over half of the pupils reported creating or playing music outside school for a significant length of time, and on average more than 4 times each week: and that of those who did not, almost half said that they would like to. Playing music outside school took place in a variety of contexts, often with parents or siblings in the home, and in choirs and bands in the community. Almost half of those not currently learning an instrument either in or outside of school expressed an interest in doing so.

In conclusion, what pupils seem to like most about music in or out of school is to develop the skills and confidence to 'do it for themselves': to gain ownership of and autonomy in their own music-making. Psychological research is increasingly revealing the immense power and ubiquity of music in young people's everyday lives (see North; Hargreaves, 2008): it is vital that contemporary music education should reflect and capitalize upon this power, and promote young people's musical activities accordingly.

References

Boal-Palheiros, G. M.; Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18 (2001) 103-118.

Bjurström, E.; Wennhall, J. (1991). Ungdomar och musik. *In Årsbok om ungdom 1991*. Stockholm: Statens ungdomsråd.

Hargreaves, D. J.; Lamont, A. M.; Marshall, N.; Tarrant, M. (2003). *Young people's music in and out of school: A study of pupils and teachers in primary and secondary schools.* QCA Research Report. Retrievable at: http://www.qca.org.uk/rs/rer.

Hargreaves, D. J.; Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5, 3 (2003) 263-273.

Hargreaves, D. J.; Marshall, N.; North, A. C. (2003). Music education in the 21st century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20 (2003) 1-17.

Hargreaves, D. J.; North, A. C. (Eds.) (2001). *Musical development and learning: The international perspective*, xiv; 242. London & New York: Continuum.

Harland, J.; Kinder, K.; Lord, P.; Stott, A.; Schagen, I.; Haynes, J.; Cusworth, L.; White, R.; Paola, R. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness.* Slough: NFER.

Hargreaves, D. J. (1996). The development of artistic and musical competence. *In* I. de Liège; J. A. Sloboda (Eds), *Musical beginnings: The*

origins and development of musical competence, 145-170. Oxford: Oxford University Press.

Hargreaves, D. J.; North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27 (1999) 71-83.

Heath, S. B. (2001). Three's not a crowd: plans, roles and focus in the arts. *Educational Researcher*, 30 (2001) 10-17.

Lamont, A. M.; Hargreaves, D. J.; Marshall, N.; Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20, 3 (2003) 1-13.

Mota, G. (2001). Portugal. *In* D. J. Hargreaves; A. C. North (Eds.), *Musical development and learning: The international perspective*, 151-162. London & New York: Continuum.

Murao, T.; Wilkins, B. (2001). Japan. *In* D. J. Hargreaves; A. C. North (Eds.) (2001), *Musical development and learning: The international perspective*, 87-101. London & New York: Continuum.

North, A. C.; Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1 (1999) 75-92.

North, A. C.; Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*, xi, 476. Oxford: Oxford University Press.

North, A. C.; Hargreaves, D. J.; O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (2000) 255-272.

Oliveira, A. (2001). South America. *In* D. J. Hargreaves; A. C. North (Eds.) (2001), *Musical development and learning: The international perspective*, 187-201. London & New York: Continuum.

QCA (2002). *Developing new models for music education.* Paper presented to the National Music Education Forum, 17.6.02.

Rauscher, F. H.; Shaw, G. L.; Ky, K. (1995). Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: towards a neuropsychological basis. *Neuroscience Letters*, 185 (1995) 44-47.

Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education,* 12 (1995) 185-20.

Ryan, K.; Boulton, M.; O'Neill, S. A.; Sloboda, J. A. (2000). Perceived support and children's participation in music. *In* C. Woods; G. Luck; R. Brochard; F. Seddon; J. A. Sloboda (Eds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Music Perception and Cognition.* Keele, UK: Keele University Department of Psychology.

Tarrant, M.; North, A. C.; Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music,* 28 (2000) 166-173.

---

[1] ***Perspectivas interculturais na aprendizagem formal e informal da Música***
Note: This article draws on some material that has appeared in previous publications by the author, who would like to acknowledge these sources as follows:

Hargreaves, D. J.; Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5, 3 (2003) 263-273.
Hargreaves, D. J.; Marshall, N.; North, A. C. (2003). Music education in the 21st century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, 2 (2003) 147-163.

[2] PhD.
Roehampton University (United Kingdom).
Email: d.j.hargreaves@roehampton.ac.uk

Artigos/ Artículos
Articles

TENDIENDO PUENTES HACIA LA INTERCULTURALIDAD… DESDE ANDALUCÍA (ESPAÑA) (I)[1]

María Angustias Ortiz Molina[2]

Abstract: The present work focuses on the study and analysis of the II Immigration Plan developed in the Andalusia Community between 2006-2009. The article shows the basis of that Plan, its intervention model, articulation, main objectives and legal support.
Keywords: II Andalusian Immigration Plan; basis, intervention model, articulation, objectives and legal support

Resumen: El presente trabajo se centra en el estudio y análisis de la implementación y puesta en práctica del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009, en las bases que lo sustentan, el modelo de intervención que pretende, la articulación del plan, los objetivos rectores y los fundamentos jurídicos en que se apoya.
Palabras clave: II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía; bases, modelo de intervención, articulación, objetivos y fundamentos jurídicos

Introducción

En este primer número de *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* incluyo dos trabajos que aunque parten de la misma temática se desarrollan de forma diferente.

En el caso del presente trabajo, nos detendremos en el estudio del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009, sobre todo en lo referente a materia educativa, repasando brevemente cada una de sus partes.

Tras repasar cada una de ellas concluiremos exponiendo la opinión que el mismo nos merece y la oportunidad o no de su desarrollo y aplicación.

Bases contenidas en el PLAN II – Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009

Si bien la principal responsabilidad en materia de inmigración concierne al Estado, correspondiéndole, conforme al artículo 149.1.2.ª de la Constitución Española, la competencia exclusiva sobre nacionalidad, inmigración, extranjería y derecho de asilo, materias decisivas para la configuración del fenómeno de la inmigración, no pueden olvidarse las competencias de la Comunidad Autónoma de Andalucía relativas a servicios y funciones básicos

para el bienestar de la ciudadanía como la asistencia sanitaria, la educación, la vivienda, los servicios sociales, las políticas de igualdad, de atención al menor o de juventud, que son asimismo de gran relevancia para la incorporación de la población inmigrante, en condiciones de igualdad, a nuestra sociedad (BOJA, 2006: 8)[3].

En el texto del II Plan para la Inmigración en Andalucía, se hace especial hincapié en el sector de la juventud de origen extranjero y a la relevancia de incluir la perspectiva de género en el análisis, la realización y la evaluación de cada una de las actuaciones planteadas. Se resalta la necesaria atención a la realidad local y sobre todo provincial.

En su proceso de elaboración, el II Plan se sometió a la consideración de organizaciones y entidades que trabajan en esta área, representadas en el Foro Andaluz de la Inmigración: asociaciones de inmigrantes y proinmigrantes así como agentes económicos y sociales. De igual modo, ha sido considerado por las formaciones políticas con representación parlamentaria, la Administración General del Estado, la Administración Local, a través de la Federación Andaluza de Municipios y Provincias (FAMP) y otras organizaciones que han mostrado su interés en el mismo (BOJA, 2006: 8).

El I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2002-2005, ya abordaba de forma sistemática, rigurosa e integral el hecho migratorio, con el II Plan ha sido enriquecida por el estudio de las transformaciones, la evaluación y el contraste con la realidad de las estrategias y líneas de actuación que el I Plan contemplaba (II PIIA, 2006).

Nadie duda ya hoy de que la inmigración en Andalucía no es un fenómeno pasajero. La inmigración es un hecho, los inmigrantes vienen; de lo que se trata es de establecer políticas y estrategias que, de forma coordinada entre las distintas administraciones, garanticen una correcta gestión de los flujos, una adecuación de los mismos al mercado de trabajo, así como una efectiva dinámica de integración entre población inmigrante y población de acogida (II PIIA, 2006: Preámbulo).

Vivimos en un mundo globalizado, interdependiente, en el que la información y el conocimiento son más extensos e interactivos que nunca y en el que se está produciendo una nueva definición de la división internacional del trabajo y una reasignación de la especialización de las producciones a escala mundial. La liberalización de los mercados y de las transacciones comerciales

incrementa el volumen de los flujos poblacionales. La necesidad que empuja a millones de seres humanos a buscar fuera de su país de origen un destino mejor, resulta ya imparable.

Mientras este modelo no evolucione hacia otro de carácter social y solidario –nada hace prever que este cambio se vaya a producir en un corto plazo de tiempo– continuarán las migraciones masivas de los ciudadanos más desfavorecidos hacia los países que gozan de mayor estabilidad y ofrecen perspectivas de una vida mejor.

El segundo hecho que configura los rasgos que la inmigración está adquiriendo en las sociedades europeas desarrolladas, es el de su propia situación demográfica y la de sus sistemas productivos: se trata de países con un desplazamiento creciente de la población activa desde los sectores agrícolas e industriales hacia el de los servicios más cualificados.

Son países con una progresiva incorporación de la mujer a la actividad laboral, con escasa respuesta de los poderes públicos a las nuevas situaciones de dependencia, con baja tasa de natalidad, con envejecimiento progresivo de la población, en los que conviven sectores productivos altamente competitivos por la utilización de las nuevas tecnologías, con sectores de economía sumergida o con baja cualificación laboral, que requieren mano de obra estacional —agricultura, turismo, etc.— y con escasa capacidad reivindicativa; países, en definitiva, que reproducen en su seno el modelo dual producido por la globalización liberal, que necesita para su funcionamiento de una población como la inmigrante.

El tercer hecho, tiene que ver con la percepción social que los ciudadanos de las sociedades de acogida tienen de la presencia entre ellos de la población inmigrante. Esta percepción está sustentada a veces en factores irracionales, en el miedo al otro, a lo distinto, favorecidos en ocasiones por la existencia de conflictos reales. Cuando es así, la imagen que se transmite es más negativa que la percepción que se puede tener tras una lectura sosegada de la realidad. Las actitudes y opiniones de quienes conviven con los inmigrantes, suelen ser mucho más positivas que las imágenes estereotipadas e interesadas que nos asaltan a veces (II PIIA, 2006: 9).

Modelo de intervención

En Andalucía se viene planteando desde hace siete años un modo de abordar la política de inmigración que arrancaba de una

visión integral del fenómeno y cuyo fin último es el de la plena incorporación de la persona inmigrante con la sociedad receptora.

Nos referimos a integral cuando hacemos alusión al diseño y a la aplicación de una política de inmigración que actúa conjuntamente desde diferentes áreas de intervención y que contempla a la población inmigrante y a la población receptora como un sistema social único.

La integración es posible si se sustenta en el principio de normalización. No se trata de establecer dispositivos especiales para la acogida de los inmigrantes, cualquiera que sea su situación administrativa. Se trata, por el contrario, de utilizar los servicios ordinarios —educativos, sanitarios o sociales— reforzándolos si es preciso, con el fin de favorecer la integración gradual desde el momento de la propia llegada.

Se viene tratando, por una parte, de ofrecer a los inmigrantes las redes normalizadas de nuestros servicios educativos, sanitarios, etc., mejorándolos e incrementándolos, para no provocar merma de la oferta en la población de acogida.

No se pretende tan sólo evitar la duplicidad de redes públicas, sino de incentivar y favorecer la normalización como elemento de integración que actúa tanto sobre los inmigrantes como sobre la población de acogida. Un buen indicador de integración de la población inmigrante es el grado de utilización normalizada de los servicios públicos.

Por otra parte, se intenta llevar a cabo una tarea intensa y permanente de sensibilización educativa, cultural y social, para generar actitudes positivas ante el hecho migratorio. La continua e intensa sensibilización de la sociedad andaluza en su conjunto —de los andaluces que ya estaban y de estos nuevos andaluces— para prevenir y combatir las actitudes de incomprensión, de miedo y de rechazo que innegablemente existen en sectores de la población, requiere además del concurso de los medios de comunicación y del tejido social andaluz, de la dotación de amplios recursos presupuestarios.

El II Plan está desarrollando actuaciones diferenciadas y agrupadas para cada una de las provincias, complementando el marco regional. Asimismo la inmigración en Andalucía presenta multitud de aspectos que cambian continuamente, ya sea en cuanto a la procedencia de las personas, las circunstancias, las lenguas, o la cultura.

La inmigración que hoy se produce es diferente de la que se producía hace tan sólo cuatro años, tanto en relación con el volumen de los efectivos como con relación al resto de características sociales, demográficas y económicas que conforman el proceso migratorio.

En el marco actual donde se desarrollan las políticas públicas están apareciendo nuevos paradigmas, que abogan por un modelo de intervención basado en proyectos integrales. También se ha de señalar, como nuevo rasgo de la situación, el papel que están jugando las organizaciones sociales, empresariales o sindicales, que están permitiendo dinamizar las acciones entre la sociedad civil, las instituciones y los nuevos andaluces. Tampoco se puede olvidar, en cuanto a la dimensión local del fenómeno, las fórmulas del trabajo en red, que permiten mediante socios públicos y privados constituir agrupaciones de trabajo que mejoran las sinergias de coordinación y cooperación.

Andalucía ha puesto desde hace años el acento en el marco europeo. Europa ha sufrido cambios significativos respecto a la situación inicial y muchas personas que ahora vienen a nuestro territorio bajo un régimen administrativo, lo harán en poco tiempo bajo otro, con derechos y deberes distintos en relación con su situación actual. Pero Europa no ha cambiado sólo de forma cuantitativa, sino también cualitativa.

El Tratado de Amsterdam (II PIIA, 2006: 11-17) apostó por la integración de los emigrantes en la sociedad europea, en unas condiciones que permitieran garantizar el acceso de forma real a la condición de ciudadanos. En este sentido se ha hablado de un nuevo modelo social europeo tanto en aspectos económicos como sociales, un modelo que continuará aquellos aspectos inconclusos que tuvo la Conferencia de Tampere I. En esta nueva situación Andalucía ha de tener un papel preponderante como región que ha venido realizando, desde hace años, una política de integración que las instancias europeas empiezan a reconocer como el adecuado. También es Andalucía, no se olvide, una frontera sur de Europa, lo que crea condiciones diferenciales.

La integración de los emigrantes es un proceso bidireccional, entre estas personas y la población de acogida. Desde el principio la Política de Inmigración en Andalucía recogida en los Planes Integrales, realiza actuaciones tendentes a la sensibilización en la población de acogida. Pero no como un público objetivo aislado, sino contemplando la interacción constante entre la

población que vive en nuestro territorio y aquella otra que se va asentando en nuestra comunidad. Esta política favorece el enriquecimiento mutuo y continuo en todos los ámbitos de la sociedad, fomentando que los andaluces de hoy tengan una percepción más favorable sobre la inmigración.

Además hay que esforzarse por transmitir la visión de que la inmigración es una buena oportunidad para elevar los niveles básicos de bienestar. Se evita así que se potencien visiones y actitudes excluyentes hacia la población inmigrante. El rechazo a la xenofobia y el racismo lo encontramos bien presente en todas las actuaciones de este II Plan. Sin embargo, no es suficiente que las actuaciones que se están realizando, como medidas de sensibilización, persigan el cumplimiento de los objetivos de impacto, eficiencia, y eficacia. La percepción que tengan los ciudadanos sobre estas actuaciones, va a afectar al éxito de las medidas.

Hay que señalar también que esta política de inmigración tiene un carácter transversal. Esta transversalidad, significa presencia de perspectivas determinadas en todas las áreas y en consecuencia articulación de las políticas sectoriales. Responde al hecho de que la integración de las personas inmigrantes está condicionada e influida por multitud de decisiones, instituciones y niveles de gobierno.

Articulación del Plan

El II Plan Andaluz de Inmigración, se articula de la siguiente manera: el Capítulo I, es la Introducción. El capítulo II está dedicado al análisis de la realidad, con los datos descriptivos del fenómeno migratorio en Andalucía. Presenta información recogida, entre otras, de fuentes como el Instituto Nacional de Estadística, el Padrón de Habitantes, diversos informes de la Secretaría de Estado de la Seguridad Social y de Inmigración y Emigración, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, del Ministerio del Interior, así como de las Consejerías de Educación y de Salud de la Junta de Andalucía. Este capítulo muestra, en su conjunto, el aumento de la población inmigrante, su estructura demográfica, su procedencia geográfica y nacional, su distribución territorial, su incidencia en los sectores productivos y en general todos aquellos datos que permiten conocer mejor de forma cuantitativa y cualitativa las características de la población inmigrante.

El capítulo III se dedica al marco jurídico y competencial. Los referentes internacionales más generales que enmarcan la legislación son: la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948) y el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales (1950). Se analiza en este capítulo la normativa producida en el ámbito estatal y regional, desde la Constitución Española, el Estatuto de Autonomía de Andalucía, las sucesivas Leyes de Extranjería y su desarrollo reglamentario, los acuerdos internacionales relevantes.

Los espacios de coordinación son desarrollados en el capítulo IV. Se definen instrumentos para el consenso, seguimiento e impulso de las propuestas entre las distintas instituciones y otros agentes sociales y económicos. Algunos de estos ámbitos de trabajo conjunto en Andalucía se encuentran bastante desarrollados. Tales son los casos de la Comisión Interdepartamental o el Foro Andaluz de la Inmigración, así como la Comisión de Inmigración que en el seno del Consejo Andaluz de Relaciones Laborales, se constituye en virtud del VI Acuerdo de Concertación Social de Andalucía.

Los principios rectores se tratan en el capítulo V. Se definen once principios que representan la posición política del Gobierno de la Junta de Andalucía y con los que se diseñan los objetivos perseguidos y las formas de intentar conseguirlos.

El capítulo VI presenta los objetivos generales utilizados para asegurar la concordancia entre los objetivos específicos planteados en cada una de las Áreas de actuación; es decir, para proporcionar sentido y relación a las actuaciones propuestas.

En el capítulo VII se presentan las once Áreas de Intervención, a través de las cuales se concretan los objetivos generales, los principios rectores inicialmente planteados, así como los objetivos específicos y las medidas a adoptar.

El capítulo VIII explica el modelo de seguimiento y evaluación basado en el diseño de un sistema de información con indicadores definidos con criterios de calidad y que contará con valoraciones de las actitudes ante la inmigración y sobre la satisfacción de la ciudadanía con las acciones realizadas.

Objetivos fundamentales

Los Objetivos Generales del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009 son (II PIIA, 2006: 14):

a) Promover las condiciones económicas, sociales y culturales que fomenten las políticas de acogida de la población que llega por primera vez a Andalucía, apoyando estrategias que permitan un modelo de inclusión autónomo para los nuevos andaluces.

b) Favorecer la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante, como sujeto de derechos y deberes, en el seno de la sociedad andaluza.

c) Asegurar el acceso, en condiciones de igualdad y equidad, de la población inmigrante a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, tales como la sanidad, la educación, el empleo, la vivienda, los servicios sociales o la atención jurídica, impulsando y realizando estrategias activas que garanticen este acceso.

d) Fomentar la coordinación, la cooperación y el seguimiento de las actuaciones de los poderes públicos y los agentes sociales y económicos implicados, para poner en valor los recursos disponibles y permitir menores tiempos de respuesta ante los cambios.

e) Mejorar permanentemente el conocimiento de la realidad, las estrategias más adecuadas de cambio, así como el análisis de los logros conseguidos, manteniendo de forma sostenida la actividad investigadora sobre el fenómeno de la inmigración en Andalucía.

f) Diseñar y promover programas de formación para todas las personas que realicen actividades, en el ámbito privado o público, permitiendo una adecuación constante a la aplicación de conocimientos.

g) Fomentar la sensibilización social acerca de los valores positivos del hecho de la inmigración, rechazando toda forma de racismo y xenofobia, y cualquier clase de discriminación que se produzca.

h) Contribuir a mejorar las condiciones de vida, las infraestructuras, así como la calidad de la participación de las personas en los países de origen de las personas que emigran, mediante una política integrada de cooperación al desarrollo de la Junta de Andalucía, que incida sobre las causas del hecho, así como en la percepción que se tiene de nuestro sistema de bienestar en esos países.

Fundamentos jurídicos

Este II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, se fundamenta en un Marco Jurídico y Competencial, y se articula en

normas contenidas y que aparecen ya en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 10 de diciembre de 1948) y que se hace presente en el artículo 10 de la Constitución española (II PIIA, 2006: 86-93).

Normativa Internacional

En este apartado se contemplan por una parte, Tratados y Convenios internacionales de carácter multilateral de los que España forma parte. Por otra parte, Tratados y Convenios de carácter bilateral suscritos por España con diferentes Estados que inciden plenamente tanto en materia de salvaguarda y protección de los derechos humanos así como en materia de migraciones.

Convenios Multilaterales

Convenio Europeo de 4 de noviembre de 1950, para la protección de los derechos humanos y libertades fundamentales.

Convención de 28 de julio de 1951, sobre el Estatuto de los Refugiados.

Convención sobre el Estatuto de los Apátridas, hecho en Nueva York el 28 de septiembre de 1954.

Convenio Europeo de 13 de diciembre de 1957, de Extradición.

Acuerdo europeo de 16 de diciembre de 1961, sobre circulación de jóvenes provistos de pasaportes colectivos entre los países miembros del Consejo de Europa.

Pacto Internacional de derechos civiles y políticos, de 19 de diciembre de 1966.

Convenio n.º 97 sobre Trabajadores Migrantes (OIT, 1967).

Convenio n.º 143 sobre Trabajadores Migrantes (OIT 1975).

Convenio Europeo sobre el Estatuto Legal de Trabajadores Migrantes (1977).

Protocolo adicional al Convenio Europeo de extradición, hecho en Estrasburgo el 17 de marzo de 1978.

Convenio Europeo de 21 de marzo de 1983, sobre traslado de personas condenadas.

Protocolo al Convenio internacional para la seguridad de la vida humana en el mar, hecho en Londres el 11 de noviembre de 1988.

Instrumento de ratificación del Protocolo contra el tráfico ilícito de migrantes por tierra, mar y aire que complementa la

Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional, hecho en Nueva York el 15 de diciembre de 2000.

Instrumento de ratificación del Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional; se hizo en Nueva York el 15 de noviembre de 2000.

Convenios Bilaterales

En este apartado se contemplan, desagregados, los diferentes tratados internacionales suscritos por España con diferentes países y que inciden de lleno en el ámbito del fenómeno migratorio. Se alude a cuatro grandes grupos: Convenios de regulación del flujo migratorio, Convenios de readmisión de personas en situación irregular, Convenios de doble nacionalidad y un cuarto grupo que son los Convenios internacionales sobre materias muy específicas.

Convenios sobre flujo migratorio

Protocolo entre el Gobierno de España y el Gobierno de la República Argelina Democrática y Popular sobre circulación de personas.

Acuerdo entre el Reino de España y la República de Bulgaria relativo a la regulación de los flujos migratorios laborales entre ambos Estados, hecho en Madrid el 28 de octubre de 2003.

Acuerdo entre España y Colombia relativo a la regulación y ordenación de los flujos migratorios laborales, firmado en Madrid el 21 de mayo de 2001.

Acuerdo entre el Reino de España y la República de Ecuador relativo a la regulación y ordenación de los flujos migratorios, firmado en Madrid el 29 de mayo de 2001.

Acuerdo en materia de inmigración entre España y Guinea Bissau, firmado en Madrid el 7 de febrero de 2003.

Acuerdo sobre mano de obra entre el Reino de España y el Reino de Marruecos, firmado en Madrid el 25 de julio de 2001.

Acuerdo entre el Reino de España y la República de Polonia sobre regulación y ordenación de los flujos migratorios, hecho en Varsovia el 21 de mayo de 2002 (Nota: continúa vigente hasta la plena incorporación de Polonia a la Unión Europea).

Acuerdo entre el Reino de España y la República Dominicana relativo a la regulación y ordenación de los flujos migratorios laborales, firmado en Madrid el 17 de diciembre de 2001.

Acuerdo entre el Reino de España y Rumania relativo a la ordenación de los flujos migratorios laborales entre ambos Estados, firmado en Madrid el 23 de enero de 2002.

Convenios sobre readmisión de personas en situación irregular

Acuerdo entre el Reino de España y la República de Bulgaria relativo a la readmisión de personas en situación irregular, hecho en Sofía el 16 de diciembre de 1996.

Acuerdo entre España y Eslovaquia sobre readmisión de personas en situación irregular, firmado en Bratislava el 3 de marzo de 1999.

Acuerdo entre el Reino de España y la República de Estonia sobre readmisión de personas, firmado en Tallín el 28 de junio de 1999.

Acuerdo entre el Reino de España y la República Francesa sobre admisión en puestos fronterizos de personas en situación de estancia ilegal, firmado en Madrid el 8 de enero de 1989.

Acuerdo entre el Reino de España y la República Italiana sobre readmisión de personas en situación irregular, firmado en Roma el 4 de noviembre de 1999.

Acuerdo entre el Reino de España y la República de Letonia sobre readmisión de personas en situación irregular, firmado en Madrid el 30 de marzo de 1999.

Acuerdo entre el Reino de España y la República de Lituania sobre readmisión de personas en situación irregular, firmado en Madrid el 18 de noviembre de 1998.

Acuerdo entre el Reino de España y el Reino de Marruecos, relativo a la circulación de personas, el tránsito y la readmisión de extranjeros entrados ilegalmente, firmado en Madrid el 13 de febrero de 1992.

Acuerdo entre el Reino de España y la República Islámica de Mauritania en materia de inmigración, hecho en Madrid el 1 de julio de 2003.

Acuerdo entre el Reino de España y la República de Polonia relativo a la readmisión de personas en situación irregular, hecho en Varsovia el 21 de mayo de 2002.

Acuerdo entre el Reino de España y la República Portuguesa, firmado en Granada el 15 de febrero de 1993.

Acuerdo entre España y Rumania sobre readmisión de personas en situación irregular, firmado en Bucarest el 29 de abril de 1996.

Acuerdo entre el Reino de España y la Confederación Suiza sobre la readmisión de personas en situación irregular, hecho en Madrid el 17 de noviembre de 2003.

Convenios de doble nacionalidad

Convenio entre España y Argentina de 14 de abril de 1969, ratificado por Instrumento de 2 de febrero de 1970.

Convenio entre España y Bolivia de 12 de octubre de 1961, ratificado por Instrumento de 25 de enero de 1962.

Convenio entre España y Chile de 24 de mayo de 1958, ratificado por Instrumento de 28 de octubre de 1958.

Convenio entre España y Colombia de 27 de junio de 1979.

Convenio entre España y Costa Rica de 8 de junio de 1964, ratificado por Instrumento de 21 de febrero de 1965.

Convenio entre España y Ecuador de 4 de marzo de 1964, ratificado por Instrumento de 22 de diciembre de 1964.

Convenio entre España y Guatemala de 28 de julio de 1961.

Convenio entre España y Honduras de 15 de junio de 1966, ratificado por Instrumento de 23 de febrero de 1967.

Convenio entre España y Nicaragua de 25 de julio de 1961, ratificado por Instrumento de 25 de enero de 1962.

Convenio entre España y Paraguay de 25 de junio de 1959, ratificado por Instrumento de 15 de diciembre de 1959.

Convenio entre España y Perú de 16 de mayo de 1959, ratificado por Instrumento de 15 de diciembre de 1959.

Convenio entre España y la República Dominicana de 15 de marzo de 1968, ratificado por Instrumento de 16 de diciembre de 1968.

Otros convenios de interés

Aplicación provisional del Canje de Notas de 8 de marzo de 2003, constitutivo de acuerdo entre el Reino de España y el Reino de Marruecos sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción nacionales.

Aplicación provisional del Canje de Notas de 22 de diciembre de 2003, constitutivo de acuerdo entre el Reino de España y la República del Perú sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción nacionales.

Entrada en vigor del Canje de Notas, de fechas 7 de diciembre de 1999 y 14 de enero de 2000, constitutivo de Acuerdo entre el Reino de España y la República de Corea sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción nacionales, cuya aplicación provisional fue publicada en el *Boletín Oficial del Estado* número 22, de fecha 26 de enero de 2000. (*BOE* nº 74, de 27 de marzo de 2001).

Entrada en vigor del Canje de Notas de fecha 31 de julio de 2002, constitutivo de Acuerdo entre el Reino de España y la República Argentina sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción nacionales, cuya aplicación provisional fue publicada en el *Boletín Oficial del Estado* número 251, de fecha 19 de octubre de 2002, (*BOE* n.º 36 de 11 de febrero de 2003).

Aplicación provisional del Canje de Notas, de fechas 30 y 31 de julio de 2003, constitutivo de Acuerdo entre el Reino de España y la República de Colombia sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción nacionales. (*BOE* n.º 240 de 7 de octubre de 2003).

Aplicación provisional del Canje de Notas, de 25 de septiembre de 2003, constitutivo de Acuerdo entre el Reino de España y la República del Ecuador sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción nacionales. (*BOE* n.º 264, de 4 de noviembre de 2003).

Aplicación provisional del Canje de Notas, de 5 de noviembre de 2003, constitutivo de Acuerdo entre el Reino de España y la República Oriental del Uruguay sobre el reconocimiento recíproco y el canje de permisos de conducción nacionales. (*BOE* n.º 300, de 16 de diciembre de 2003).

Entrada en vigor del Canje de Notas, de fecha 30 de abril de 2002, constitutivo de Acuerdo entre el Reino de España y la República de Bulgaria sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción, hecho en Madrid el 30 de abril de 2002, cuya aplicación provisional fue publicada en el *Boletín Oficial del Estado* número 150, de fecha 24 de junio de 2002. (*BOE* n.º 254 de 23 de octubre de 2002).

Aplicación provisional del Canje de Notas constitutivo de Acuerdo, modificativo del Anexo 1 del Acuerdo entre el Reino de España y la República de Bulgaria sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción, de 30 de abril de 2002, hecho en Sofía los días 24 de marzo de 2003, 23 de septiembre de 2004 y 20 de abril de 2005.

Entrada en vigor del Canje de Notas constitutivo de Acuerdo entre el Reino de España y Japón sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción nacionales, hecho en Madrid el 21 de enero de 2000, cuya aplicación provisional fue publicada en el *Boletín Oficial del Estado* número 49, de fecha 26 de febrero de 2000. (*BOE* n.º 228, de 22 de septiembre de 2000).

Canje de Notas constitutivo de Acuerdo entre el Reino de España y el Principado de Andorra sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción nacionales. (*BOE* n.º 24 de febrero de 2000).

Canje de Notas constitutivo de Acuerdo entre el Reino de España y la Confederación Suiza sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción nacionales. (*BOE* n.º 222 de 16 de septiembre de 1998).

Canje de Cartas entre el Reino de España y la República Bolivariana de Venezuela sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción nacionales, hecho en Caracas el 16 de mayo de 2005 (*BOE* n.º 210, de 2 de septiembre de 2005).

Canje de Notas, de fechas 24 de mayo y 14 de octubre de 2004, constitutivo de Acuerdo entre el Reino de España y la República de Chile sobre el reconocimiento recíproco y el canje de los permisos de conducción nacionales (*BOE* n.º 156, de 1 de julio de 2005).

Normativa Comunitaria

En el ámbito estrictamente comunitario, las normas relacionadas con el fenómeno de la extranjería e inmigración constituyen uno de los sectores en los que su producción, si no cuantitativamente sí cualitativamente, mayor trascendencia presenta, dada su incidencia sobre el conjunto de los Estados miembros de la Unión Europea.

La armonización de las diferentes políticas de los Estados miembros en una política común, confieren un indudable interés a la normativa comunitaria, por su aplicación directa, en determinados casos, y por su carácter informador del ordenamiento jurídico español en todos.

Dada la diferente naturaleza jurídica de las normas emanadas de la Unión Europea, se ha utilizado la tradicional clasificación entre Tratados, Reglamentos y Directivas, después apuntamos una serie de normas españolas, derivadas de la aplicación del derecho comunitario al ordenamiento jurídico español.

Tratados

Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, de 25 de marzo de 1957.

Tratado de la Unión Europea, de 7 de febrero de 1992.

Tratado de Dublín, de 1990.

Tratado de Ámsterdam, por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados Actos conexos, de 2 de octubre de 1997.

Tratado de Niza, por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados Actos conexos, de 26 de febrero de 2001.

Tratado relativo a la adhesión de la República Checa, la República de Estonia, la República de Chipre, la República de Letonia, la República de Lituania, la República de Hungría, la República de Malta, la República de Polonia, la República de Eslovenia y la República Eslovaca, a la Unión Europea.

Acuerdo de 25 de junio de 1991, de adhesión del Reino de España al Convenio de Aplicación del Acuerdo de Schengen de 14 de junio de 1985 entre los Gobiernos de los Estados de la Unión Económica Benelux, de la República Federal de Alemania y de la República Francesa relativo a la supresión gradual de los controles en las fronteras comunes, firmado en Schengen el 19 de junio de 1990, al cual se adhirió la República de Italia por el Acuerdo firmado en París el 27 de noviembre de 1990.

Reglamentos

Reglamento (CE) 1683/95, de 29 de mayo de1995, por el que se establece un modelo uniforme de visado. Reglamento (CE) 574/1999, de 11 de diciembre de 2000, por el que se determinan los terceros países cuyos nacionales deben estar provistos de un visado al cruzar las fronteras exteriores de los Estados miembros.

Reglamento (CE) 539/2001, de 15 de marzo de 2001, por el que se establecen la lista de terceros países cuyos nacionales están sometidos a la obligación de visado para cruzar las fronteras exteriores y la lista de terceros países cuyos nacionales están exentos de esa obligación.

Reglamento (CE) 1091/2001, de 28 de mayo de 2001, relativo a la libre circulación con visado para estancias de larga duración.

Reglamento (CE) 2414/2001, de 7 de diciembre de 2001, que modifica el Reglamento (CE) 539/2001 por el que se establece

la lista de terceros países cuyos nacionales están sometidos a la obligación de visado para cruzar las fronteras exteriores y la lista de terceros países cuyos nacionales están exentos de esa obligación.

Reglamento (CE) 334/2002, de 18 de febrero de 2002, por el que se modifica el Reglamento (CE) 1683/95 por el que se establece un modelo uniforme de visado.

Reglamento (CE) 1030/2002, de 13 de junio de 2002, por el que se establece un modelo uniforme de permiso de residencia para nacionales de terceros países.

Reglamento (CE) 343/2003, de 18 de febrero de 2003, por el que se establecen los criterios y mecanismos de determinación del Estado miembro responsable del examen de una solicitud de asilo presentada en uno de los Estados miembros por un nacional de un tercer país.

Reglamento (CE) 415/2003, de 27 de febrero de 2003, sobre expedición de visados en frontera, incluidos los de marinos en tránsito.

Reglamento (CE) 2133/2004, de 13 de diciembre de 2004, sobre la obligación, para las autoridades competentes de los Estados miembros, de proceder al sellado sistemático de los documentos de viaje de los nacionales de terceros países en el momento de cruzar las fronteras exteriores de los Estados miembros y por el que se modifican a tal efecto las disposiciones del Convenio de aplicación del Acuerdo de Schengen y el Manual común.

Reglamento (CE) 851/2005, de 2 de junio de 2005, que modifica el Reglamento (CE) 539/2001 por el que se establece la lista de terceros países cuyos nacionales están sometidos a la obligación de visado para cruzar las fronteras exteriores y la lista de terceros países cuyos nacionales están exentos de esa obligación.

Directivas

Directiva 200/43/CE, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico.

Directiva 2001/40/CE, de 28 de mayo de 2001, relativa al reconocimiento mutuo de las decisiones en materia de expulsión de nacionales de terceros países.

Directiva 2001/55/CE, de 20 de julio de 2001, relativas a las normas mínimas para la concesión de protección temporal en caso de afluencia masiva de personas desplazadas y a medidas de fomento de un esfuerzo equitativo entre los Estados miembros para

acoger a dichas personas y asumir las consecuencias de su acogida.

Directiva 2002/90/CE, de 28 de noviembre de 2002, destinada a definir la ayuda a la entrada, a la circulación y a la estancia irregulares.

Directiva 2003/9/CE, de 27 de enero de 2003, por la que se aprueban normas mínimas para la acogida de los solicitantes de asilo en los Estados miembros.

Directiva 2003/86/CE, de 27 de enero de 2003, sobre el derecho a la reagrupación familiar.

Directiva 2003/109/CE, de 25 de noviembre de 2003, relativa al estatuto de los nacionales de terceros países residentes de larga duración.

Directiva 2003/110/CE, de 25 de noviembre de 2003, sobre la asistencia en casos de tránsito a efectos de repatriación o alejamiento por vía aérea.

Directiva 2004/81/CE, de 29 de abril de 2004, relativa a la expedición de un permiso de residencia a nacionales de terceros países que sean víctimas de la trata de seres humanos o hayan sido objeto de una acción de ayuda a la inmigración ilegal, que cooperen con las autoridades competentes.

Directiva 2004/82/CE, de 29 de abril de 2004, sobre la obligación de los transportistas de comunicar los datos de las personas transportadas.

Directiva 2004/114/CE, de 13 de diciembre de 2004, relativa a los requisitos de admisión de los nacionales de terceros países a efectos de estudios, intercambio de alumnos, prácticas no remuneradas o servicios de voluntariado.

Legislación Española

Ley 17/93, de 23 de diciembre, sobre el acceso a determinados sectores de la función pública de los nacionales de los demás Estados miembros de la Comunidad Europea.

Real Decreto 800/95, de 19 de mayo, por el que se regula el acceso a determinados sectores de la Función Pública de los nacionales de los demás Estados miembros de la Unión Europea.

Real Decreto 543/01, de 18 de mayo, sobre el acceso al empleo público de la Administración General del Estado y sus Organismos públicos de nacionales de otros Estados miembros a los que es de aplicación el derecho a la libre circulación de trabajadores.

Real Decreto 178/03, de 14 de febrero, sobre entrada y permanencia en España de nacionales de Estados miembros de la Unión Europea y de otros Estados parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo.

Normativa Estatal y Autonómica

En el ámbito de la normativa estatal específica o sustantiva de extranjería e inmigración es donde mayores cambios se han venido produciendo en los últimos años y han sido varias las razones que han causado estas diferentes modificaciones legislativas. En primer lugar, la gestión legislativa llevada a cabo hasta el momento. En segundo lugar, el mantenimiento de la consideración de la inmigración como un fenómeno coyuntural y no estructural y permanente en el tiempo. En tercer lugar, la consideración de la inmigración como una cuestión de orden público y no vinculada al mercado de trabajo, al contrario de lo que la realidad pone de manifiesto.

En cualquier caso, no cabe duda de que el marco de actuación viene determinado por el artículo 13 de la Constitución española —y que hasta la fecha ha sido el único que se ha modificado—, que establece el umbral de derechos de los ciudadanos extranjeros en España, así como por el artículo 149.1 del texto constitucional, que establece como competencia exclusiva del Estado lo concerniente a nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo. Esta competencia exclusiva del Estado condiciona las competencias que por mandato constitucional y estatutario tienen las Comunidades Autónomas y las Corporaciones Locales a la hora de diseñar y ejecutar las políticas de integración para la población inmigrante.

Hay que destacar también el papel que desempeña el Estatuto de Autonomía de Andalucía como umbral mínimo de derechos para las personas que se encuentran y viven en Andalucía, enmarcado plenamente en el espacio diseñado por la Constitución, y que permite poner en marcha la ejecución de los diferentes objetivos y medidas que conforman el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

En primer lugar, se exponen las normas sustantivas o específicas de extranjería e inmigración, emanadas de la Administración Central del Estado en virtud del citado artículo 149.1.2º de la Constitución. A continuación, se consigna el tejido normativo en materia de asilo, refugio y desplazados, que, como en

el caso anterior y por la misma razón, es de competencia exclusivamente estatal. Por último, se relacionan las normas, estatales y autonómicas, que inciden sobre las acciones que desde el ámbito autonómico se ejecutan en materia de políticas migratorias, dada la evidente relación entre unas y otras.

A la vista del número de reformas llevadas a cabo y, especialmente de su calado, en el ámbito de la Ley Orgánica reguladora de los derechos y libertades de los extranjeros en España, es necesario referirse, aunque sea sucintamente, a ellas.

El amplio marco de derechos y libertades públicas consagrados a favor de los ciudadanos extranjeras en España por la Ley Orgánica 4/00, de 11 de enero, sufrió una profunda modificación con motivo de la reforma operada por la Ley Orgánica 8/00, de 22 de diciembre, cuyo inicial cometido era la incorporación de los principios derivados del Consejo de Tampere y del propio acervo Schengen.

Normativa sustantiva

Ley Orgánica 4/00, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Esta Ley Orgánica ha sido modificada por: Ley Orgánica 8/00, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/00, de 11 de enero.

Ley Orgánica 11/03, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros.

Ley Orgánica 14/03, de 20 de noviembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/00, de 11 de enero; de reforma de la Ley 7/85, de 2 de abril, reguladora de las bases del régimen local; de reforma de la Ley 30/92, de 26 de noviembre, de régimen jurídico de las Administraciones Públicas y del procedimiento administrativo común; y de reforma de la Ley 3/91, de 10 de enero, de competencia desleal.

Real Decreto 2393/04, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/00, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Orden de 22 de febrero de 1989, del Ministerio del Interior, sobre medios económicos cuya posesión deberán acreditar los extranjeros para poder efectuar su entrada en España.

Orden de 7 de febrero de 1997, del Ministerio del Interior, por la que se regula la tarjeta de extranjero.

Orden de 19 de noviembre de 1997, del Ministerio de la Presidencia, por la que se dictan las normas generales y de procedimiento para el reconocimiento de situaciones de excepción a la obligación de obtener permiso de trabajo.

Orden de 19 de noviembre de 1997, del Ministerio de la Presidencia, por la que se concreta el régimen de los permisos de residencia de extranjeros en España, por circunstancias excepcionales.

Orden de 25 de febrero de 1998, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, por la que se fijan los requisitos y el procedimiento sobre concesión de autorizaciones para trabajar, aplicación de determinados supuestos de preferencia, modificación de los permisos de trabajo y compatibilidad de permisos de trabajo.

Orden de 22 de febrero de 1999, del Ministerio del Interior, sobre normas de funcionamiento y régimen interior de los centros de internamiento de extranjeros.

Orden PRE/237/2002, de 8 de febrero, por la que se dictan instrucciones generales relativas al número de enlace de visado en materia de extranjería.

Orden PRE/140/2005, de 2 de febrero, por la que se desarrolla el procedimiento aplicable al proceso de normalización previsto en la Disposición Transitoria Tercera del Real Decreto 2393/04, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/00, de 11 de enero.

Orden AEC/890/2005, de 21 de marzo, por la que se establecen las cuantías de las tasas por la tramitación de visados.

Orden TAS/1745/2005, de 3 de junio, por la que se regula certificación acreditativa del requisito establecido en el artículo 50.a) del Real Decreto 2393/04, de 30 de diciembre.

Orden TAS/1870/2005, de 9 de junio, por el que se establecen las bases reguladoras y se convoca la concesión de subvenciones sometidas al régimen general de subvenciones del área de integración de los inmigrantes, solicitantes de asilo y otras personas con protección internacional del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Resolución de 12 de enero de 1998, de la Dirección General de Ordenación de las Migraciones, por la que se aprueba el modelo de solicitud de excepción del permiso de trabajo y de permiso de residencia o de verificación de estancia legal.

Resolución de 20 de febrero de 1998, de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, por la

que se ordena la publicación de la Circular conjunta de las Direcciones Generales de Ordenación de las Migraciones y de la Tesorería General de la Seguridad Social sobre afiliación, altas, bajas, variaciones de datos y cotización de trabajadores extranjeros a la Seguridad Social.

Resolución de 4 de junio de 1998, de la Subsecretaría del Ministerio de la Presidencia, por la que se dispone la publicación del Acuerdo entre el Ministerio de Asuntos Exteriores y el Ministerio del Interior sobre encomienda de gestión para la expedición de visados en frontera.

Resolución de 29 de diciembre de 2003, de la Subsecretaría del Ministerio de la Presidencia, por la que se dispone la publicación del Acuerdo del Consejo de Ministros, de 19 de diciembre, de 2003, por el que se determina el Contingente de trabajadores extranjeros de régimen no comunitario en España para el año 2004.

Resolución de 19 de abril de 2004, de la Secretaría General Técnica, por la que se da publicidad a la prórroga para el año 2004 del Convenio de colaboración suscrito entre el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales y la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía para el desarrollo de actuaciones conjuntas en materia de acogida básica a inmigrantes.

Resolución de 4 de febrero de 2005, de la Subsecretaría, por la que se dispone la publicación del Acuerdo del Consejo de Ministros, de 30 de diciembre de 2004, por el que se prorroga la vigencia del Acuerdo de 19 de diciembre de 2003, por el que se determinó el contingente de trabajadores extranjeros de régimen no comunitario en España para el año 2004.

Resolución de 8 de febrero de 2005, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se establece el procedimiento para la elaboración del Catálogo de Ocupaciones de Difícil Cobertura regulado en el artículo 50.a) del Reglamento de la Ley Orgánica 4/00, de 11 de enero, aprobado por el Real Decreto 2393/04, de 30 de diciembre.

Resolución de 15 de abril de 2005, de la Subsecretaría, por la que se dispone la publicación de la Resolución de 14 de abril de 2005, de la Presidencia del Instituto Nacional de Estadística y de la Dirección General de Cooperación Local, por la que se dictan instrucciones técnicas a los Ayuntamientos sobre el procedimiento para la expedición de las certificaciones patronales acreditativas de la residencia anterior al 8 de agosto de 2004, de los extranjeros

afectados por el procedimiento de normalización inscritos con posterioridad.

Resolución de 26 de mayo de 2005, de la Subsecretaría, por la que se dispone la publicación de la Resolución de 28 de abril de 2005, del Instituto Nacional de Estadística y de la Dirección General de Cooperación Local, por la que se dictan instrucciones técnicas a los Ayuntamientos sobre el procedimiento para acordar la caducidad de las inscripciones patronales de los extranjeros no comunitarios sin autorización de residencia permanente que no sean renovadas cada dos años.

Orden ECI/1712/2005, de 2 de junio, modifica la O. ECI/3686/2004, para la aplicación del RD 285/2004, de 20 de febrero, sobre homologación y convalidación de títulos extranjeros de educación superior. (*BOE* 10/06/2005).

Ley 13/2005, de 1 de julio por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, en el marco de los principios constitucionales de igualdad, no discriminación y libre desarrollo de la personalidad.

Instrucción de la Dirección General de Política Interior, de 14 de julio de 2005, sobre aspectos procedimentales ligados al posible ejercicio del Derecho de Asilo por polizones extranjeros.

Real Decreto 1041/2005, de 5 de septiembre, por el que se modifican los Reglamentos generales sobre inscripción de empresas y afiliación, altas, bajas y variaciones de datos de trabajadores en la Seguridad Social. (BOE 16/09/05). El artículo 1.10, modifica el artículo 42 del Reglamento, referido a la afiliación y alta de los extranjeros.

Normativa sobre asilo

Ley 5/84, de 26 de marzo, reguladora de asilo y la condición de refugiado, en su redacción dada por la Ley 9/94, de 19 de mayo.

Real Decreto 203/95, de 10 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de aplicación de la Ley 5/84, de 26 de marzo, reguladora del derecho de asilo y de la condición de refugiado.

Real Decreto 1325/03, de 24 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento sobre régimen de protección temporal en caso de afluencia masiva de personas desplazadas.

Conclusiones

Particularmente, tras el estudio detenido del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009, la conclusión general es que el mismo es una consecuencia del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2002-2005, mejorando aquel en muchos aspectos y siendo bastante más audaz y avanzado que el I.

Reconoce que la responsabilidad en materia de inmigración concierne al Estado, correspondiéndole, conforme al artículo 149.1.2.ª de la Constitución Española, la competencia exclusiva sobre nacionalidad, inmigración, extranjería y derecho de asilo, materias decisivas para la configuración del fenómeno de la inmigración, pero no olvida las competencias de la Comunidad Autónoma de Andalucía tiene relativas a servicios y funciones básicos para el bienestar de la ciudadanía y debe ofrecer a esa ciudadanía.

Hace un especial hincapié en el sector de la juventud de origen extranjero y a la relevancia de incluir la perspectiva de género en el análisis, la realización y la evaluación de cada una de las actuaciones planteadas, resaltando la necesaria atención a la realidad local y sobre todo provincial. Este aspecto, para nosotros tiene un especial interés, dado que desarrollamos nuestra labor desde el aspecto educativo y vemos apoyado en este Plan el aspecto intercultural de la educación.

Ha sido sometido a la consideración de organizaciones y entidades que trabajan en esta área, representadas en el Foro Andaluz de la Inmigración: asociaciones de inmigrantes y proinmigrantes así como agentes económicos y sociales. De igual modo, ha sido considerado por las formaciones políticas con representación parlamentaria, la Administración General del Estado, la Administración Local, a través de la Federación Andaluza de Municipios y Provincias (FAMP) y otras organizaciones que han mostrado su interés en el mismo, lo que le da el respaldo de la sociedad y le confiere una gran fiabilidad, facilitando también su aplicación y potenciando con ello su eficacia.

Su concepción arranca de una visión integral del fenómeno y su fin último es el de la plena incorporación de la persona inmigrante con la sociedad receptora.

Es un hecho más que demostrado, que los inmigrantes vienen; de lo que se trata es de establecer políticas y estrategias que, de forma coordinada entre las distintas administraciones, garanticen una correcta gestión de los flujos, una adecuación de los

mismos al mercado de trabajo, así como una efectiva dinámica de integración entre población inmigrante y población de acogida.

Las actitudes y opiniones de quienes conviven con los inmigrantes, suelen ser mucho más positivas que las imágenes estereotipadas e interesadas que nos asaltan a veces.

La integración es posible si se sustenta en el principio de normalización. No se trata de establecer dispositivos especiales para la acogida de los inmigrantes, cualquiera que sea su situación administrativa. Se trata, por el contrario, de utilizar los servicios ordinarios —educativos, sanitarios o sociales— reforzándolos si es preciso, con el fin de favorecer la integración gradual desde el momento de la propia llegada.

La inmigración que hoy se produce es diferente de la que se producía hace tan sólo cuatro años, tanto en relación con el volumen de los efectivos como con relación al resto de características sociales, demográficas y económicas que conforman el proceso migratorio.

Andalucía ha de tener un papel preponderante como región que ha venido realizando, desde hace años, una política de integración que las instancias europeas empiezan a reconocer como el adecuado. También es Andalucía, no se olvide, una frontera sur de Europa, lo que crea condiciones diferenciales.

La integración de los inmigrantes es un proceso bidireccional, entre estas personas y la población de acogida. Desde el principio, la Política de Inmigración en Andalucía, recogida en los Planes Integrales, realiza actuaciones tendentes a la sensibilización en la población de acogida. Pero no como un público objetivo aislado, sino contemplando la interacción constante entre la población que vive en nuestro territorio y aquella otra que se va asentando en nuestra comunidad. Esta política favorece el enriquecimiento mutuo y continuo en todos los ámbitos de la sociedad, fomentando que los andaluces de hoy tengan una percepción más favorable sobre la inmigración.

Los Fundamentos Jurídicos –a pesar de no ser especialistas en la materia- nos parecen de lo más completo, dado el carácter subsidiario de las Normas Jurídicas que emanan de la Junta de Andalucía en estos asuntos, por depender de las Leyes Nacionales y las supranacionales.

Independientemente del grado de éxito que este II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía de 2006-2009 alcance, que conoceremos cuando tras su finalización se elaboren los

resultados de la evaluación tras la aplicación del mismo, nos parece un instrumento muy bien diseñado, acorde con las exigencias de la realidad social que envuelve a la Comunidad Autónoma de Andalucía, con un carácter innovador –ya que se anticipa a otros que pudieran ser elaborados por instancias superiores– y pensamos que puede ser una muy buena herramienta para ayudar a la atención e integración de la población inmigrante en esta Comunidad Autónoma, además de servir de paradigma a otras.

Referencias/ Bibliografía

Abad, L. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Editorial Popular.

BOJA, 2006. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 2 de Junio de 2006, por el que se aprueba el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009 (Consejería de Gobernación, Decreto 92/2006, de 9 de mayo). Disponible en:
http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2006/105/d/6.html y
http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2006/105/d/updf/d6.pdf
Consultado en 20 de Noviembre de 2009.

De Lucas, J. (1992). *Europa: ¿Convivir con la diferencia? Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*. Madrid: Tecnos.

Fermoso Estébanez, P. (1992). *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

Instituto de Estadística de Andalucía. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es:9002/mapa/subtema0203.htm
Consultado en 20 de Noviembre de 2009.

Lluch Balaguer, X.; Salinas Catalá, J. (1993). "Uso (y abuso) de la Interculturalidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 252 (1993) 80-84.

Noticia (2011). Consultado en 4 de marzo de 2011. Disponible en: http://www.latinoamericaexterior.com/seccion/ANDALUCIA/noticia/169888-

Ortiz Molina, Mª A. (Coord.) (2010). *Diferencias culturales desde la perspectiva de los sectores educativos*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ortiz Molina, Mª A. (Coord.) (2010). *Resumen Proyecto EEDCA*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ortiz Molina, Mª A. (Coord.) (2007). *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la socialización mediante actividades de Expresión Artística*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ortiz Molina, Mª A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*. Granada: Labayen y Liébana.

II PIIA (2006). *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía de 2006-2009*. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía. VII Áreas

de Intervención: 1 Área de Intervención Socioeducativa. Consultado en 20 de noviembre de 2009. La 1ª edición (2006) estuvo disponible en: http://www.famp.es/famp/programas/especificos/omepei/bloque1.pdf
La 2ª edición, consultada en 8 de marzo de 2011, está disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/empleo/www/adjuntos/publicaciones/1_1841_II_plan_inmigracion.pdf

Soler, E. (Dir.) (1986). *Interculturalismo y educación*. Madrid: Instituto Nacional de Inmigración.

---

[1] ***Building bridges towards interculturality… from Andalucía (Spain). I***

[2] Doctora.
Universidad de Granada (España).
Email: maortiz@ugr.es

[3] A fecha de cierre de la publicación no nos hemos podido hacer con el texto del III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía de 2009-2012. El gran retraso en la publicitación y entrada en vigor del mismo no nos permite tratarlo en este artículo. Sí hemos podido saber que la mayor parte del presupuesto del plan (1.244 millones en total y 276 en 2010) se la lleva el área socioeducativa, que busca, entre otros objetivos, garantizar la escolarización en igualdad de condiciones o la puesta en marcha de programas que fomenten la interculturalidad y el aprendizaje de la lengua española por parte de la población inmigrante. Para eso, la Consejería de Educación potenciará en algunos institutos de Educación Secundaria el estudio del árabe como segunda lengua extranjera, que también se implantará en Escuelas Oficiales de Idiomas que aún no la imparten. Además, se contempla la puesta en marcha de un programa piloto de escolarización mixta destinado al alumnado extranjero o de colonias de residentes foráneos de lengua no española. Asimismo, se prevé el desarrollo de iniciativas educativas conjuntas entre esta región y países de origen de la población inmigrante, medida en la que se incluye la organización de campamentos de inmersión lingüística destinados a estudiantes de quinto y sexto de Primaria en los lugares de procedencia de dicho alumnado. Se reforzarán las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). A éstas se unen los programas de apoyo lingüístico para inmigrantes que ofrece la administración educativa, con actividades extraescolares que en horario de tarde son dirigidas por docentes o monitores versados en la materia. Uno de los elementos más novedosos del documento es que dibuja un nuevo escenario migratorio en el que el fenómeno seguirá siendo "muy dinámico" a pesar de que el volumen de los flujos de personas "ha entrado en una fase de estabilización". Asimismo, predice la aparición de las llamadas generación y media y segunda generación, junto a las dificultades derivadas de la crisis. El nuevo plan debe hacer frente también a las nuevas competencias que asume la Junta de Andalucía en materia de inmigración en virtud del Artículo 62 del nuevo Estatuto, según el cual es el Gobierno autonómico el que tramita los permisos de trabajo que, al igual que los de residencia, sigue concediendo el Estado (Noticia, 2011).
En el I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía, realizado en Granada, del 16 al 18 de febrero el Plan fue presentado como estando hecho, pero se sigue sin acceso público al mismo.

TENDIENDO PUENTES HACIA LA INTERCULTURALIDAD… DESDE ANDALUCÍA (ESPAÑA) (II). PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL[1]

María Angustias Ortiz Molina[2]

Abstract: This second work is centred on the analysis of the way in which educational aspects are approached in the Andalusia Community in accordance with the II Andalusian Immigration Plan, implemented between 2006-2009. From the perspectives it opens over the education of the children descending from the immigrant population, we make several suggestions, such as how *"to build bridges towards Interculturality"* through the area of Music Education.
Keywords: educational aspects; II Andalusian Immigration Plan; practical suggestions; bridges towards interculturality; Music Education

Resumen: Este segundo trabajo se centra en analizar el cómo se ha abordado el aspecto educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía desde el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009. A partir del tratamiento que se hace en el mismo del aspecto educativo –intentando envolver en nuestro sistema a los hijos de la población inmigrante que se asienta en Andalucía–, hacemos algunas propuestas, a modo de ejemplificación, sobre cómo *"tender puentes hacia la Interculturalidad"* desde el Área de Educación Musical.
Palabras clave: aspecto educativo; II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía; propuestas prácticas; puentes hacia la interculturalidad; Área de Educación Musical

Introducción

El presente trabajo debe tomarse como la segunda parte del anterior, si bien, aquel se centraba en la implementación y puesta en práctica del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009, éste, se fija principalmente en cómo se ha abordado el aspecto educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía desde ese II Plan Integral.

A partir de esas consideraciones del aspecto educativo, hacemos tres propuestas, a modo de ejemplificación, sobre cómo *"tender puentes hacia la Interculturalidad"* desde el Área de Educación Musical.

Las Conclusiones con las que cerraba la primera parte de este trabajo, son el punto de partida de este segundo para de ellas

Ortiz Molina, Mª A. (2011). Tendiendo puentes hacia la interculturalidad… desde Andalucía (España) (II). Propuestas desde la Educación Musical. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 95-116

pasar a comentar la Normativa Sectorial sobre Educación que recoge el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

Normativa sectorial sobre Educación recogida en el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009

La Ley Orgánica 4/00, de 11 de enero, establece con relación al derecho de educación, en su artículo 9:

1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

2. En el caso de la educación infantil, que tiene carácter voluntario, las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite.

3. Los extranjeros residentes tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación y enseñanza no previstos en el apartado anterior y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

4. Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural.

5. Los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. Asimismo, podrán crear y dirigir Centros de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. En el plano normativo estatal específico, cabe destacar que la formación habrá de llevarse a cabo desde el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, preparación para participar activamente en la vida social y cultural, la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Asimismo, se destaca que el sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, eliminando los obstáculos que dificultan

la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.

Por lo que se refiere al ámbito autonómico, la normativa educativa andaluza recoge entre sus objetivos potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios, así como desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de su situación social o cultural. De este modo, se renueva el compromiso de la Junta de Andalucía con la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos o en riesgo de serlo, haciéndolo efectivo a través de la promoción de políticas públicas. Así, se da pleno sentido a lo previsto en el artículo 12.1 del Estatuto de Autonomía de Andalucía, que establece que la Comunidad Autónoma Andaluza promoverá las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, removerá los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud, y facilitará la participación de todos los andaluces en la vida política, económica, social y cultural.

Ámbito estatal:

Ley Orgánica 8/85, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 1/90, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 9/95, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.

Ley Orgánica 10/02, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 1/04, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Real Decreto 285/04, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación e invalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior.

Ámbito andaluz:

Ley 9/99, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

Decreto 101/02, de 12 de marzo, por el que se regula la Formación Básica de Adultos.

Decreto 167/03, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación educativa para alumno/as con necesidades especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

Orden de la Consejería de Educación y Ciencia de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia.

Área de Intervención Socioeducativa (II PIIA, 2006: 117-135)

En los últimos años no sólo se ha acrecentado el volumen de personas inmigrantes llegadas al territorio andaluz sino que las mismas tienden a permanecer, estableciéndose y agrupando con ellas a sus familias, produciéndose un significativo aumento de la población en edad escolar. Otra característica fundamental es el amplio abanico de países y nacionalidades de procedencia.

Esta nueva realidad plantea la necesidad de prestar atención educativa a los niños y niñas de familias inmigrantes, de manera que se garantice el acceso universal a la educación obligatoria.

También se hace necesaria la ampliación de la concepción de la escuela, incorporando una perspectiva de diversidad cultural, así como ejecutar acciones formativas dirigidas a las personas adultas que permitan una revisión de la educación permanente dentro del desarrollo personal y como apoyo a la adquisición de la competencia profesional en conexión con las directrices de la Unión Europea. Es preciso, asimismo, diseñar medidas que tengan en cuenta las diferencias entre géneros, especialmente en el análisis de los resultados.

El sistema educativo de nuestra Comunidad Autónoma tiene un carácter universal que garantiza el acceso gratuito a la educación básica obligatoria a toda persona que resida en nuestra región, con independencia de cualquier otra circunstancia.

La política educativa practicada en Andalucía intenta ofrecer un medio educativo para la convivencia y la interculturalidad que, con el transcurrir del tiempo, mejore y sirva de sustrato para la enseñanza, la transmisión y el ejercicio de valores tan importantes como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad y el rechazo a toda forma de xenofobia y racismo.

La inmigración conlleva retos muy importantes para cualquier profesional de la educación, que debe trabajar contra la exclusión social y mostrar al mismo tiempo la riqueza de las diferencias.

Uno de los desafíos que plantea nuestra sociedad actual para la profesión docente es, sin duda, la mejora de la atención a la diversidad en nuestras escuelas y centros educativos. El clima del centro, su política educativa, la organización curricular, la organización de los recursos, entre otros, son factores que determinan una adecuada atención educativa. Este conjunto de estrategias y conocimientos debe permitir a alumnos y alumnas progresar en su propio proceso de aprendizaje, adaptándose a sus múltiples y distintas características: intereses, capacidades, estilos de aprendizaje, procedencia… El tratamiento de la diversidad plantea a la escuela la necesidad de adaptarse más a su entorno, obligándola a replantear la calidad de la práctica escolar desde su globalidad.

Como consecuencia de lo anterior, se hace necesario un nuevo esfuerzo por diseñar estrategias de formación del profesorado adaptadas a las nuevas necesidades derivadas de la inclusión del alumnado inmigrante.

En nuestro sistema educativo, y como reflejo de una realidad social cambiante, la educación intercultural se ha convertido actualmente en un tema prioritario. Con ello se persigue que los intercambios, relaciones y recreaciones culturales entre grupos distintos se establezcan desde situaciones de igualdad, lo que favorecerá una mejora de la atención educativa al alumnado extranjero que, en ocasiones, padece condiciones sociales desfavorables y situaciones de alto riesgo académico.

El II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, en lo que se refiere al apartado de Educación de Inmigrantes, recoge una iniciativa derivada de la Ley de Solidaridad en la Educación, con el fin de potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y el respeto a la diversidad cultural, lo que debe traducirse en la elaboración por parte de los centros educativos de Proyectos de Centro basados en la atención a esta diversidad y en el intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas representadas por el alumnado escolarizado en el centro docente, para favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos.

Algunas consideraciones sobre alumnado –hijos de inmigrantes– en Andalucía

Intercultural, a diferencia de lo simplemente multicultural, significa poner en relación unas culturas con otras, sin que por ello reconozcamos a una como dominante y a otras como dominadas, sino en un plano de respetuosa igualdad. La educación intercultural requiere un cierto contexto escolar que el sistema educativo debe construir introduciendo cambios significativos directamente relacionados con los recursos humanos, los recursos materiales y la organización del centro escolar.

La diversidad es una de las características inherentes al ser humano que puede constituir un problema cuando las distintas formas de ser o vivir de las personas son consideradas por la sociedad como un modo de desigualdad importante. La atención a esta diversidad exige grandes implicaciones curriculares así como un especial esfuerzo y preparación del profesorado. Dentro del Sistema Educativo Español la igualdad y la diversidad son considerados principios fundamentales que se deben garantizar en el proceso educativo ya que educar para la democracia es educar en y para la diversidad. Las manifestaciones de la diversidad dentro del ámbito educativo derivan de diversos factores: sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos así como de las distintas capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motóricas y del rol sexual de los individuos. Atenderemos aquí a las diferencias derivadas de los factores que apuntamos en primer lugar, referidos a lo social, relacionados con las diferencias étnicas y culturales que podemos encontrar con frecuencia en la aulas de nuestro país, y muy especialmente en la Comunidad Andaluza.

Para ilustrar la multiculturalidad en la que se encuentra inmersa Andalucía presentamos los datos referidos al alumnado extranjero en esta comunidad durante el curso 2008-2009.

El alumnado extranjero escolarizado en los centros dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se multiplicó un 645,7 por ciento desde el año 2000/2001 hasta el curso escolar 2008/2009.

Así, el curso escolar 2008-2009, se inició con 108.114 alumnos de nacionalidad extranjera en las aulas andaluzas, lo que supone 93.617 más que en 2000/2001, cuando se escolarizaron 14.497.

En este sentido, el crecimiento a lo largo de los distintos años ha sido constante, pues de los 14.497 mencionados se pasó

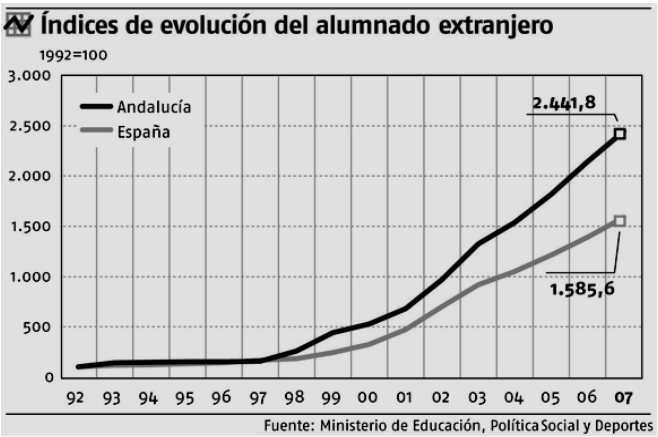
en el curso 2001/2002 a 22.302; en 2002/2003 fueron 34.818; 47.569 en 2003/2004; 55.453 en 2004/2005; 66.078 en el curso 2005/2006; 78.154 en 2006/2007 y 92.193 en 2007/2008, alcanzando finalmente los 108.114 en el periodo comentado.

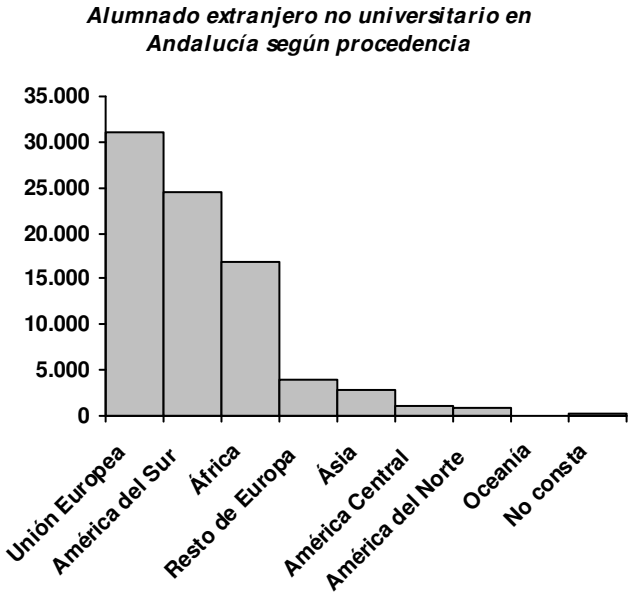
Con el fin de abordar esta situación, la Consejería de Educación ha puesto en marcha, por cuarta vez (a la fecha de recogida de la información de este trabajo), un programa de actividades extraescolares de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante, impartido por profesorado del centro o por monitores y monitoras con un perfil adecuado. En el curso 2008/09 se implantaron 400 grupos, teniendo en cuenta las peticiones de los centros.

Asimismo, y respecto al Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes, durante el curso 2008-2009, Educación dispuso de 2.000 licencias que fueron utilizadas por el alumnado extranjero y sus respectivas familias, que también pueden matricularse en el Aula Virtual de Español y participar de un aprendizaje conjunto con sus hijos e hijas. Además, este acceso ha sido adaptado a los centros TIC a través del uso alternativo del entorno Linux.

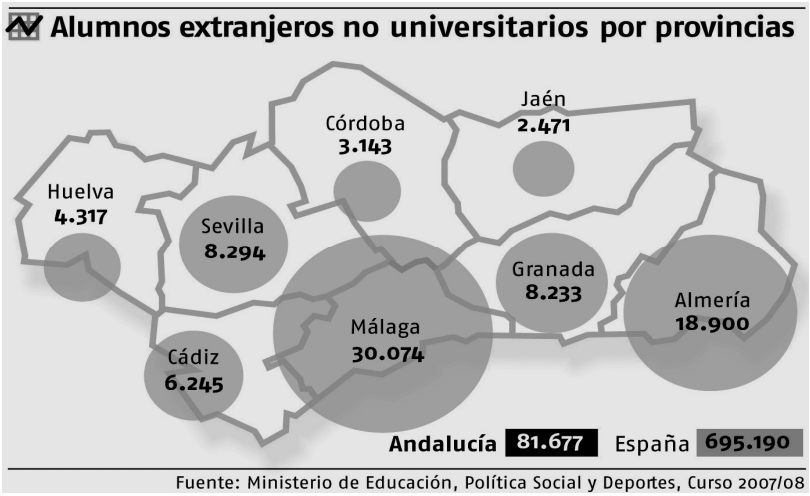
También hay que destacar que los centros educativos cuentan con un servicio de traducción de documentos –formularios o impresos de matriculación– a los idiomas más frecuentes entre el alumnado inmigrante para favorecer la comunicación con las familias. A este servicio se accede a través del sistema de gestión de centros Séneca.

Vamos a repasar algunas cifras en gráficos, para darnos una idea de la importancia que el fenómeno tiene en Andalucía.





Fuente: Ministerio de Educación, Política Social y Deportes, Curso 2007/08



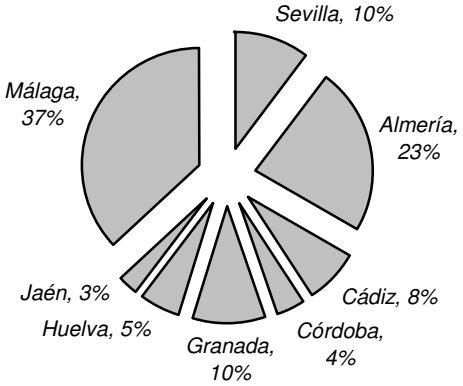
Alumnos por nivel de enseñaza no universitaria

	Infantil	*Primaria*	*E.S.O.*	*Bachillerato*	*CFGM**	*CFGS***	*PGS****	*Ed. Especial*	*Ed. a Distancia*	*Total*
Almería	23.648	44.444	31.353	8.467	3.872	2.565	384	490	1.285	116.508
Cádiz	43.551	80.967	59.674	18.127	8.849	5.346	1.353	772	932	219.571
Córdoba	25.613	50.926	39.192	11.830	5.192	3.591	710	522	920	138.496
Granada	30.602	59.234	43.852	13.846	5.536	5.153	914	913	1.364	161.414
Huelva	18.039	32.578	24.233	6.413	3.366	2.079	503	174	701	88.086
Jaén	20.791	43.988	35.595	9.924	4.237	2.615	380	299	1.052	118.881
Málaga	54.010	97.680	69.891	21.330	7.488	6.020	1.130	750	1.070	259.369
Sevilla	67.605	122.347	89.763	25.756	11.899	9.237	1.483	1.193	1.673	330.956
Andalucía	283.859	532.164	393.553	115.693	50.439	36.606	6.857	5.113	8.997	1.433.281
España	1.639.741	2.600.466	1.826.163	582.549	236.571	215.234	45.960	29.448	49.988	7.226.120
% And./ Esp.	17,3	20,5	21,6	19,9	21,3	17,0	14,9	17,4	18,0	19,8

**Ciclos formativos de grado medio **Ciclos formativos de grado superior ***Programas de garantía social*

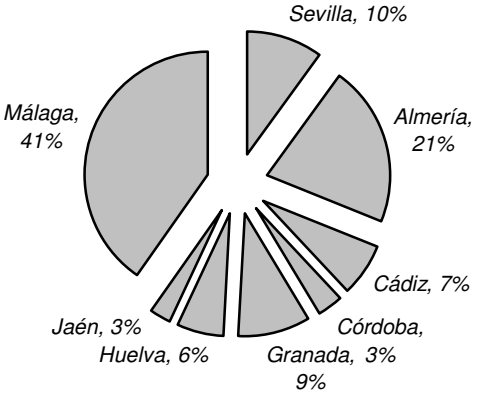
Fuente: Ministerio de Educación, Política Social y Deportes, Curso 2007-2008

Distribución provincial del alumnado extranjero en Andalucía



Fuente: Ministerio de Educación, Política Social y Deportes, Curso 2007/08 www.mepsyd.es

Distribución provincial de los extranjeros residentes en Andalucía



Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2008; www.ine.es

Extranjeros residentes en España							
			Distribución por sexo (%)		*Distribución por grupos de edad (%)*		
	Total	*% Total población*	*Hombres*	*Mujeres*	*Menos de 16 años*	*De 16 a 65 años*	*Más de 65 años*
Almería	131.330	19,7	58,7	41,3	16,4	78,6	5,0
Cádiz	42.804	3,5	51,1	48,9	15,7	78,4	5,9
Córdoba	21.937	2,7	52,7	47,3	15,5	82,5	2,0
Granada	58.775	6,5	54,8	45,2	13,8	80,7	5,4
Huelva	37.110	7,3	51,7	48,3	12,1	85,2	2,8
Jaén	18.572	2,8	60,0	40,0	14,5	83,9	1,6
Málaga	250.432	16,0	50,7	49,3	13,7	72,2	14,0
Sevilla	62.319	3,3	49,5	50,5	13,8	83,9	2,3
Andalucía	623.279	7,6	53,1	46,9	14,4	77,5	8,1
España	5.268.762	11,4	53,2	46,8	15,1	80,1	4,9
% And./ ESp.	11,8	100	11,8	11,9	11,3	11,4	19,8

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2008; www.ine.es

Educación Intercultural: algunas Propuestas desde la Educación Musical

Siendo la interculturalidad una de las cuestiones de mayor importancia con las que se enfrenta el profesor en la actualidad y uno de los desafíos de la educación de nuestro tiempo, proponemos la utilización de la Música como recurso para trabajar en la integración y aceptación de las idiosincrasias de todos y cada uno de los individuos de nuestra sociedad. El problema al que nos enfrentamos merece toda nuestra atención, ya que el aumento de los movimientos migratorios ha supuesto la constitución de sociedades cada vez más multiculturales al tiempo que los distintos países asisten al auge de los nacionalismos, a un aumento de la conciencia de identidad étnica y a la homogeneidad interna frente al exterior. Por esta razón, el especialista en Educación Musical tendrá que utilizar para el aprendizaje y desarrollo de conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas tanto la música de Bach, Mozart o Chopin como la de una banda juju nigeriana, una orquesta de cuerda camboyana, una coral polifónica georgiana, un

conjunto de blues afroamericano, una obra policoral zulú, un grupo de flauta andina, una banda de salsa puertorriqueña o un palo flamenco.

Junto a la variedad de materiales, tendremos que tener en cuenta la utilización no sólo de la audición musical, sino también de la expresión vocal, instrumental y corporal en el aula.

Dentro de este contexto, nuestro interés se dirige a la búsqueda de experiencias educativas concretas y a la formación de conceptos encuadrados en las coordenadas teóricas de la educación intercultural, que quedan resumidos en los objetivos del proyecto nº 10 "Cultura y Región" del Consejo de Europa recogidos por Gutiérrez (1991):

- Reforzar la democracia cultural.
- Dinamizar la cultura como factor de solidaridad.
- Respeto por la identidad cultural.
- Fortalecer y valorar la diversidad cultural.

Para conseguir dichos objetivos utilizaremos además del lenguaje musical todo el potencial material y humano que se encuentre más cercano al niño: sus compañeros, sus juegos, sus utensilios, sus costumbres y sus tradiciones familiares. Para reforzar la actuación del profesor utilizaremos el ámbito familiar que constituye un indudable potencial educativo para el niño o niña en cualquier situación y más, si cabe, en ambientes multiculturales.

Mediante estas Propuestas, pretendemos llevar a la práctica parte de los presupuestos teóricos formulados hasta el momento.

Como primera Propuesta elegimos la canción *A orillas del río Sil* de Carlos Núñez (3'18'').

Musicalmente, hemos elegido este ejemplo porque en él se realiza una fusión de dos músicas distintas que trascienden culturas diferentes. Carlos Núñez, presenta en esta obra una *rumba* junto a una *muñeira*. La primera, pertenece al género mixto (vocal-instrumental), pudiendo ser las voces masculinas o femeninas y el acompañamiento musical de guitarras; el 'toque' se ajusta al compás del *tango* (2/4, binario de subdivisión binaria), su tonalidad se puede separar de la 'cadencia flamenca' (la3 – sol3 – fa#3 – mi3) y su estructura rítmica tiene muchas variantes. Su ámbito geográfico, supera el perímetro andaluz. El 'cante' es de origen folklórico con copla de cuatro versos hexasílabos. Es de procedencia hispanoamericana y parece ser uno de los 'cantes de ida y vuelta', aunque se populariza en el primer tercio del siglo XX en que se adapta al tiempo del *tango*. Las modulaciones y melismas del

flamenco parecen provenir de los cantos monocordes islámicos; tiene influencia de la música de los gitanos (pueblo procedente de la India, que llegaron a España a principios del siglo XV), y reminiscencias de las melodías salmodiales y el *sistema* musical judío; los modos jónico y frigio del canto bizantino, los antiguos sistemas musicales hindúes y por fin las canciones populares mozárabes, de donde parecen proceder las *jarchas* y las *zambras*. En cualquier caso, el flamenco nace del pueblo con una raíz evidentemente folklórica y se ha convertido en un aire indiscutible.

Por otra parte, la *muñeira* es un baile popular, que a veces es cantado y es propio de Galicia (NW de España y región geográfica con fortísima influencia celta, al igual que la zona de la Bretaña francesa, el Reino Unido, Escocia e Irlanda). Va escrita en compás de 6/8 (binario de subdivisión ternaria) y se acompaña con la gaita y el tamboril. El nombre de gaita, deriva del gótico *gaits* (cabra) de cuya piel se hace el saco del instrumento u odre que se llena de aire y el ejecutante oprime con el brazo; tiene también un tubo por donde se sopla que lleva una válvula que cierra el aire en el depósito y uno o dos bordones graduables a la 8ª sin agujeros que da el característico sonido pedal y que quedan a la espalda del músico; también lleva un *pequeño roncón* con agujeros que permite ejecutar la melodía. El tamboril es un tambor cilíndrico de dos pieles tensas que poseen timbres (se pueden afinar), se toca con un ligero palillo de madera con extremidad ensanchada llamado *siri*.

Conozcamos ahora el texto:

A orillas del río Sil

A orillas del río Sil
su pelo negro peinaba
sin saber que entre los juncos
un joven la *diquelaba*.

El muchacho resbaló
y al agua vino a caer,
rióse la gitanita
y él se rió también.

A la grupa de su corcel
la llevó a la gran llanura
y a su padre le pidió
casarse a la quinta luna.

Juntóse el norte y el sol
en una fiesta campera
andaluces y gallegos
en torno a la misma hoguera.

Al llegar la noche
sonó la gaita
violines y tangos,
guitarras y palmas;

bajo las estrellas
comenzó la danza:
muñeiras gallegas
y rumbas gitanas.

Con el corazón
ebrio de queimada
de viejas leyendas
que vienen de Galia,

por el lontanar
surgieron del agua
cuatro meigas buenas
tirando del alba.

Cuando existe amor sincero
se diluyen las fronteras,
ni la rosa ni la piel
le pueden poner barreras.

La boda se celebró
en noche de luna nueva,
andaluces y gallegos
en torno a la misma hoguera.

Al llegar la noche
sonó la gaita
violines y tangos,
guitarras y palmas;

bajo las estrellas
comenzó la danza:
muñeiras gallegas
y rumbas gitanas.

Con el corazón
ebrio de queimada
de viejas leyendas
que vienen de Galia,

por el lontanar
surgieron del agua
cuatro meigas buenas
tirando del alba.

Al ser la Expresión Musical un Área formativa del currículum de Educación Primaria, es fácil desde la misma influir de manera positiva en la integración de todos los alumnos. Además, la música es un arte que penetra por los sentidos –antes de que los sujetos sean capaces de racionalizar intelectualmente los contenidos que les llegan a través de la misma– y eso hace que se dejen *invadir y seducir* por los sentimientos que les provoca.

Con este ejemplo, en Expresión Musical, podemos trabajar diferentes conceptos; unos se refieren a formas musicales: rumbas, muñeiras y tangos; otros son referidos a instrumentos musicales: violines, guitarras y palmas.

Independientemente del aspecto puramente musical, encontramos con el trabajo sobre esta obra otros aspectos que redundan en el beneficio del uso de la Educación Intercultural. Con ella podemos trabajar en la escuela la *interdisciplinariedad* y la *interculturalidad*.

La *interdisciplinariedad* entre diferentes áreas curriculares como Lenguaje y el Conocimiento del Medio (tanto Natural como Social). Con el área de Lenguaje estudiaremos significados de palabras poco usuales en el lenguaje común de hoy en día tales como: grupa, corcel, ebrio, queimada, lontanar, meigas y Galia. Además de estas palabras, se puede estudiar la palabra *caló* "diquelar" (que significa mirar). Con el área de Conocimiento del Medio Natural, podemos aprovechar para estudiar la localización del río Sil y comentar que 'la gran llanura' a la que alude la canción, se refiera a la Meseta Castellano-Leonesa; por lo que respecta al área de Conocimiento del Medio Social, podemos incidir en las diferentes *culturas* que encontramos en la canción y que son: gallega, andaluza y gitana.

Con el trabajo a partir de la amalgama de todos los aspectos que terminamos de comentar, estamos trabajando la *interculturalidad* en el aula, de forma natural y sumamente provechosa, enseñando a respetar diferentes manifestaciones

musicales y gustando de ellas, que no son más que un reflejo de la *cultura* de las mismas.

Pensamos, en fin, que con cualquier ejemplo válido que elijamos para trabajar en el aula de Expresión Musical, dotaremos a nuestro alumnado de unas buenas herramientas para el desarrollo de la comprensión y la tolerancia, bases indiscutibles de la Educación Intercultural.

La segunda Propuesta que presentamos es la canción de Carlos Cano titulada *Habaneras de Cádiz*, que responde a la forma musical conocida como '*tanguillos* de Cádiz', y que corresponde con lo que musicalmente se denomina como *Coplas de ida y vuelta.* Se conocen en España con el nombre de *Coplas de ida y vuelta* a una unión de literatura y música, frecuentemente asociadas a una danza, que se van repitiendo con variaciones textuales, pero manteniendo la misma música y que, originadas unas veces en España y otras en el continente americano, eran llevadas y traídas – sufriendo las consiguientes modificaciones– de forma oral por los marineros que desde finales del s. XV iban y volvían en los continuos viajes entre España y el entonces llamado "Nuevo Mundo". Musicalmente suelen responder a la forma *lied* (A – B – A), aunque algunas puedan tener otras estructuras diferentes.

Como vemos, la multiculturalidad es un fenómeno tan antiguo como el mundo y en la presente propuesta trataremos como *coplas de ida y vuelta* dos formas interculturales: *habaneras* y *tanguillos*.

Las *habaneras*, al igual que los *tangos* y sus derivaciones (*tientos*, *tanguillos*) son coplas de *ida y vuelta*, incorporadas con posterioridad al folklore español y que forman parte de los 'cantes aflamencados de importación'.

La *habanera* es una canción y danza cubana de ritmo binario. No hay acuerdo sobre su origen; unos musicólogos opinan que es africana, importada a Europa a través de la isla de Cuba; otros creen que su origen es español y fue llevada a Cuba, donde adquiere su carácter especial, volviendo a España bajo la influencia de la música negra.

Los *tangos* parecen ser danzas de origen mexicano, o más bien cubano y de procedencia africana. Su ritmo es parecido a la *habanera*, en compás de 2/4, aunque más movido. Pasa a formar parte del cante flamenco, como una de sus ramas, siendo los *tanguillos* de características similares, aunque más alegres, movidos

y danzables, tomando a Cádiz como su sede, de donde son hoy día representativos. Con posterioridad, una de sus modalidades arraigó en los barrios porteños de Buenos Aires (Argentina), aunque de este *tango* no nos ocupamos en esta ocasión.

En esta propuesta observamos, alternada de manera magistral –por el fallecido cantautor granadino–, una *habanera* con un *tanguillo*, realizando un paralelismo textual entre las ciudades de Cádiz (España) y La Habana (Cuba) y que seleccionamos como clara muestra de interculturalidad entre el folklore español y cubano.

Pasamos a ver el texto de la misma:

Habaneras de Cádiz

Desde que estuve, niña, en La Habana,
no se me puede olvidar,
cantó Cádiz ante mi ventana, tacita lejana,
aquella mañana pude contemplar.
Las olas de la Caleta,
que es plata quieta,
rompían contra las rocas de aquel paseo
que al bamboleo de aquellas bocas
allí le llaman el Malecón;
había coches de caballos, era por mayo,
sonaban por la Alameda, por Puerta Tierra
y me traían ¡ay tierra mía!, desde mi Cádiz
el mismo son.
El son de los puertos,
dulzor de guayaba
calabaza, huerto, aún pregunto ¿quién me lo cantaba?

Yo tengo un amor en La Habana
y el otro en Andalucía
no te he visto yo a tí tierra mía
más cerca que la mañana,
y apareció en mi ventana
de La Habana colonial:
“to” Cádiz, la Catedral,
La Viña y el Mentidero,
y verán que no exagero
si al cantar la habanera repito:
la Habana es Cádiz con más negritos,
Cádiz es La Habana con más salero.

Verán que tengo mi alma en la Habana,
no se me puede olvidar,
canto un tango y es un habanera,

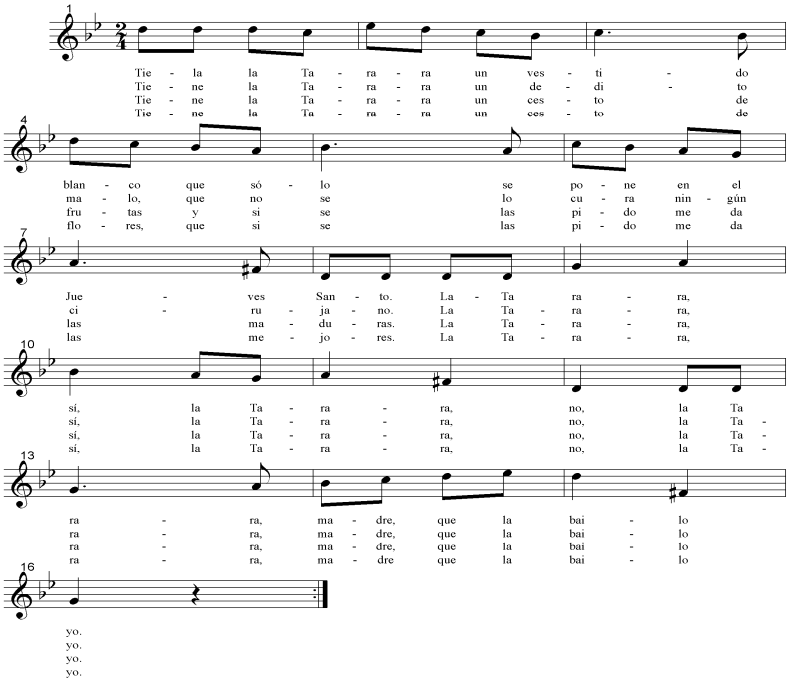
la misma manera,
tan dulce y galana de un mismo compás.
Por la parte del Caribe, así se escribe,
cuando una canción de amores,
canción tan rica,
se la dedican los trovadores
a una muchacha o a una ciudad,
y yo Cádiz te dedico, y te lo explico,
por qué te canto este tango,
que sabe a mango,
de esta manera esta habanera,
de 'piriñaca' y de carnaval.
Son de chirigota,
sabor de melaza,
Guantánamo y Rota,
que se escucha ya un coro en la plaza.

Yo tengo un amor en La Habana
y el otro en Andalucía,
no te he visto yo a tí tierra mía
más cerca que la mañana,
y apareció en mi ventana
de La Habana colonial:
"to" Cádiz, la Catedral,
La Viña y el Mentidero,
y verán que no exagero
si al cantar la habanera repito:
La Habana es Cádiz con más negritos,
Cádiz es La Habana con más salero.

La tercera y última propuesta que vamos a comentar se basa en la canción popular *La Tarara* –de la que se encuentra una curiosa versión realizada por el grupo Radio Tarifa Independiente– y ese mismo 'material temático' reelaborado por Isaac Albéniz en su obra *Corpus Christie en Sevilla* de la *Suite Iberia*. Han sido elegidas por ser un ejemplo de *interculturalidad* en que una canción tradicional española es transportada a una pieza de *música culta*, también española.

Constituye un ejemplo de la ósmosis que se realiza en ambos sentidos 'popular-culta' (como es este caso) y 'culta-popular' y nos sirven –en este caso- para contraponer ambas formas de presentar un mismo material temático.

La Tarara



Conclusiones

La responsabilidad en materia de inmigración concierne al Estado, correspondiéndole, conforme al artículo 149.1.2.ª de la Constitución Española, la competencia exclusiva sobre nacionalidad, inmigración, extranjería y derecho de asilo, materias decisivas para la configuración del fenómeno de la inmigración, pero la Comunidad Autónoma de Andalucía no olvida las competencias que como Comunidad Autónoma tiene, relativas a servicios y funciones básicos para el bienestar de la ciudadanía y que debe ofrecer a esa ciudadanía.

Andalucía ha de tener un papel preponderante como región que ha venido realizando, desde hace años, una política de integración que las instancias europeas empiezan a reconocer como el adecuado. También es Andalucía, no se olvide, una frontera sur de Europa, lo que crea condiciones diferenciales.

La Ley Orgánica 4/00, de 11 de enero, establece con relación al derecho de educación, en su artículo 9, que "Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas", de ahí que la Comunidad Autónoma de Andalucía, que tiene totalmente transferidas todas la competencias en materia educativa en los niveles no universitarios, tenga que poner un énfasis en cubrir esta exigencia que la ley le atribuye.

En los últimos años no sólo se ha acrecentado el volumen de personas inmigrantes llegadas al territorio andaluz sino que las mismas tienden a permanecer, estableciéndose y agrupando con ellas a sus familias, produciéndose un significativo aumento de la población en edad escolar. Otra característica fundamental es el amplio abanico de países y nacionalidades de procedencia.

La política educativa practicada en Andalucía intenta ofrecer un medio educativo para la convivencia y la interculturalidad que, con el transcurrir del tiempo, mejore y sirva de sustrato para la enseñanza, la transmisión y el ejercicio de valores tan importantes como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad y el rechazo a toda forma de xenofobia y racismo.

La diversidad es una de las características inherentes al ser humano que puede constituir un problema cuando las distintas formas de ser o vivir de las personas son consideradas por la sociedad como un modo de desigualdad importante. La atención a esta diversidad exige grandes implicaciones curriculares así como un especial esfuerzo y preparación del profesorado.

El alumnado extranjero escolarizado en los centros dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se multiplicó un 645,7 por ciento desde el año 2000/2001 hasta el curso escolar 2008/2009. El curso escolar 2008-2009, se inició con 108.114 alumnos de nacionalidad extranjera en las aulas andaluzas, lo que supone 93.617 más que en 2000/2001, cuando se escolarizaron 14.497.

El aumento de los movimientos migratorios ha supuesto la constitución de sociedades cada vez más multiculturales, al tiempo que los distintos países asisten al auge de los nacionalismos, a un aumento de la conciencia de identidad étnica y a la homogeneidad interna frente al exterior. Por esta razón, el especialista en

Educación Musical tendrá que utilizar para el aprendizaje y desarrollo de conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas de lo más amplias y variadas posibles.

Dentro de este contexto, nuestro interés se dirige a la búsqueda de experiencias educativas concretas y a la formación de conceptos encuadrados en las coordenadas teóricas de la educación intercultural y, para conseguir dichos objetivos, utilizaremos además del lenguaje musical todo el potencial material y humano que se encuentre más cercano al niño: sus compañeros, sus juegos, sus utensilios, sus costumbres y sus tradiciones familiares. Para reforzar la actuación del profesor utilizaremos el ámbito familiar que constituye un indudable potencial educativo para el niño o niña en cualquier situación y más, si cabe, en ambientes multiculturales.

Al ser la Expresión Musical un Área formativa del currículum de Educación Primaria, es fácil desde la misma influir de manera positiva en la integración de todos los alumnos.

La música es un arte que penetra por los sentidos –antes de que los sujetos sean capaces de racionalizar intelectualmente los contenidos que les llegan a través de la misma– y eso hace que se dejen *invadir y seducir* por los sentimientos que les provoca.

Independientemente del aspecto puramente musical, encontramos con el trabajo de estas propuestas prácticas otros aspectos que redundan en el beneficio del uso de la Educación Intercultural. Con ésta podemos trabajar en la escuela la *interdisciplinariedad* y la *interculturalidad*.

Referencias/ Bibliografía

Abad, L. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*; Madrid: Editorial Popular.

BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía) de 2 de Junio de 2006, por el que se aprueba el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009 (Consejería de Gobernación, Decreto 92/2006, de 9 de mayo).

De Lucas, J. (1992). *Europa: ¿Convivir con la diferencia? Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*. Madrid: Tecnos.

Fermoso Estébanez, P. (1992). *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

Gutiérrez, R. (1991). "El proyecto nº 10. Cultura y Región del Consejo de Europa: Hacia una Europa concebida como sociedad pluricultural". Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Intercultural. Ceuta.

http://www.andaluciajunta.es/portal/boletines/2006/06/aj-bojaVerPagina-2006-06/0,23162,bi%253D698626330882,00.html Consultado el 20 de noviembre de 2009.

http://www.juntadeandalucia.es/empleo/www/adjuntos/publicaciones/1_1841_II_plan_inmigracion.pdf Consultado el 20 de noviembre de 2009.

http://www.ine.es Consultado el 20 de noviembre de 2009.

http://www.iea.junta-andalucia.es Consultado el 20 de noviembre de 2009.

http://fete.ugt.org/paisvalencia/premsa/Otros/Otras%20noticias%200c.pdf Consultado el 20 de noviembre de 2009.

http://media.grupojoly.com/0000298000/0000298305.gif Consultado el 20 de noviembre de 2009.

http://www.anuariojolyandalucia.com/estadisticas Consultado el 20 de noviembre de 2009.

Lluch Balaguer, X.; Salinas Catalá, J. (1993). "Uso (y abuso) de la Interculturalidad". *Cuadernos de Pedagogía* 252 (1993) 80-84.

Ortiz Molina, Mª A. (Coord.) (2010). *Diferencias culturales desde la perspectiva de los sectores educativos*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ortiz Molina, Mª A. (Coord.) (2010). *Resumen Proyecto EEDCA*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ortiz Molina, Mª A. (Coord.) (2007). *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la socialización mediante actividades de Expresión Artística*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ortiz Molina, Mª A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*. Granada: Labayen y Liébana.

II PIIA (2006). *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía de 2006-2009*. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía. VII Áreas de Intervención: 1 Área de Intervención Socioeducativa. Consultado en 20 de noviembre de 2009. La 1ª edición (2006) estuvo disponible en: http://www.famp.es/famp/programas/especificos/omepei/bloque1.pdf
La 2ª edición, consultada en 8 de marzo de 2011, está disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/empleo/www/adjuntos/publicaciones/1_1841_II_plan_inmigracion.pdf

Soler, E. (Dir.) (1986). *Interculturalismo y educación*. Madrid: Instituto Nacional de Inmigración.

Vallejo, P. (1997). "Hacer música sin saber música: África como modelo". *Eufonía*, 6 (1997) 37-44.

---

[1] ***Building bridges towards interculturality… from Andalucía (Spain). II. Contributions from Musical Education***

[2] Doctora.
Universidad de Granada (España).
Email: maortiz@ugr.es

HACIA LA INTERCULTURALIDAD DESDE LA CULTURA DE PAZ. UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA[1]

Sebastián Sánchez Fernández[2]

Abstract: The relationships between Interculturality and the Culture of Peace is evident of we look at their denomination: any culture is influenced by any other, and many of these influences are at times translated into intercultural components shared by ethnic groups in contact and, in other cases, into conflicts between them. The educational implications involve theoretical, political and practical factors. Values such as solidarity and respect, themes such as the rejection or prevention of violence, and the resolution of conflicts, linked to both concepts, contain great educational potential that we can use to facilitate high-quality education for all kinds of students.
Keywords: interculturalism; culture of peace; Intercultural Education; Education for the Culture of Peace

Resumen: Las relaciones entre la Interculturalidad y la Cultura de Paz son evidentes ya desde su propia denominación: cualquier cultura está influida por las aportaciones de otra cultura y muchas de esas influencias se traducen, en ocasiones, en componentes interculturales factibles de ser compartidos por los grupos étnicos que entran en contacto y, en otros casos, en conflictos entre ellos. Sus implicaciones para la educación van desde la teoría y la política educativa a la propia práctica. Valores como la solidaridad y el respeto, temáticas como el rechazo y la prevención de la violencia, la resolución de conflictos, etc., comunes a ambos conceptos, contienen un alto potencial educativo que podemos aprovechar para favorecer una educación de auténtica calidad para todo tipo de alumnado.
Palabras clave: interculturalidad; cultura de paz; Educación Intercultural; Educación para la Cultura de Paz

1. Aproximación al concepto de Paz

La Investigación para la Paz viene demostrando que la idea de paz ha ido cambiando significativamente, por lo que probablemente sería más correcto, como nos recuerda Martínez Guzmán (2001), hablar de paces, en plural, que de paz. En su evolución, nos encontramos, en primer lugar, con una etapa inicial que podríamos denominar *preconceptual de la paz*, en la que no existe el concepto de paz porque, al no haber guerras, no hay necesidad ni preocupación por ella. Es al surgir y extenderse las guerras, cuando aparece la necesidad y el deseo de la paz. En esta fase las ideas sobre la paz suelen tener fuertes relaciones con las

prácticas religiosas, convirtiéndose muchas veces en una especie de refugio sagrado (Muñoz; Molina Rueda, 1998).

Posteriormente, nos encontramos con la identificación de la paz como ausencia de guerra –*paz negativa*–, cuya concreción más representativa fue la *pax romana.* Al resultar fácilmente rebatible esta concepción (la declaración formal del final de una guerra nunca ha supuesto pasar a vivir en paz al día siguiente)[3], se va avanzando hacia una más completa elaboración conceptual, la de la *paz positiva*, que pone de manifiesto la importancia de la construcción de una paz basada en la justicia social y el respeto a los derechos humanos, como pilares fundamentales para la satisfacción de las necesidades de las personas. Paralelamente se va profundizando desde los estudios sobre la paz positiva en la búsqueda de estrategias para solucionar los conflictos, a la vez que ampliando y mejorando nuestro conocimiento sobre los diferentes tipos de violencia -además de la física y directa- para entender realmente las dificultades que encontramos los seres humanos para conseguir situaciones pacíficas.

En las investigaciones van emergiendo conceptos que resultan indispensables para entender la paz y su complejidad epistemológica, a la vez que sirven para desvelar y hacer visibles las múltiples formas de la violencia. Términos como violencia estructural, violencia simbólica, violencia cultural, violencia institucional, etc. se van incorporando al cuerpo científico de la Investigación para la Paz y van originando progresivamente trabajos que profundizan en sus propias tipologías y en las repercusiones de cada una de las manifestaciones de la violencia en la vida de los seres humanos.

Como hemos apuntado, va adquiriendo también una importancia decisiva el concepto de conflicto como algo consustancial a la vida, lo que lleva a afirmar que donde hay vida hay conflicto y, en consecuencia, que tenemos que aprender a convivir con ellos. Se estudian los tipos de conflicto, sus orígenes, sus manifestaciones y los factores influyentes, observándose que en ocasiones provocan situaciones dolorosas y violentas, pero que también en otros muchos casos se resuelven, se regulan o se transforman de forma noviolenta (Molina Rueda; Muñoz, 2004).

Dentro de esta evolución conceptual surge hace pocos años la idea de la *paz imperfecta* en las investigaciones que se están desarrollando, sobre todo, en el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (Muñoz, 2001), (Muñoz; Molina

Rueda, 2009). Esta concepción de la paz nos pone de manifiesto, entre otras cosas, la importancia de ser conscientes de la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten resolver y regular los conflictos de modo noviolento, así como la necesidad de seguir construyendo espacios y situaciones de paz aunque existan manifestaciones de la violencia, por muy dolorosas que éstas sean. Si esperamos a que desaparezcan todas las manifestaciones de la violencia para trabajar y desarrollar situaciones pacíficas, difícilmente lo vamos a conseguir, puesto que las relaciones entre individuos y grupos no se suelen caracterizar por la perfección. En cambio, si asumimos las imperfecciones, los problemas y los conflictos, intentando superarlos y/o resolverlos, a la vez que aprendemos de nuestras experiencias en este sentido, iremos avanzando también en la construcción de redes con realidades y situaciones pacíficas, imperfectas pero cada vez menos violentas. Al igual que las investigaciones de la paz positiva fueron descubriendo las estructuras de la violencia, las de la paz imperfecta nos intentan guiar hacia el conocimiento de las de la paz estructural.

De esta breve exposición de las diferentes formas de entender la paz, los conflictos y la violencia, surge un interesante debate sobre la perspectiva desde la que estudiar estos fenómenos. Así, como vimos en otro trabajo (Sánchez, 2007), se suele utilizar el barbarismo "violentólogo" para designar a los estudiosos de los acontecimientos violentos que se producen entre individuos y grupos, o, al menos, los que centran su atención sobre todo en los aspectos más estrechamente relacionados con las manifestaciones violentas. En oposición, al menos inicialmente, a este término podemos plantear el también barbarismo de "pazólogo" para nombrar a los que centran su objeto de estudio en los componentes pacíficos de esas relaciones. A la primera perspectiva se le puede acusar de sensacionalista: la violencia es llamativa y ponerla de manifiesto resulta fácil; mientras que a la segunda se le suelen achacar importantes dosis de ingenuidad: fijarse sólo en los aspectos pacíficos es no ver la realidad, que no es angelical ni de color de rosa.

Lógicamente la mayoría de las investigaciones sobre la paz y los conflictos[4] se sitúan entre ambos extremos, aunque, lo importante es el enfoque, incluso el paradigma desde el que se analicen y se perciban las relaciones humanas y, muy especialmente, los conflictos que en ellas pueden surgir. Para nuestro caso, resultan más interesantes y atractivos los estudios que

se colocan desde la perspectiva de la paz, sobre todo por los importantes componentes sociales y educativos que van implicados en los mismos, como iremos viendo más adelante.

En cualquier caso, el hecho de poner el énfasis en los aspectos pacíficos de las relaciones humanas y en los procesos de regulación noviolenta de los conflictos, no nos debe llevar a olvidar la existencia de la violencia o a no querer verla, ya que ello supondría, no sólo un planteamiento ingenuo, sino, sobre todo, una actitud intelectual poco rigurosa y alejada de la realidad.

2. La Cultura de Paz y su potencial educativo

Especialmente importante para el estudio de los temas educativos y por su valor para conocerlos en profundidad es la Cultura de Paz. Hay autores (Tuvilla, 2004), (Sánchez; Tuvilla, 2009) que nos recuerdan la primera definición de Cultura de Paz de 1989. Se realizó en el Congreso Internacional de Yamoussoukro y fue adoptada como Programa de la UNESCO en 1995, tal y como se desarrolló después en una publicación de la propia organización (UNESCO, 1996). Pronto se convertiría en un movimiento mundial con la implicación directa de amplios sectores de la sociedad en todos los continentes lo que motivó que Naciones Unidas proclamara el año 2000 como *Año Internacional de la Cultura de la Paz*, al igual que la primera década del siglo XXI como *Decenio Internacional de la promoción de una Cultura de Paz y Noviolencia en beneficio de los niños y niñas del mundo (2001-2010)*.

En la *Resolución 53.243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999, después de definir la Cultura de Paz como *un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida* basados una serie de principios y compromisos (Art. 1), y de orientar sobre su desarrollo en los dos artículos siguientes, se reconoce expresamente que *la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz* (Art. 4).

Posteriormente, dentro del Programa de Acción, se especifican varias medidas para dar a conocer, extender y consolidar la Cultura de Paz, agrupadas por objetivos, siendo el primero *promover una cultura de paz por medio de la educación,* con las siguientes medidas:

- ✓ *Revitalizar las actividades nacionales y la cooperación internacional destinadas a promover los objetivos de la*

educación para todos con miras a lograr el desarrollo humano, social y económico, y promover una cultura de paz

- ✓ *Velar porque los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación*
- ✓ *Hacer que los niños participen en actividades en que se les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz*
- ✓ *Velar por que haya igualdad de acceso de las mujeres, especialmente de las niñas, a la educación*
- ✓ *Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de 1995*
- ✓ *Reforzar las actividades de las entidades destinadas a impartir capacitación y educación en las esferas de la prevención de los conflictos y la gestión de las crisis, el arreglo pacífico de las controversias y la consolidación de la paz después de los conflictos*
- ✓ *Ampliar las iniciativas en favor de una cultura de paz emprendidas por instituciones de enseñanza superior de diversas partes del mundo*

Sólo con esta breve revisión, ya se percibe el fuerte potencial conceptual y educativo de la Cultura de Paz. Vamos a repasar las posibles aplicaciones de los estudios sobre la paz y la Cultura de Paz para el desarrollo de prácticas educativas basadas en sus principios teóricos y coherentes con sus propuestas para actuaciones concretas, empezando por su importancia para abordar el tratamiento educativo de los diferentes tipos de diversidad, especialmente la cultural.

3. La diversidad en la educación con sistemas universales, obligatorios y gratuitos

Una característica evidente de los contextos educativos de las sociedades actuales, sobre todo, en los países de nuestro entorno geopolítico, la constituye la diversidad manifiesta de los estudiantes. Como indicábamos en otro estudio (Sánchez, 2009), lo que venimos denominando *atención a la diversidad* surge como necesidad de dar respuesta a la situación creada con la conjunción de dos de los principios más básicos de los sistemas educativos en

las sociedades democráticas avanzadas: el de individualización y el de universalización. Efectivamente, la consideración, al menos en teoría, de las implicaciones del principio de individualización (respeto a las características de cada estudiante, de sus ritmos de aprendizaje, considerar su extracción sociofamiliar, sus intereses y motivaciones, etc.) siempre ha resultado de gran influencia para el desarrollo de las prácticas educativas, ya que el hecho de tenerlas en cuenta supone un importante ejercicio de adaptación de las propuestas educativas a estos principios, que llegan a ser factores claramente condicionantes del quehacer escolar, que debe tenerlas en cuenta e incluso adaptarse a dichas características de cada uno de los alumnos.

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

3.1. Fuentes de diversidad en educación

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

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

Cualquier estudiante puede participar –y con toda seguridad participa– a lo largo de su escolaridad de una o varias fuentes de diversidad, lo que le hace candidato a una determinada atención educativa, en función de las causas que influyan en su rendimiento y su comportamiento dentro de los espacios escolares. Por tanto, resulta evidente que la puesta en relación del principio de individualización con el derecho y la obligación universal a la educación nos lleva a afirmar que la denominada atención a la

diversidad afecta a todos y cada uno de los alumnos en varios momentos y situaciones de su escolaridad, lo que nos conduce a aclarar y determinar con precisión las causas –en plural, ya que en la mayoría de los casos influirán varias– de cada necesidad educativa para establecer las actuaciones más adecuadas para cada alumno en cada momento.

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

3.2. Atención educativa a la diversidad. Respuestas habituales

En el marco legal educativo español actual, establecido por la Ley Orgánica de Educación (LOE)[5], se recoge, a modo de síntesis de las leyes anteriores, el concepto de *necesidades específicas de apoyo educativo* (Capítulo I del Título II), distinguiéndose entre el alumnado con necesidades educativas especiales, al que se dedica la primera sección, y alumnado con altas capacidades intelectuales, en la sección segunda. Por su parte, el capítulo II del Título trata de la *compensación de desigualdades.*

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

- ✓ *Educación Especial*: entendida, sobre todo en sus orígenes, como respuesta a las necesidades educativas originadas por alguna discapacidad o por sobredotación intelectual.
- ✓ *Educación Compensatoria*: para la atención a las necesidades educativas relacionadas con situaciones sociales o familiares desfavorecidas.

- ✓ *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje* que puedan producirse en cualquier momento de los procesos de escolarización.
- ✓ *Atención educativa al alumnado extranjero*, generalmente encaminada a su integración y su escolarización normalizada. Surge inicialmente para el ámbito lingüístico, extendiéndose posteriormente a cualquier área o campo curricular.
- ✓ *Educación multicultural y educación intercultural*, como respuestas diferenciadas a la diversidad cultural[6].
- ✓ *Educación inclusiva*, que supone dar respuestas no excluyentes para ningún tipo de diversidad, sean cuales sean sus orígenes. Se trata de construir la educación para todos en y desde la diversidad. Es el concepto que mejor se relaciona, con vínculos de mutuo refuerzo, con el de Cultura de Paz.

Ante ello, es fácil de comprender que la flexibilidad y adaptabilidad que supone la puesta en práctica del principio de individualización implica una evidente complejidad de los sistemas educativos, así como de los programas y las prácticas escolares que en ellos se desarrollan. No obstante, cuando esta complejidad aumenta significativamente es al incorporar al sistema educativo, con carácter obligatorio, el derecho a la escolarización de todos los ciudadanos, sean cuales sean sus características individuales, sociales, económicas, de origen étnico y cultural, etc., y es aquí donde la perspectiva de la paz imperfecta que hemos visto nos ayuda a darle a estas características su verdadero sentido.

4. La diversidad cultural. Realidad, percepción y valoración

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

En el caso español, por ejemplo, podemos empezar por preguntarnos, como vimos en un otro trabajo (Sánchez, 2006) por qué venimos utilizando las palabras multiculturalidad e interculturalidad de unos años acá, con intensidad creciente en

diferentes esferas sociales y académicas (políticas, sociológicas, antropológicas, educativas, etc.) de nuestro país, si hace muchos más años que nos estamos moviendo en una zona del mundo especialmente influida por las relaciones interétnicas e interculturales.

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

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

Tenemos pues, desde hace tiempo, una evidente diversidad cultural distribuida por todos los rincones del país, junto con minorías étnicas, como fuentes de argumentación para ser conscientes de la diversidad cultural como fenómeno social y antropológico presente en nuestro país. En cambio, son los fenómenos migratorios los van a hacer que se asiente entre nosotros la idea de la que la diversidad cultural es una característica de nuestra sociedad, con una carga ambivalente en su percepción. Por un lado, se reconocen los aspectos positivos de la variedad de culturas, sobre todo si las consideramos propias o al menos cercanas; y por otro, tenemos una visión negativa, cargada de prejuicios y estereotipos, de la diversidad cultural que proviene de las minorías étnicas o de latitudes del sur, especialmente de África y América Latina.

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

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

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

En las relaciones interculturales no tiene por qué llegarse a un grado tan avanzado de interacción y de mestizaje que casi lleve a olvidar las características originales de cada grupo cultural antes de

las relaciones con los demás grupos. No obstante, sí es cierto que se puede producir una cierta renuncia de algunas prácticas culturales al entrar en contacto y comunicarse unos grupos con otros.

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

5. Hacia una visión de las realidades educativas desde la Investigación para la Paz

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

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

En el mismo sentido, debemos utilizar educativamente la heterogeneidad presente en los centros escolares como fuente de experiencias valiosas para nuestros planteamientos. La diversidad

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

En esta línea, nos encontramos con una interesante propuesta (Tuvilla, 2004) sobre la creación de espacios de paz en los centros educativos, basándose en los principios que se recogían en el *Manifiesto 2000*[7]. Este autor los considera como valores mínimos para crear espacios de paz en los centros educativos y los concreta en objetivos guía para cada uno de los principios recogidos en él.

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

- ✓ Valoración de la diversidad en general, y particularmente la cultural, como una fuente de enriquecimiento para las relaciones que se establecen entre los grupos y las personas presentes en los centros educativos, asumiendo, igualmente, el consiguiente aumento de la complejidad en las actuaciones de todos los implicados, especialmente de los profesionales que trabajan en ellos.
- ✓ Asumir la imperfección de los contextos educativos como una de sus características que van a condicionar todas las acciones que en ellos se desarrollen, en el sentido que le dábamos al término al hablar de paz imperfecta: no podemos esperar a que todas las situaciones de convivencia en los centros estén ausentes de problemas para empezar a desarrollar estrategias formativas que la mejoren. Lo más conveniente no es esperar esa perfección, sino aprovechar las manifestaciones de las interrelaciones interculturales e interpersonales positivas, aunque no exentas de problemas, habituales en nuestros espacios educativos para utilizarlas como fuente de aprendizaje para la convivencia.

- ✓ Aprender a ver, percibir, reconocer y valorar las experiencias pacíficas y noviolentas, en el sentido que señalábamos en el primer epígrafe, que tienen lugar en los centros escolares, para convertirlas en base de recursos educativos (Sánchez; Mesa, 2002) para el aprendizaje de la Educación para la Cultura de Paz.
- ✓ Asumir los conflictos, tal y como veíamos con carácter general, como una característica consustancial de la vida y existen pocos lugares con más vida que los centros escolares. Por tanto, es prácticamente imposible que exista un espacio educativo (aula, patio, pasillo, despacho, centro,…) donde no surjan conflictos. Tenemos que aprender a convivir con ellos y, sobre todo, a aprovecharlos como situaciones sobre las que organizar y desarrollar experiencias formativas para aprender estrategias para su regulación y resolución.
- ✓ Crear situaciones educativas que nos permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia no exenta de conflictos y problemas.

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

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

Asimismo, la perspectiva intercultural de la paz imperfecta nos lleva a mejorar el grado de implicación e identificación positivas con el sistema educativo por parte de los miembros de los componentes del mismo, frente a las actitudes contrarias a las propias instituciones, que a veces no pasan de comportamientos exclusivamente reivindicativos, sin que las críticas que deben

facilitarse en toda institución sólo nos lleven a la asociación de los fenómenos e instituciones educativas con terminología e imágenes negativas, como viene ocurriendo con apelaciones que se están convirtiendo en habituales al referirse a las instituciones educativas, entre los que destacan, como vimos, expresiones como "violencia escolar", "acoso escolar", "fracaso escolar", "agresión escolar", etc.

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

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

Otro caso paradigmático lo constituye la violencia escolar (Sánchez, 2005), en el que se pone de manifiesto la necesidad de analizarla y estudiarla desde enfoques más ricos y realistas, acordes con sus propias características como objeto de estudio complejo y difícil. Podemos observar que cuando se produce algún episodio violento, se suele dar una de las consecuencias más negativas de la violencia: la búsqueda de culpables más allá de los propios agresores. En el caso de la violencia escolar, aunque se identifique claramente a los agresores e incluso asumiendo que la mayoría de los acontecimientos violentos no tienen su origen en la propia institución escolar, suele darse la tendencia a buscar culpables colectivos e institucionales: los estudiantes culpan a los profesores, los profesores a los alumnos y a los padres, éstos a aquellos, muchos a la sociedad, algunos a los medios de comunicación, y –como no– todos a la administración en cualquiera de sus instancias (Dirección del centro, equipos directivos, servicios provinciales,

servicios centrales autonómicos y estatales, etc.). Se consigue así, de manera más o menos involuntaria, la terrible sensación de que todos los agentes implicados en la educación tienen algo de culpa en las manifestaciones de la violencia y, peor aún, la impresión de que difícilmente va a haber relaciones lo suficientemente positivas entre ellos como para ser capaces de buscar soluciones al problema.

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

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

Como se nos enseña desde los estudios de la paz, una de las mejores formas de prevenir y disminuir los casos de violencia escolares es intentar que aún asumiendo la existencia de estructuras y de espirales de violencia vayamos dándonos cuenta de que también –y sobre todo– se producen actos pacíficos que hay que potenciar entre todos con el fin de que vayan generándose estructuras y espirales de convivencia. Del mismo modo que los actos de violencia se refuerzan entre sí y unos sirven de origen para

que se produzcan otros, las conductas favorecedoras de la convivencia también se potencian entre sí (Muñoz, 2001). Los espacios educativos constituyen unos lugares especialmente apropiados para aplicar y contrastar estos principios teóricos, precisamente por sus características señaladas al principio, sobre todo el de universalidad. Contar con el privilegio de tener un sistema educativo en el que permanecen, como mínimo 12 años, todos los niños y jóvenes de una sociedad debe aprovecharse para reforzar todo tipo de aprendizaje que potencie la formación de los ciudadanos en los valores de la Cultura de Paz, empezando por mejorar las relaciones entre los centros educativos y las comunidades sociales.

Para terminar, recordemos, a modo de síntesis, para el debate sobre la acción educativa basada en las propuestas de la Investigación para la Paz, algunas sugerencias que nos llevarían a completar una visión más completa de las realidades y las prácticas educativas desde la perspectiva que nos ocupa:

- ✓ Hacer visibles las buenas prácticas educativas en general y particularmente las directamente relacionadas con los valores de la Cultura de Paz.
- ✓ Asumir las imperfecciones de las realidades y las prácticas educativas.
- ✓ Valorar los avances históricos, económicos y sociales relacionados con la educación.
- ✓ Asumir y compartir por todos los agentes sociales y educativos implicados los retos y desafíos que nos plantea la educación en los sistemas universales, gratuitos y obligatorios.
- ✓ Entender y utilizar los conflictos como fuentes de experiencias de aprendizaje y no sólo como origen de problemas.
- ✓ (Re) Incorporar de principios didácticos y organizativos como:
    - El trabajo cooperativo.
    - La participación.
    - Las responsabilidades compartidas.

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

6. Una propuesta integradora: hacia el tratamiento intercultural de la diversidad cultural desde la Cultura de Paz

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

- ✓ Se comparten valores importantes como el respeto y la valoración positiva de la diversidad étnica y cultural, la solidaridad y la tolerancia.
- ✓ Existe una preocupación mutua por los conflictos interpersonales e intergrupales, pero también se acepta el conflicto como una característica consustancial de la vida, de los individuos y de los grupos, con la que hay que aprender a convivir, para lo que resulta fundamental conocer bien su génesis y evolución, así como saber gestionarlos, regularlos y resolverlos.
- ✓ Se produce un contundente rechazo compartido de todo tipo de manifestación de la violencia, valorándose el fortalecimiento social y educativo de los contenidos de la Interculturalidad y de la Cultura de Paz como uno de los mejores modos de prevenirla y detenerla.
- ✓ Se asume la importancia de la educación, en todas sus acepciones, como un medio privilegiado para el aprendizaje de los conocimientos, los valores y los comportamientos derivados de la Interculturalidad y la Cultura de Paz.

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

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

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

- ✓ Asumir la imperfección de los contextos educativos como una de sus características que van a condicionar todas las acciones que en ellos se desarrollen, en el sentido que le dábamos al término al hablar de *paz imperfecta.* Es decir, no podemos esperar a que todas las situaciones de convivencia en los centros estén ausentes de problemas para empezar a desarrollar estrategias formativas que la mejoren. Lo más conveniente no es esperar esa perfección, sino aprovechar las manifestaciones de las interrelaciones interculturales e interpersonales positivas, aunque no exentas de problemas, habituales en nuestros espacios educativos para utilizarlas como fuente de aprendizaje para la convivencia.
- ✓ Aprender a ver, percibir, reconocer y valorar las experiencias pacíficas y noviolentas, en el sentido que señalábamos en el primer epígrafe, que tienen lugar en los centros escolares, para convertirlas en base de recursos educativos (Sánchez y Mesa, 2002) para el aprendizaje de la Educación Intercultural para la Cultura de Paz.
- ✓ Asumir los conflictos, tal y como veíamos con carácter general, como una característica consustancial de la vida y existen pocos lugares con más vida que los centros escolares. Por tanto, es prácticamente imposible que exista un espacio educativo (aula, patio, pasillo, despacho, centro,…) donde no surjan conflictos. Tenemos que aprender a convivir con ellos y, sobre todo, a aprovecharlos como situaciones sobre los que organizar y desarrollar experiencias formativas para aprender estrategias para su regulación y resolución.
- ✓ Crear situaciones educativas que nos permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia intercultural no exenta de conflictos y problemas.

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

Referencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

[1] ***Towards an intercultural understanding from the culture of peace. An educational perspective***

[2] Doctor.
Universidad de Granada (España).

Email: ssanchez@ugr.es

[3] Baste recordar, como caso reciente bien conocido, lo que supuso la intervención de George W. Bush, en la primavera de 2004, declarando el fin de la Guerra de Irak, respecto al inicio real de la paz y el fin de la violencia para los iraquíes y los propios estadounidenses.

[4] V., como referencia, las citadas anteriormente.

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

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

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

HOW TO IMPROVE CULTURAL IDENTITY AND EQUALITY: EXPERIENCES FROM INTERCULTURAL DIALOGUES IN A SCHOOL FOR ALL[1]

Jorun Buli-Holmberg[2]

Abstract: This article presents results of a research project concerning intercultural education in Norway. The increasing diversity of students in inclusive schools in Norway calls for increased cultural competence on behalf of educators to teach them effectively. To teach and learn from an intercultural perspective is to build understanding for diversity and equality. Focusing on intercultural education is to switch from a homogeneous perspective to a diverse perspective in the process of learning which acknowledges and develops individual variation. When teachers focus on diversity they will encourage abandoning the idea of the model student. If students are not pressurised to fit into homogeneity, some stress is going to be removed from the student and in this way it will be easier to recognize individual merit in an individual way. That means that teachers and students should learn to negotiate norms and values that we share as a group and which will let us set up and reach our goals. This will create room to work on a positive self-image, improving each student's abilities and capabilities and let them benefit from their classmates, and avoiding the traditional pictures of success and failure. In the intercultural classroom the teacher's task is to guide and facilitate students' learning towards cultural differences and self-efficacy. The methodology design of this research project involved dialogues between the researcher, teachers and pupils with the purpose of discovering what they were thinking in relation to self-esteem and empathy, and how they put emphasis on these aspects in the classroom. The procedure adopted was based on dialogues by means of the group interview method, with open questions. Ten teachers and twenty students in one school participated in the workshops, one for the teachers and one for the students. The result of this research is that the action learning approach helped the teachers and students to get a better understanding of different cultural customs and beliefs of each student in their class.
Keywords: intercultural; self-efficacy; equality; diversity; identity

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um projeto de investigação sobre a Educação Intercultural na Noruega. A crescente diversidade dos alunos das escolas inclusivas norueguesas requer uma maior competência intercultural por parte dos educadores para que possam ensinar eficazmente. Ensinar e aprender numa perspetiva intercultural implica construir a compreensão da diversidade e da igualdade. Dar atenção à Educação Intercultural é mudar de uma perspetiva homogénea para uma perspetiva de diversidade do processo de aprendizagem, que reconheça e

utilize as variações individuais. Quando os professores se centram na diversidade, encorajam o abandono da ideia do estudante ideal. Se os estudantes não são pressionados para se moldarem à homogeneidade, serão poupados a algum stress e assim será mais fácil reconhecer o mérito de uma forma individual. Isto significa que os professores e os alunos devem aprender as normas e os valores que partilhamos como um grupo e que nos permitem estabelecer e atingir os nossos objetivos. Deste modo, criar-se-á espaço para trabalhar uma autoimagem positiva, melhorando as capacidades e habilidades de cada aluno e permitindo-lhe beneficiar dos seus companheiros, evitando as imagens habituais de sucesso e de fracasso. Numa aula intercultural, a tarefa do professor é guiar e facilitar a aprendizagem dos alunos em direção às diferenças culturais e à autoeficácia. O desenho metodológico deste projeto de investigação pressupôs o desenvolvimento de diálogos entre a investigadora, os professores e os alunos com o propósito de revelar o que pensavam relativamente à autoestima e empatia, e que importância concediam a esses aspetos na aula. O procedimento adotado baseou-se em diálogos mediante o método da entrevista em grupo utilizando questões abertas. Dez professores e vinte alunos de uma escola participaram em oficinas, uma para os professores e outra para os alunos. O resultado deste projeto de investigação é o de que uma perspetiva ativa da aprendizagem ajuda os professores e os alunos a conseguirem uma melhor compreensão dos diferentes costumes culturais e crenças de cada aluno da sua aula.
Palavras-chave: autoeficácia; equidade; diversidade; identidade; intercultural

Background and theoretical framework

To promote intercultural education in a school for all there is a need for developing a fundamental understanding of human dignity and equality. Therefore teachers focus on self value and empathy will be a central dimension in their teaching. These concepts is based on psychological theories that emphasize these aspects as important for personality development, but also sociological theories that focus on the interaction with people is natural and key environmental conditions that support the personality development. To develop an inclusive society where everyone is recognized by each other as equal persons means that teachers need knowledge of self worth and equality, but also skills to include these dimensions in the daily teaching situation in class. Awareness of “who” you are impacts “how” we behave. “How” one learns and teaches is reliant on awareness of “what” one thinks and feels which forms belief and value systems (Buli-Holmberg; Schiering; Bogner 2008). Thinking and feeling are a natural process for everyone and influences everyday happenings. Therefore it is important that the teacher focus

on how students develop thinking and what can be provided to open the mind to cognitive development that promotes positive attitudes to themselves and others. Individual's thinking and feelings are continually co-joined and impact each other in a reciprocal fashion and there are common social and societal realities that encompass and transcend one's culture. These are basic issues to address in intercultural educational guidance. Self-esteem and empathy are important factors in personal development that also influences how we live together the intercultural community in schools. Self-esteem and Self-efficacy are related concepts.

Self-efficacy determines how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes. Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities that influence and affect their lives (Bandura, 1994; 1999). A strong sense of self-efficacy enhances human accomplishment and personal well-being in many ways. People with high assurance in their capabilities approach difficult tasks as challenges to be mastered rather than as threats to be avoided. They attribute failure to insufficient effort knowledge and skills which are acquirable. Such an efficacious outlook produces personal accomplishments and reduces stress.

Empathy is the capability to share and understand another's emotions and feelings. Empathy is a platform for effective understanding, communication and relationships. Empathy is essential to develop solutions and avoiding or diffusing conflict. Self-development refers in one way or another to the importance of empathy – really understanding the other person's position and feelings –. Being able to 'step back', and achieve a detachment from our own emotions, is essential for effective, constructive relationships. To show empathy is to identify with another's feelings. It is to emotionally put yourself in the place of another. An emotion is a mental and physiological state associated with a wide variety of feelings, thoughts, and behavior. Emotions are subjective experiences, often associated with temperament, personality and dispositions (Saarni, 1999). A related distinction is between the emotion and the results of the emotion, principally behaviors and emotional expressions. Emotional intelligence (EI) is to be successful requires the effective awareness, control and management of one's own emotions, and those of other people (Goleman, 1995).

He embraces two aspects of emotional intelligence:

- Understanding yourself.
- Understanding others.

Goleman identified the five 'domains' of Emotional intelligence as:

1. Knowing your emotions.
2. Managing your own emotions.
3. Motivating your self.
4. Recognising and understanding other people's emotions.
5. Managing relationships, managing the emotions of others.

By developing our Emotional Intelligence in these areas and the five domains we can become more successful at what we do, and help others to be more successful too. The process and outcomes of Emotional Intelligence development also contain many elements known to reduce stress for individuals and systems, by decreasing conflict, improving relationships and understanding, and increasing stability, continuity and harmony. The teacher role improving equality for all is to provide instruction with framework of self-efficacy and cultural diversity to contribute a learning community (Wenger, 1998).

Intercultural Education Program

The general aim of intercultural education is to promote the diverse teacher initiatives in school practices as an approach to deal with cultural differences at school in terms of theoretical foundations and practical implications. The purpose of implementing Intercultural Education Program in schools is to develop intercultural educational settings that focus on human dignity, and facilitate the development of individual students' self-esteem and empathy for others. The target audience is the teachers and students in primary school. The program is based on dialogues between teachers and students. Dialogues are based on a number of issues related to:

a) Self-efficacy and self-understanding. It involves the understanding their inner strengths and weakness related to their cultural identity development. Here, the emphasis is placed to appreciate themselves and to be responsible for their actions.

b) Empathy and understanding of others cultural diversity.

This highlights the recognition of others, appreciation and understanding of others and equality to challenge unfair discrimination.

In an intercultural classroom the teacher provides instruction with framework of cultural diversity and looks each student as a potential contributor of the learning community. The goal of the Intercultural program was to make teachers and students aware of their differences and importance of equality and to promote awareness on different cultural ethics.

The teachers should be helped to be aware of the intercultural practice they have today with a focus on curriculum. The students should also be helped to be aware of how they see themselves and others, and how they have to react to the others positive and negative reactions.

The Intercultural Program is based on the following principles:

1. Development of increased awareness of self-efficacy and cultural identity. Here the intention is to build up students to be aware of who they are, what they want to be and feel what they are. They should be aware of why I am here, who am I and think what he can be.
2. Development of increased empathy and awareness of other's intrinsic value - equality and cultural diversity. Here the goal is to understand who the other students are, what the others to be and how others differ than that they think the others are. The students are prepared to focus on the above issues and trained to act the way they value.

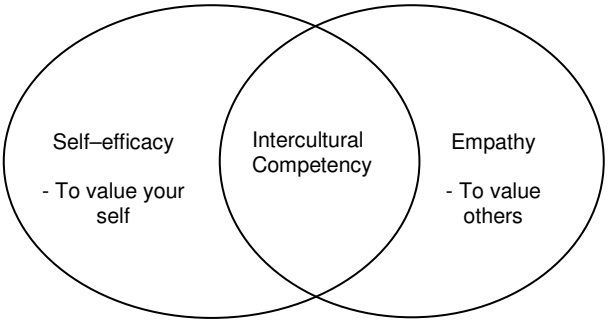


***Fig. 1**. 1. Building self-efficacy and empathy in the intercultural classroom*

To understand who I am, who you are and who are we, teachers need to build intercultural competency by teaching students to value themselves and others. A person's level of self-efficacy and

empathy will influence the learning community either in a positive or negative way. Therefore teachers have a central role supporting students to develop high level of self- efficacy and empathy.

Methodology

The methodology used is an action study and conducted dialogues with teachers. There where 10 teachers and 20 students in one school participating in two workshops, one for the teachers and one for the students. The focus was on finding teachers and students thoughts of self-efficacy and empathy related to intercultural perspectives, and data from the respondent has been collected in spring 2009.

The main goal is to reveal here and to know the situation to identify their pre-understanding and assess the need for efforts in relation to their awareness of self-efficacy and cultural identity.

Action 1: To conduct a workshop with teachers through dialogues to identify their understanding on self-efficacy and cultural identity.

Action 2: To conduct workshop with students through dialogues to identify their understanding self-efficacy and cultural identity.

Action 3: To analyze results from the material in the first phase as a starting point for phase 2.

The workshop for teachers was arranged for teachers teaching at 5th grade from one school. The purpose was to discover teachers' knowledge of the two concepts; self-efficacy and empathy. Through dialogues with the researchers and teachers the purpose was to reveal where the teachers stood in relation to self-efficacy and empathy. How they put emphasis on these aspects of class and education. Procedure adopted was based on dialogues on group interview with open questions as the method approach. Teachers were given sticky notes where they were to answer how they defined self-efficacy and equality. The answer was then shared with all. The same method was used with the students, but the question was reformulated and adapted to the students' level at 5th grade.

The results served as background for this presentation. This experiment will be carried to find out the effectiveness of the instructional package prepared for intercultural education and will be implemented in the school.

Findings

Self-efficacy and empathy is closely connected to each other and it was difficult in distinguishing these concepts. For the students, self-efficacy is important in both academic and cultural aspects. Our hypothesis is that it can be difficult to value others if you don't value your self. Often the teachers focus more on the social dimension (empathy) than the individual dimension (self-efficacy). Intercultural education is related to those two dimensions. That is the main reason for why we focused on those two concepts when we conducted this action research. The result of this research project is that the action learning approach helped the teachers and students to get a better understanding for different cultural customs and beliefs of each student in their class.

The table bellows show selected quotes from the teachers and students.

Example from dialogues with teachers	**Example from dialogues with students**
Self value: How do you define self value?	***Self value:*** Tell me who you feel and think about yourself?
- To feel respected - To be valued - All individuals are equal valued - What you think about your self - Valuing your self - To feel important -To like myself	- I will be a kind and good person - I will help someone and be honest - I will be less angry - I will be less stubborn - I will not be bad looser - I will not think that I am better than others - I will be supportive
Empathy: How do you define empathy?	***Empathy:*** Tell how you want to behave with others?
- To be able to take others' perspective - To be able to see and understand other peoples situations and reactions - Shows insight of others - Shows empathy - Helps others to feel as a part of the society	- Kind and nice - Help some one - Justice and honest - Trustful - Considerable - Take care - Supportive - To be themselves - Listening

***Table: 1**. 1 Findings from dialogues with teachers and students*

The conclusions from the dialogues with the teachers showed that it helped them to be aware of the importance to focus on building a better environment for developing a climate where the students focused on I am OK and you are OK. Even if the teachers knew the concept of self value and empathy they did not actively practiced this in their teaching. The teachers challenge was to put

their theory into practice. It was found that teachers had a basic understanding of concepts, but they had difficulty in distinguishing the concepts, self-value and equality. They understood the importance of this was an important part of their job in teaching, but expressed that to small extent had the opportunity to activate this in the daily teaching situation. It was more sporadic efforts by the needs that arose in class, such as bullying.

The conclusions from the dialogues the students are that it is a topic that engaged them. They were aware of and expressed their own needs, strengths and weakness may be more than the other students needs. They said that the teachers seldom focused on this topic in their teaching and that they would like to do this workshop again with the teacher. This supports conclusions from the teachers that their challenge is to put their theory about these concepts into practice. It was also found that students and the teachers had a basic understanding of concepts, but they had difficulty in distinguishing the concepts, self-efficacy and equality. In the dialogue with the students two of the students openly expressed example of bullying that was not told to the teacher before. As often as when bullying occurred, and it was necessary to take certain measures for it. That is, it was barely prevention efforts in this area. There was no program at school that included these intercultural topics specific, but they made more as part of other programs such as anti-bullying programs. Therefore it is needed an hour to develop a program to follow up those bulling example in this school and also prevent bullying to develop and implement a more overall program that focuses on intercultural dimensions. This is also a starting point for the second phases in this action research.

Conclusion

Through positive interaction and sharing responsibilities in the group activities promote the understanding of self-efficacy and cultural diversity among the group. It was a starting point to provide a chance for the teachers and students to value the other cultural practice. In the future, this experience will make possible to create a curriculum and a pedagogy that validates the dignity and humanity of each learner. They are noted through the data collection that the teachers and student's had respect for themselves and the others. The students experienced that they were as worth as much as others and that others are worth as much as themselves. The action study helped to promote a starting point for developing a better intercultural

environment. The experience gained from dialogues with teachers and students shows that this is a well-known issue for teachers and students, but they are not working very actively with these issues daily. The actions used as a methodology approach to intercultural education, both the content and the structure worked well in relation to the objectives "cultural identity and diversity", but it has to be improved as an integrated part of teaching in classrooms in a long run for fruitful effect.

References

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour*. Vol. 4, 71-81. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1999). *Self-efficacy in Changing Societies.* Cambridge: University Press.

Buli-Holmberg, J.; Schiering, M.; Bogner, D. (2008). Awareness of thinking and feelings as a natural process for every learner: Implications for guidance. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 19, 2 (2008) 123-137.

Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York – USA: Bantam Books.

Saarni, C. (1999). *The development of Emotional Competence.* New York: The Guildford Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

---

[1] ***Como promover a identidade e igualdade cultural: experiências de diálogos interculturais numa escola para todos***

[2] PhD.
University of Oslo, Norway.
Email: jorun.buli-holmberg@isp.uio.no

BUSCANDO UN LENGUAJE COMÚN EN EDUCACIÓN: ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE INTERCULTURALIDAD?[1]

Eduardo S. Vila Merino [2]

Abstract: The use of a common language is essential both for reflection and for practice in education. When we speak and act in the name of interculturality, there is usually/often some confusion about what is or what is not intercultural. For this reason, it is appropriate to deepen our conception of this term, teasing out the different strands for the improvement of theoretical-practical contributions to processes of intercultural vocation.
Keywords: intercultural perspective; Intercultural Education; multiculturalism; Theory of Education

Resumen: La necesidad de plantearnos un lenguaje común es fundamental para la reflexión y la práctica educativa. Cuando hablamos y actuamos en nombre de la interculturalidad suele haber confusión entre lo que es o no es intercultural, por lo que parece oportuno hacer un ejercicio de profundización conceptual en este término, desgranando los matices necesarios para la mejora de las aportaciones teórico-prácticas vinculadas a los procesos con vocación intercultural.
Palabras clave: interculturalidad; Educación Intercultural; multiculturalismo, Teoría de la Educación

El presente texto pretende ofrecer una panorámica en torno al concepto de interculturalidad que nos ayude a clarificarlo y, a partir de ahí, poder establecer dinámicas y prácticas educativas coherentes con dicha concepción, alejándonos de los clichés que está teniendo en los últimos años, donde se definen como 'interculturales' pensamientos y acciones que como mucho entrarían en el ámbito del reconocimiento de la realidad multicultural de nuestro contexto social y educativo. En este sentido es necesario apostar por la interculturalidad como un valor, yendo más allá de las medidas de compensación educativa al alumnado de origen inmigrante e insertándose como todo un paradigma que debe impregnar la vida en los centros educativos. Y para ello debemos estar convencidos de la necesidad de construir ciudadanía desde una valoración de la diversidad cultural que no la convierta en diferenciación cultural ni desigualdad social, a la manera que plantea Bhabha:

"La idea de que la diversidad cultural constituye un problema porque ya hay muchas culturas diferentes no es la razón por la que existe la diferencia cultural. La diferencia cultural es un discurso

Vila Merino, E. S. (2011). Buscando un lenguaje común en Educación: ¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad? DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 147-158

elaborado en un momento en el que se están desafiando elementos del poder o la autoridad (…) La diferencia cultural no resulta difícil, si se quiere, por el hecho de que haya diferentes culturas, sino porque existe una cuestión particular sobre la redistribución de los bienes entre las culturas, o los fondos de las culturas, o el surgimiento de minorías o inmigrantes en una situación de recursos –a dónde deben dirigirse estos– o la construcción de escuelas y la decisión sobre si la escuela será bilingüe, trilingüe o lo que deba ser. Es en este punto en el que se produce el problema de la diferencia cultural. De este modo, constituye verdaderamente un argumento contra la naturalización de la idea de cultura" (Bhabha, cit. Giroux, 2001: 71).

Esto nos debe hacer sentar las bases para una concepción de la interculturalidad que dé respuesta a nuestras realidades multiculturales y los desafíos de la globalización escapando de su definición neoliberal. Se trata de avanzar hacia una comprensión de la multiculturalidad como interpretación ampliada de la democracia, trascendiendo el multiculturalismo liberal y tolerante que habla retóricamente de lo Otro pero sin su Otredad (Martínez de Bringas, 2007). La interculturalidad aquí, lejos de verse como una categoría abstracta, racional y homogénea, remite más a la confrontación y entrelazamiento polémico de diferentes grupos, comunidades e identidades que entran en conexión e intercambio. Así, mientras que multiculturalidad liberal supone la aceptación teórica de lo heterogéneo; la interculturalidad, en un buceo más profundo y delicado, evidencia que las diferencias son lo que son y se afirman identitariamente a partir de intensas relaciones de negociación y de dialécticas conflictivas desde las cuales podemos intentar desarrollar préstamos recíprocos de significados para la construcción intercultural. Con esto es necesario aclarar también que la interculturalidad tampoco es un tránsito de las diferencias a las fusiones que las diluyen, puesto que los flujos presentes en las realidades multiculturales son conflictivos y hay que saber ubicarse en ellos reconociendo las diferencias desde la lógica de los procesos de producción de condiciones de igualdad/desigualdad, conexión/desconexión, inclusión/exclusión (García Canclini, 2005) como referentes claros a la hora de abordar la construcción intercultural.

Desde el ámbito educativo, por tanto, el proceso intercultural está íntimamente ligado a la perspectiva de los derechos humanos y nos plantea como exigencia ética la búsqueda de códigos y puentes de conexión comunes y recíprocos a todas las identidades y

cosmovisiones en interacción y/o conflicto, de manera que éstos nos sirvan para el contraste y crítica de los mecanismos culturales presentes y, a partir de ahí, para establecer pautas de traducción plausibles desde las distintas ópticas culturales implicadas como condición de posibilidad para la convivencia. De esta forma, la presencia y la relación con el otro u otra y su otredad nos puede ayudar a transformar el 'choque de civilizaciones' en un 'encuentro de vecinos' (Bauman, 2007). Pero eso sí, la propia interculturalidad debe aquí asumir la condición inconmensurable de ciertos enunciados culturales, los cuales no es posible codificar en un lenguaje de mediación intercultural en determinados contextos. Se trata entonces de contrastar la gramática de la interculturalidad asumiendo la dificultad y las limitaciones del propio proceso intercultural cuando las condiciones del conflicto cultural lo hacen insensible a la traducción. Ahí es donde la interculturalidad debe resituarse como elemento fundamental para el acceso a un posible pacto cultural que recree las condiciones para la convivencia. Por eso se hace necesario para la interculturalidad el llevar a cabo análisis de los procesos de las diferencias y las causas estructurales que generan dinámicas de desigualdad en recursos y capacidades en contextos concretos, de falta de reconocimiento para determinadas identidades personales y/o colectivas, de desconexión selectiva de posibilidades comunicacionales y de bienestar que lleva a la exclusión. Ello exige evitar una construcción meramente victimista de los/las excluidos/as-oprimidos/as, perversión tan propia del multiculturalismo liberal, y superar una comprensión esencialista y dogmática de la alteridad que la aleja del sujeto (Martínez de Bringas, 2007).

Frente a esto, una concepción de interculturalidad como la que aquí defendemos debe llevar aparejada la inclinación hacia lo que podríamos denominar una actitud interculturalista (Gómez Lara, 2004: 93) como componente ineludible de las competencias cívicas en clave intercultural. En este sentido, al hablar de competencias interculturales y para la convivencia debemos referirnos a un conjunto de actitudes de la ciudadanía para desplegar ante la realidad del multiculturalismo social, basadas en valores éticos (igualdad, libertad, solidaridad, tolerancia, justicia,...) y otras competencias basadas en los derechos humanos; de ahí que podamos justificar el interculturalismo y sus competencias como parte intrínseca a la formación de una ciudadanía crítica. En todo caso, dichas competencias cívicas de corte intercultural deben reflexionar, entre otras, sobre las siguientes cuestiones:

- Capacidad de análisis de otras culturas desde sus propios patrones culturales pero con el referente ético y crítico de los derechos humanos, de forma que no se dé paso a un relativismo cultural que puede acabar justificando prácticas culturales que atenten contra los derechos humanos y sí a una concepción de valoración y respeto a las diferencias.
- Capacidad de búsqueda del encuentro, lo que implica el ejercicio político que reniega de la etiqueta y la guetización al mismo tiempo que no teme el cambio inherente a la interacción, lo cual nos debe llevar también, por un lado, a entender ese encuentro como una oportunidad para el aprendizaje, y por otro, a desarrollar una concepción de la experiencia que se centre menos en el sujeto y más desde la confrontación con lo otro u otros en marcos culturales diversos (Innerarity, 2001).
- Capacidad para el desarrollo de estrategias y tácticas para el trato y comprensión de lo diverso, lo que podríamos llamar 'traducción entre culturas' que nos ayudan a normalizar lo diferente transformándolo en una alteridad comprensible o al menos válida para la interlocución cultural.
- Capacidad de fomento de la curiosidad epistemológica, siguiendo la terminología de Freire (1997) y diferenciándola de una curiosidad ingenua, sino entendiéndola en el ámbito intercultural como una curiosidad crítica, enriquecida con las teorías, lecturas, hipótesis y reflexiones que permite discernir (por tanto elegir) los elementos exteriores que potencian aún más las culturas de referencia e interacción. La curiosidad epistemológica crece, se retroalimenta a medida que cada vez conoce más sobre otras culturas, otros pensamientos.
- Capacidad de comprensión y desarrollo, dentro de un marco con vocación intercultural, de la solidaridad como forma de conocimiento que se obtiene por vía del reconocimiento del otro/a, que sólo puede ser reconocido/a en tanto que productor de conocimiento. La construcción de un conocimiento multicultural en esta línea tiene, según Sousa Santos (2003: 31-32) dos dificultades: el silencio y la diferencia. El primero, debido a la destrucción e infravaloración de muchas formas de saber que la ciencia moderna y el capitalismo salvaje han arrastrado a la invisibilidad e incluso la desaparición. La segunda, incide en que sólo existe conocimiento multicultural y, por tanto, solidaridad en las

diferencias, pero estas diferencias deben ser inteligibles y ahí volvemos a la necesidad de la traducción intercultural.

- Capacidad de diálogo como referente permanente en la construcción de lo intercultural. Como dice Bilbeny (2002: 152): “La sociedad es conversación, y cuanto más multicultural sea aquélla mejor deberá habituarse a prestar oídos a la diferencia en su interior y a entablar diálogo con ésta. (…) La interculturalidad nos hace ver de una vez que la 'ética del diálogo' es ética en diálogo, y que el discurso dialógico necesita el apoyo de las virtudes dialogales. El modelo del diálogo nunca está concluido, sino que se encuentra haciéndose permanentemente, y lo que lo mantiene así es la escucha real de las perspectivas que entran en diálogo”.
- Capacidad empática, de forma que seamos capaces de identificar las vivencias del otro u otra e implicarnos en la búsqueda de alternativas desde la experiencia común en condiciones de equidad y desde la resolución pacífica de los conflictos inherentes a menudo desde la convivencia, sin dejar por ello de reconocer y valorar los contenidos transculturales que nos unen.

Todo lo anterior, indudablemente, supone un desafío para la educación, el cual es magníficamente reflejado por Bruner (1997) en el prólogo de su libro 'La educación, puerta de la cultura':

“La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como *ciudadanos del mundo* y, simultáneamente, conservar nuestra identidad *local* como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia”.

Esta responsabilidad implica que educativamente debemos tener muy presente de qué hablamos cuando lo hacemos de ciudadanía y educación cívica, así como de la necesidad de replantearnos permanentemente nuestra concepción de diversidad cultural y el tratamiento que hacemos de las diferencias desde un punto de vista social, político y pedagógico. Y para su puesta en práctica resulta imprescindible no caer en simplificaciones caducas o segregadoras, pues a veces podemos caer en el error de tratar la cuestión intercultural como algo homogéneo, descontextualizado y

con pocas complejidades semánticas, y la realidad se empecina en mostrarnos lo contrario, ya hablemos desde las reivindicaciones de las minorías étnicas, la revitalización de culturas después de procesos de descolonización, las migraciones sean por motivos políticos, económicos, sociales o personales, los flujos informativos que transportan los medios de comunicación, la diversidad física o sensorial, el intercambio cultural, etc.

En todo caso, la construcción de una sociedad intercultural conlleva para la ciudadanía articular una serie de procesos de cambio que lleven a una definición de la misma al margen de limitaciones de corte nacionalista o excluyente, ajena al etnocentrismo y que facilite el intercambio, el mestizaje y la toma de referencia del estilo de vida cívico desde una perspectiva de derechos. La capacitación de la ciudadanía desde el ámbito intercultural debe suponer tanto la implicación política y social en orden a realizar aquellas transformaciones que acaben con las desigualdades enajenadas injustamente desde la diferencia, como una sensibilización y toma de conciencia con respecto a la sustantividad de que todos y todas seamos educados en la diversidad desde la equidad. La educación adquiere así un papel relevante, vinculado por esa finalidad básica de formación ciudadana del sistema educativo con un sentido de responsabilidad política pública.

En este sentido, hay que destacar cómo los sistemas educativos públicos deben tener como prioridad consustancial a su propio ser no dejar ninguna cultura fuera ni menospreciada, reconociendo la identidad como derecho y la redistribución como principio (Fraser; Honnett, 2003). Para ello hay que defender en la acción educativa, la construcción de la ciudadanía como ámbito de participación común y solidaridad. Conciliar la dialéctica entre identidad cultural y diversidad es, pues, nuestro reto mayor y eso provoca la necesidad de que nos refiramos a la educación cívica intercultural, es decir, a la necesidad de adjetivar a la educación para la ciudadanía para visibilizar su sentido social y político en un contexto multicultural. Esto pudiera entenderse como redundante en algunos aspectos, pero sucede aquí como con las cuestiones de género y otras más vinculadas a la igualdad y los derechos, que resulta básico particularizar y desmenuzar su condición para que educativamente ejerza su fuerza como elemento no excluyente, pudiendo así también diferenciarse de la concepción ciudadana liberal vinculada exclusivamente a la pertenencia comunitaria o Estatal.

Desde lo anterior, debemos considerar la educación intercultural como aquélla vinculada a democracias intensamente pluralistas y participativas, ya que supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos y todas como sujetos de derechos en cuanto que sujetos con capacidad de participación política en un contexto convivencial. Además, conlleva la asunción compartida, desde las diferentes tradiciones de origen y comunidades de pertenencia, de los valores éticos vinculados a los derechos humanos como valores comunes, y la confluencia en el espacio público como espacio de todos y todas donde no se trata de forjar únicamente buenos malagueños/as, andaluces/as, españoles/as o europeos/as, que sería seguir el juego de la identidad ciudadana monocultural, sino formar ciudadanías responsables desde la convivencia, con identidades compartidas y diversas, en defensa del pluralismo como condición indispensable de la libertad en una sociedad civil verdaderamente democrática. Por lo tanto: "El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad, y no de un solo eje dominante y excluyente" (Tedesco, 2000: 86).

La educación pública surgió, entre otras cuestiones, para abordar esa formación de la identidad ciudadana, pero lo hizo en un contexto liberal donde el 'oficio' de la ciudadanía estaba destinado a una comunidad más o menos homogénea y bajo unos patrones prefijados en una idea de nación o pueblo ya estructurada, por lo que tenía en el fondo un carácter socializador cercano a la reproducción. Por ello la educación pública actual debe dar un paso más desde la inclusión, haciendo que la educación cívica, en el sentido más amplio, se realice en condiciones de apertura a todo el alumnado sin excepción, conjugando el respeto y la valoración de la diversidad sociocultural y las diferencias individuales y contribuyendo, así, a una socialización intercultural (Bolívar, 2004). Dicha socialización se debe dar desde la educación pública en base a la lucha contra la exclusión y una formación cultural diversa que permita analizar críticamente e intercambiar propuestas sociales y políticas en contexto, donde se parte de un sentido de la inclusión como "igualación de los discriminados y a la incorporación de los

marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada" (Habermas, 1999: 118). Y todo ello implica presencia de la perspectiva intercultural para ser llevado a cabo.

Así, desde el punto de vista educativo, lo intercultural pretende promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que pertenecen a mundos de significados distintos e interviene mediando en los conflictos presentes ineludiblemente en los procesos convivenciales de estos procesos, sin ignorar ni las relaciones de poder dadas, sino identificándolas y estableciendo recursos desde la formación cívica para la generación de estrategias que trabajen dichos conflictos. Además, no debemos olvidar que se trata de un proceso permanente, siempre inacabado, marcado por la deliberada intención de promover relaciones democráticas entre personas y grupos de identidades culturales distintas y no solamente una coexistencia pacífica, rompiendo con una visión esencialista de las culturas y de las identidades culturales y dotándolas de capacidad de apertura.

La educación intercultural debe verse, entonces, como un modo de conciliar el pluralismo y la configuración identitaria que supere la tradición cívica de la educación pública tradicional, que ha legitimado una perspectiva cultural educativa dominante bajo una concepción universalista que enmascara posiciones homogeneizadoras y excluye o invisibiliza otras formas de ser y estar en el mundo. En respuesta a esto, vamos a partir a continuación de las Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural (2006), en las cuales se desarrollan estos tres principios:

Principio I

La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

Principio II

La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III

La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre

individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Partiendo de dichos principios, y relacionándolos con la educación cívica, vamos a desarrollar una serie de puntos a modo de prioridades para su consecución en el marco específico del desarrollo de la acción necesaria para transitar hacia una educación intercultural:

• Identificar las representaciones de la alteridad presente y ausente que todos y todas construimos, de manera que los procesos educativos cívicos interculturales favorezcan la concientización, que diría Freire, de esas representaciones del otro o la otra diferente, las cuales nos hacen situarnos en nuestro contexto concreto y nuestra forma de ver el mundo desde nuestras percepciones y comprensión de la diversidad.

• Profundizar en la configuración de los prejuicios y discriminaciones presentes en nuestras sociedades, evitando su naturalización y reivindicando la lucha contra los mismos en tanto que simplificaciones segregadoras de la realidad con fuertes cargas cognitivas, culturales y emocionales a las que desde la educación debe darse respuesta a través del análisis crítico de situaciones y hechos concretos desde una perspectiva dialógica.

• Cuestionar el status quo de ciudadanía basada en una perspectiva monocultural o etnocéntrica. Esto nos debe llevar a la visibilización de la pluralidad cultural para abrir espacios de construcción de nuevos desarrollos de la ciudadanía desde el referente de la interculturalidad, así como reconocer nuestra propia identidad cultural desde una óptica inclusiva y siendo conscientes de que vivimos permanentemente en un cruce de culturas desde el que reinventamos nuestras identidades.

• Visualizar la alteridad presente en nosotros y nosotras, es decir, ser capaces de mirarnos siendo conscientes de que lo que somos y nuestra historia lo es desde la interrelación con la de los y las demás, por lo que la educación cívica intercultural debe ayudarnos a observarnos a nosotros y a nuestras relaciones de otra manera, más plural y dialéctica, y un buen instrumento para ello son las historias de vida concretas o las aportaciones de los medios de comunicación y las TICs en este sentido.

• Conjugar la promoción de políticas de igualdad (equidad) y políticas de identidad (reconocimiento) tanto a nivel macro como en la micropolítica de la acción educativa, fomentando así una ciudadanía activa, el empoderamiento de las culturas no

hegemónicas y unas prácticas educativas sustantivas vinculadas con la propia praxis de los derechos humanos de primera, segunda y tercera generación.

• Buscar la cooperación entre los diversos ámbitos educativos, formales y no formales, en beneficio de una educación pública de calidad que dé respuestas a los desafíos cívicos de nuestras sociedades multiculturales. Para ello no son suficientes didácticamente momentos puntuales o específicos de tratamiento más o menos artificial de las alteridades culturales, sino que se requiere además de la promoción de experiencias de diálogo en profundidad con el otro cultural y de asunción de su papel social igualitario desde las diferencias que nos legitiman para la convivencia.

En definitiva, la educación intercultural no deja de ser un proceso complejo y fascinante de construcción de otra manera de ver y poner en práctica la educación pública que parta de la problematización de la hegemonía excluyente para promover así el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales y nuestras relaciones con el otro/a de manera que, con el referente de los derechos humanos, nos permita el diálogo para generar un proyecto común de convivencia donde todas y todos seamos partícipes y protagonistas.

Bibliografía

Bauman, Z. (2007). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros.* Barcelona: Arcadia.

Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad.* Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Fraser, N.; Honneth, A. (2006). *Redistribución y reconocimiento.* Madrid: Morata.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Gómez Lara, J. (Ed.) (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: La Catarata.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.

Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad.* Madrid: Península.

Martínez de Bringas, A. (2007). Interculturalidad en tiempos globales: el reto de los derechos de las mujeres migrantes. *En* E. S. Vila

Merino, (Coord.), *Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad, género y educación*, 27-42. Madrid: Popular.

Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclée de Brower.

Tedesco, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *In Cuadernos de Pedagogía,* 288 (2000) 82-86.

---

[1] ***In search of a common language in Education: what do we mean when we talk about interculturality?***

[2] Doctor.
Universidad de Málaga (España).
Email: eduardo@uma.es

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA DESDE LA ESCUELA[1]

Julio Vera Vila[2]

Abstract: Being a citizen in a democracy implies practising rights and duties, not only in his or her city but in a complex and linked world. This project deals with this question by contributing criteria for intercultural curricula development and ideas for fostering democratic citizenship starting at school.
Keywords: intercultural education; citizenship; democracy; autonomy

Resumen: La condición de ciudadanos en una democracia implica ejercer derechos y obligaciones no sólo en la propia localidad, sino en un mundo complejo e interconectado. En este trabajo se aborda esta cuestión aportando criterios para la elaboración de currículos interculturales e ideas para fomentar la ciudadanía democrática desde la escuela.
Palabras clave: Educación Intercultural; ciudadanía; democracia; autonomía

1. La importancia de las competencias interculturales para la ciudadanía democrática

Los ciudadanos que están formando los profesores de hoy van a vivir en una época de diversidad cultural y de plena internacionalización. El hecho de que la diversidad ocupe un lugar destacado en los currículos tiene que ver con los nuevos requisitos de la condición de ciudadanos que han de ejercer sus derechos y obligaciones no sólo en su localidad, sino en un mundo complejo e interconectado en el que habrán de conocer, comprender, relacionarse y compartir tareas con personas muy diferentes las unas de las otras. Esas diferencias podrán tener su origen en la identidad sexual, en la discapacidad, en la religión, el idioma, la nacionalidad, la ideología, el status social, la formación, el ideal de familia o cualesquiera otras; lo que es seguro es que si queremos construir una ciudadanía democrática, tendremos que aprender a vivir en la diversidad.

Ante esta realidad el diseño curricular no puede estar basado en la creación y el reforzamiento de la identidad de determinados grupos de interés, más que en la necesidad de conocimiento y comprensión de todos los ciudadanos. Por ello debemos preguntarnos cómo debe ser un buen ciudadano de hoy y qué competencias debe adquirir.

Vera Vila, J. (2011). Educación intercultural y ciudadanía democrática desde la escuela. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 159-172

Con el fin de cultivar la humanidad en el mundo actual, Martha Nussbaum (2001) propone el desarrollo de varias competencias:

"La primera es la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, […]. Es decir una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y solo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto a coherencia y justificación" (Nussbaum, 2001: 29).

La segunda es la capacidad "de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación […] No reparamos en las necesidades y capacidades que compartimos con otros ciudadanos que viven distantes o parecen distintos a nosotros […]. Cultivar nuestra humanidad en un mundo complejo e interconectado implica entender cómo es que las necesidades y objetivos comunes pueden darse en forma distinta en otras circunstancias" (Nussbaum, 2001: 30).

La tercera habilidad la denomina "imaginación narrativa". "Esto significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona; ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar" (Nussbaum, 2001: 30-31). El primer paso es la empatía, tratar de entender la forma en la que el otro ve el mundo en el contexto de la historia y los referentes sociales de esa persona, a partir de ahí, inevitablemente no tenemos por qué limitarnos a identificarnos, sino que también valoraremos ese punto de vista a la luz de nuestros propios puntos de vista y aspiraciones. La educación intercultural nos debe capacitar para interactuar con otras personas diferentes a nosotros, no para convencerles de que lo nuestro es mejor, ni para convertirles a nuestras creencias o formas de vida, sino para crear un entorno en el que sea posible el aprendizaje mutuo y la convivencia pacífica. Sólo trabajando todos juntos en defensa de la democracia podemos garantizar la convivencia en la diversidad.

Es bueno enfatizar la importancia de estos aprendizajes interculturales en el área social y emocional, además de la del conocimiento bien fundamentado, no sólo para cualquier educador profesional que habrá de educar a los futuros ciudadanos de esta

aldea global, sino para cualquier persona en cualquier ámbito profesional en el que se haya de mover. ¿Cómo si no podrán los expertos del ámbito judicial formarse un criterio en litigios en los que habrán de decidir sobre conductas inducidas por sistemas de creencias que no conocen? ¿Cómo podrán los trabajadores y empresarios moverse en contextos donde las cosas significan algo sustancialmente diferente a lo acostumbrado? ¿Cómo podrá atender el vendedor en el comercio a personas que interaccionan con los demás asumiendo criterios diversos de lo que son los buenos modales?

2. La inmersión en nuestra propia cultura para trascenderla

Los sociólogos coinciden en señalar que la cultura del grupo, una vez interiorizada, se convierte en una obligación moral que el sujeto asume como la manera natural de obrar, pensar y sentir. El peligro que nos acecha entonces es el de que, diluidos en la cultura de nuestro grupo, no sintamos la obligación de someter a examen nuestra propia cultura, de que nos dejemos llevar por el sentimiento de apego a nuestras tradiciones, de que no sintamos la obligación de buscar buenas razones para obrar, de que confundamos la comprensión crítica de la realidad con la conciencia colectiva, con el amor a lo nuestro, de que a costa de creernos en el mejor de los mundos posibles nosotros mismos nos cerremos a la posibilidad de entender y de aprender de personas que, por ser humanas, pasaron por el mismo proceso socializador que nosotros en otro contexto diferente.

La cultura es un legado que cada persona debe recoger y asimilar. Las puertas que le conducen a él se hallan siempre en un medio social, el primero y más inmediato es aquel en el que se ha venido al mundo (Esteve, 2010). Como sistema de representaciones colectivas cada cultura exige dominar todo un mundo de símbolos, que al ser interiorizados nos hace sentirnos miembros de un grupo con el que pasamos a compartir unas maneras de pensar, de sentir y de obrar. Adquirimos “un sentido común”.

La sociedad necesita socializar a los recién llegados para lograr el grado mínimo de consenso necesario que garantice su continuidad; los recién llegados precisan ser socializados para poder desarrollar sus potencialidades como no podrían hacerlo ni aislados ni lejos de un medio humano. Pero esta necesidad, es a la vez, un peligro potencial para la capacidad de juicio crítico del sujeto, para su propia autonomía, y una condición necesaria de la misma. Si bien

el consenso es la unidad mínima de grupo, la capacidad de someter la vida a examen y disentir, es la unidad mínima de persona autónoma; y no sólo eso, es una de las competencias necesarias para poder entender a otros que siendo diferentes a mí han sido socializados, al igual que yo, de la única manera posible, es decir, a través de la cultura de un determinado grupo social que representa la puerta de entrada a la comprensión de la universalidad del ser humano y su proceso de humanización.

Esa socialización inicial que podría ser parcialmente comprensible en comunidades que han permanecido mucho tiempo aisladas, hoy se hace completamente insuficiente si no queremos condenar a millones de personas a un gran desfase humano o a un gran choque con el futuro (Toffler, 1976: 8) en el que se sientan completamente analfabetas respecto al sistema de símbolos y significados que representan las demás culturas con las que inevitablemente entramos en contacto incluso sin salir de nuestra propia comunidad, ya sea virtualmente a través de los nuevos medios de comunicación como internet, ya sea a través de experiencias directas.

Esa socialización necesaria pero insuficiente ha de complementarse con una educación que se justifica no sólo por preservar lo más valioso del legado cultural de un grupo, sino fundamentalmente porque al acrecentar la autonomía personal y la capacidad de valorar y someter a examen la propia cultura, abre la posibilidad de seguir enriqueciéndola. Solo de esta forma se le ofrece a cada persona la oportunidad de encontrar su propio vivir y por este motivo, la educación solo puede ser crítica y emancipadora desde la inmersión, comprensión y aprecio por la cultura de origen y su relación a veces subordinada o dominante respecto a otras diferentes.

Así pues hoy la educación, en cualquiera de sus formas, hará bien en ser un proceso de inmersión en el conocimiento de la propia cultura, siempre y cuando a través del mismo acreciente las capacidades de cada persona para ejercer con autonomía su juicio crítico, su creatividad y su peculiar manera de pensar, sentir, valorar y actuar. De esa manera la propia cultura asegura la pervivencia de lo mejor de sí misma y se prepara para afrontar con espíritu emprendedor los desafíos del presente y del futuro en un mundo complejo y cambiante. Pero de nuevo, la comprensión crítica de la propia cultura, favorecedora de la autonomía es insuficiente si no se tiene en cuenta que las experiencias directas o indirectas, reales o

virtuales, que cada persona ha de vivir en la actualidad son transfronterizas, diversas e interculturales. Ya no basta para ser autónomo con reflexionar sobre el mundo de significados con el que nos encontramos al nacer, porque con toda seguridad, a lo largo de nuestra biografía personal habremos de transitar por otros escenarios simbólicos que nos vienen de los cuatro puntos cardinales y que afectan a las creencias religiosas, los idiomas, las ideologías, las costumbres, las normas de cortesía, los hábitos sentimentales o las escalas de valoración moral.

La educación, si es de verdad intercultural toda ella, en la medida en que amplía el horizonte cultural que nos impone el grupo cultural de origen, necesariamente ha de contribuir, de un lado, a ampliar la capacidad de opción personal, lo que podríamos llamar nuestra identidad personal (Merino, 2004); de otro, a que el sujeto tome una conciencia más amplia y precisa de su situación en la realidad y, finalmente, a que aprenda a valorar las maneras de pensar, sentir y actuar de los demás por medio de la comprensión de la jerarquía de valores de las otras personas que fueron socializadas en otras culturas con sistemas de significados completamente diferentes. Estos últimos puntos están respectivamente relacionados con la libertad, el pensamiento crítico, la tolerancia, la empatía, la compasión, la asertividad y la capacidad de relacionarnos con tacto (Asensio, 2010) con las personas y las cosas que son apreciables desde alguna de los grupos que las estiman. Competencias todas ellas de gran importancia en un mundo en el que las fronteras físicas no impiden ir derribando absurdas barreras mentales o emocionales.

Cuando el niño perfectamente socializado en su grupo de origen, se creía seguro en el mundo de las creencias establecidas y las costumbres recibidas, la educación le descubre otros mundos y le sugiere la necesidad de elegir, de ser autónomo, de relacionarse en un mundo de significados tan amplios como su capacidad de aprendizaje y de relación con los otros. De este modo, la solidaridad mecánica basada en vinculaciones afectivas limitadas a un “nosotros” inicial pero estrecho, tiene la posibilidad de tornarse en una solidaridad elegida que decide a qué fines servir y con qué medios contribuir. Aquí las vinculaciones emocionales son de segundo orden, más elaboradas y vinculadas al valor que racionalmente encontramos en las acciones de las personas y sus significados culturales. Las personas que viven en zonas cálidas del planeta visten con poca ropa porque están adaptadas a sus

condiciones de vida, pero sería sorprendente que no tuvieran la flexibilidad suficiente como para arroparse bien si viajan a zonas frías. Del mismo modo, cada vez que aprendemos y apreciamos un idioma diferente al nuestro o sabemos valorar la forma arquitectónica en que en otras culturas resuelven su necesidad de guarecerse, ampliamos el campo de nuestras posibles decisiones y nos vamos integrando en una cultura más amplia, cuyas fronteras perviven por razones políticas, pero no antropológicas.

Desde esta perspectiva, podemos considerar a la educación como un proceso de ayuda al desarrollo de las capacidades humanas para la creación cultural, que se realiza inevitablemente a través de la asimilación de cultura, una cultura que una vez asimilada, se convierte en un conjunto de herramientas con las cuales conocer, comprender y situarnos ante la realidad (Freire, 1973). Por lo tanto, una vez más, la comprensión así como la valoración crítica de la propia cultura no son un fin en sí mismas; suponen reconocerse como miembros del grupo con una cierta perspectiva, con un cierto distanciamiento de las relaciones sociales inmediatas y que deben conducir a la comprensión de otras culturas y de otras personas.

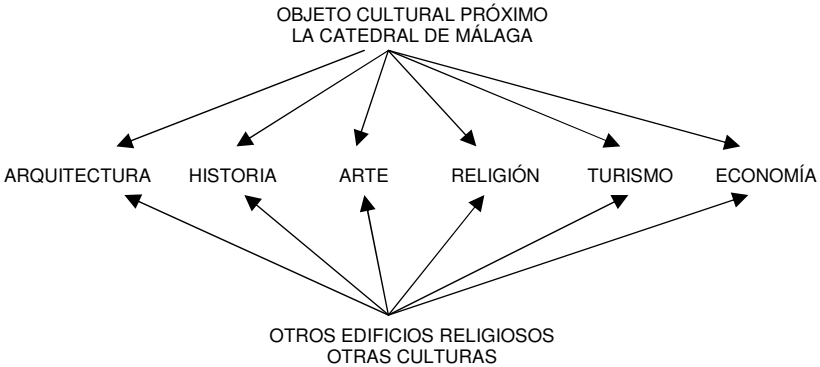
3. El teorema de Arquímedes

Hace ya tiempo reformulé el teorema de Arquímedes para ilustrar este proceso necesario de inmersión cultural que nos capacita, a la vez, para distanciarnos y emerger de nuestra cultura: "Todo individuo sumergido en un grupo experimenta un empuje hacia arriba igual al volumen de conciencia colectiva que desaloja". Cuando la vida de las personas transcurre en un pueblo, vivir es chapotear en la propia cultura, es un camino de ida. Cuando la vida transcurre en un mundo con muchas culturas, la vida es un camino de ida y vuelta y más circular que lineal porque vivimos en tres culturas, la de origen, la multicultural y la nueva que va emergiendo de los contactos que es mestiza e intercultural.

Ese proceso es imposible si no educamos en la interculturalidad y eso, sólo lo puede hacer una escuela que sea a la vez local, multicultural, pero sobre todo intercultural. No hay otra institución capaz de tanta sabiduría cognitiva, moral y emocional como aquel lugar en el que se preserva lo humano en su diversidad como un tesoro del que depende que nos sumerjamos a fondo en una cultura y, a la vez, seamos capaces de conocer, comprender y sentir otra cultura y, por fin, convivir en la diferencia y en lo común:

somos humanos que nos humanizamos en lo humano. Traducido a nuestro campo podría entenderse también en términos como los siguientes: cada vez que un malagueño aprende a respetar y comprender el valor simbólico de la escultura del *Cenachero*, sin saberlo, está aprendiendo a comprender el valor simbólico de una escultura semejante en cualquier parte del mundo y está más capacitado para la interculturalidad, pero sí y solo sí cada vez que ve al *Cenachero* comprende que es malagueño por azar y que podría haber nacido igualmente en otra parte del mundo y ser un enamorado de monumentos situados en aquel otro lugar distante y diferente. Cuando respetas esa escultura de tu pueblo por lo que significa universalmente, comprendes lo que significan todas las esculturas.

Ese es el significado del Teorema: primero te sumerges en tu cultura porque no hay otra manera de humanizarse, de disponer de sistemas de signos para la comunicación elaborada y creadora; pero después se emerge para poder reconocerse como parte de una comunidad de culturas y llegar a convivir desde una perspectiva intercultural.



***Esquema 1**: Ejemplo de cómo partiendo de la cultura local se puede transferir lo aprendido a otras culturas diferentes*

4. La pedagogía de Paulo Freire como ejemplo

Para Paulo Freire el proceso de concienciación significa un cambio de mentalidad que implica comprender correctamente la situación de uno mismo en la naturaleza y en la sociedad, a fin de ejercer una acción transformadora sobre la misma (Freire, 1973: 14). Considero que sus métodos de alfabetización y las bases teóricas en las que los fundamenta siguen siendo valiosos para entender el

cambio de mentalidad que debemos introducir, al pretender fomentar competencias interculturales en una ciudadanía democrática, para un mundo globalizado y complejo. Señalaré algunas de sus ideas que podemos transferir al ámbito de la educación intercultural.

La primera es la de que las personas se educan entre sí, mediatizadas por el mundo; que no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella. La opción entre una educación para la domesticación alienada y otra liberadora, se basa en "la búsqueda del hombre-sujeto que necesariamente implicaría una sociedad también sujeto" (Freire, 1973: 26). Del mismo modo que la concienciación implica que cada persona entienda su lugar en la cultura de pertenencia de un modo crítico, cada sociedad, cada grupo humano, cada cultura ha de comprender su situación dentro de un mundo plural, así como todo lo que puede aportar como sujeto activo de su historia. Cuando leo su invitación a la descolonización de las culturas del Tercer Mundo, traduzco ese esfuerzo de inmersión y emergencia necesarios para reconocerse con capacidad de ver la propia realidad desde la distancia, con objetividad, sin las implicaciones emocionales e interpretativas heredadas, pero a la vez con la necesidad de implicarse con otros grupos humanos en la construcción de espacios de convivencia en los que sea posible la diversidad.

Toda cultura, sea o no del Tercer Mundo, requiere un proceso de descolonización en ese sentido, en el de descentrarse de si misma, de no creerse la mejor expresión de lo que el género humano representa, de tomar conciencia de ser una manifestación más de la capacidad adaptativa y creadora de la especie humana que ha de ser sometida a la crítica de sus prejuicios, sus chovinismos, sus etnocentrismos, sus limitaciones; también de los préstamos heredados acríticamente y que quedan como rasgos culturales inertes sin raigambre; y también de sus aportaciones al enriquecimiento del patrimonio común en un diálogo intercultural entre personas y entre grupos humanos. Por eso nos dice Freire que ese proceso de humanización del hombre sólo puede hacerse a través de una educación valiente que ofrezca "al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición" (Freire, 1973: 51-52). Esa educación es un proceso de tránsito desde una conciencia intransitiva a una conciencia transitiva crítica.

En sus propias palabras podemos encontrar bien expresado lo que representa el teorema de Arquímedes en esa evolución de la conciencia que representa la educación frente a la socialización a la que nos somete inevitablemente, la cultura próxima, nuestro grupo de origen: "De su posición inicial de 'intransitividad de conciencia', característica de la 'inmersión' en que estaba, pasó a emerger-'transitividad ingenua'" (Freire, 1973: 52).

La conciencia intransitiva se caracteriza por la focalización de los intereses de las personas en torno a las formas vegetativas de vida de modo que se le escapan todas aquellas cuestiones que trasciendan sus necesidades e intereses inmediatos, de modo que la intransitividad representa casi una falta de compromiso de las personas con su existencia. Sus explicaciones son mágicas e incapaces de captar la causalidad de las cosas.

En ese proceso de adquisición de la capacidad de reflexión crítica que representa la educación, el siguiente estadio es el de la conciencia transitiva ingenua que se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas, por la fuerte inclinación al gregarismo, por la impermeabilidad a la investigación, por la fragilidad de la argumentación y por una fuerte componente emocional que puede llevar a la conciencia fanatizada en la que predomina la irracionalidad y se impone la emocionalidad, una emotividad primaria.

Por contra, "la conciencia transitiva crítica, a la que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los 'descubrimientos' y estar dispuesto siempre a revisiones [...] Esta posición transitivamente crítica implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia" (Freire, 1973: 55).

Este estado de conciencia crítica sólo es posible alcanzarlo a través de procesos educativos que ayuden a las personas a examinar sus problemas y los problemas comunes de todos los seres humanos. Hay que evitar la alienación del desarraigo pero sin dejar a las personas inermes ante los cambios que estamos viviendo que nos obligan a convivir en marcos mucho más amplios que el del lugar en el que nacemos. La democracia se nutre de los cambios y como forma de vida se caracteriza por una gran dosis de transitividad de conciencia en el comportamiento humano que se traduce en analizar los problemas concretos de las personas, de su

país, de su continente, del mundo. “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (Freire, 1973: 92).

De este análisis de las ideas de Freire, querría destacar finalmente la coincidencia con las ideas aquí defendidas, de alfabetizar partiendo de las situaciones de contexto próximo porque es la mejor manera de trascenderlo sin dejar de pertenecer a él, no desde la ingenuidad, el pensamiento mágico o la emotividad instintiva, sino desde la creatividad cultural, la comprensión de la semejanza con las personas de otras culturas, desde el sentimiento de pertenencia a un mundo plural en el que debemos de reconocernos en todo lo que nos hace iguales y en aquello que siendo singular puede enriquecernos sin imponerse.

5. Criterios para la elaboración de diseños curriculares interculturales

La educación, tanto más cuando pretende como objetivo la interculturalidad, debe ayudar a los alumnos a dar el paso por el que emergiendo del propio grupo con la ayuda de los símbolos que en él ha ido adquiriendo amplía el horizonte de sus expectativas, y la propia cultura que hasta ese momento era toda la realidad, se comprende como un elemento más de una clase de categorías de pensamiento y de formas de vivir. La CULTURA es comprendida, entonces, como un concepto que engloba una categoría de objetos de los que forma parte la propia cultura de uno, de la misma manera que cada persona no es sino una de las formas posibles de lo que entendemos por un ser humano, sean cuales sean sus opciones de vida personales.

Ya en trabajos anteriores (Vera, 1987; 1999), traté la manera en que estas consideraciones pueden aportarnos criterios para el diseño de modelos curriculares, sobre todo en lo relacionado con la selección y organización de los contenidos cuando lo que pretendemos es que el alumno asimile significativamente la cultura y el conocimiento de la comunidad en la que vive. Sigo creyendo que el potencial del grupo social más próximo, aquel que conoce a través de la experiencia directa, constituye la fuente más rica de contenidos significativos, que una vez asimilados y comprendidos se convierten en facilitadores de la transferencia de esos aprendizajes a otros contextos culturales más amplios, con los que comparte regularidades que se repiten por ser todos ellos sistemas

socioculturales de relaciones humanas. Esta es una manera de hacer accesible el hecho de que el microcontexto inicial que en un primer momento se confundía con la realidad misma, pase a conceptualizarse también como un elemento más del conjunto de las formas de vida humana en comunidad.

Mi propuesta vendría a significar que mientras el sujeto permanece sumergido en su microcontexto cultural es similar a cuando intenta construir un rompecabezas, donde las piezas representan elementos de su ámbito cultural próximo, algunas de las cuales ya son conocidas por él y funcionan como inclusores. Pero cuando emerge, cuando se distancia y observa el rompecabezas desde la distancia, éste pasa a ser comprendido como un caso particular de rompecabezas y las personas de otras culturas como otros constructores semejantes a él resolviendo problemas existenciales muy parecidos. Los otros rompecabezas representan, en el símil, a otras culturas donde la mecánica es prácticamente la misma, aunque las piezas, lo que cada una significa y la forma de reaccionar emocionalmente los constructores varía.

Los organizadores previos desde los que partir, sean cognitivos, emocionales o morales, serán diferentes para grupo de alumnos en función de distintas variables como la proximidad o lejanía de sus esquemas a los de la propia escuela. Sería un prejuicio pensar que los alumnos de origen extranjero están siempre y necesariamente más lejos que cualquiera de los que ya viven hace tiempo en España. Desde el punto de vista de las inteligencias múltiples, cada grupo cultural y cada persona puede tener más desarrollada una inteligencia que otra, por lo tanto el punto de enlace entre lo que ya saben, piensan y sienten, con lo que han de aprender, variará de unos alumnos a otros, lo importante será el organizar la enseñanza y los aprendizajes de tal manera que se permita subir y bajar, cíclica y no linealmente, por las jerarquías conceptuales de cada cual a medida que la nueva información es introducida, a fin de volver a presentar la forma en la que los esquemas se ordenan al integrarse los elementos recién incorporados, de forma que se produzca un aprendizaje supraordenado.

6. El fomento de la ciudadanía democrática desde la escuela

La democracia ha de ser el terreno común de los ciudadanos, donde todos podamos vivir nuestras vidas de manera cohesionada y solidaria, haciendo compatible nuestras pertenencias

particulares con una pertenencia común. Por eso es imprescindible la defensa, por parte de todos, de aquellos principios y valores que hacen posible la existencia misma del pluralismo y la diversidad. La única posibilidad realista de ciudadanía democrática se teje con los mimbres de los principios y valores democráticos que hacen posible mantener la identidad propia en el espacio privado y, a la vez, abrirse al intercambio cultural en un espacio público plural. El problema es como gestionar toda la diversidad cultural para que exista y funcione el "nosotros común".

Para terminar, señalaré algunos criterios a tener en cuenta para fomentar la ciudadanía democrática desde la escuela y lo haré siguiendo las ideas de Marta Nussbaum (2001) y de Abdallah-Pretceille (2001).

a) La educación ha de estar abierta al patrimonio común de normas y tradiciones diversas, ya que es una de las mejores formas de reflexionar sobre las pautas propias de conducta cuando cristalizan en creencias asumidas como evidentes, necesarias y naturales. Igualmente eso nos obliga a preservar lo que no debemos perder basándonos en argumentos lógicos y no en el respeto por la tradición o en una emotividad irracional. En todas las culturas, muchas personas arrastramos creencias cuya coherencia lógica jamás hemos asimilado, e inferencias cuya validez nunca hemos puesto a prueba.

b) Todos habitamos varias comunidades: la local de nuestro nacimiento, la que conforman las distintas tradiciones culturales, la que se genera en el espacio de convivencia común en ámbitos democráticos interculturales y la comunidad del razonamiento y aspiraciones humanas que tiene además como base un mismo sistema de emociones básicas al ser comunes los problemas humanos fundamentales.

Por esto mismo, sentirse ciudadano en las cosas que nos unen, no significa renunciar a las afiliaciones locales, que suelen ser de gran riqueza vital y pedagógica, más bien deberíamos vernos como miembros de grupos de pertenencia que van ensanchándose y ensanchándonos en círculos concéntricos siendo el más amplio el de la comunidad humana. En el centro debería estar cada persona en el uso de su autonomía racional y responsable.

c) Si no enseñamos a los niños, desde que son pequeños, diferentes formas humanas de sentir, comprender, valorar y expresar sus propias cosmovisiones, tendrán dificultades para convivir y desempeñar sus trabajos en contextos donde las

personas son diversas, encontrarán limitaciones de movilidad laboral, en las relaciones de pareja, en el trato con los vecinos o se verán obligados a votar sobre cuestiones que no comprenden.

d) La diversidad cultural ha de formar parte de los contenidos curriculares y eso puede hacerse de muchas maneras, la más importante de todas, tal vez sea afrontando todas las cuestiones desde enfoques que evidencien la pluralidad de perspectivas culturales, para lo cual puede ser suficiente con salirse de los esquemas etnocentristas y poner ejemplos de cómo las mismas necesidades se cubren de forma diferente según que parte del mundo o según la época histórica.

d) Hay que inculcar en los niños el respeto, la comprensión y la empatía hacia todas las personas desde el principio, ya que si no lo hacen en sus casas y en las aulas, difícilmente lo harán cuando sean policías, jueces, profesores, médicos o dependientes en un comercio.

e) Tras muchos años trabajando con la interculturalidad, ya sabemos que no se trata sólo un tema de inmigrantes y nacionales, por eso, hay que ayudar a los alumnos a desarrollar competencias interculturales con otras formas de diversidad, por ejemplo, la étnica, la de género, la de clases sociales, la de creencias religiosas y las ideológicas.

f) Hay que complementar la sensibilidad por las diferencias con una sensibilidad todavía mayor hacia las cosas que nos unen y hacia los principios de la democracia, que aún estando sujetos a crítica, son la única posibilidad realista de hacer compatibles unos derechos iguales para todos en la esfera de lo público, con la posibilidad de la diferencia en la esfera de lo privado.

g) Habría que tratar de no presentar las culturas como si fueran uniformes y monolíticas, de lo contrario corremos el riesgo de silenciar las voces que son críticas con sus propias tradiciones, ya sea en China, en Irán, en Cuba o en España y ello, ya sea en la actualidad o a lo largo de la historia, ya sea que tomemos como referencia el país, la nacionalidad, las creencias religiosas, el idioma o cualquier otro criterio.

Los únicos enemigos son el fanatismo y los totalitarismos; por contra, las vías de encuentro están en la ciudadanía democrática y en los derechos humanos. Hay identidades excesivas (García, 2009) que oprimen como cárceles y otras que nos abren irremediablemente a reconocernos en la mirada de los demás.

Bibliografía/ Referencias

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Asensio, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona: Graó.

Esteve, J. M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.

Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI. 9ª edición.

García, A. (2009). *La identidad excesiva*. Madrid: Biblioteca nueva.

Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. En *Revista Teoría de la Educación*, 16 (2004) 49-64.

Nussbaum, M. C. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.

Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.

Toffler, A. (1976). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.

Vera, J. (1987). La cultura próxima como fuente de contenidos significativos de un diseño curricular basado en la comprensión de conceptos. En *Revista Teoría de la Educación*, 2 (1987) 35-44.

Vera, J. (1999). Cultura, diseño curricular y aprendizaje significativo. En AA.VV. *Cambio educativo: presente y futuro*, 201-210. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Vera, J. (2008). El aprendizaje de la convivencia ante el reto de la diversidad y el cambio social. En Touriñán, J. M. (Dir.) (2008), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, 106-125. La Coruña: Netbiblo.

Vera, J. (Coord.) (2005). *Educación intercultural: diversidad e inmigración*. Madrid: Fundación SM.

Vera, J. (Coord.) (2008). *Propuestas y experiencias de educación intercultural*. Madrid: Fundación SM.

---

[1] ***Intercultural education and democratic citizenship starting at school***

[2] Doctor.
Universidad de Málaga (España).
Email: juliovera@uma.es

CONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA. LAS HABILIDADES SOCIALES DEL ALUMNADO COMO VARIABLE MODULADORA[1]

Iván Bravo Antonio[2]
Lucía Herrera Torres[3]

Abstract: Schools are a suitable place in which to teach living together to children and young people young and, therefore, to provide them with the social skills that are necessary to contribute to full social and personal development (Ramírez; Justicia, 2006). The aim of the present work is to analyze the extent of relationships existing among different dimensions of behavior in Primary Education students (clinical maladjustment, school maladjustment, personal adjustment, and emotional symptoms index), and their perception of living together at school. To this end, 546 Primary pupils from two public schools in the autonomous city of Melilla took part. Results showed positive relationships between clinical dimensions of behavior and certain aspects that hamper harmonious living together at school. They also revealed positive associations among personal adjustment and some elements that favor living together. The importance of including work on social skills in the Primary curriculum, in view of their preventive character, and of the development of the individual, is discussed.
Keywords*:* living together; Primary Education; social skills

Resumen: Las instituciones escolares constituyen el lugar idóneo en el que enseñar a convivir a nuestros jóvenes y, por ende, dotarles de las habilidades sociales necesarias que contribuyan a su pleno proceso de desarrollo social y personal (Ramírez; Justicia, 2006). El objetivo principal del presente trabajo es analizar el grado de relación existente entre diferentes dimensiones de la conducta de los alumnos de Educación Primaria (desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal e índice de síntomas emocionales) y su percepción de la convivencia escolar. Para ello, participaron 546 alumnos de Educación Primaria de dos colegios públicos de la ciudad autónoma de Melilla. Entre los resultados hallados, se pone de manifiesto una relación positiva entre las dimensiones clínicas de la conducta y diferentes aspectos que obstaculizan la convivencia escolar. También, entre ajuste personal y diferentes elementos que favorecen la convivencia. Se discute la pertinencia de incluir, por su carácter preventivo y de desarrollo del individuo, el trabajo de las habilidades sociales dentro del currículum de Educación Primaria.
Palabras clave: convivencia escolar; Educación Primaria; habilidades sociales

Bravo Antonio, I.; Herrera Torres, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 173-212

1. Convivencia escolar

1.1. Aproximación conceptual

La vida junto a otras personas es inevitable en cualquier sociedad. Comenzamos conviviendo con aquellos que constituyen nuestro núcleo familiar y conforme crecemos nos vamos incorporando a nuevos grupos que despliegan su actividad en escenarios diferentes. Uno de estos espacios en las sociedades avanzadas es la escuela. El paso obligado por esta institución y el periodo, cada vez más largo, de permanencia hacen que se plantee este lugar como un sitio idóneo desde el que enseñar a convivir a nuestros jóvenes (Ramírez; Justicia, 2006). No obstante, el centro escolar, a pesar de gozar de estas ventajas, no es el contexto más fácil para hacerlo. La progresiva complejidad que está adquiriendo la escuela hace de este lugar un entorno complicado para que los que acuden a ella mantengan una buena convivencia.

Para que dicha educación sea posible, se hace necesaria la implicación y participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, padres y madres de familia, docentes y equipos de dirección e, incluso, entidades sociales que trabajan y colaboran con los centros educativos. En este sentido, la convivencia en el ámbito escolar se entiende como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás (Carretero, 2008). Se trataría de un proceso basado en el descubrimiento del otro, en entender y aceptar que nuestro marco de referencia vivencial no es el único posible ni necesariamente el más adecuado, pero sí valioso, en el que el respeto, la valoración de la diversidad y la comunicación adquieren un papel fundamental.

En opinión de Jares (2001, 2002) convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Para este autor (Jares, 2006) son cinco los factores fundamentales que conforman la actual situación de la convivencia y que, en mayor o menor medida, tienen su influencia en el sistema educativo. Éstos son:

1. El sistema económico-social, fundamentado en el triunfo a cualquier precio, la primacía del interés económico y la consideración de los seres humanos como recursos o medios y no como fines.

2. El menoscabo del respeto y los valores básicos de convivencia, lo que siempre se ha llamado educación básica o urbanidad, consecuencia del tipo de sociedad en la que vivimos –cada vez más individualista, consumista, deshumanizada, etc.– y de los cambios culturales en las relaciones sociales.
3. La mayor complejidad y heterogeneidad social, consecuencia de la globalización y el paso de ser un país exportador de emigrantes a ser un país receptor.
4. La pérdida del liderazgo educativo de los dos sistemas tradicionales de educación, la familia y el sistema educativo, que en buena medida se explica por los cambios sociales, la transformación del papel de ambos sistemas, el empuje y paulatino protagonismo de los medios de comunicación, el desconcierto y un claro descompromiso en sectores significativos de las familias y el profesorado.
5. La mayor aparición y visibilidad de la violencia, hasta tal punto de que en determinados sectores sociales se presenta como signo de identidad de determinadas culturas grupales y de comportamientos sociales. En este sentido, preocupa cada vez más el descenso en la edad de los actores violentos.

Por su parte, Ortega (2007) afirma que el término convivencia encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros, conformando, así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo. Aún así, continúa indicando este autor (Ortega, 2007) la convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar, potenciando así mismo el funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar. Una convivencia así planteada reduce los enfrentamientos, limita las acciones de maltrato y resulta satisfactoria para la consecución de los objetivos educativos, pero lo es especialmente para aquellos alumnos con mayor indefensión y vulnerabilidad social. Las normas

que se acuerdan, los mecanismos de control y el compromiso de la mayoría de los alumnos con todo ello son un factor protector para aquellos estudiantes con menor arraigo social.

Dicho esto, se puede afirmar, pues, que la expresión convivencia tiene el amplio significado de "vivir juntos", pero que nuestro acervo cultural le añade un conjunto de matices, más o menos pro-sociales, que la han convertido en una expresión del complejo entramado social exigido para lograr una buena práctica, en el caso que nos ocupa, una buena práctica escolar. Aunque los matices a los que se hace alusión pertenecen a distintos contextos de vida y práctica, en el presente trabajo se van a reflejar tres de ellos, en la medida en que son determinantes para comprender el uso que le otorga la comunidad escolar: el contexto del habla popular, el contexto socio-jurídico y el contexto psicoeducativo (Ortega, 2005).

Estos matices son muy bien recogidos y empleados en la *cultura popular*. La gente sabe que la convivencia va más allá de compartir vivienda o lugar físico, que no es cohabitar, sino ser partícipe y reconocer que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades, deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no haya grandes conflictos, para lo que se hace necesario que cada cual controle un poco sus propios intereses y comprenda los intereses de los demás. Se incluye el implícito de que la convivencia encierra un cierto bien común que es conveniente respetar, lo que favorece la espontánea resolución de conflictos de forma dialogada y justa.

Ortega y Martín (2003) llegan a la conclusión de que la expresión de esta palabra incluye una sutil connotación socio-moral, y que así es entendida por la mayoría de las personas que la utilizan, que no tienen necesidad de calificarla diciendo buena o mala convivencia, sino que se entiende que la convivencia encierra una virtud moral de solidaridad y apoyo.

Este término incluye, a modo de valor colectivo, el esfuerzo común en la creación de las condiciones cívicas para que cada persona pueda incluir, en su identidad personal, su característica de ser una ciudadana o ciudadano que está en el ejercicio de sus derechos, que son las condiciones básicas para el funcionamiento de la democracia. Un ejemplo de esta dimensión se halla en el uso que le dieron los padres de la Constitución cuando la incluyeron en la Carta Magna, la cual afirma:

> *La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad, y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en el uso de su soberanía, proclama su voluntad de garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social* (BOE nº 311 de 29 de diciembre de 1978).

En el *sentido socio-jurídico*, la convivencia significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo.

En la *dimensión psicoeducativa*, el concepto de convivencia refiere un análisis de los sentimientos y emociones que se exigen para relacionarse bien con los demás. Una dimensión social y moral que incluye el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo.

Resulta sumamente interesante rescatar estos detalles porque devuelven el sentido que su uso puede tener en términos de las finalidades educativas, cuando se necesita comprender hasta qué punto es importante educar para la convivencia o cómo construir la convivencia (Ortega; Del Rey, 2004). Para ello, habrá de tenerse en cuenta, así mismo, que el término convivencia hace referencia a contenidos de muy distinta naturaleza: morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, culturales, educativos, etc., los cuales se agrupan en tres grandes categorías (Jares, 2006):

1. Contenidos de naturaleza humana: el derecho a la vida y la pasión de vivir, la dignidad, la felicidad, la esperanza.
2. Contenidos de relación: la ternura, el respeto, la no violencia, la aceptación de la diversidad y el rechazo de cualquier forma de discriminación, la solidaridad, la igualdad.
3. Contenidos de ciudadanía: la justicia social y el desarrollo, el laicismo, el Estado de derecho, los derechos humanos.

1.2. Legislación educativa en España sobre convivencia escolar

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se apuesta decididamente por la educación para la convivencia y la promoción y la mejora de la convivencia en los centros educativos. La normativa básica existente al respecto, además de lo ya contenido en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria así como en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas

correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, es la siguiente:

- *Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros*. Consecuencias de su aplicación son las siguientes:
  - El Reglamento Interior del centro desarrolla, concreta y adapta los derechos y deberes de los alumnos a las especiales condiciones del centro, a su proyecto educativo y a las necesidades propias de la edad y madurez personal de sus alumnos.
  - El objetivo último es alcanzar, con la colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa, un marco de convivencia y autorresponsabilidad que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias. En todo caso, cuando éstas resulte inevitables, las correcciones deberán tener un carácter educativo y deberán contribuir al proceso general de formación y recuperación del alumno.
  - El Consejo Escolar del centro es el órgano competente para la resolución de los conflictos y la imposición de sanciones en materia de disciplina de los alumnos.
  - En el seno del Consejo Escolar se constituirá una Comisión de convivencia, compuesta por profesores, padres y alumnos.
  - El Consejo Escolar elaborará un informe sobre los resultados de las normas de convivencia, que formará parte de la Memoria Anual.
  - El Reglamento de Régimen Interior aprobado por el Consejo Escolar, que en los centros públicos forma parte del proyecto educativo, contendrá las normas de convivencia del centro, así como las otras normas sobre organización y participación en la vida del centro que considere necesarias el Consejo Escolar. Dichas normas podrán precisar y concretar los derechos y deberes de los alumnos.
  - Las normas de convivencia del centro recogidas en el Reglamento de Régimen Interior, podrán concretar los deberes de los alumnos y establecerán las correcciones que correspondan por las conductas contrarias a las citadas normas.
- *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. La LOE (2006)

asume en su totalidad el contenido de los expresado en esta Ley, integrando en sus disposiciones las medidas que ésta última propone para el ámbito educativo. En concreto, las medidas tomadas quedan reflejadas en:

- En los principios y fines que establece la LOE (2006).
- En los objetivos de las diferentes etapas y niveles del sistema: Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de personas adultas.
- En la escolarización inmediata en caso de violencia de género.
- En el fomento de la igualdad a través de los materiales educativos.
- En la formación inicial y permanente del profesorado.
- En la participación en los Consejos Escolares.
- En lo correspondiente a las actuaciones de la Inspección Educativa.

➢ *Ley Orgánica 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz*. El modo en que esta Ley incide en la convivencia escolar se puede concretar de la siguiente manera:

- Creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos.
- Impulsar la incorporación de valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los libros de texto y materiales didácticos.
- Promover dentro de los contenidos curriculares iniciativas de educación para la paz.
- Promover la formación especializada en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación.

➢ *Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, se establecen las bases reguladoras específicas y se convoca el concurso nacional de buenas prácticas de convivencia para el año 2006*. Esta norma aporta a la educación para la convivencia los siguientes aspectos:

- Aprendizaje de la convivencia como resultado de una acción intencional del profesorado.
- La educación en la convivencia no es una tarea de un solo profesor, sino que debe serlo de todo el centro.

- El Plan de convivencia se inserta en el Proyecto Educativo del Centro (PEC).
- El Plan de convivencia fijará los objetivos que se quieren conseguir en relación con el alumnado y, tras el análisis de las principales necesidades y problemas en relación con la convivencia, propondrá las actuaciones prioritarias que el centro quiere llevar a cabo para la consecución de los objetivos establecidos.
- El Plan de convivencia establecerá:
  - Objetivos teniendo en cuenta la realidad y necesidades del centro y su entorno.
  - Acciones, procedimientos y recursos puestos en práctica.
  - Ámbitos de actuación, temporalización.
  - Plan de seguimiento y evaluación.
  - Implicación de la comunidad educativa.
  - Valoración de resultados y beneficios obtenidos.

Las actuaciones que llevará a cabo el Ministerio de Educación para la promoción y mejora de la convivencia escolar, se enmarcan en algunos de los principios constitutivos de la LOE (2006), así como en el modelo de convivencia que ésta propicia, el cual se sustenta en cuatro pilares:

1. Mayor autonomía de los centros para adaptar su organización a las características de sus alumnos.
2. Elaboración de un PEC en el que se recoja la forma de atención a la diversidad del alumno así como un Plan de Convivencia basado en la inclusión educativa y la educación en valores.
3. Refuerzo de la acción tutorial del profesorado a fin de conocer y prevenir a tiempo los primeros síntomas de acoso escolar y/o conflictos de convivencia.
4. Planteamiento de una educación en valores dirigida a la enseñanza de una adecuada convivencia.

Dicho modelo supone un planteamiento global, integrado y sistémico de educación en la convivencia con implicaciones a nivel organizativo así como mediante la utilización de recursos específicos para la prevención, el tratamiento y la resolución pacífica y educativa de los conflictos, teniendo muy en cuenta, a su vez, el valor formativo de la disciplina, entendida ésta como la necesidad de exigir que todos los miembros de la comunidad educativa respeten las normas que ellos mismos se han dado para garantizar el respeto

y la libertad de todos. Todo ello, exige la recuperación de la autoridad moral del profesorado, basada en el reconocimiento social de su tarea y en el apoyo institucional de las administraciones, contando, cuando sea necesario, con la ayuda de otros profesionales en tratamiento y resolución de conflictos, de modificación de conducta o del ámbito socio-educativo (educadores y trabajadores sociales). Para ello se propone, además, no ya sólo una educación transversal en todas las áreas y espacios de convivencia, sino también un área curricular llamada "Educación para la Ciudadanía", la cual dispondrá de contenidos sobre el respeto a los derechos humanos y el conocimiento de las instituciones democráticas y de los deberes y derechos de nuestra Constitución como el mejor instrumento para la defensa de la dignidad de las personas.

Basándose en este contexto complejo que incide en la convivencia escolar, así como en el modelo de convivencia en el que se sustenta la LOE (2006), el Ministerio de Educación, junto con las distintas organizaciones sindicales, estableció, en su apartado 2, según el Acuerdo Básico sobre condiciones sociolaborales del profesorado, de 20 de octubre de 2005, el compromiso de potenciar, entre otras, las actuaciones relacionadas con la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos. En cumplimiento de dicho Acuerdo, y convencidos de la importancia de alcanzar un buen clima de convivencia en los centros educativos como requisito indispensable para la mejora de la calidad de la educación así como para impulsar la mejor formación de los alumnos y su acceso a la formación superior y la vida laboral, se acuerda establecer un *Plan de Actuación para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar*, a fecha del 23 de marzo de 2006, en colaboración con las distintas Comunidades Autónomas y agentes sociales, en el marco competencial existente y de acuerdo con lo previsto en la LOE (2006) sobre los planes de convivencia como elementos básicos del PEC, mediante el cual se proponen los siguientes compromisos:

1. Creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y de Prevención de Conflictos Escolares, compuesto por la Ministra de Educación, dos Vicepresidentes (uno correspondiente al Ministerio de Educación y otro a las Comunidades Autónomas), los sindicatos docentes, un representante de padres y madres y un representante de alumnos y alumnas, el cual se concreta, posteriormente, a través del Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero.

2. Revisión de la normativa referida a la convivencia escolar así como del intercambio y difusión de las medidas y decisiones que las distintas administraciones educativas están adoptando en este sentido:
   - Adopción de medidas adecuadas para garantizar la defensa jurídica de los docentes y los alumnos víctimas de violencia escolar.
   - Proporcionar la asistencia especializada que sea necesaria.
   - Revisión de la normativa de derechos y deberes del alumnado y de los reglamentos de organización y funcionamiento de los centros.
   - Planes integrales de intervención a favor de la convivencia y en contra de la violencia.
   - Establecimiento de protocolos de actuación ante las agresiones al profesorado o alumnado.
   - Refuerzo del papel del profesorado y de su notoriedad en el aula.
3. Desarrollo de programas de actuación en los centros y zonas que, por sus características específicas, necesiten mayores recursos humanos y materiales para llevar a cabo su actividad educadora de apoyo a la acción tutorial y refuerzo de la actuación de los Departamentos de Orientación.
4. Incorporación de contenidos destinados a favorecer la convivencia en los centros educativos en los programas de formación inicial del profesorado.
5. Firma de convenios de colaboración con las Comunidades Autónomas para la incorporación de cien centros a los programas de control de asistencia e información a las familias.
6. Apertura de una página web sobre convivencia, puesta en marcha de actuaciones para facilitar el intercambio de experiencias, realización de una convocatoria anual de ayudas y premios para proyectos de fomento de la convivencia en colaboración con las Comunidades Autónomas y celebración, con carácter anual y participación internacional, de un Congreso sobre convivencia en los centros educativos.
7. Elaboración de estrategias, orientaciones y materiales para el desarrollo de planes de convivencia en todos los centros

educativos así como creación de "guías de buenas prácticas" y materiales de apoyo a los centros.

8. Organización, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, de cursos de formación de formadores en temas de convivencia y otras acciones de formación que se consideren necesarias.
9. Impulso, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, de la implicación de las AMPAs y de las Asociaciones de Alumnos en la convivencia escolar.

1.3. Violencia escolar y otros problemas que afectan a la convivencia escolar

Aunque el interés por la convivencia escolar es un fenómeno de actualidad, ésta ha formado siempre parte del currículum escolar a través de lo que algunos autores han venido a denominar currículum oculto. De hecho, la violencia escolar constituye, desde hace ya varios años, uno de los principales problemas que afectan al profesorado, hasta el punto de constituir una de las causas más importantes del llamado malestar docente, caracterizado por algunas dolencias psicológicas tales como fatiga, estrés, depresión y *burnout* (Mesa; Lara; Herrera; Seijo; Espínola; Carmona, 2002; Villanueva, 2000).

Si bien es cierto que en España los índices de violencia son menores en comparación con otros países, se están empezando a observar manifestaciones comportamentales cada más preocupantes. Inicialmente, la violencia escolar asumía la forma de actos vandálicos leves, como la rotura de cristales o las pintadas en paredes. Sin embargo, actualmente se tiende hacia patrones de comportamiento más graves relacionados con la agresión física y verbal hacia profesores y compañeros (Estévez, 2005).

Cuando en los años noventa empezó la reforma educativa promovida por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la conflictividad en los centros e institutos se incrementó de manera exponencial (Gómez, 2006). A su vez, este fenómeno paulatino de degradación de la convivencia coincidió, junto al escaso interés de los alumnos por el estudio y a las dificultades para asumir principios elementales de comportamiento social y de las normas internas básicas, con el progresivo deterioro de la imagen social de la función docente y de la figura del profesor, todo lo cual desemboca, en última instancia, en una situación de conflictividad permanente que, no en pocas ocasiones, desborda las

propias estrategias de los centros y que se traduce en indisciplina, falta de respeto hacia las figuras de autoridad, etc.

Esta situación, presente en muchos de nuestros centros, es vivida por los profesionales y por la comunidad educativa como uno de los elementos clave que imposibilitan y limitan la tan pretendida calidad de la educación. Para entenderla, conviene que se dedique un tiempo a la comprensión y análisis de los sistemas que habitualmente se ponen en marcha para resolver estos conflictos. Para ello, siguiendo a Torrego y Moreno (2003), se describirán brevemente los *modelos de regulación de la convivencia y la disciplina*. Así pues, los tres modelos que se han identificado como más usuales en el marco de la convivencia de los centros son:

1. El *modelo sancionador*: ante una infracción de las normas de convivencia del centro, o ante cualquier conflicto, los órganos encargados de velar por la convivencia aplican una corrección de tipo sancionador que pretende ser ejemplarizante, sobre unos supuestos previamente tasados por la normativa (reglamento). Por otra parte, el incumplimiento de las correcciones impuestas daría lugar a un agravamiento de la falta con la aplicación de nuevas sanciones según una gradación de las mismas.
2. El *modelo relacional*: este sistema pone el acento, para hacer frente a las situaciones de deterioro de la convivencia, en la comunicación directa entre las partes y en el cultivo del diálogo como forma legítima de resolución de conflictos. Así, a través del dialogo y la comprensión se va adquiriendo la necesidad de respeto a las normas como base de la convivencia. En este modelo, el centro define sus normas de convivencia y su marco regulador con la participación activa de la comunidad educativa y ante cualquier situación de conflicto se ofrece la posibilidad a las partes de acudir a un sistema de mediación o de negociación de tal manera que éstas asumen las soluciones acordadas.
3. El *modelo integrado*: este modelo, que integra los aspectos más positivos de los dos anteriores, recoge la necesidad de explicitar a la comunidad educativa tanto el marco regulador normativo como la existencia de unas reglas propias definidas democráticamente. Sin embargo, ante una situación de incumplimiento, se pone el acento en primer lugar en los aspectos relacionales como fórmula preferente de resolución. En consecuencia, los centros prevén otras

posibilidades no sancionadoras de resolución a los conflictos de convivencia que puedan darse, generando unas estructuras específicas que se ofrecen a los miembros de la comunidad educativa como primer paso para la solución de sus divergencias, todo ello, sin perjuicio de aplicar la vía sancionadora prevista en la norma, o que ésta quede definitivamente cerrada, en situaciones extremas.

Los informes ofrecidos desde organismos públicos y privados coinciden en señalar que, en las últimas décadas, se ha producido un incremento progresivo de la conflictividad escolar, pudiéndose destacar que, aunque la situación todavía no llega a ser tan grave como en otros países, algunos de nuestros centros educativos empiezan a mostrar ya síntomas de violencia de forma incontrolada (Martínez-Otero, 2005). Pero, ¿qué es la violencia?, ¿cuál es el problema? y ¿cómo se define?

El término violencia designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses propios del individuo (Ovejero, 1998; Trianes, 2000). En este sentido, se distingue entre violencia comportamental (violencia hostil directa para hacer daño) y violencia intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios).

Más detalladamente, y siguiendo a Anderson y Bushman (2002), la *violencia hostil* hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planeado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida. Por su parte, la *violencia instrumental* se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la existencia de una provocación previa.

Otras aproximaciones al concepto (Griffin; Gross, 2004; Little; Brauner; Jones; Nock; Hawley, 2003; Little; Jones; Henrich; Hawley, 2003), diferencian entre varias formas de violencia (p. ej., directa, física o manifiesta *versus* indirecta, verbal o relacional) y distintas funciones de la violencia (reactiva o defensiva versus ofensiva, proactiva o instrumental), tal y como se recoge a continuación (ver tabla 1).

FORMAS DE VIOLENCIA
La *violencia directa o manifiesta* se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar…). La *violencia indirecta o relacional* no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores…) y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo.
FUNCIONES DE LA VIOLENCIA
La *violencia reactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta agresión suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás. La *agresión proactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de agresión se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder.

Tabla 1: *Formas y funciones de la Violencia*
(Little et al., 2003)

La conducta violenta en la escuela es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento, aunque con la particularidad de que los actores son niños o adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos. Por tanto, un alumno violento en la escuela es aquel cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula o centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás (Marín, 1997), que suponen agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y que obedecen a distintas razones (Fagan; Wilkinson 1998):

1. Conseguir o mantener un estatus social elevado.
2. Obtener poder y dominación frente a otros compañeros.
3. Ejercer de "justicieros" imponiendo sus propias leyes y normas sociales frente a las ya existentes y que consideran inaceptables o injustas.
4. Desafiar a la autoridad y oponerse a los controles sociales establecidos y que ellos interpretan como opresores.
5. Experimentar conductas nuevas y de riesgo.

Sin desdeñar la importancia y el enorme peso que tiene el tema de la violencia escolar, puede resultar igualmente enriquecedor destacar otros aspectos que ayuden a examinar la convivencia en los centros desde una perspectiva un poco más amplia y permitan mostrar la realidad en toda su complejidad (Morollón, 2001). Por

ello, un tratamiento más extenso a la hora de afrontar la conflictividad escolar requiere de un análisis e identificación de las distintas conductas-problema que perturban la convivencia.

Los estudios realizados con alumnos que manifiestan problemas de conducta destacan en ellos un conjunto de características: escasa autoestima, dificultades en sus relaciones sociales y en su empatía con los otros, falta de comprensión y control de su conducta y desvinculación de los objetivos escolares (Marchesi, 2004). De alguna manera, estos alumnos ponen en acción potentes mecanismos de defensa para protegerse de su baja autoestima académica o social y de la ausencia de una valoración positiva sobre lo que son o sobre lo que hacen. Estos alumnos necesitan poderosamente llamar la atención y conseguir el reconocimiento de los otros, algo que no encuentran si su conducta se ajusta a las normas escolares establecidas. La descripción de estos alumnos se mueve habitualmente entre dos polos: son alumnos que hacen daño, a veces demasiado, pero también son alumnos que sufren. El énfasis en uno o en otro polo orienta las preferencias en las iniciativas educativas: el castigo y la sanción frente a la ayuda pedagógica y psicológica. Ambas, sin duda, deben combinarse con el objetivo de lograr, en la medida de lo posible, la recuperación del alumno para proseguir su formación, lo que, no sólo se alcanza con la buena voluntad de los profesores, sino que requiere de una competencia específica en la que se combinen con eficacia la sensibilidad ante los problemas afectivos y sociales de los alumnos, el diálogo con ellos, el diseño de actividades de aprendizaje que contribuyan a su adecuado desarrollo emocional y la acertada utilización de los mecanismos de funcionamiento institucional (Marchesi, 2007).

Con mayor o menor grado de especificidad a la hora de identificar las distintas conductas-problema que perjudican la existencia de una adecuada convivencia escolar, la mayoría de las clasificaciones giran en torno a una serie de grupos muy similares. Así, por ejemplo, Moreno (1998) distingue entre diferentes tipos de comportamiento antisocial que se dan en la escuela, esto es:

A. Disrupción en las aulas: se refiere a las acciones de “baja intensidad” que un grupo de alumnos protagoniza impidiendo con ello el normal desarrollo de clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

B. Problemas de disciplina: normalmente en forma de conflictos de relación entre el profesorado y el alumnado, desarrollando conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia – desde la resistencia o el "boicot" pasivo hasta el desafío y el insulto activo -, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula.
C. Vandalismo y daños materiales: la espectacularidad y expresividad de estas conductas explica en parte su capacidad para reclamar la atención de la opinión pública, al tiempo que se convierten en demostraciones de fuerza de los actores. En términos ideologizados cumplen también una función reivindicativa, amedrentadora y subversiva.
D. Violencia física: a este respecto, se ha detectado un alarmante incremento del porte de armas de todo tipo y de episodios de extrema violencia en los centros escolares, que han llevado a tomar medidas drásticas en algunos países (detectores de metales, vigilantes de seguridad, circuitos cerrados de televisión, presencia policial en las proximidades, etc.). Dentro de esta categoría, merece una particular consideración el *bullying*, término inglés que designa los procesos de intimidación y victimización entre pares. En este sentido, Avilés (2003) distingue entre varias modalidades:
   - Física: a través de empujones, patadas, puñetazos, etc.
   - Verbal: es quizá la más habitual, y se expresa por medio de insultos, motes, humillaciones públicas, burlas acerca de algún defecto real o imaginado, etc.
   - Psicológica: este componente está presente en todas las versiones de maltrato. Su finalidad es infundir temor a la víctima.
   - Social: se busca aislar o desprestigiar a la víctima. Se debilita o se rompe el soporte social del sujeto para que éste quede del todo indefenso.
E. Acoso sexual: en cierta medida, éste podría considerarse como una forma particular de *bullying*, sin embargo, el maltrato, la agresión y el acoso de carácter sexual tienen la suficiente relevancia como para considerarlos en una categoría aparte.

En esta misma línea, Zabalza (2002) señala que la naturaleza y características de las conductas que los diversos autores incluyen en el catálogo de conductas violentas suele variar,

pero que básicamente todas ellas incluyen actos que tienen que ver con la violencia física contra personas, la violencia verbal y la violencia o deterioro deliberado de las cosas. En algunos casos, suelen mencionarse también conductas o actuaciones que constituyen formas de desprecio, minusvaloración o marginación de los sujetos víctimas.

Ortega (2002) distingue cinco categorías de conductas desadaptadas en el contexto escolar: vandalismo o violencia contra los objetos, los bienes, etc.; disruptividad o violencia contra las finalidades educativas; indisciplina o violencia contra las convenciones con las que se gobierna la actividad escolar; maltrato personal y violencia interpersonal con resultados penales. Por su parte, Calvo (2003) habla de conductas de rechazo al aprendizaje, conductas de trato inadecuado, conductas disruptivas y conductas agresivas.

Ramírez y Justicia (2006), siguiendo las cinco dimensiones racionales de las que partió Peralta (2004) para elaborar el cuestionario sobre problemas de convivencia escolar, proponen las siguientes categorías:

- Desinterés académico: hace referencia a aquellos comportamientos del alumno, normalmente observados en clase, que van encaminados a no realizar las tareas académicas propuestas por el profesor.
- Conducta disruptiva: la disrupción es “la música de fondo de la mayoría de nuestras aulas” (Torrego; Moreno, 2003: 129). Cuando se habla de disrupción se hace referencia a un conjunto de comportamientos que deterioran o interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.
- Conductas agresivas: son comportamientos cometidos para causar intencionalmente daño a otra persona.
- Conductas indisciplinadas: son conductas que suponen un desacato a las normas de organización y funcionamiento presentes en un centro. No parecen tener la intención, en este caso, de molestar con ellas a sus compañeros ni a sus profesores.
- Conductas antisociales: con este tipo de comportamientos se intenta atentar contra la integridad física o psíquica de los demás o contra las pertenencias individuales o comunitarias.

Las conductas de desinterés académico y las disruptivas aparecen como aquellas ejercidas con mayor frecuencia entre el

alumno (Ramírez; Justicia, 2006). Les siguen las conductas agresivas hacia compañeros y la falta de habilidades para comunicarse con el grupo. Estos mismos resultados han sido obtenidos, en trabajos muy recientes, por Peralta (2004) y Sánchez (2005).

Todos estos comportamientos que se acaban de describir son muy distintos entre sí, pero presentan en común ser conductas que van contra la tarea educativa propiamente dicha, que, interpretados muchas veces como indisciplina, van contra la tarea educativa que constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para llegar a una adecuada comprensión de los mismos es preciso tener en cuenta, entre otras dimensiones, la doble condición de los centros educativos (Marchesi, 2007): por un lado, son centros de aprendizaje, y en ellos los alumnos adquieren los conocimientos, destrezas, conceptos, procedimientos, la cultura propia de la sociedad en la que viven, etc.; por otro, y de manera simultánea, son centros de convivencia, y en ellos los alumnos aprenden las habilidades básicas y actitudes necesarias para la convivencia.

Si se analizan las conductas de los alumnos en relación con la dimensión “centro de aprendizaje”, se pueden encontrar tres tipos de conducta contrarias a la misma: la falta de rendimiento, molestar en clase y el absentismo. Entre las conductas relativas a la segunda dimensión, “centro de convivencia”, se sitúan la falta de respeto, el conflicto de poder y las conductas violentas.

2. Las habilidades sociales

2.1. Concepto y clasificación

No existe una definición única y unánimemente aceptada sobre las habilidades sociales. Hasta la fecha de hoy, se han dado numerosas definiciones, no habiéndose llegado todavía a un acuerdo explícito sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) afirman que es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que ésta es parcialmente dependiente del contexto cambiante, esto es, las habilidades sociales deben considerarse dentro de un marco cultural determinado, dependiente de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Es más, la conducta considerada apropiada en una situación puede resultar inadecuada en otra. En esta misma línea, Wilkinson y Canter (1982) afirman, además de lo anterior, que a la situación han de añadirse

las propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y estilo particular de interacción que el individuo lleva consigo. Aún así, todos podemos conocer qué son las habilidades sociales de forma intuitiva (Trower, 1984).

A pesar de lo anterior, de las distintas definiciones existentes se puede extraer una serie de características comúnmente aceptadas como más relevantes (Sanz; Gil; García, 1998):

- *Conductas manifiestas*: las habilidades sociales comprenden conjuntos de capacidades de actuación aprendidas y que se manifiestan en situaciones de interacción social.
- *Orientación a objetivos*: se orientan a la consecución de determinados objetivos o reforzamientos, bien del ambiente (materiales y/o sociales), bien personales (auto-refuerzo, autoestima).
- *Especificidad situacional*: están determinadas por el contexto socio-cultural y la situación en particular en que tienen lugar.
- *Componentes de las habilidades*: las habilidades sociales pueden ser consideradas a distintos niveles, en función del grado de inferencia y especificidad que se adopte: nivel molar (p. ej., habilidad de autoafirmación), nivel intermedio (p. ej., decir "no") y nivel molecular (p. ej., establecer contacto ocular). Comprenden tanto componentes conductuales (que implican, a su vez, elementos no verbales, paralingüísticos y verbales), como cognitivos y fisiológicos.

En general, todas las definiciones de competencia social parten de que existen una serie de capacidades, habilidades y bases de conocimiento que todos los niños y niñas necesitan poseer para negociar con éxito las exigencias del mundo de las relaciones interpersonales. Estas habilidades y capacidades son de diversa índole y, también aquí, se corre el peligro de centrarse en un único tipo de características personales, siendo este uno de los principales motivos de que existan definiciones tan dispares. Siguiendo a Martín (2009), en la competencia social se pueden distinguir diferentes tipos de habilidades personales:

A. Habilidades de tipo cognitivo:
    - Habilidades de procesamiento de información.
    - Habilidades de toma de decisiones.

- Habilidades de juicio, que incluyen, a su vez, tanto la habilidad de aprender como la habilidad para conseguir información.

B. Habilidades de afrontamiento y autorregulación centradas en la emoción.
C. Habilidades comportamentales.
D. Motivaciones y expectativas.

De otra parte, conviene destacar que tradicionalmente el estudio de las habilidades sociales se ha abordado teniendo en cuenta la existencia de tres dimensiones (Roca, 2003):

1. La conducta motora observable externamente (mirada, expresión facial, gestos, forma y contenido de la comunicación verbal, etc.): son los componentes más obvios de las habilidades sociales y también los que más se han investigado.
2. Lo fisiológico-emocional: son los cambios fisioquímicos corporales relacionados con ellas (p.ej., la hiperactivación del sistema nervioso simpático que se produce cuando experimentamos ansiedad o ira).
3. Lo cognitivo: son los componentes más estudiados en los últimos años por la psicología científica, reconociéndose así el papel determinante de nuestros pensamientos y creencias (de nuestra forma de percibir y evaluar la realidad).

En cualquier caso, de lo que no cabe duda es de que las habilidades sociales son primordiales en nuestras vidas ya que, tal y como apunta Roca (2005):

- Las relaciones interpersonales son nuestra principal fuente de bienestar, y también pueden convertirse en la mayor causa de estrés y malestar.
- Mantener relaciones satisfactorias con otras personas facilita la autoestima.
- La falta de habilidades sociales nos lleva a sentir con frecuencia emociones negativas, como la frustración o la ira, y a sentirnos rechazados, infravalorados o desatendidos por los demás.
- Las personas con pocas habilidades sociales son más propensas a padecer alteraciones psicológicas como la ansiedad o la depresión, así como ciertas enfermedades psicosomáticas.

- Ser socialmente hábil ayuda a incrementar nuestra calidad de vida, en la medida en que nos ayuda a sentirnos bien y a obtener lo que queremos.

2.2. Educar las habilidades sociales como factor de calidad de la convivencia escolar

Asistimos, en los últimos años, a la incorporación de la enseñanza de las habilidades sociales al campo de la intervención educativa, aspecto éste que parece deberse fundamentalmente a la constatación de la importancia de este tipo de conductas en el desarrollo infantil y el posterior funcionamiento psicológico, académico y social. Distintos autores señalan la relación existente entre competencia social y logros escolares, sociales y ajuste personal y social, mientras que, por otra parte, los datos alertan de las consecuencias negativas que la inhabilidad interpersonal tienen para la persona, tanto a corto plazo, en la infancia, como a medio y largo plazo, en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social se relaciona con un variado elenco de desajustes y dificultades como son baja aceptación, rechazo, ignorancia y asilamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta (Elliot; Gresham, 1991; Goldstein; Sprafkin; Gershaw; Klein, 1989; Hunder, 1995; Michelson; Sugai; Word; Kazdin, 1987; Pelechano, 1996).

Delgado y Contreras (2008) señalan a este respecto que, tal y como se ha podido poner de manifiesto a través de diversos estudios longitudinales, las dificultades de relación social en la infancia se vinculan con problemas escolares (bajo rendimiento, absentismo escolar, abandono prematuro del sistema educativo); problemas externalizados en la adolescencia, como conducta antisocial y delincuencia en el caso de aquellos niños que han sido rechazados en la infancia por su conducta agresiva y disruptiva; y problemas internalizados durante el ciclo vital, incluyendo baja autoestima, problemas de ansiedad, soledad, y síntomas depresivos en aquellos niños caracterizados por un patrón de retraimiento y ansiedad en los años escolares.

Parecen existir, pues, sólidas razones que justifican la enseñanza de las habilidades sociales en nuestros alumnos, no ya sólo para contribuir a su formación integral y, consecuentemente, a su pleno proceso de desarrollo social y personal, sino también como una forma de favorecer la existencia de una adecuada convivencia

escolar. De hecho, en el currículum actual una de las capacidades a desarrollar en todos los alumnos se refiere, precisamente, al desarrollo de la capacidad y competencia social.

Sirva para justificar lo anterior, el creciente interés que ha ido surgiendo dentro del campo de la educación por el tema de las habilidades sociales para, de una parte, promocionar una adecuada competencia social entre nuestros alumnos y prevenir posibles desajustes en el alumnado "sin dificultades" y, de otra, intervenir con el alumnado de riesgo y con aquellos presentan problemas de incompetencia social (Borrego, 1992; Goñi, 1996; Jiménez, 1994; López, 1991; López; Programa Harimaguada, 1997; Monjas, 1992, 1993; Trianes, 1996; Trianes; Jiménez; Muñoz, 1997; Vallés; Vallés, 1996).

Si la conducta interpersonal se aprende, ello también significa que debe ser capaz de enseñarse y modificarse, lo que, al menos hasta la fecha de hoy, se ha venido haciendo por medio de diversas estrategias de intervención a las que han venido a etiquetarse como "Entrenamiento en Habilidades Sociales". En palabras de Curran (1985), dicho tipo de entrenamiento supone un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales.

De otra parte, conviene tener presente que, si el objeto básico de la educación es hacer de sus alumnos sujetos maduros, independientes y autónomos, no se puede olvidar que las destrezas adquiridas en este tipo de habilidades van a facilitar el desarrollo de este tipo de actitudes, haciendo de ellos individuos con una adecuada capacidad para la toma de decisiones. Si bien este tipo de contenidos debieran ser contemplados en todas las áreas del conocimiento, probablemente el lugar más idóneo para ello sea el espacio reservado a la acción tutorial. Es más, su aprendizaje no puede ser puntual, si no que necesita de un proceso continuo, a lo largo de toda la etapa educativa, durante el cual nuestros alumnos tengan la oportunidad de ponerlos en práctica ante el mayor número de situaciones dispares posibles así como a través de la propia experimentación con los demás (Ortega; Mora-Merchán, 1996), esto es, tanto con su grupo de iguales como con los adultos del centro.

Además, y teniendo en cuenta que el aprendizaje de dicho tipo de habilidades no se adquiere si no se lleva a cabo a través de un programa intencionado de actividades educativas, sobre todo en

el caso de aquellos alumnos que presentan déficits para el establecimiento de sus relaciones con los demás, se necesita de una intervención directa, deliberada y sistemática, de modo que puedan dialogarse, reflexionar y seleccionar aquellos hábitos o actitudes que se precisan mantener o desarrollar y se desechen aquellas otras conductas que no merezcan la pena ser retenidas (Ortega; Del Rey, 2004). El aprendizaje de la convivencia no puede convertirse, por lo tanto, en una tarea improvisada ni sujeta a una mera intervención verbal en un momento determinado. Por el contrario, necesita de una planificación, tanto para el espacio de aula como de centro, teniendo en cuenta, a su vez, a los tres protagonistas principales de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y madres/padres (Jares, 2006).

En relación con lo anterior, se entiende, pues, que si la meta de la educación es promover el desarrollo integral de sus alumnos, se hace necesario que, dentro del ámbito escolar, se tenga en cuenta el área de la competencia interpersonal y la enseñanza y promoción de las habilidades sociales mediante su inclusión en el currículo, para lo que se debe tener en cuenta lo siguiente (Monjas; González, 2000):

A. La enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales es una competencia y responsabilidad clara, junto a la familia y en coordinación con ella, de la institución escolar.
B. La administración educativa debe abordar explícitamente el tema de la competencia interpersonal por medio de distintas estrategias, como lo pueden ser mediante su inclusión en el programa de formación inicial del profesorado, elaboración de orientaciones y materiales para la formación permanente del profesorado y los equipos psicopedagógicos, promocionando su investigación, etc.
C. Resulta conveniente la formación del profesorado y de todos los profesionales de la educación en el campo de las habilidades de interacción social tanto en el aspecto estrictamente profesional como en el personal a fin de aumentar su propia competencia social.
D. Se hace necesario buscar un lugar dentro del currículo escolar en el que incorporar la enseñanza directa y sistemática de las habilidades sociales, ya que deben formar parte del currículum formal y se hace preciso explicitar qué intenciones educativas existen al respecto.

Como puede desprenderse de lo hasta aquí mostrado, la intervención centrada en el alumno resulta fundamental, sin embargo, no ha de ser menos la atención que reciba el profesorado y, en general, los miembros que integran la comunidad educativa (Herrera; Ortiz; Sánchez, 2010), considerando que, mediante la mejora de las habilidades sociales de los distintos implicados, se contribuirá con mayor éxito al establecimiento de un buen clima de convivencia (Flannery, 1997) (ver figura 1). Precisamente, éste constituye uno de los principales objetivos del programa de intervención "Educación para la Convivencia en Contextos Escolares" (Benítez; Tomás; Justicia, 2005) que algunos autores (Martín; Fernández; Andrés; Del Barrio; Echeita, 2003) han venido a calificar como preventivo.

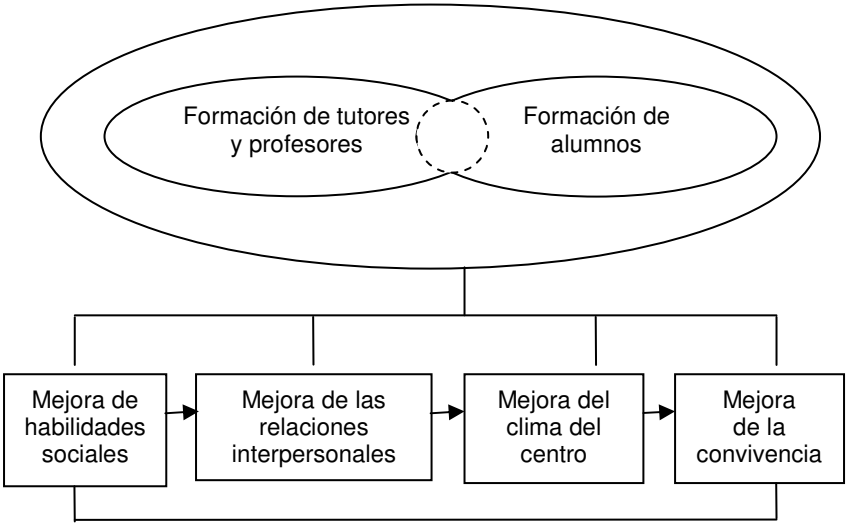


Figura 1: *Formación de la comunidad educativa como elemento facilitador de un adecuado clima de convivencia escolar (Benítez et al., 2005)*

Ha de entenderse, pues, que la convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influye sobre éstas. La búsqueda de una convivencia positiva se convierte, así, en una meta esencia de la educación, no debiendo entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos. Tal y como apuntan García,

García y Rodríguez (1993), dada la necesidad de que el currículum escolar incluya como objetivo la adquisición de una adecuada competencia social, más aún en los casos de aquellos alumnos que presentan algún tipo de problema de adaptación a la escuela, han adquirido mucha relevancia en los últimos años los trabajos sobre habilidades sociales, a partir de los cuales ha sido posible poner de manifiesto la importancia que la calidad de las relaciones interpersonales, entre los distintos elementos que intervienen en el proceso educativo, tienen para el desarrollo personal y social del alumno así como para el buen funcionamiento de las propias instituciones educativas. En este sentido, Medina (1988) señala lo siguiente:

> *Los alumnos deben aprender claves que les ayuden a interpretar correctamente las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, aprender estrategias que les permitan comprender las tareas y generar los comportamientos apropiados para responder adecuadamente a las exigencias que se les planteen (psicosociales, personales, etc.)* (p. 23).

Como ya se ha descrito, un clima de convivencia positivo depende, como toda realidad compleja, de una gran cantidad de factores, entre los que cobra un lugar notablemente influenciable el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales de nuestro alumnos (Anderson, 1982; Campo; Fernández; Grisañela, 2004; Creemers; Reezigt, 1999; Freiberg, 1999), sobre todo teniendo en cuenta que educar las relaciones interpersonales desde los primeros años de escolarización tiene la ventaja de prevenir el desarrollo de problemas que puedan aparecer más tarde, al finalizar la Educación Primaria o durante la Secundaria Obligatoria.

La mejora de la competencia social y de las relaciones interpersonales como parte del currículum de las instituciones educativas ha sido vista como una vía de prevención de triple efecto (Monjas, 2007):

1. Sobre los riesgos individuales asociados a la conducta antisociales y a la inadaptación escolar y social.
2. Sobre el riesgo de episodios de violencia escolar, predominio de comportamientos indisciplinados, peleas, malas relaciones y agresiones en el centro escolar.
3. Sobre la problemática social asociada a conflictos de violencia, racismo, intolerancia y rechazo hacia determinadas personas.

3. Estudio empírico

3.1. Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo, atendiendo a la literatura científica consultada y descrita en los epígrafes anteriores, es analizar el grado de relación entre la convivencia escolar en las aulas de Educación Primaria y el nivel de desarrollo de las habilidades sociales del alumnado de dicha etapa educativa.

3.2. Método

3.2.1. Participantes

Participaron 546 alumnos (52% varones y 48% mujeres) del primer curso de cada ciclo de Educación Primaria, esto es, 137 alumnos de 1er curso (25.1%), 204 alumnos de 3er curso (37.4%) y 205 de 5º curso (37.5%). Los alumnos pertenecían a dos centros educativos públicos de la ciudad autónoma de Melilla (64.3% de alumnos del colegio 1 y 35.7% del colegio 2).

3.2.2. Instrumentos

Como instrumentos de recogida de datos se emplearon:

- Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC) de Reynolds y Kamphaus (1992), adaptado a la población española por González, Fernández, Pérez y Santamaría (2004). Se utilizó la escala S (autoinforme) y el nivel 2 (sujetos de 6-11 años), formada por 146 ítems. Este instrumento evalúa cuatro dimensiones: desajuste clínico (ansiedad, atipicidad, locus de control); desajuste escolar (actitud negativa hacia el colegio, actitud negativa hacia los profesores); ajuste personal (relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismo, autoestima); e índice de síntomas emocionales (ansiedad, relaciones interpersonales, autoestima, estrés social, depresión, sentido de incapacidad). Este instrumento cumple con los criterios psicométricos de fiabilidad (superior a .70) y validez.
- Una versión adaptada a Educación Primaria del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos de Sánchez, Mesa, Seijo, Alemany, Ortiz, Rojas, Herrera, Fernández y Gallardo (2009). Para la adaptación, se revisó el lenguaje empleado, ajustándolo al nivel de Educación Primaria. A su vez, se estructuraron las siguientes categorías dentro del cuestionario:
    - Personas de apoyo en el centro.

- Respeto al material e instalaciones escolares.
- Situaciones de convivencia.
- Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- El alumno como receptor, actor y observador de comportamientos (prosociales y de maltrato o *bullying*).
- Estrategias de afrontamiento.
- Personas de apoyo ante problemas personales.
- Resolución de conflictos de convivencia.
- Participación en clase.
- Información sobre convivencia escolar.
- Formación sobre convivencia escolar.

La fiabilidad de este segundo instrumento es de .925, calculada a través del coeficiente de consistencia interna *Alfa* de *Cronbach*. Para la adaptación de la versión original, se aseguró su validez de contenido, mediante la técnica del juicio de expertos.

3.2.3. Procedimiento

Para la administración de ambos instrumentos se cumplieron todos los requisitos previos: información a los equipos directivos de los centros, envío del proyecto de investigación a la Comisión de investigación de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, y aprobación por parte de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla, cumpliendo en todo caso los requisitos de anonimato del alumnado.

La pasación del Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC) tuvo lugar durante el segundo trimestre del curso escolar 2009/2010, siendo los profesores tutores los responsables de su administración, para lo cual tuvieron una sesión preparatoria previa.

La versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos (Sánchez et al., 2009) tuvo lugar durante el tercer trimestre. Tal y como ya ocurriera anteriormente, en esta ocasión también fueron los tutores quienes se encargaron de evaluar al alumnado.

Una vez recogidos los datos, se introdujeron en el programa estadístico *PASW Statistics 18* y se procedió al análisis de los mismos.

3.3. Resultados

Se realizó un análisis de correlación de *Pearson* en el que se incluyeron las cuatro dimensiones globales que integran el BASC, expresadas éstas mediante percentiles, y las diferentes categorías de la versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos (ver tabla 2).

CATEGORÍAS/ DIMENSIONES				**Desajuste clínico**	**Desajuste escolar**	**Ajuste personal**	**Índice de síntomas emocionales**
Personas de apoyo en el centro			*r*	.079	-.077	.101	.112
			p	.291	.265	.144	.137
Respeto al material e instalaciones escolares		Positivo	*r*	-.244**	-.121	.193**	-.216**
			p	.001	.086	.006	.004
		Negativo	*r*	.290**	.150*	-.163*	.245**
			p	.000	.037	.023	.001
Situaciones de Convivência		Positivas	*r*	-.092	-.199**	.219**	-.186*
			p	.241	.006	.002	.018
		Negativas	*r*	.379**	.117	-.220**	.231**
			p	.000	.123	.003	.004
Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa			*r*	-.263**	-.251**	.306**	-.255**
			p	.000	.000	.000	.001
El alumno como receptor	Conductas	Positivas	*r*	-.022	-.063	.161*	-,065
			p	.772	.368	.020	,391
		Negativas	*r*	.303**	.071	-.334**	,141
			p	.000	.318	.000	,065
	Lugar de ocurrencia	Dentro centro	*r*	.278**	.110	-.157*	,159*
			p	.000	.117	.024	,037
		Fuera centro	*r*	.175*	.066	-.136*	,214**
			p	.021	.342	.050	,004
	Procedencia del agresor	Alumno	*r*	.278**	.162*	-.172*	,221**
			p	.000	.023	.015	,004
		No alumno	*r*	.240**	.163*	-.195**	,299**
			p	.001	.019	.005	,000
El alumno como actor	Conductas	Positivas	*r*	-.088	-.155*	.284**	-,115
			p	.243	.026	.000	,126
		Negativas	*r*	.280**	.167*	-.288**	,266**
			p	.000	.018	.000	,000
	Lugar de ocurrencia	Dentro centro	*r*	.127	.047	-.149*	,209**
			p	.094	.508	.033	,006
		Fuera centro	*r*	.104	.084	-.202**	,237**
			p	.168	.229	.003	,001
	Procedencia de la víctima	Alumno	*r*	.191*	.140*	-.148*	,268**
			p	.012	.047	.035	,000
		No alumno	*r*	.263**	.223**	-.233**	,278**
			p	.000	.001	.001	,000

El alumno como observador	Conductas	Positivas	*r*	-.061	-.129	.191**	-,059
			p	.426	.067	.006	,444
		Negativas	*r*	.276**	-.014	-.081	,186*
			p	.000	.846	.255	,014
	Lugar de ocurrencia	Dentro centro	*r*	.113	-.076	-.057	,162*
			p	.136	.277	.414	,033
		Fuera centro	*r*	.112	.079	-.141*	,186*
			p	.136	.258	.042	,014
	Procedencia del agresor	Alumno	*r*	.232**	.052	-.086	,266**
			p	.002	.463	.221	,000
		No alumno	*r*	.242**	.142*	-.131	,308**
			p	.001	.040	.058	,000
Estrategias de Afrontamiento		Positivas	*r*	.168*	-.011	.076	.194*
			p	.031	.880	.292	.012
		Negativas	*r*	.237**	-.040	-.087	.141
			p	.002	.576	.222	.065
Personas de apoyo ante problemas personales		Nadie	*r*	.078	.011	-.172*	.028
			p	.297	.869	.012	.707
		Los iguales	*r*	.074	-.047	-.043	.085
			p	.331	.505	.539	.269
		Adultos	*r*	.006	-.102	.023	.082
			p	.938	.150	.745	.288
Resolución de conflictos de convivencia escolar		Positivas	*r*	-.084	-.202**	.252**	-.070
			p	.276	.004	.000	.362
		Negativas	*r*	.137	.024	.149*	.162*
			p	.069	.735	.033	.032
Participación en clase		Positiva	*r*	-.053	-.207**	.225**	-.008
			p	.486	.003	.001	.920
		Negativa	*r*	.250**	.142*	-.194**	.190*
			p	.001	.041	.005	.011
Información sobre convivencia escolar			*r*	.040	-.270**	.202**	.022
			p	.593	.000	.003	.769
Formación sobre convivencia escolar		Interés	*r*	-.021	-.038	.210**	.078
			p	.781	.581	.002	.302
		Aprendizaje	*r*	.125	.065	.041	.041
			p	.113	.371	.575	.609
		Educador	*r*	-.169*	.098	.053	-.210**
			p	.032	.177	.468	.008

* *p*< .05; ** *p*< .01

Tabla 2: *Correlación entre las dimensiones globales del BASC (percentiles) y las categorías de la versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos*

Los resultados del análisis de correlación mostraron las siguientes relaciones:

1. El factor *Desajuste clínico* del BASC correlaciona de manera **positiva** con la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares* [*r*= .290; *p*< .001], la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Situaciones de convivencia* [*r*= .379; *p*< .001], la dimensión que evalúa

los aspectos negativos de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [r= .303; p< .001] así como con las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [r= .278; p< .001] y fuera [r= .175; p< .05] del centro escolar – y Procedencia del agresor – alumno [r= .278; p< .001] y no alumno [r= .240; p< .001] – de esta categoría, la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [r= .280; p< .001] así como la dimensión Procedencia de la víctima – alumno [r= .191; p< .05] y no alumno [r= .263; p< .001] – de esta categoría, la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales* [r= .276; p< .001] así como la dimensión Procedencia del agresor – alumno [r= .232; p< .01] y no alumno [r= .242; p< .001] de esta categoría, la dimensión que evalúa tanto los aspectos positivos [r= .168; p< .05] como negativos [r= .237; p< .01] de la categoría *Estrategias de afrontamiento* y la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Participación en clase* [r= .250; p< .001] del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos. De otra parte, dicho factor correlaciona **negativamente** con la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares* [r= -.244; p< .001], la categoría *Relación entre los miembros de la comunidad educativa* [r= -.263; p< .001] y la dimensión Educador de la categoría *Formación sobre convivencia escolar* [r= -.169; p< .05].

2. Existe, además, una correlación **positiva** entre el factor *Desajuste escolar* del BASC y la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares* [r= .150; p< .05], la dimensión Procedencia del agresor – alumno [r= .162; p< .05] – de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales*, la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [r= .167; p< .05] así como la dimensión Procedencia de la víctima – alumno [r= .140; p< .05] y no alumno [r= .223; p< .001] – de esta categoría, la dimensión Procedencia del agresor – no alumno [r= .142; p< .05] – de la categoría *El*

alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales y la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Participación en clase* [r= .142; p< .05] del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos. Por su parte, existe una correlación **negativa** entre dicho factor y la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Situaciones de convivencia* [r= -.199; p< .01], la categoría *Relación entre los miembros de la comunidad educativa* [r= -.251; p< .001], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [r= -.155; p< .05], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Resolución de conflictos de convivencia escolar* [r= -.202; p< .01], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Participación en clase* [r= -.207; p< .01] y la categoría *Información sobre convivencia escolar* [r= -.270; p< .001].

3. Así mismo, se puede destacar que el factor *Ajuste personal* del BASC correlaciona **positivamente** con la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares* [r= .193; p< .01], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Situaciones de convivencia* [r= .219; p< .01], la categoría *Relación entre los miembros de la comunidad educativa* [r= .306; p< .001], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [r= .161; p< .05], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [r= .284; p< .001], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales* [r= .191; p< .01], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Resolución de conflictos de convivencia escolar* [r= .225; p< .001], la categoría *Información sobre convivencia escolar* [r= .202; p< .01] y la dimensión Interés de la categoría *Formación sobre convivencia escolar* [r= .210; p< .01] del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos. De otra parte, dicho factor correlaciona **negativamente** con la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Respeto hacia*

los materiales e instalaciones escolares [r= -.163; p< .05], la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Situaciones de convivencia* [r= -.220; p< .01], la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [r= -.334; p< .001] así como las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [r= -.157; p< .05] y fuera [r= -.136; p< .05] del centro escolar – y Procedencia del agresor – alumno [r= -.172; p< .05] y no alumno [r= -.195; p< .01] – de esta categoría, la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [r= -.288; p< .001] así como las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [r= -.149; p< .05] y fuera [r= -.202; p< .01] del centro escolar – y Procedencia de la víctima – alumno [r= -.148; p< .05] y no alumno [r= -.233; p< .001] – de esta categoría, la dimensión Lugar de ocurrencia – fuera del centro escolar [r= -.141; p< .05] – de la categoría *El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales*, la dimensión Nadie de la categoría *Personas de apoyo en el centro* [r= -.172; p< .05] y la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Resolución de conflictos de convivencia escolar* [r= -.194; p< .01].

4. Por lo demás, se observa una correlación **positiva** entre el factor *Índice de Síntomas Emocionales* del BASC y la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares* [r= .245; p< .001], la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Situaciones de convivencia* [r= .231; p< .01], las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [r= .159; p< .05] y fuera [r= .214; p< .01] – y Procedencia del agresor – alumno [r= .221; p< .01] y no alumno [r= .299; p< .001] – de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales*, la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [r= .266; p< .001] así como las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [r= .209; p< .01] y fuera [r= .237; p< .001] – y Procedencia de la víctima – alumno [r= .268; p< .001] y no alumno [r= .278; p< .001] – de esta categoría, la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría

El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales [r= .186; p< .05] así como las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [r= .162; p< .05] y fuera [r= .186; p< .05] del centro escolar – y Procedencia del agresor – alumno [r= .266; p< .001] y no alumno [r= .308; p< .001] – de esta categoría, la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Estrategias de afrontamiento* [r= .194; p< .05] y la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Resolución de conflictos de convivencia escolar* [r= .162; p< .05] del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos. Contrariamente, existe una correlación **negativa** entre dicho factor y la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares* [r= -.216; p< .01], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Situaciones de convivencia* [r= -.186; p< .05], la categoría *Relación entre los miembros de la comunidad educativa* [r= -.255; p< .001] y la dimensión Educador de la categoría *Formación sobre convivencia escolar* [r= -.210; p< .01].

4. Discusión

En cuanto a las relaciones existentes entre los resultados obtenidos en el BASC (Reynolds; Kamphaus, 1992) y la adaptación del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos (Sánchez et al., 2009), destaca, en consonancia con otras investigaciones (Delgado; Contreras, 2008; Elliot; Gresham, 1991; Goldstein et al., 1989; González et al., 2004; Hunder, 1995; Marchesi, 2004; Michelson et al., 1987; Moreno, 1998; Pelechano, 1996; Peralta, 2004; Ramírez; Justicia, 2006; Roca, 2005; Sánchez, 2005; Seijo; Novo; Arce; Fariña; Mesa, 2005; Vázquez; Fariña; Seijo, 2008), que los sujetos que obtuvieron mayores puntuaciones en los factores de índole clínico del BASC (Actitud negativa hacia el colegio, Ansiedad, Actitud negativa hacia los profesores, Atipicidad, Depresión, Estrés social, Locus de control y Sentido de incapacidad) así como en las dimensiones globales de carácter más negativo que evalúa dicho instrumentos de evaluación (Desajuste clínico, Desajuste escolar e Índice de síntomas emocionales) y que, por lo tanto, son los que presentan mayores carencias socio-emocionales y peor ajuste personal, son los que obtuvieron, también, mayores puntuaciones en las categorías y dimensiones que evalúan los aspectos negativos de

la convivencia escolar del alumno en el centro. En este sentido, son quienes valoran de manera menos favorable la actitud que la mayoría del alumnado tiene hacia los materiales e instalaciones escolares, peor valoran la situación de la convivencia escolar, manifiestan percibir mayor frecuencia de comportamientos antisociales en su vida diaria en el centro ya sea como receptores, actores u observadores de los mismos, poseen menos estrategias para el afrontamiento y la resolución de conflictos, disponen de menos apoyos ante problemas personales, participan en menor medida de las actividades propuestas, adolecen de información sobre las normas de convivencia escolar y muestran mayor desinterés por el tema.

En relación con todo lo expuesto anteriormente, se entiende, pues, que mediante la enseñanza de las habilidades sociales se contribuirá, no sólo a la formación integral del alumnado y, consecuentemente, a su pleno proceso de desarrollo social y personal, sino también la existencia de una adecuada convivencia escolar (Anderson, 1982; Borrego, 1992; Campo et al., 2005; Creemers; Reezigt, 1999; Delgado; Contreras, 2008; Freiberg, 1999; Goñi, 1996; Jiménez, 1994; López, 1991; Monjas, 1992, 1993; Seijo et al., 2005; Trianes, 1996; Trianes; Sánchez; Muñoz, 2001; Vallés; Vallés, 1996), siendo éste uno de los objetivos que se persigue mediante el actual currículum de educación, sobre todo teniendo en cuenta que educar las relaciones interpersonales desde los primeros años de escolarización tiene la ventaja de prevenir el desarrollo de problemas que puedan aparecer más tarde, al finalizar la Educación Primaria o durante la Secundaria Obligatoria.

Referencias bibliográficas

Anderson, C. A.; Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology,* 53 (2002) 27-51.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research,* 52 (1982) 368-420.

Aviles, J. M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee-Eilas.

Benitez, J. L.; Tomás, A.; Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología,* 1, 23 (2005) 27-40.

Borrego, C. (1992). *Currículum y desarrollo social*. Sevilla: Alfar.

Calvo, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.

Campo, A.; Fernández, A.; Grisañela, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Educación,* 38 (2005) 121-145.

Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. BOE nº 311, 29 de diciembre de 1978.

Creemers, B. P. M.; Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in Elementary School. En H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Londres: Falmer Press.

Curran, J. P. (1985). Social skills therapy: a model and a treatment. En R. M. Turner; L. M. Ascher (Eds.), *Evaluating behaviour therapy outcome*, 122-123. Nueva York: Springer.

Delgado, B.; Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. En B. Delgado (Coord.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez,* 35-66. Madrid: McGraw-Hill.

Elliot, S. N.; Gresham, F. M. (1991). *Social Skills Intervention Cuide.* Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia.* Tesis doctoral: Universidad de Valencia.

Fagan, J.; Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and funtions of a adolescents violence. En D. S. Elliot; B. A. Hamburg; K. R. William (Eds.), *Violence in American schools*, 55-93. New York: Cambridge University Press.

Flannery, D. J. (1997). *School violence: risk, preventive, intervention and policy*. Nueva York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.

Freiberg, J. H. (1999). *School Climate*. Londres: Falmer Press.

García, E.; García, C.; Rodríguez, G. (1993). La competencia social como exigencia escolar: técnicas y procedimientos para su evaluación. *Revista de Investigación Educativa,* 21 (1993) 83-106.

Goldstein, A. P.; Sprafkin, R. P.; Gershaw, N. J.; Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Gómez, J. L. (2006). La convivencia en el marco escolar. Reflexiones para una actuación inspectora. *Avances en Supervisión Educativa,* 2. Disponible en:
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227710605.pdf
Consultado el 08/01/2010.

González, J.; Fernández, S.; Pérez, E.; Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid: TEA Ediciones.

Goñi, A. (1996). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.

Griffin, R.; Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behaviour,* 9 (2004) 379-400.

Herrera, L.; Ortiz, M. M.; Sánchez, S. (2010). La convivencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. Conductas positivas y negativas. En R. Roig; M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*, 221-233. Alicante: Marfil.

Hunder, J. (1995). *Enhancing social competente in young students*. Austin, TX: Pro-ed.

Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.

Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44 (2002) 79-92.

Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Jiménez, M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad,* 24 (1994) 21-48.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE nº 313, 29 de diciembre de 2004.

Ley Orgánica 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. BOE nº 287, 1 de diciembre de 2005.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, 4 de mayo de 2006.

Little, T.; Brauner, J.; Jones, S.; Nock, M.; Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: a typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly,* 49 (2003) 343-369.

Little, T.; Jones, S.; Henrich, C.; Hawley, P. (2003). Disentangling the «whys» from the «whats» of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral development,* 27 (2003) 122-133.

López, F. (1991). La inserción del desarrollo socio-personal en el currículum escolar. En Borrego, C. (1992), *Currículum y desarrollo social*, 15-37. Sevilla: Alfar.

López, F.; Programa Harimaguada (1997). Relación entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía,* 261 (1997) 44-48.

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. (2007). Enseñar y aprender a convivir. *Revista Idea La Mancha,* 4 (2007) 40-49.

Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.

Martín, B. (2009). Estudio de las capacidades y habilidades personales en la competencia social. *Innovación y Experiencias educativas, 22*. Disponible en:
http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_22.html
Consultado el 19/02/2010.

Martín, E.; Fernández, I.; Andrés, S.; Del Barrio, C.; Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje,* 26, 1 (2003) 79-95.

Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación,* 38 (2005) 33-52.

Medina, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.

Meichenbaum, D.; Butler, L.; Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine; M. Smye (Eds.), *Social competente*, 36-59. Nueva York: Guilford Press.

Mesa, M. C.; Lara, A. I.; Herrera, L.; Seijo, D.; Espinola, A.; Carmona, A. (2002). *La salud laboral del profesorado. Una asignatura pendiente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Michelson, L.; Sugai, D. P.; Wood, R. P.; Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.

Monjas, M. I. (1992). *Intervención sobre las habilidades de interacción social de los alumnos con necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria*. Madrid: MEC.

Monjas, M. I. (1993). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar* (PHEIS). Salamanca: Trilce.

Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

Monjas, M. I.; González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación,* 18 (1998) 189-204.

Morollón, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía,* 304 (2001) 42-54.

Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, se establecen las bases reguladoras específicas y se convoca el concurso nacional de buenas prácticas de convivencia para el año 2006. BOE nº141, 14 de junio de 2006.

Ortega, R. (2002). El maltrato entre iguales, uno de los problemas de violencia escolar, no el único. *Foro sobre convivencia escolar*. Disponible en: http://www.fe.ccoo.es/foros/convivencia/ Consultado el 16/02/2010.

Ortega, R. (2005). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Revista Idea La Mancha,* 4 (2007) 50-54.

Ortega, R.; Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

Ortega, R.; Martín, O. (2003). *Convivencia: a positive answer to prevent school violence through training for citizenship*. Oxford Kobe Seminars: Bullying in Schools. Kobe (Japón).

Ortega, R.; Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación,* 3 (1996) 5-18.

Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales*. Valencia: Promolibro.

Peralta, F. J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

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

Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. BOE nº 131, 2 de junio de 1995.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293, 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, 5 de enero de 2007.

Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. BOE nº 64, 15 de marzo de 2007.

Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE.

Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE.

Sánchez, M. D. (2005). *Creencias sobre razonamiento moral y conflictos en adolescentes con problemas de adaptación escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Sánchez, S.; Mesa, M. C.; Seijo, D.; Alemany, I.; Rojas, G.; Ortiz, M. M.; Herrera, L.; Fernández, A. M.; Gallardo, M. A. (2009). *Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

Sanz, J.; Gil, F.; García, M. (1998). Evaluación de las habilidades sociales. En F. Gil; J. León (Eds.), *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*, 25-61. Madrid: Síntesis.

Seijo, D.; Novo, M.; Arce, R.; Fariña, F.; Mesa, M. C. (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas (programa EHSCO)*. Melilla: Dirección Provincial del Ministerio de Educación.

Torrego, J. C.; Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V.; Jiménez, M.; Muñoz, A. (1997). *Las relaciones interpersonales: evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

Trianes, M. V.; Sánchez, A.; Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 41 (2001) 73-93.

Trower, P. (1984). A radical critique and reformulation: From organism to agent. En P. Trower (Comp.), *Radical approaches to social skills training*, 48-88. Londres: Croom Helm.

Vallés, A.; Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.

Vázquez, M. J.; Fariña, F.; Seijo, D. (2003). Teorías explicativas del comportamiento agresivo y antisocial desde una perspectiva neuro-fisio-biológica. En F. Fariña; R. Arce (Eds.), *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento*, 17-38. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Wilkinson, J.; Canter, S. (1982). *Social skills training manual: assessment, programme design and management of training*. Chichester: Wiley.

Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 44 (2002) 139-174.

---

[1] ***Living together in Primary Education. Social skills of students as a modular variable***

[2] Doctorando.
Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Melilla (España).
Email: ibravoantonio@yahoo.es
[3] Doctora.
Universidad de Granada (España).
Email: luciaht@ugr.es

VALORES Y CONCEPCIONES SOCIOEDUCATIVAS DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES MARROQUÍES[1]

María Teresa Rascón Gómez[2]

Abstract: In this paper we report on an investigation conducted at the University of Malaga aimed at deepening our understanding of a central issue for the development of self-concept: the primary socialization process among Moroccan immigrants' sons and daughters. Bearing in mind that the family is one of the main actors involved in the socialization of these young people, we have set three main goals: 1. knowing and understanding the values and socio-educational conceptions of Moroccan parents who have settled in Spain, 2. observing the influence that certain variables (such as parental occupation, socio-educational level, place of birth) have on their values and conceptions, and 3. recording the impressions they have about education in Spain.
Keywords: values; socio-educational conceptions; immigration; education; primary socialization

Resumen: El presente artículo versa sobre una investigación desarrollada en la Universidad de Málaga, que tiene por finalidad profundizar en un tema central para el desarrollo del autoconcepto, como es el proceso de socialización primaria en los hijos e hijas de inmigrantes marroquíes. Teniendo en cuenta que la familia es uno de los principales agentes que intervienen en la socialización de estos jóvenes, los objetivos que nos hemos planteado en nuestro estudio giran en torno a tres ejes : 1. conocer y comprender los valores y concepciones socioeducativas de los padres marroquíes establecidos en España; 2. observar la influencia que determinadas variables (como la ocupación de los padres, su nivel socioeducativo, su lugar de nacimiento…) ejercen sobre estos valores y concepciones; y, 3. recoger las impresiones que tienen sobre la educación en España.
Palabras clave: valores; concepciones socioeducativas; inmigración; educación; socialización primaria

1. Introducción

Las primeras descripciones escritas que se conocen en nuestro país sobre la vida cotidiana de los ciudadanos marroquíes se remontan al siglo XIX. Éstas correspondían a los diarios de algunos viajeros españoles que recorrían Marruecos con la intención de relatar las formas de vida y las costumbres de su gente. Efectivamente, estos diarios eran elaborados desde la óptica de sus autores, por lo que no se puede hablar de una recogida sistemática

de datos en un sentido riguroso. Además, al tratarse de escritos elaborados por viajeros españoles, a menudo ofrecían una visión que mostraba una clara posición de superioridad de la cultura occidental frente a la magrebí.

Desde estos escritos hasta nuestros días hemos podido asistir a la progresiva publicación de estudios que, desde diferentes perspectivas, tratan de abordar el fenómeno migratorio y profundizar en el conocimiento de los numerosos grupos culturales que en la actualidad conviven en España y el resto de Europa. Una de estas poblaciones es la marroquí, cuyo movimiento migratorio ha ido creciendo paulatinamente en España desde que se iniciara a finales de la década de los ochenta del siglo pasado.

Cada vez son más numerosos los estudios que se realizan sobre esta población y que, de una u otra forma, tratan de dar cuerpo a los conocimientos que hasta ahora tenemos de este grupo cultural. Sin embargo, no todos estos trabajos gozan de la misma rigurosidad y, lo que es más importante, no todos tienen en cuenta la participación de sujetos pertenecientes a las culturas estudiadas durante todas y cada una de las fases que conforman el diseño de la investigación.

El estudio que presentamos a continuación tiene como objetivos: 1. conocer y comprender los valores y concepciones socioeducativas de los padres marroquíes establecidos en España; 2. observar la influencia que determinadas variables (como la ocupación de los padres, su nivel socioeducativo, su lugar de nacimiento,…) ejercen sobre estos valores y concepciones; y, 3. recoger las impresiones que tienen sobre la educación en España.

En este sentido, hemos encontrado trabajos que se preocupan por ahondar en determinados aspectos que forman parte de la vida cotidiana en Marruecos e interpretarlos a partir de una dimensión determinada. Algunos se decantan por comprender e interpretar algunos rasgos propios de la cultura y tradición magrebíes a partir del lugar que ocupan los miembros pertenecientes a esta cultura dentro del parentesco (madre, padre, marido, mujer, etc.), entre ellos destacan las aportaciones de: Robertson-Smith (1885), Montagne (1930), E. Westermarck (1984) Aixelá (1997) y otros muchos.

También hemos encontrado estudios, como el de García-Cano Torrico (2000), que se acercan más a nuestro foco de estudio, en la medida en que se aproximan a las vivencias y concepciones de los inmigrantes marroquíes establecidos en España.

Estas investigaciones no sólo abordan las condiciones de vida y de trabajo de los marroquíes que residen en nuestro país, sino que tienen en cuenta las variaciones que se producen en sus costumbres, prácticas religiosas, formas de relación, etc., una vez abandonan su país de origen; y las consecuencias psicológicas que esto conlleva.

Tras este breve repaso del estado de la cuestión, habría que señalar que el presente estudio representa el primer paso de una investigación más ambiciosa que ha sido desarrollada por el grupo de investigación de Teoría de la Educación y Educación Social de la Universidad de Málaga, bajo el título: *"La crisis de las concepciones y valores educativos de las familias inmigrantes magrebíes establecidas en España"*. Este proyecto profundiza en un tema central para el desarrollo del autoconcepto, como es el proceso de socialización primaria de los chicos y chicas marroquíes establecidos en España.

2. Metodología

2. 1. Delimitación del objeto de estudio y objetivos

Para delimitar el objeto de estudio comenzaremos por presentar el objetivo principal de nuestra investigación: conocer cómo los niños marroquíes, a partir de dos sistemas de referencias diferentes y a veces contrapuestos –como son el de la sociedad de origen y la sociedad de acogida–, desarrollan su proceso de socialización primaria.

Por socialización primaria entendemos aquel proceso de aprendizaje por el cual el individuo se convierte en miembro de una sociedad. Este es un momento clave en la vida de cualquier ser humano, ya que es a partir de ese momento cuando adquiere conciencia de sí mismo y de la existencia de un mundo del que forma parte.

Para conocer cómo se desarrolla la socialización primaria, es necesario que previamente analicemos los sistemas de valores propios de los distintos agentes educativos que participan en dicho proceso: la familia, la escuela, el grupo de iguales y el vecindario. A tal efecto, el estudio que presentamos pretende centrarse en la familia y, particularmente, en el conocimiento de las concepciones socioeducativas de los que constituyen el primer agente educativo en la vida del niño: los padres.

Los resultados e interpretaciones extraídas tras el análisis descriptivo de las encuestas realizadas a padres y madres marroquíes, han permitido obtener una visión global acerca de lo que planteábamos en un principio a modo de objetivo, esto es: el sistema de valores de las familias marroquíes establecidas en España; los roles educativos desempeñados por los miembros de estas familias y su evolución una vez escolarizan a los hijos; las estrategias educativas y de socialización de las familias marroquíes; identificar y comprender las coincidencias y conflictos entre estas estrategias y concepciones socioeducativas y, las de las familias y la escuela española...

2. 2. Convergencia de las metodologías cuantitativa y cualitativa

La combinación de enfoques metodológicos es una característica fundamental de esta investigación. Aunque generalmente el uso del cuestionario o encuesta se asocia al enfoque cuantitativo, nuestro estudio cuenta también con una fuerte influencia cualitativa que justificaremos más adelante.

Se trata de una investigación eminentemente descriptiva, por lo que además de medir con la mayor precisión posible los conceptos o variables que nos interesan, podemos realizar predicciones aunque sean de carácter elemental (Hernández, Fernández; Baptista, 2000). Aun así, estas predicciones cobran más complejidad a medida que son contrastadas con los dos grupos de discusión compuestos por madres marroquíes, con los que hemos tenido la oportunidad de trabajar en dos escuelas de primaria de la provincia de Málaga.

Siguiendo a Colás y Buendía (1994), dentro de las modalidades de métodos descriptivos nos hemos decantado por los estudios tipo encuesta o “survey”, que proponen el uso del cuestionario para conocer una serie de rasgos que definen o dan sentido a una realidad.

Este tipo de estudios pone especial énfasis en: 1. Describir la naturaleza de las condiciones existentes; 2. Identificar valores con los que poder comparar las condiciones existentes y; 3. Determinar las relaciones existentes entre acontecimientos específicos. Al mismo tiempo, los estudios tipo encuesta nos ofrecen lo que Cohen y Manion (1990: 103) definen como *“una fotografía instantánea de una población en un momento determinado”*. Es decir, se toma una muestra representativa de una población formada por sujetos de diferente sexo, edad, ocupaciones, nivel socioeducativo… que

residan en diferentes zonas del lugar que queremos investigar, y se les realizan una serie de “instantáneas individuales” con las que poder llevar a cabo una investigación retrospectiva o prospectiva.

Es importante destacar que los datos extraídos de este estudio no pretenden ser neutros y asépticos porque, en Ciencias Sociales, la neutralidad no sólo es difícil de alcanzar sino que tan siquiera es deseable. El mero hecho de trabajar con personas conlleva una serie de factores que implican subjetividad, y más aún cuando nos movemos en el ámbito educativo, donde nuestra actuación siempre está guiada por una intencionalidad y unos propósitos muy concretos, y donde es difícil determinar cuáles son los principios que deben guiar toda acción educativa.

Pero, ¿por qué es tan complicado enumerar una serie de indicadores que garanticen la calidad de toda actuación educativa? En este tipo de investigaciones, en las que el objeto de estudio está conformado por personas, siempre se encuentran presentes variables que no puedan controlarse y que se escapan al investigador. Además, al constituirse en un grupo heterogéneo, no podemos universalizar sobre determinadas características que son propias de un determinado contexto espacio-temporal, de una situación sociolaboral concreta, o incluso de una trayectoria vital diferente.

A pesar de la dificultad de generalizar a toda una población una serie de rasgos sujetos a una gran cantidad de variables que no siempre podemos controlar, hay que decir que los marroquíes, al igual que cualquier otra población, cuentan con muchos rasgos que les diferencian y otros que forman parte de su identidad cultural. Nuestra labor consiste fundamentalmente en averiguar cuáles son esos aspectos comunes que forman parte de la identidad cultural, para posteriormente analizarlos e interpretarlos.

Es fundamental insistir en la importancia de contrastar la información obtenida con la población estudiada, ya que la interpretación que podamos hacer nosotros de los resultados corre el riesgo de estar sesgada por nuestra visión occidental. Por eso, tras realizar las encuestas, los resultados se han contrastado con dos grupos de discusión conformados principalmente por madres marroquíes; con miembros del grupo de investigación familiarizados con la cultura marroquí (mediadores interculturales, profesionales pertenecientes a distintas disciplinas que trabajan el ámbito de la inmigración marroquí); y con otras informaciones procedentes de entrevistas, coloquios, bibliografía, etc.

Probablemente el paradigma que mejor responde a nuestras formulaciones es interpretativo, ya que concibe la ciencia como dependiente del contexto social, que es donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y actuaciones. Desde este planteamiento, la conducta es vista como algo complejo que no puede ser explicado de la misma forma que los fenómenos de las ciencias naturales. Además, las investigaciones que siguen este tipo de paradigma no contemplan la existencia de una única verdad y tampoco la predicción y el control, porque su finalidad es comprender los fenómenos estudiados (Colás; Buendía, 1994: 49).

Aunque este estudio no tiene como meta alcanzar resultados de validez universal, sí busca conocer algunas de las opiniones e impresiones que los padres marroquíes tienen sobre el sistema educativo en España, sobre el proceso de integración de sus hijos en los diferentes contextos en los que construyen su identidad, sobre los profesores españoles y el trato educativo que les dispensan a estos chicos, etc. Teniendo en cuenta esto, hemos creído conveniente diseñar los cuestionarios de manera que nos proporcionaran la máxima información posible. Para ello, ha sido necesario dedicar múltiples sesiones, repartidas durante un período de dos meses, a su elaboración.

Con objeto de conseguir una información lo más precisa posible, el cuestionario se ha dividido en tres bloques temáticos: datos personales, escolaridad de los hijos y, valores y concepciones educativas. Cada uno de estos bloques contiene cuestiones de tipo cuantitativo (cerradas) y cualitativo (abiertas). De esta manera, evitamos realizar una fragmentación excesiva de la realidad que los encuestados relatan y, al mismo tiempo, contamos con la ventaja de establecer relaciones que ellos mismos se encargaban de realizar.

Una vez finalizado el cuestionario, se llevó a cabo un estudio piloto para comprobar si las preguntas y respuestas estaban formuladas de una manera comprensible, y si recogían la información planteada en los objetivos de la investigación. Tras corregir los errores encontrados, se continuó con la recogida de información, y posteriormente se realizó su tabulación y análisis[3]. Para finalizar, se realizó un informe en el que se interpretaron los datos y se comprobaron las hipótesis planteadas al principio del estudio.

2. 3. Análisis de datos

Para el análisis de datos se han empleado una serie de variables independientes que permiten realizar cruces con las categorías (o variables dependientes) extraídas de las encuestas. Como resultado, se obtienen una serie de tablas de contingencia, que indican las relaciones de dependencia que existen entre variables. Finalmente, para comprobar la significatividad de las tablas de frecuencia y de contingencia se les realiza la prueba del Chi-cuadrado.

Para este análisis se han empleado las siguientes variables independientes:

Género de los padres: El análisis de esta variable se realiza a objeto de conocer los diferentes roles educativos que desempeñan, tanto fuera como dentro de la escuela, los padres y madres marroquíes establecidos en España.

Edad de los padres: esta variable nos permite comprobar las similitudes y diferencias que existen entre las concepciones socioeducativas de padres marroquíes pertenecientes a distintas generaciones por su franja de edad.

Tiempo de estancia en España: Esta variable, que hemos agrupado en tres intervalos (de 0 a 5; de 6 a 10 y más de 10 años), se refiere al tiempo que los padres marroquíes encuestados llevan residiendo en España. Los cruces realizados entre el tiempo de estancia y otras variables dependientes, permiten observar la evolución de los sistemas de valores y de los roles educativos de los padres marroquíes una vez que éstos entran en contacto con la cultura española. Junto con ello, se puede comprobar el nivel de integración de estos padres en distintos ámbitos, como el colegio de sus hijos o la sociedad española en general (a través de la participación en distintos órganos de gobierno, la relación con los profesores, la práctica de sus costumbres religiosas, etc.).

Lugar de nacimiento: Esta variable se refiere al lugar de nacimiento de los padres y establece si proceden de ciudades o pueblos de Marruecos y la magnitud de éstos. Resulta muy importante en la medida en que puede proporcionar información acerca de las posibles coincidencias y conflictos entre los valores y concepciones socioeducativas propios de los padres nacidos en pueblos marroquíes y de aquellos que han nacido en ciudades.

Formación del padre y de la madre: esta variable se refiere al nivel de formación académica que han recibido los padres y madres encuestados. Esta variable, además de describir el nivel

socioeducativo de los padres, posibilita al investigador establecer una serie de cruces que proporcionan información de gran interés para este estudio como: observar la influencia que ejerce la formación de los padres en el interés y el seguimiento escolar que éstos realizan de sus hijos, en el apoyo escolar que les proporcionan, en su propia integración, e incluso en la educación que dan a sus hijos.

Ocupación de los padres: Por último, esta variable se refiere a los puestos de trabajo remunerados que desempeñan los padres y madres marroquíes. Este dato nos ofrece una valiosa información de los recursos y la estabilidad de las familias marroquíes, y del tiempo libre del que disponen los padres marroquíes para hacerse cargo de las responsabilidades que conlleva la educación de los hijos y su seguimiento escolar. Dentro de esta variable hemos tenido en cuenta la labor desarrollada por el ama de casa, porque a pesar de que ésta no percibe ningún tipo de remuneración y su trabajo no es reconocido como tal, las horas que emplean estas madres en sus quehaceres superan en muchos casos a las de cualquier horario laboral, principalmente en el caso de las familias numerosas.

2. 4. Hipótesis de trabajo

En este trabajo las hipótesis no tienen por finalidad la emisión de leyes generales, pero sí la de servir de guía para introducir, relacionar y sintetizar algunos de los resultados extraídos a partir del estudio.

A continuación se pasan a enumerar cada una de ellas:

1. Existen determinadas variables como: el sexo de los padres, su ocupación o su nivel socioeducativo, que influyen generalmente en los valores, concepciones socioeducativas y estrategias de socialización de los padres marroquíes. Estas variables afectan, en mayor o menor medida, a la importancia que estos padres otorgan a la educación de sus hijos, al apoyo escolar que les proporcionan, y a las expectativas formativas que proyectan sobre ellos.

2. Algunas de las costumbres y prácticas propias de los padres marroquíes varían una vez que éstos abandonan su país de origen y entran en contacto con la cultura española. Esto podría deberse a varias razones, entre ellas: la escasez de recursos materiales y humanos con los que desarrollar cómodamente muchas de estas tradiciones y costumbres, las dificultades expresadas por la

cultura mayoritaria para integrar aspectos de la cultura marroquí, el contacto frecuente con sujetos pertenecientes a la cultura mayoritaria, etc.

3. El tiempo que los padres marroquíes permanecen en el país receptor es un factor importante para determinar el nivel de integración que éstos han alcanzado, y para conocer en qué medida han variado sus valores y concepciones socioeducativas al entrar en contacto con la cultura mayoritaria. Por ello, pensamos que al cruzar el tiempo de permanencia con otras variables podremos obtener el grado de integración de los padres marroquíes en diferentes ámbitos como: la relación que tienen con el colegio de sus hijos, el seguimiento escolar que hacen de sus hijos, la integración y primacía de unos valores sobre otros… En nuestra opinión, el nivel de integración depende en gran medida del tiempo de permanencia. Es decir, que cuanto mayor sea este último, mayores serán también las cotas de integración.

Por tanto, a medida que aumentan las cotas de integración también pueden hacerlo las de asimilación, dos conceptos que frecuentemente se utilizan equívocamente como sinónimos. En cualquier caso no nos detendremos en este matiz sobre el proceso de asimilación, ya que a pesar de constituir uno de los ámbitos más interesantes en el ámbito de la interculturalidad, no constituye el principal objeto de estudio de la investigación que nos ocupa.

4. La última hipótesis se refiere a la construcción de la identidad de los chicos y chicas marroquíes. Parece ser que la mayoría de los chicos marroquíes establecidos en España construye su identidad en un contexto familiar, socioeconómico y sociocultural, que habitualmente presenta muchas carencias. Sin embargo, consideramos que estas dificultades no impiden a estos chicos integrarse y relacionarse con otros niños pertenecientes a una cultura diferente a la suya.

2. 5. Descripción de la muestra

Para realizar este estudio hemos utilizado una muestra total de 79 personas de origen marroquí, entre las cuales encontramos 45 mujeres y 34 hombres. Todas estas personas tienen algún hijo escolarizado en España y cuentan con una media de edad de 41,93 años.

La muestra se ha estratificado en función de las variables: edad, género y tiempo de estancia en España. Además, se ha elegido de forma aleatoria, encuestando a los padres de 215 niños

escolarizados en 33 centros educativos públicos de Málaga y provincia. Dentro de este grupo, hay 137 chicos que cursan Primaria o Secundaria y que conforman un 17,08%[4] del total de la población de niños marroquíes escolarizados en Málaga en estas etapas[5].

En la descripción de la muestra hay que destacar que existe una importante población inmigrante de origen marroquí que no queda recogida en este estudio porque entraron al país de manera ilegal y no aparecen en las estadísticas oficiales. Generalmente se trata de una población joven, sin familia o sin cargo, o bien que deja a sus hijos en Marruecos hasta lograr en España una mínima estabilidad económica y laboral. En este sentido, somos conscientes de que nuestra muestra sólo es representativa de los padres marroquíes que residen en España de forma estable; pero no del total de la población inmigrante de origen marroquí.

Según los resultados obtenidos en los cuestionarios, la media de hijos por pareja es de 2,72. Y la mayoría de los padres encuestados procede de grandes ciudades marroquíes como Nador, Tetuán o Tánger, aunque lleva residiendo en España más de diez años. Este último dato indica que, contrariamente a la imagen que tiene Andalucía como lugar de paso de inmigrantes, la mayoría de los marroquíes que eligen la provincia de Málaga para fijar su residencia, lo hacen con el propósito de quedarse.

Se trata de una población con una gran movilidad, que en su mayoría han residido al menos en dos lugares distintos, tanto fuera como dentro de España. Hablamos pues de una población que antes de asentarse en un lugar determinado ha residido en diferentes viviendas (algunas de las cuales estaban situadas en el mismo municipio o ciudad que la primera). Esto podría deberse fundamentalmente a que, como hemos podido comprobar, la mayoría de ellos cuenta con escasos recursos, con una vivienda insuficiente y con empleos inestables y poco cualificados.

3. Resultados

Como señalamos en un apartado anterior, las hipótesis de trabajo planteadas han sido concebidas como una serie de organizadores previos para introducir y relacionar algunos de los resultados obtenidos. Así pues, llegados a este punto, procederemos a contrastarlas:

1. Existen determinadas variables como: el sexo de los padres, su ocupación, su nivel socioeducativo… que influyen

generalmente en los valores, concepciones socioeducativas y estrategias de socialización de los padres marroquíes. Estas variables afectan en mayor o menor medida a la importancia que estos padres otorgan a la educación de sus hijos, en el apoyo escolar que les proporcionan, y en las expectativas formativas que proyectan sobre ellos.

En este sentido, tanto los resultados obtenidos por medio de las encuestas como las charlas mantenidas con los grupos de discusión conformados por madres marroquíes muestran que los padres que cuentan con una formación académica superior o que pasan más tiempo en el hogar (como en el caso de las amas de casa) son quienes más ayudan a sus hijos con los deberes.

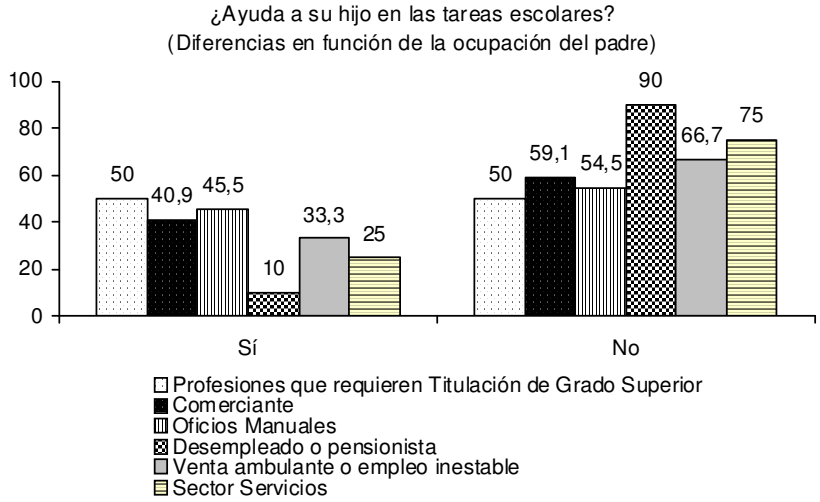


Gráfico Nº 1

También es interesante observar que mientras, la mayoría de los padres (42,9%) se preocupa porque sus hijos aprendan en la escuela con cada una de las asignaturas; la mayoría de las madres, sin embargo, concede una importancia similar a esta cuestión (22%) y al trato y la metodología empleada por los maestros (17,1%). De manera minoritaria, hay madres que valoran una serie de cuestiones que no se contemplan en el caso de los padres como son: la existencia de profesores de árabe (2,4%) y de otros muchos recursos (4,9%) en las escuelas de sus hijos.

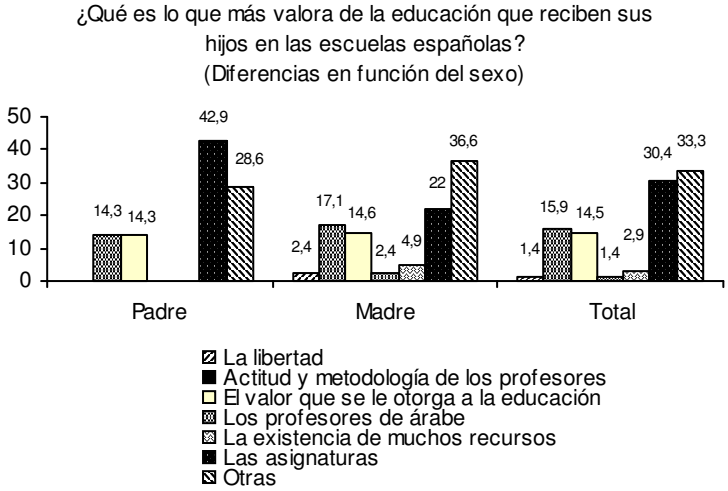


Gráfico Nº 2

En este sentido, también es importante destacar las diferentes expectativas formativas y laborales que los padres marroquíes tienen respecto a sus hijos en función del sexo de éstos. Así pues, hemos podido observar que los padres prefieren las enseñanzas técnico-profesionales y el aprendizaje y desarrollo de un oficio para sus hijos varones que para sus hijas.

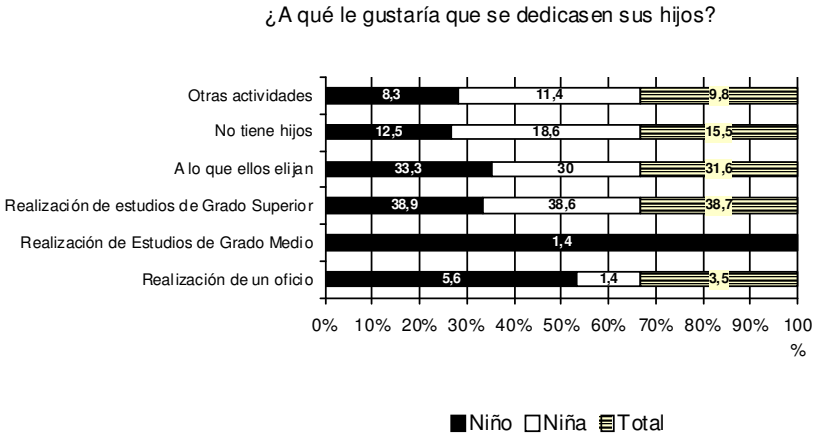


Gráfico Nº 3

Sin embargo, la mayoría de los padres marroquíes (84,6%) tiene unas expectativas altas en cuanto a la escolarización de sus hijos e hijas, ya que les gustaría que éstos alcanzasen el nivel universitario. Esta preferencia por los estudios universitarios es mayoritaria tanto si los padres se refieren a los hijos (77,6%) como a las hijas (91,7%), aunque como puede comprobarse es ligeramente superior cuando se habla de ellas.

Estos resultados contrastan con los anteriores, y así lo confirman los grupos de discusión con madres. En el caso de los chicos, los padres contemplan la oportunidad de que éstos desarrollen un oficio u otro tipo de enseñanzas que les faciliten el acceso a un puesto de trabajo de forma más temprana que una carrera universitaria.

2. Algunas de las costumbres y prácticas propias de los padres marroquíes varían una vez que éstos abandonan su país de origen y entran en contacto con la cultura española. Esto se debe entre otras razones a: la escasez de recursos materiales y humanos con los que poder desarrollar cómodamente muchas de estas tradiciones y costumbres, las dificultades expresadas por la cultura mayoritaria para integrar aspectos de la cultura marroquí, el contacto frecuente con sujetos pertenecientes a la cultura mayoritaria, etc.

Esta segunda hipótesis también se confirma si tenemos en cuenta que tras el proceso migratorio, los padres marroquíes se encuentran con que el aprendizaje de la lengua española se convierte en una prioridad, ya que es la lengua que transmiten y usan las instituciones públicas y la más hablada dentro de la sociedad receptora. Tanto es así que los padres marroquíes se convierten prácticamente en los únicos transmisores de su lengua y religión de origen.

A pesar de los grandes esfuerzos realizados por estos padres en la preservación y transmisión de determinados rasgos propios de su cultura, hay ciertas limitaciones que impiden que estos rasgos se conserven y se transfieran como les gustaría. Por ello, la existencia de pocas mezquitas y de colegios españoles que enseñen árabe, o incluso el hecho de que algunos padres marroquíes estén casados con españoles y hayan asimilado las costumbres de aquí, constituyen algunos de los factores por los que un 13,5% de los padres encuestados no puede practicar su religión todo lo que le gustaría. Esto mismo sucede con la transmisión de su

lengua de origen, ya que no cuentan con los mismos recursos que en Marruecos para transmitirla a sus hijos.

Estas dificultades para desarrollar algunos de sus rasgos culturales son las principales desventajas que encuentran los padres marroquíes de vivir en España. Sin embargo, los grupos de discusión y los resultados de las encuestas muestran que en todo momento los padres son conscientes de que una de sus prioridades para desenvolverse en la sociedad receptora es el aprendizaje de la lengua española.

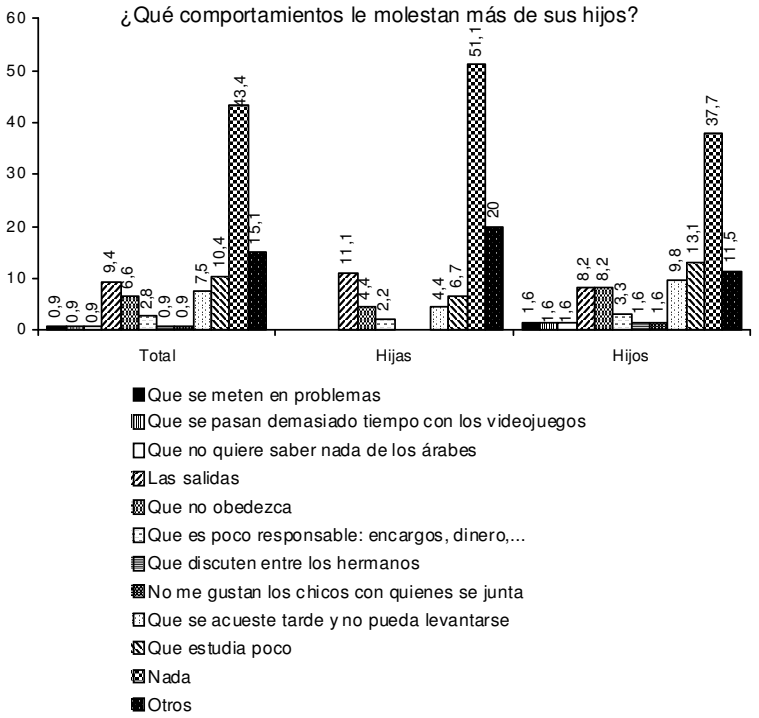


Gráfico Nº 4

Visto esto, no es de extrañar que a pesar de la importancia que la gran mayoría de estos padres conceden a su lengua de origen y a la religión musulmana, se vean obligados a variar algunas de las costumbres y prácticas propias de la cultura marroquí. Esta variación se observa también en el tema del vestido, pues el porcentaje de padres marroquíes que tiene problemas con sus hijos

por este tema no es demasiado elevado (16%) y, en ninguna ocasión se refieren al uso del velo o de cualquier ropa usada tradicionalmente en Marruecos, sino a cuestiones que tienen más que ver con una imagen de sus hijos que consideran descuidada: uso de "piercing" en diferentes partes del cuerpo, uso de ropas desaliñadas, etc. (véase Gráfico nº 4).

En cualquier caso, la cultura es algo dinámico y, lo queramos o no, los chicos marroquíes están en contacto frecuente con españoles, así como con otras minorías étnicas. De hecho, según muestran los resultados, un 54,5% de chicos marroquíes tiene una pareja de origen español. Además, prácticamente la totalidad de los padres encuestados (94,7%) considera que sus hijos tienen mejores perspectivas de vida en España, lo que podría ser un indicador de que el asentamiento de la mayoría de las familias marroquíes encuestadas no es temporal sino permanente.

3. El tiempo que los padres marroquíes permanecen en el país receptor es un factor importante para determinar el nivel de integración que éstos han alcanzado, y para conocer en qué medida han variado sus valores y concepciones socioeducativas al entrar en contacto con la cultura mayoritaria. Por ello, pensamos que al cruzar el tiempo de permanencia con otras variables podremos obtener el grado de integración de los padres marroquíes en diferentes ámbitos como: la relación que mantienen con el colegio de sus hijos y el seguimiento escolar que hacen de éstos y la integración y primacía de unos valores sobre otros.

Esta tercera hipótesis se comprueba al observar que la participación de los padres en los órganos de participación de los centros educativos de sus hijos (Consejo Escolar o comisiones de padres) depende del tiempo que estos padres han permanecido en el país receptor. Tanto es así que los únicos padres que participan en el Consejo Escolar o en las comisiones de padres del colegio donde están escolarizados sus hijos son los que llevan residiendo en España más de diez años.

En este sentido, y aunque no se trata de un dato significativo desde el punto de vista estadístico, podemos señalar también que los padres marroquíes que más colaboran con sus hijos en la elaboración de sus tareas escolares son aquellos que llevan más de diez años en nuestro país. Esta relación positiva que se establece entre el tiempo de estancia en el país receptor y el seguimiento escolar de los hijos, se repite en el conocimiento que los padres

marroquíes tienen de las asignaturas que cursan sus hijos, pues aquellos padres que llevan más de diez años en España son quienes mayor número de asignaturas conocen.

4. *La última hipótesis se refiere a la construcción de la identidad de los chicos y chicas marroquíes. Parece ser que la mayoría de los chicos marroquíes establecidos en España construye su identidad en un contexto familiar, socioeconómico y sociocultural, que habitualmente presenta muchas carencias. Sin embargo, consideramos que estas dificultades no impiden a estos chicos integrarse y relacionarse con otros niños pertenecientes a una cultura diferente a la suya.*

Tras el análisis de datos, también hemos podido contrastar esta afirmación. De acuerdo a los resultados obtenidos, algunos de los contextos en los que el niño desarrolla su identidad, como son el contexto familiar, el socioeconómico y el sociocultural, se caracterizan por presentar carencias. En cuanto al nivel socioeconómico podemos destacar que estas familias cuentan generalmente con escasos recursos, una vivienda insuficiente, y con empleos inestables y poco cualificados. Por otro lado, en lo que se refiere al nivel socioeducativo, hay que decir que la mayoría de estos padres, a diferencia de sus hijos y de las nuevas generaciones que migran a España, no ha llegado a finalizar los estudios obligatorios (véase gráfico nº 5).

A todas estas dificultades económicas y formativas habría que sumar el ambiente familiar que se vive en muchos de los hogares de estos chicos y chicas marroquíes. Atendiendo a los resultados obtenidos, podemos decir que la mayoría de estos niños realiza la construcción de su identidad en ausencia de uno de sus progenitores (83,8%); ya que, al margen de los divorcios, los problemas con los que estas personas se encuentran para regularizar su situación en España suelen traer como consecuencia que sólo migre uno de los miembros. Generalmente lo hace el que tiene más facilidad para encontrar un puesto de trabajo en la ciudad española a la que decide emigrar.

En el caso de Málaga, los trabajos más demandados tienen que ver con el ámbito doméstico y la hostelería, dos sectores donde la demanda de mano de obra es eminentemente femenina. Por eso encontramos numerosas historias de familias donde es la mujer la que emigra primero para obtener un trabajo que permita a la familia vivir dignamente.

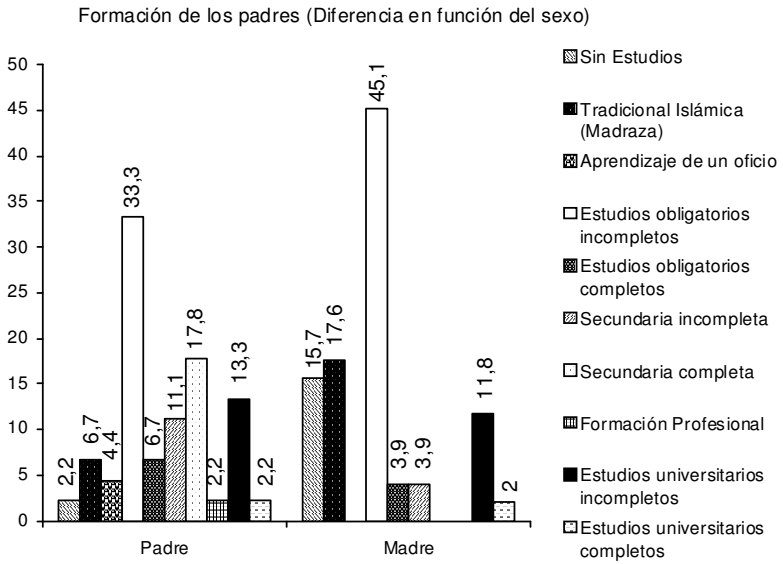


Gráfico Nº 5

Las interpretaciones que podamos elaborar de los resultados de las encuestas sobre las consecuencias que estos factores ejercen sobre la construcción de la identidad de los niños y niñas marroquíes darían lugar a la redacción de otros artículos. Pero en líneas generales podríamos afirmar que la mayoría de estos chavales no parece haber tenido problemas para integrarse en la sociedad receptora[6] y para relacionarse con chicos pertenecientes a culturas distintas a la suya; porque, tal y como afirman sus padres, estos niños se suelen relacionar en la calle (85,5%) y en el colegio (89,8%) con chicos de culturas muy diferentes.

Gráfico Nº 6

4. Conclusiones

Los resultados mostrados a lo largo de este artículo ponen en tela de juicio muchos de los prejuicios que habitualmente se manejan cuando se aborda el tema de la inmigración. Efectivamente, los datos estadísticos demuestran que, en términos generales, las expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos son altas. Del mismo modo, atendiendo a otra serie de encuestas realizadas a alumnos y alumnas marroquíes[7], comprobamos que las expectativas que tienen los chavales sobre sí mismos también son altas, ya que desean alcanzar unos elevados niveles de educación en España que les permitan mejorar sus condiciones de vida y su integración en nuestra sociedad.

También hemos podido observar que existen una serie de circunstancias socioeconómicas y culturales, que no dependen de la escuela, y que dificultan que los padres puedan participar más activamente en la escolarización de sus hijos. A todo ello se une el escaso apoyo que reciben estos padres de sus familiares para poder afrontar su tarea educativa al mismo tiempo que desarrollan trabajos con horarios abusivos y que en la mayoría de ocasiones carecen de regularización.

Por ello, sería conveniente tener presente que la mayor implicación de estos padres en la educación de sus hijos no sólo será favorecida por medidas de tipo educativo, sino por medidas sociales, políticas y económicas que sirvan para mejorar la vida de estas personas. En este sentido, suscribimos las palabras de Muñoz Sedano (1997: 109) cuando señala que “el modo como se comporta una persona no es el resultado de la personalidad, la cultura y la situación. Hay una interacción constante, un fuerte cambio en el sistema social y cultural puede provocar cambios en la personalidad…”.

Evidentemente hoy no podemos hablar de unos patrones homogéneos cuando hacemos referencia al desarrollo del proceso de socialización, ya que vivimos en una sociedad que se caracteriza por su pluralidad y heterogeneidad. Aun así, no hay que olvidar que nuestra forma de actuar y nuestro comportamiento dependen en gran medida de la socialización primaria que hemos recibido. Por eso, familia y escuela deben trabajar conjuntamente en la convergencia de los valores y actitudes que desean transmitir a las futuras generaciones.

Otra de las conclusiones que se pueden extraer de este estudio es la necesidad de que todos los centros educativos, y

especialmente los que cuentan con una mayor diversidad cultural entre su alumnado, promuevan actividades que comporten una mayor implicación de los padres en la escolarización de sus hijos. Para ello, se podrían utilizar como cauce las Escuelas de Padres y Madres (AMPAs), ya que una de sus funciones principales es la de propiciar lugares de encuentro para que las familias puedan compartir vivencias.

Para que esta medida surtiera un mayor efecto, sería bueno que fuera unida a otras no menos importantes como: la mayor implicación por parte de la administración educativa; una revisión en profundidad del currículum escolar; la formación de los docentes en el ámbito de la educación intercultural, etc.

Como apunta el profesor Esteve (2003) la realidad actual es que las escuelas deben hacer frente a un alumnado más diverso que el de antaño, que hemos pasado de un sistema educativo selectivo a otro inclusivo, y que este cambio evidentemente genera nuevos retos a las escuelas actuales. Pero todo ello no puede desmerecer el logro que supone para nuestro sistema educativo tener escolarizados hasta una determinada edad a todos los niños y niñas que viven en nuestro país, con independencia de su nivel socioeconómico, de sus capacidades, de su actitud o de su procedencia.

Bibliografía

Baptista Lucio, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Cohen, L.; Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás Bravo, M. P.; Buendía Eisman, L. (1994). *Investigación Educativa.* Sevilla: Ed. Alfar.

Esteve Zarazaga, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa.* Barcelona: Paidós.

García-Cano Torrico, M. (2000). *Migraciones y Género. El caso de la comunidad marroquí en la ciudad de Málaga.* Málaga: Diputación Provincial de Málaga.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Lucio, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Massot Lafon, I. (10 de mayo de 2003). “Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales”. Conferencia celebrada en el Centro de la Mujer (Diputación Provincial de Málaga) con motivo de la celebración de las *XI^as^ Jornadas sobre inmigración*, 1-9.

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

Rascón Gómez, M. T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de la población marroquí*. Málaga: Spicum.

Ruiz Román, C. (2005). Identidades transculturales: los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España. Málaga: SPICUM.

---

[1] ***Values and socio-educational conceptions of Moroccan immigrant families***

[2] Doctora.
Universidad de Málaga (España).
Email: trascon@uma.es

[3] El SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) es el programa informático de tratamiento estadístico que utilizamos para el análisis de datos.

[4] Según los datos publicados por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, la población total de niños inmigrantes marroquíes escolarizados en Málaga durante el curso 2001/2002 es de 802 niños, distribuidos de la siguiente manera: Primaria (286 niños y 232 niñas) y Secundaria (161 niños y 123 niñas).

[5] Para calcular el porcentaje de padres incluidos en nuestra muestra sobre la población total, utilizamos un cálculo de proporción según el cual, si el total de padres con hijos escolarizados es 463,58 y la muestra que hemos utilizado para nuestra investigación es de 79 padres, la muestra empleada conforma un 17,04% del total de padres con hijos escolarizados, superando, por tanto, al 10% de la población total, proporción que Colás y Buendía (1994) establecen para que la muestra pueda ser considerada significativa.

[6] El uso que hacemos en este artículo de una serie de términos como: sociedad receptora, sociedad de acogida, inmigrantes… se debe fundamentalmente a nuestra intención de facilitar al lector la comprensión del escrito. Pero, atendiendo a las palabras de Massot Lafon (2003), hemos de incidir sobre la importancia de justificar la utilización de estos vocablos, ya que de otro modo se podrían interpretar como una forma de etiquetaje. En este sentido, habría que cuestionarse hasta qué punto los niños marroquíes nacidos en España pueden ser tratados como inmigrantes, y cuántas generaciones tendrán que nacer y criarse en este país para que los consideremos españoles.

[7] Los resultados de las encuestas realizadas a chicos y chicas marroquíes en edad escolar los podemos encontrar en Ruiz Román, C. (2005). *Identidades transculturales: los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España.* SPICUM: Málaga.

LA EVOLUCIÓN DE LOS FLUJOS MIGRATORIOS EN EL ÁREA METROPOLITANA DE MÁLAGA[1]

Francisco J. Calderón Vázquez[2]

Abstract: The present paper analyses migratory flows at a local level as a complex phenomenon of relationships and interactions among different waves of immigrants who have come together at the same place, each one having different motivations, aims, and purposes. We explore the development of migratory flows in Malaga's metropolitan area, providing details about residence, age, sex, and nationality of the immigrants and its changing characteristics in an attempt to better comprehend current migration trends in the area surrounding this city. Our results seem to confirm the gradual shaping of this location as a "preferential migratory destination" in the Mediterranean basin.
Keywords: migrations; metropolitan area; migratory destinations; migratory motivation; changes in the composition of migratory flows; changes in patterns of migrations

Resumen: El presente trabajo plantea el estudio de las migraciones en un área territorial concreta como tal fenómeno complejo: un denso entramado de relaciones e interacciones entre diferentes corrientes migratorias que, aún convergiendo en un mismo espacio físico, cada una presenta distintas motivaciones y propósitos que explican su hecho migratorio.
El trabajo explora la evolución y situación de los flujos migratorios en el Área Metropolitana de Málaga, procediendo a su caracterización por sexo, edad, localización y origen.
La investigación realizada resalta los cambios observados tanto en el volumen como en la composición de los flujos migratorios. Los resultados de la investigación parecen afirmar además del nexo existente entre hecho urbano-metropolitano y migraciones globales en la actualidad, la progresiva configuración del área metropolitana de Málaga como un "destino migratorio referente" en la cuenca mediterránea en el mapa global de las migraciones.
Palabras clave: migraciones; áreas metropolitanas; destinos migratorios; motivaciones migratorias; cambios en la composición del flujo migratorio; cambios en patrones migratorios

1. Introducción

Las áreas metropolitanas al maximizar las economías de escala, y de aglomeración inherentes al hecho urbano, refuerzan y acentúan el campo gravitatorio que las áreas urbanas ejercen en su derredor, atrayendo hacia su centro magnético flujos de capitales e inversión, productos, ideas y personas, ya sean provenientes de

áreas rurales o de otros países. Por ello, las áreas metropolitanas en el mundo global de nuestros días, especialmente las del mundo occidental, tienden a constituir focos de atracción esenciales para las corrientes migratorias globales, quienes atraídas por las oportunidades de empleo (reales o ficticias) y de mejora en sus condiciones de vida, convergen paulatinamente en dichos espacios urbanos convirtiéndolos en espacios de diversidad, donde confluyen gentes de distinta, lengua, etnia, cultura, nacionalidad y religión.

Tradicionalmente los estudios sobre las migraciones en la provincia de Málaga, sus zonas litorales o la capital, han puesto mucho énfasis en la figura del "residente extranjero" (Rodríguez et al. 1998; Rodríguez et al. 2004; Rodríguez; Warnes, 2002), visión anclada en torno al arquetipo del jubilado o pensionista europeo occidental proveniente de la Europa Nórdica y Central, cuyas motivaciones migratorias son básicamente "residenciales", orientadas a la búsqueda de calidad de vida, al descanso y al ocio.

Estas corrientes de jubilados extranjeros tienden a asentarse prioritaria y preferentemente en las zonas litorales de la provincia malacitana, sobre todo en la conurbación entre Torremolinos y Estepona, aunque progresivamente se venga observando una paulatina profundización de los "residentes extranjeros", tanto en las restantes zonas litorales como en los pueblos y zonas rurales interiores, preferentemente en las zonas continentales de la provincia, adyacentes o muy bien comunicadas con el litoral (Carvajal Gutiérrez, 2003).

Junto a estas corrientes migratorias "residenciales" aparecen en los 90 nuevas figuras migrantes cuyas motivaciones son otras (López de Lera, 1995; Rodríguez et al., 2001; Viruela; Domingo, 2001; Salvá i Tomás, 2002; Carvajal Gutiérrez, 2003; Salvá i Tomás, 2004). En estos flujos[3], las motivaciones que explican la decisión migratoria van a estar situadas prioritariamente en la esfera socio-laboral, priorizando la inserción tanto laboral como social en el entorno receptor.

Ante este panorama complejo se hace necesario constatar para el área metropolitana malagueña qué tipo de alteraciones se están produciendo tanto en el volumen como en la composición de los flujos, cual ha sido la evolución reciente de los mismos y que cambios de relieve se están produciendo en la configuración de los arquetipos y en el predominio de unos u otros.

Dada la escasez de estudios al respecto (Analistas Económicos de Andalucía, 2006; Ocaña, 2005) el presente trabajo

constituye un paso más en la aproximación a una temática particularmente compleja y sugestiva como es la del "conocimiento" del comportamiento y de la composición de los flujos migratorios en un espacio concreto y local, como es el área metropolitana de Málaga. "Conocimiento" que esperemos nos lleve a una mayor comprensión del fenómeno migratorio y a una mejor canalización del mismo.

Por lo que respecta a las fuentes consultadas en la elaboración del trabajo, se ha optado por priorizar como fuente básica, los datos provenientes del Instituto Nacional de Estadística (INE) en torno a la explotación estadística del Padrón. Tenemos conciencia de que dichos datos, aún representando una parte sustancial de la realidad, que podría oscilar entre un 70% y un 80% del volumen total de población extranjera, no la abarcan de manera exhaustiva. De manera que queda una franja poblacional, por así decirlo, oculta compuesta de "ilegales", "irregulares", estudiantes, gentes de paso y población flotante europea que vive en dos países simultáneamente pero que aparece inscrita sólo en uno. Por ello el "conocimiento" de la realidad que plantea el presente estudio, tiene sus limitaciones, y es importante que seamos desde el primer momento conscientes de ello.

2. Análisis de la evolución de los flujos migratorios en el área metropolitana de Málaga

2. 1. El área metropolitana de Málaga síntesis descriptiva

El área metropolitana de Málaga[4] comprende los siguientes municipios[5]:

Municipio	Superficie Km²	Población	Altitud msm.	Distancia Urbe Km	Tipología
Alhaurín la Torre	82	35.114	104	18	Periurbano
Alhaurín el Grande	73	23.319	270	30	Periurbano
Almogía	164	4.298	357	23	Rural
Benalmádena	27	58.854	280	22	Litoral (Montaña)
Cártama	105	21.213	151	17	Periurbano
Casabermeja	68	3.520	506	20	Rural
Colmenar	66	3.621	696	29	Rural
Fuengirola	10	71.482	6	27	Litoral
Málaga	395	568.305	11	-	Urbe Litoral
Mijas	148	73.787	428	30	Litoral (Montaña)

Pizarra	63	8.785	80	30	Periurbano
Rincón Victoria	27	38.666	8	12	Litoral
Totalán	9	722	281	22	Rural
Torremolinos	20	65.448	49	18	Litoral

***Tabla Nº 1**: Características geofísicas y poblacionales municipios metropolitanos Elaboración propia. Datos provenientes de Instituto de Estadística de Andalucía [IEA, 2009 y Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía SIMA (SIMA, 2009)]*

Como puede apreciarse se trata de una agrupación de municipios bastante heterogénea, por cuanto que se incluyen desde la gran urbe malagueña hasta ciudades medias litorales (Torremolinos, Mijas, Benalmádena, Fuengirola) municipios periurbanos (Rincón de la Victoria, Alhaurín de la Torre, Alhaurín el Grande, Cártama, Pizarra) y municipios rurales de la corona metropolitana (Almogía, Casabermeja, Colmenar y Totalán).

Las actividades económico-productivas que se desarrollan dentro del área metropolitana de Málaga son de gran relevancia local y regional. Se combinan actividades rurales propias de las zonas de interior con el consolidado sector terciario-turístico litoral. Aunque el centro económico del área sea la ciudad de Málaga, que polariza la mayor parte de la población activa y los centros financieros, las grandes factorías turístico-terciarias están radicadas en las ciudades medias litorales: Benalmádena, Fuengirola, Mijas y Torremolinos. Esta circunstancia provoca que dichos núcleos urbanos y la conurbación litoral resultante tengan un gran protagonismo en la vida económica metropolitana, focalizando la mayor parte de la actividad económica turístico-terciaria e inmobiliaria-constructiva, lo que ha provocado una gran expansión demográfica y urbana de los mismos, así como una gran interacción económica y poblacional entre dicha conurbación y la otra capital económica costasoleña: Marbella. Esta dualidad de centros gravitatorios de actividad provoca que el área metropolitana malacitana resulte bastante atípica en relación a otras.

Por su parte, los núcleos periurbanos de Alhaurín de la Torre, Cártama o Rincón de la Victoria actúan como ciudades dormitorio de la capital, además de desarrollar actividades agropecuarias y terciarias.

La rápida evolución de las comunicaciones y transportes ha provocado un cambio estructural en las dinámicas residenciales dominantes dentro del espacio metropolitano, de manera que un flujo muy importante de personas va fijando su residencia en los

núcleos de población limítrofes con la urbe metropolitana, aún teniendo su lugar de trabajo en Málaga capital o en el litoral.

2. 2. La evolución cuantitativa de los flujos migratorios en el área metropolitana de Málaga: sexo y grupos de edad

Año	Población Total	Población Extranjera	Varones Extranjeros	Mujeres Extranjeras	Porcentaje Extranjeros
2001	737.161	49.371	24.028	25.343	7%
2002	747.857	60.627	29.870	30.757	8%
2003	774.700	80.600	40.167	40.433	10%
2004	784.848	86.745	43.621	43.124	11%
2005	808.946	106.154	53.927	52.227	13%
2006	825.801	116.785	59.545	57.240	14%
2007	835.976	124.274	63.189	61.085	15%
2008	855.163	141.992	71.767	70.225	17%
2009	867.226	151.667	75.994	75.673	17%

***Tabla Nº 2**: Evolución de población extranjera en área metropolitana Málaga*
Elaboración propia. Instituto Nacional de Estadística (INE) Padrón (2001-2009)

Los datos contenidos en la tabla nº 2 nos ofrecen una "imagen en movimiento" de los procesos migratorios en acto bastante significativa, apreciándose una evidente progresión expansiva en el volumen de población extranjera empadronada, al pasar la población extranjera residente de suponer el 7% (2001) de la población total del área metropolitana a alcanzar el 17% de la misma en el 2009. En términos cuantitativos, lo que se observa es una triplicación de los efectivos del contingente extranjero en el área metropolitana de Málaga en el periodo 2001-2009.

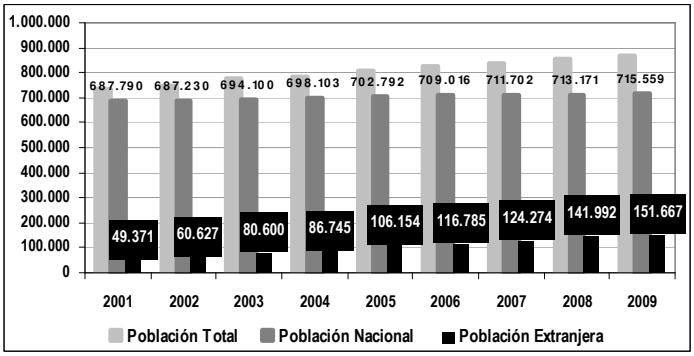


***Gráfico Nº 1**: Evolución de la población extranjera por totales*
Elaboración propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2001-2009)

Contemplando el gráfico nº 1, resulta indudable la importancia de la contribución de la población extranjera al proceso de expansión demográfica durante el periodo de referencia (2001-2009), constituyendo un dinamizador fundamental del mismo, dada la atonía del contingente nacional-local. Igualmente, se hace manifiesta la cada vez mayor presencia porcentual y cuantitativa de los inmigrantes en el conjunto de la población metropolitana.

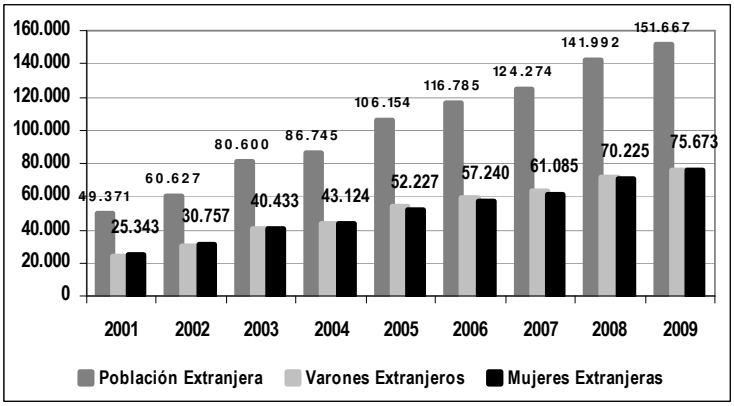


***Gráfico Nº 2**: Evolución de la población extranjera por sexos*
Elaboración propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2001-2009)

Los datos del gráfico nº 2 hacen patente la tendencia a la paridad en la evolución de la distribución por sexos de la población extranjera empadronada en el área metropolitana de Málaga. Como vemos las diferencias en la cantidad de varones y de mujeres extranjeros oscila en torno a un margen de 1.500 a 2.000 efectivos con breves periodos de supremacía de un sexo sobre el otro, alternados con fases de distribución prácticamente igualitaria, como por ejemplo durante la etapa 2005-2008 de predominio masculino, mientras que durante el 2001-2002 el predominio fuese femenino. En cualquier caso, la tendencia a la paridad es evidente, a diferencia de otras zonas españolas o andaluzas donde se observa un claro predominio de un sexo sobre el otro.

Habría que precisar que normalmente la llegada o la presencia de un mayor numero de varones que de mujeres o viceversa, en un territorio determinado implica, en el caso de la migración por motivos laborales, una mayor demanda de varones o de mujeres extranjeras por parte de los empleadores locales o, una mayor posibilidad de empleabilidad para un sexo que para otro. Por

ello, en el caso del área metropolitana malacitana, esa tendencia feminizadora que se observa en el 2009, posiblemente tenga que mucho ver con una mayor empleabilidad de las mujeres o bien, con una menor empleabilidad de los varones.

Por lo que respecta a la distribución por grupos de edad y a su evolución durante el periodo 2002-2009, la tabla nº 3 nos proporciona una visión sintética de dichas realidades:

Año	Población Extranjera	Población Extranjera Menor de 16	Población Extranjera 16-64	Población Extranjera Mayor 65
2002	60.627	7.360	41.709	11.558
2003	80.600	10.223	56.267	14.110
2004	88.629	12.015	61.519	13.211
2005	106.670	14.592	76.650	14.912
2006	125.351	15.359	83.847	16.154
2007	127.636	16.745	90.209	17.320
2008	141.992	19.518	103.112	19.362
2009	151.667	21.121	109.212	21.334

***Tabla Nº 3**: Evolución de población extranjera por grupos de edad*
Elaboración propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2002-2009)

Como puede apreciarse la nota dominante del periodo de estudio es el crecimiento de las cohortes de población potencialmente activa, al pasar de los 40.000 efectivos en el 2002 a situarse en torno a los 110.000 del 2009, dándose una casi triplicación de dicho contingente. Para las restantes cohortes etarias la progresión, aunque evidente, es mucho más modesta, aunque las cohortes infantiles experimenten una aceleración notable en su crecimiento, pasando de 7.360 efectivos en el 2002 a igualar, prácticamente, a los mayores de 65 años en el curso del periodo. De lo anterior se infiere que se han producido (y están en acto) procesos de reagrupación familiar y de llegada de familias migrantes. Las repercusiones sociales, educativas y sanitarias de tales procesos tenderán a constituir un condicionante fundamental de la realidad cotidiana de la gran mayoría de los municipios del área metropolitana.

Por lo que respecta a los mayores de 65 años, éstos han continuado su crecimiento a lo largo del periodo, partiendo de una base cuantitativa entorno a los 10.000 individuos ha logrado superar los 20.000. Pero su tamaño relativo frente a las restantes cohortes se ha ido empequeñeciendo a lo largo del periodo, dado que mientras sus incrementos se han producido en progresión aritmética, las otras cohortes lo han hecho en progresión

geométrica, como parecen afirmar los gráficos nº 3 y 4, de ahí la reducción progresiva de sus porcentajes sobre el total.

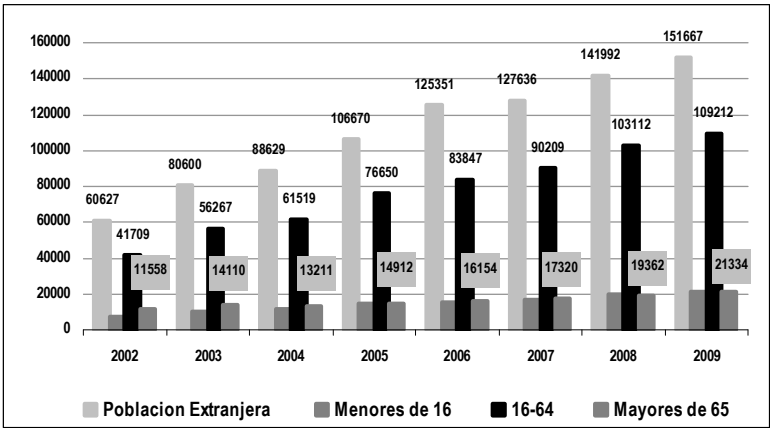


***Gráfico Nº 3**: Evolución de la población extranjera por grupos de edad*
Elaboración Propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2002-2009)

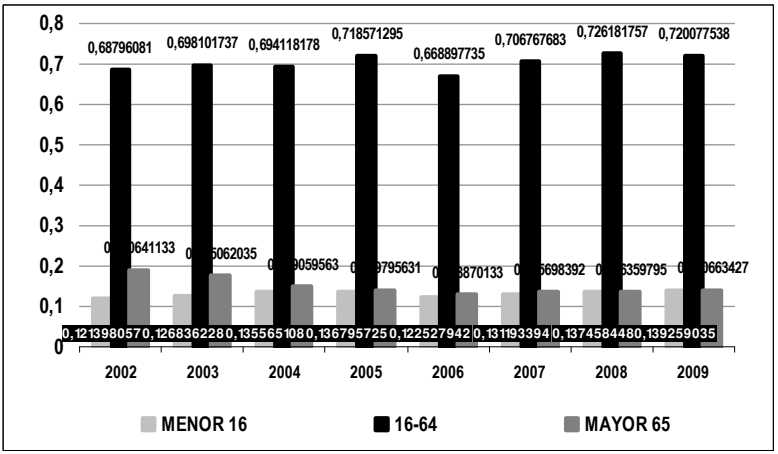


***Gráfico Nº 4**: Porcentajes de población extranjera por grupos de edad*
Elaboración propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2002-2009)

Una cuestión fundamental a responder, es la de dónde se localizan territorialmente los flujos migratorios, su respuesta es decisiva de cara, por una parte, a la correcta prestación de servicios sociales, educativos y sanitarios a las comunidades inmigrantes

presentes en el territorio. Por otra, resulta importante evitar, en la medida de lo posible, la generación de ghettos.

En el caso del área metropolitana malacitana una respuesta bastante concisa la encontramos en los gráficos nº 5 y 6 que nos indican dónde se han ubicado preferentemente los ciudadanos extranjeros, en qué cuantías anuales y cómo ha evolucionado dicha localización a lo largo del periodo 2001-2009.

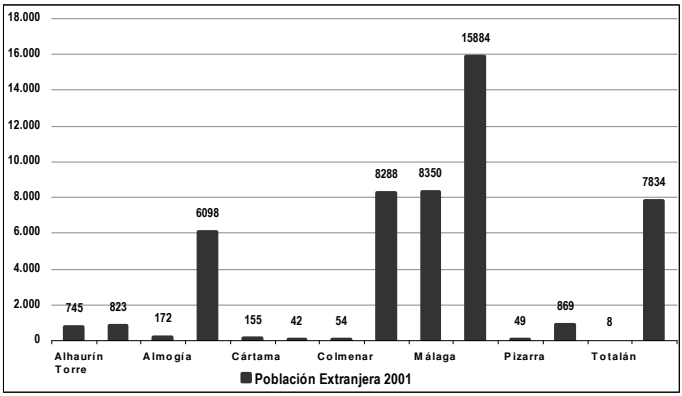


***Gráfico Nº 5**: Localización territorial de población extranjera 2001*
Elaboración propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2001-2009)

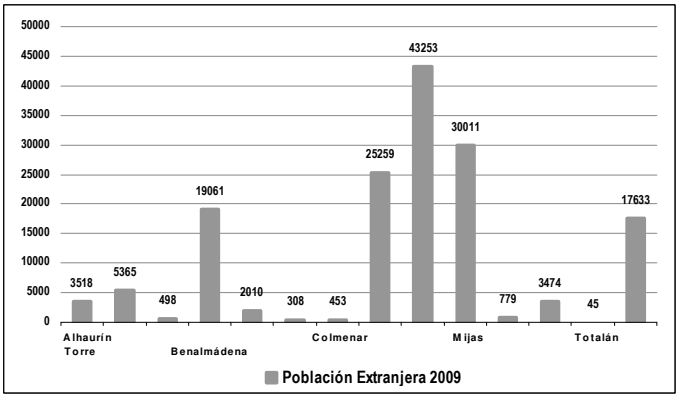


***Gráfico Nº 6**: Localización territorial de población extranjera 2009*
Elaboración propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2001-2009)

De la observación de ambos gráficos resulta un crecimiento constante y continuo de la población extranjera inmigrantes en todos y cada uno de los municipios metropolitanos. Asimismo, se observan

interesantes variaciones en la localización de dichos grupos humanos.

En el 2001, las concentraciones de extranjeros seguían una jerarquía territorial donde el nivel superior estaba ocupado por las ciudades medias litorales: municipios de Mijas, Torremolinos, Fuengirola y Benalmádena. En cabeza se situaba el municipio de Mijas, en ese tiempo verdadera "capital" cosmopolita del área metropolitana, mientras que Marbella lo era a nivel provincial.

En ese primer nivel de localización "litoral", las agrupaciones de población extranjera oscilaban desde las 16.000 personas de Mijas hasta las 6.000 de Benalmádena pasando por las casi 8.400 de Fuengirola y los 8.000 de Torremolinos. En resumen, la población extranjera localizada en las ciudades litorales suponía el 77% de los casi 50.000 extranjeros empadronados en el área metropolitana en el 2001. La capital provincial se situaba en un segundo nivel, con un 17% de población extranjera y el resto se repartía en pequeños grupos entre los municipios del Valle del Guadalhorce (destacando la concentración de Alhaurín el Grande) y en el Rincón de la Victoria.

Ese estado de cosas ha ido cambiando, no porque las ciudades medias litorales dejen de recibir grandes aportes de población extranjera, sino porque la capital provincial, en solo dos años, multiplicó por tres su población extranjera, sobrepasando los 23.000 efectivos (Gestrisam, 2004) rebasando en volumen de extranjeros a Mijas.

A partir de 2004, Málaga se convierte en la primera gran concentración de población extranjera del espacio metropolitano, seguida por las cuatro ciudades medias litorales, que continúan atrayendo notables flujos de población extranjera, pero en menor medida relativa que en el pasado. Prueba de ello es la bajada constante de su porcentaje de población extranjera sobre el total, que ha pasado del 77% de 2001 al 61% del 2009.

Un aspecto a resaltar es la progresiva extensión de la población extranjera a todas las localizaciones del área metropolitana, a lo largo del periodo de estudio. En el 2009 ya aparecen contingentes extranjeros consolidados en todos los municipios metropolitanos. Particularmente intensa resulta esta "llegada" en los municipios periurbanos del Valle del Guadalhorce (en particular, en los casos de Cártama, Alhaurín de la Torre y Alhaurín el Grande) y en el Rincón de la Victoria.

Una última precisión que convendría realizar vendría de añadir la variable *edad* a la distribución territorial de extranjeros en el ámbito metropolitano, el resultado nos daría la evolución territorializada por grupos de edad a lo largo del periodo de estudio 2001-2009. En este sentido la distribución territorial de cada grupo etario puede arrojar bastante luz sobre la evolución de los flujos migratorios en territorio metropolitano.

Así, la evolución de la distribución territorial de los mayores de 65 aparece claramente definida, a tenor de los datos del gráfico nº 7, observándose una acentuada tendencia de éstos a la concentración en las ciudades medias litorales, fundamentalmente en Mijas, Fuengirola, Benalmádena y, en menor medida en Torremolinos. Lo que parece afirmar tanto el carácter "residencial" (prioritario en los miembros de dicho grupo de edad) como su motivación migratoria orientada a la "calidad de vida".

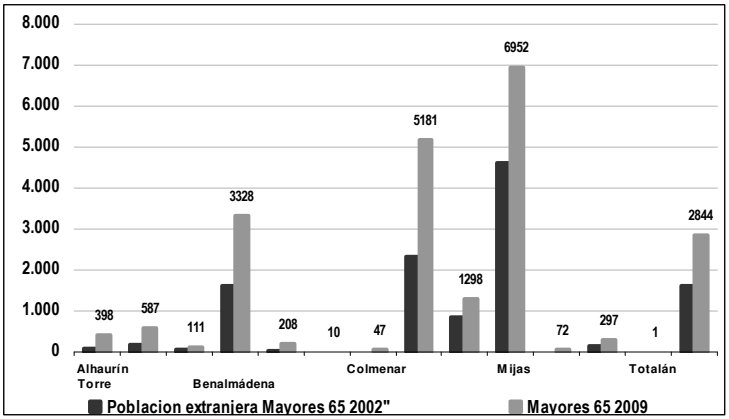


***Gráfico Nº 7**: Localización territorial de población extranjera mayor de 65 2002/2009*
Elaboración propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2002-2009)

Como vemos es el municipio de Mijas donde se produce la mayor concentración de extranjeros mayores de 65 años en toda el área metropolitana, con grupos de población que han superado los 6.000 efectivos al final del periodo, mientras que en Fuengirola y Benalmádena las cohortes de mayores de 65 años oscilan entre los 4.000-5.000 efectivos por municipio. En las restantes localizaciones su presencia, aunque constante es muy poco significativa a nivel grupal (capital metropolitana, Alhaurín el Grande y Rincón de la Victoria).

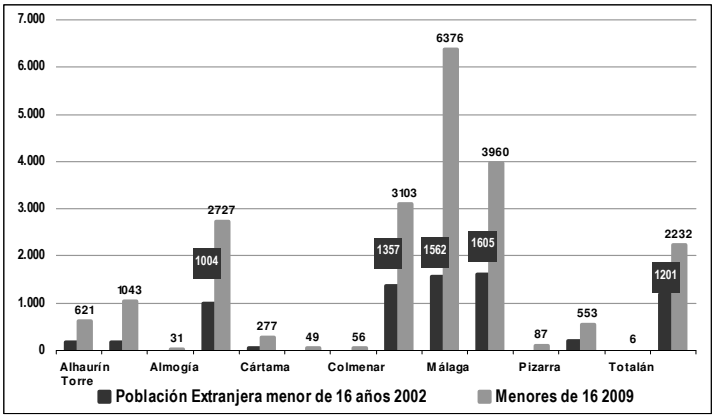


***Gráfico Nº 8**: Localización territorial de población extranjera menor de 16 2002/2009*
Elaboración propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2002-2009)

En el caso de las cohortes infantiles, la evolución de su localización territorial corre paralela a la de sus mayores a los que están vinculados. En el 2001 sus mayores concentraciones se daban en las ciudades medias de la conurbación litoral y en la capital metropolitana, siendo Mijas la localidad de mayor presencia de este grupo etario.

En el 2009 será la ciudad de Málaga el punto de mayor concentración de efectivos menores de 16 años, a gran distancia de los restantes, superando la cota de 6.000 efectivos, lo que supone el 30% del total. También son muy destacables las agrupaciones de menores de 16 años de las ciudades litorales, principalmente en los municipios de Mijas (20%), Fuengirola (15%), Benalmádena (13%) y Torremolinos (11%). En los restantes municipios su presencia es bastante escasa, pudiendo destacarse los municipios del Valle del Guadalhorce (Alhaurín de la Torre y Alhaurín el Grande) y el Rincón de la Victoria.

Por lo que respecta a las cohortes comprendidas entre 16 y 64 años, es decir, a la población “potencialmente activa”, su evolución ha sido paralela a la de los menores, puesto que en el 2001 su mayor concentración se radicaba en Mijas, localidad que acogía al 29% del total de la población potencialmente activa del área metropolitana, seguida por Málaga (24%), Fuengirola (18%) Benalmádena (12%) y Torremolinos (9%), siendo prácticamente inexistente en las restantes localidades.

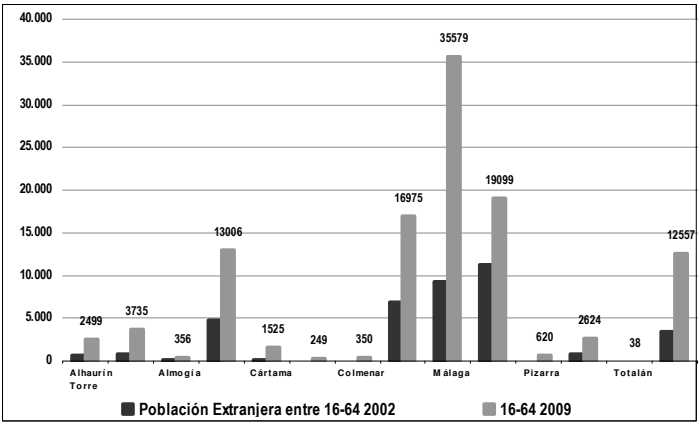


***Gráfico Nº 9**: Localización territorial de población extranjera entre 16-64 años 2002/2009 Elaboración propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2002-2009)*

En el 2009, las concentraciones de población extranjera aparecen bastante polarizadas en torno a la capital metropolitana y las ciudades medias litorales aunque se hayan asentado y crezcan en todo el conjunto del área metropolitana. En el caso de la capital metropolitana el crecimiento de los "potencialmente activos", es sencillamente espectacular pasando desde los 8.000 efectivos del 2002, a los 36.000 del 2009, cuadruplicándose en su conjunto.

A distancia de la capital metropolitana aparece Mijas, localidad que a lo largo del periodo duplica los efectivos "activos", pasando de estar en torno a los 10.000 efectivos a aproximarse a los 20.000 en el 2009. Casos similares son los de Fuengirola, Torremolinos y Benalmádena, municipios donde prácticamente se triplica la población extranjera "activa". En el resto de los municipios metropolitanos, los extranjeros activos constituyen grupos significativos en Alhaurín de la Torre y Alhaurín el Grande, aunque también serían reseñable los existentes en Cártama y el Rincón de la Victoria.

2. 3. El origen continental de los flujos migratorios en el área metropolitana de Málaga

Por lo que respecta a la distribución de la población extranjera por origen en el área metropolitana de Málaga, lo primero que trasciende de su observación es la profusa gama de nacionalidades que pueden encontrarse en la misma. Dentro de ese abigarrado conjunto, se distinguen en torno a la veintena de grupos

nacionales que podríamos considerar como "representativos"[6], es decir, grupos integrados por más de 300 efectivos, estando representados prácticamente todos y cada uno de los continentes.

Sin embargo aparecen determinados grupos nacionales muy destacables en términos cuantitativos, pudiendo identificarse los cinco grupos nacionales de mayor relieve cuantitativo, tal y como muestra el gráfico nº 10.

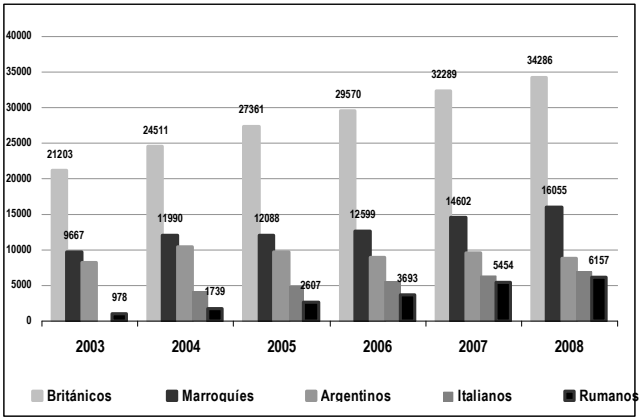


***Gráfico Nº 10**: Evolución comparativa de cinco principales nacionalidades*
Elaboración propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2003-2009)

La identificación se ha realizado siguiendo un doble criterio: por un lado, cuantía superior a más de 5.000 efectivos empadronados en el área metropolitana y, por otro, presencia en todos o casi todos los municipios metropolitanos.

En función de tal doble criterio, los grupos nacionales más destacables serían de mayor a menor: británicos, marroquíes, argentinos, italianos y rumanos, que puede verse evoluciona de forma bastante dispar.

Dado que se haría demasiado extenso trabajar con las nacionalidades de forma grupal hemos optado, buscando una mayor sinterización de datos, por dar una visión panorámica a nivel continental.

A tenor de los datos disponibles, la gran mayoría de población extranjera presente en el área metropolitana malacitana es de origen "europeo"[7], agrupación que aún aproximándose a los 100.000 efectivos en las últimas anualidades del periodo e incluso creciendo constantemente en estos años, han visto como su porcentaje sobre el total de la población extranjera se ha reducido

considerablemente, pasando del 76% en 1996 al 60% de 2009, lo que constituye, sin lugar a dudas, un acentuado descenso, tal y como pone de relieve el gráfico nº 12.

Ello indica que otros grupos continentales han crecido con mayor intensidad si cabe, en particular la población extranjera de origen americano, particularmente sudamericanos[8] que han pasado a lo largo de dicho periodo de los 2.500 efectivos de 1996 a los más de 32.000 del 2009, pasando de representar el 9% del total al 21%.

Caso similar es el de la población extranjera de origen africano, que partiendo de bases numéricas similares a los americanos, va a superar los 20.000 efectivos al final del periodo, oscilando en torno al 13% del total. Por lo que respecta a la población de origen asiático, fundamentalmente nacionales chinos, su crecimiento aunque constante es muy lento, moviéndose en torno al 3%-4% del total, superando los cinco mil efectivos.

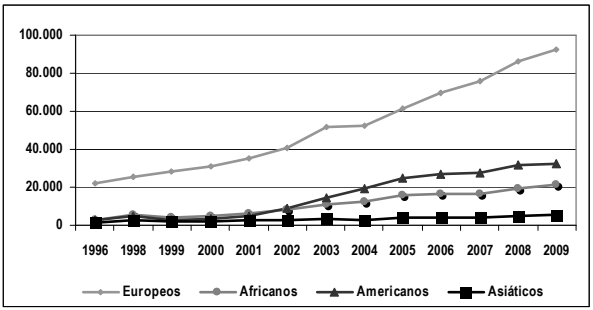


***Gráfico Nº 11**: Localización territorial de población extranjera menor de 16 2002/2009*
Elaboración propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2001-2009)

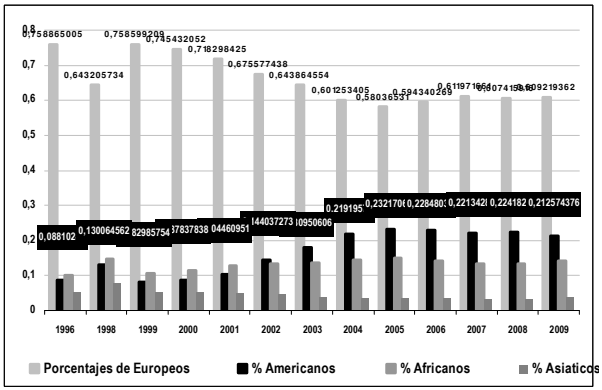


***Gráfico Nº 12**: Evolución porcentual de la población extranjera por origen continental*
Elaboración propia. Datos (INE) Padrón Municipal (2001-2009)

3. Conclusiones y Reflexiones

3. 1. Aspectos Cuantitativos

La primera e inevitable conclusión es que el área metropolitana de Málaga, en la última década, se ha efectivamente configurado como un destino migratorio preferente. En su dimensión cuantitativa el fenómeno migratorio aparece como un fenómeno estructural: El crecimiento constante del volumen de población extranjera, en todas las localizaciones del área metropolitana, en especial en la capital provincial y en las ciudades medias de la conurbación litoral, no parece dejar lugar a dudas.

Aunque el crecimiento de la población extranjera se haya hecho particularmente patente en las ciudades medias litorales (cuya densidad media de población extranjera es del 33% a finales de la década), los incrementos más sorpresivos se han producido en los municipios "interiores" del Valle del Guadalhorce, los de la corona metropolitana y en la propia capital malagueña. En todas estas localizaciones los extranjeros residentes han pasado de constituir una pequeña fracción del total a suponer un componente minoritario, pero significativo, de la población municipal. Los casos de Almogía (12%) Alhaurín de la Torre (10%) y Alhaurín el Grande (23%) resultan muy evidentes. No lo son menos los casos de Pizarra, Cártama y Casabermeja, todos con un 9% de población foránea empadronada. Al tratarse de municipios interiores, aunque la masa crítica de población extranjera sea todavía reducida en relación al litoral, su impacto cualitativo en el término municipal debe ser bastante evidente y cotidiano, en lo que se refiere a la convivencia diaria, comunicación social y a las inferencias en términos educativos, sanitarios y de dotación de recursos y equipamientos.

Desde una perspectiva dinámica, el incremento cuantitativo de los flujos migratorios es aún más significativo, puesto que en la gran mayoría de los municipios metropolitanos se produce en términos de progresión geométrica, observándose una intensa aceleración del fenómeno entre los años 2004 y 2006, cuando se produce una suerte de "fase álgida" en casi todos los municipios. En este crecimiento el componente masculino "no comunitario", en edad laboral, desempeña un papel muy relevante. Dado que la flexión al alza se observa en el mismo tiempo y espacio en que producen en España los procesos de regulación de la inmigración ilegal, podría pensarse que son una consecuencia de éstos, entre otras

circunstancias. A partir de ese momento, la onda migratoria tiende a ralentizarse o estabilizarse, para retomar fuerza e intensidad en el bienio 2007-2008, aunque ahora tenderá a ser el componente femenino, en particular el europeo proveniente de los países del Este y también el norteafricano quienes detenten el rol principal. En la anualidad 2009, como regla general, el flujo migratorio comienza a ralentizarse e incluso a decrecer en algunos de los municipios, observándose una cierta regresión poblacional extranjera que afecta sobre todo a los grupos no comunitarios, especialmente al componente masculino y dentro de los mismos, a los nacionales de países latinoamericanos con especial intensidad.

El producto de los anteriores factores provoca que la tendencia a la convivencia multicultural en Málaga y en su espacio metropolitano sea una constante que no parece que tenga vuelta atrás. Es decir, el contingente extranjero de la población malacitana presenta un carácter no coyuntural, ha venido para quedarse. En este sentido, puede haber fluctuaciones al alza o a la baja en el volumen de población extranjera, dependiendo fundamentalmente de las oportunidades laborales existentes (oferta de empleos) y del comportamiento de los costes de transacción (regulaciones normativas más o menos restrictivas de la inmigración) pero, de mantenerse las actuales coordenadas, aunque se vayan unos, vendrán otros, aunque unos flujos se contraigan e incluso desaparezcan otros tomarán su lugar y tenderán a crecer.

3. 2. Motivaciones y arquetipos

Desde una perspectiva de destino migratorio, el área metropolitana de Málaga aparece como un delta donde se juntan y desembocan muchos ríos, confundiéndose sus aguas. En Málaga y en su espacio metropolitano confluyen flujos y corrientes migratorias de enorme diversidad etno-cultural, de motivación multivariable y de gran atomización nacional.

Desde la perspectiva de la motivación del hecho migratorio, coexisten y se solapan, dos grandes corrientes migratorias: por una parte, los flujos migratorios orientados a la “búsqueda” de una vida mejor en términos socioeconómicos y, por otra, aquellos otros que solo pretenden el asueto y descanso en un contexto de bondad climática, calidad de vida y reducidos costes. La evolución observada en la última década parece indicar una alteración creciente de los patrones migratorios tradicionales, donde el arquetipo del “residente” europeo nórdico o anglosajón era el

predominante, o cuando menos se daba un equilibrio entre los grupos de “residentes” y los grupos “inmigrantes”. Ese equilibrio se rompe en la última década dado el crecimiento exponencial de los grupos “potencialmente activos” en edad laboral y con motivación prioritariamente sociolaboral.

Las consecuencias cuantitativas de dichos fenómenos han sido la paulatina disminución de la ratio de mayores de 65 en el conjunto de la población extranjera residente y empadronada en el área metropolitana. Se trata de una “reducción relativa”, es decir, el contingente de mayores extranjeros continua creciendo pero simultáneamente los otros grupos etarios crecen mucho más en términos numéricos, de modo que los incrementos de las cohortes de la Tercera edad son comparativamente menores a los de los otros grupos. Así, mientras los grupos de población potencialmente activa e infantil se triplican o cuadruplican, los mayores de 65 “solo” se han duplicado.

Esta irrupción, cuantitativamente muy importante, de efectivos potencialmente activos va creando progresivamente un nuevo escenario, donde las tendencias a la reagrupación familiar y a la presencia de familias migrantes intergeneracionales, parece bastante evidente. En cualquier caso las inferencias para los equipamientos y recursos educativos del territorio malagueño no parecen dejar lugar a dudas. No parece que tales procesos de reagrupación se estén produciendo de forma exhaustiva, dada la relativa juventud del fenómeno migratorio en el territorio malacitano.

3. 3. Otros aspectos

Se ha observado una progresiva feminización de los flujos migratorios en el área metropolitana de Málaga a lo largo de la última década. La feminización progresiva parece obedecer tanto a la disminución o contracción de los aportes masculinos en las últimas anualidades como a la continuidad en la llegada de efectivos femeninos. La feminización, en perspectiva dinámica, ha sido todavía más intensa si cabe, dado el diferencial que existía a favor de los varones en casi todas las localizaciones del área metropolitana.

Otro aspecto relevante es la existencia de un “hecho diferencial” entre la ciudad de Málaga y el resto de su espacio metropolitano. La disparidad observada en cuanto a configuración del fenómeno migratorio se refiere fundamentalmente a aspectos

tales como motivaciones, composición por grupos de edad, nacionalidad, etc.

En el conjunto de los municipios del área metropolitana se observa el predominio de los *europeos*[9], con la importante excepción de la capital provincial, donde no se produce esta hegemonía europea, sino marroquí. Habría que relativizar ese "predominio europeo", ya que aunque tradicionalmente (los nacionales británicos) han constituido el grupo mayoritario dentro del total de la población extranjera empadronada y residente, tanto en los municipios costeros como en las localizaciones interiores, esa posición mayoritaria se encuentra actualmente en transición.

En este sentido, aunque los británicos sean todavía la nacionalidad más numerosa, con diferencia, dentro del área metropolitana[10], con la excepción de Málaga capital, los cambios en la composición del flujo migratorio están provocando el principio del fin de la tradicional "hegemonía inglesa". Tal es así que los nacionales británicos se han visto ya superados en los municipios de Pizarra (por los rumanos), Totalán y Torremolinos (por los nacionales marroquíes) y están a punto de serlo en Cártama, Casabermeja y Colmenar por rumanos y marroquíes.

Sin lugar a dudas lo interesante del fenómeno es que las nacionalidades centro y norteuropeas tienden a crecer en progresión aritmética durante la última década mientras la intensidad y la fuerza de los incrementos de los europeos del este (en particular de los rumanos y ucranianos) y de los marroquíes se expresa, al menos hasta la fecha, en progresión geométrica.

La progresiva desaceleración del contingente hispanoamericano va a suponer que en términos cuantitativos en muchos municipios se tienda a volver a sus posiciones de partida de inicios de la década. Dicha fluctuación a la baja dará lugar en las últimas anualidades y sobre todo en el 2009 a que comience a apreciarse un panorama claramente contractivo, con una apreciable disminución progresiva de sus cuantías. Todavía es pronto para poder realizar afirmaciones rotundas al respecto, debiéndose confirmar a nivel censal en los próximos ejercicios las tendencias regresivas apuntadas**,** pero la impresión es que la pérdida de efectivos latinoamericanos o su estancamiento a lo largo de cuatro anualidades consecutivas, parece obedecer a motivos de calado, específicamente socioeconómico y laboral.

Los flujos migratorios asiáticos en la zona metropolitana, centrados básicamente en nacionales chinos y, en mucha menor

medida, hindúes y pakistaníes presentan una secuencia migratoria de crecimiento lento, sostenido y constante, aún siendo poco significativos numéricamente. Su patrón de distribución geográfica se centra básicamente en la conurbación litoral costasoleña y en la capital provincial, donde se ubica su agrupación más numerosa. Aunque su crecimiento resulte lento y comparativamente débil en relación a otros grupos, la ausencia de fluctuaciones en el mismo los convierte en uno de los grupos nacionales con mayor potencialidad de crecimiento futuro

Mientras que los británicos y, en general, los grupos centro-europeos se encuentran muy difusos a lo largo y ancho de todo el territorio del área metropolitana, se observa una cierta tendencia a la concentración de los europeos del este en determinadas localizaciones. Así los rumanos (y europeos del Este en general) tienden a concentrase preferentemente en la Capital provincial. Esta polarización en torno a la urbe malacitana también se advierte de forma muy acentuada en marroquíes (y africanos en general), latinoamericanos y asiáticos. Ello no es óbice para que encontremos estos mismos grupos nacionales presentes en muchas localizaciones del área metropolitana, en especial, en las ciudades litorales y, en menor medida, en los municipios del Valle del Guadalhorce.

Referencias

Analistas Económicos de Andalucía (2006). Características y singularidad del fenómeno migratorio en Málaga. En Fundación CIEDES (Ed.), *Málaga Economía y Sociedad*, 107-139. Boletín nº 15, anuario 2006**.** Málaga. Fundación Ciedes y Unicaja.

Carvajal Gutiérrez, C. (2003). "La presencia relativa de extranjeros en la provincia de Málaga según el Censo de 2001". *Papeles de Geografía*, enero-junio, 37 (2003) 27-39. Universidad de Murcia: Murcia.

GESTRISAM (Ayuntamiento de Málaga) (2010). Padrón Municipal. Informes Población Extranjera 2004, 2005, 2006,2008, 2009 y 2010. Consultado en 22/12/2010 y 23/12/2010. Disponible en: www.gestrisam.malaga.eu/export/sites/default/economia/gestrisam/portal/menu/seccion_0006/documentos/poblacion_extranjera_2004.pd

Instituto De Estadística De Andalucía (IEA) (2010). Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA). Andalucía Pueblo a Pueblo. Consultado en 16/12/2010 y 18/12/2010. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/institutodeestadistica/sima/smind29.htm www.juntadeandalucia.es:9002/bd/sima_web/sima_tabla.jsp

Instituto Nacional De Estadística (INE) (2010). Explotación Estadística del Padrón. Consultado en 19/12/2010 y 21/12/2010. Disponible en:

www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/e245/&file=inebase

López de Lera, D. (1995). La inmigración en España a fines del siglo XX. Los que vienen a trabajar y los que vienen a descansar. *REIS*, 71-72 (1995) 225-245.

Ocaña Ocaña, C. (2005). La inmigración extranjera en el mapa social de la ciudad de Málaga. *Baetica,* 27 (2005) 217-232.

Rodríguez, V.; Fernández-Mayoralas, G.; Rojo, F. (1998). European Retires on the Costa del Sol: A cross-national comparison. *International Journal of Population Geography,* 4, 2 (1998) 183-200.

Rodríguez, V.; Salvà, P.; Williams, A. M. (2001). Northern Europeans and the Mediterranean: a new California or a new Florida". En R. King; P. De Mas; J. Mansvelt Beck (Eds.), *Geography, Environment and Development in the Mediterranean*, 176-195. Brighton: Sussex Academic Press.

Rodríguez, V.; Warnes, T. (2002). Los residentes europeos mayores en España: repercusiones socioeconómicas y territoriales. En P. Reques Velasco (Ed.), *El nuevo orden demográfico*, 123-146. Monográfico de el Campo de las Ciencias y las Artes, vol. 139. Madrid. Servicio de Estudios del BBVA.

Rodríguez, V.; Fernández-Mayoralas, G.; Rojo Pérez, F. (2004). International Retirement Migration: Retirad Europeans on the Costa del Sol, Spain. *Population Review*, 43, 1 (2004) 1-36.

Salvá i Tomás, P. A. (2002). Las Islas Baleares como espacio mediterráneo de encrucijada de la inmigración de extranjeros: de un fenómeno tipo "Nueva Florida" a un modelo inmigratorio de "Nueva California". En F. J. García Castaño; C. Muriel López (Eds.), *La inmigración en España. Contextos y alternativas*, vol. II, 265-274. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.

Salvá i Tomás, P. A. (2004). "El Mediterráneo occidental: una encrucijada de gran movilidad geográfica intercontinental". En G. Aubarell; R. Zapata (Eds.), *Inmigración y procesos de cambio. Europa y el Mediterráneo en el contexto global*, 279-303. Barcelona: Icaria.

Viruela R.; Domingo, C. (2001). Población extranjera en el País Valenciano: entre el turismo residencial y la inmigración laboral. *Arxius de Ciències Socials,* 5 (2001) 147- 182.

---

[1] ***A perspective on the current state of migratory flows in Malaga's metropolitan area***

[2] Doctor.
Universidad de Málaga (España).
Email: fjcalderon@uma.es

[3] Estas nuevas corrientes migratorias en el imaginario social cotidiano se van a encarnar en un "arquetipo inmigrante" centrado en torno a la figura del joven (o menos joven) trabajador o trabajadora proveniente de zonas del Tercer Mundo y de la Europa Oriental.

[4] Instituida en términos jurídico-administrativos por el Decreto 213/2006 de 5 de diciembre, publicado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 250 de 29 de diciembre de 2006.

[5] Definidos en su configuración territorial actual por el Foro Metropolitano de Alcaldes, creado a raíz del II Plan Estratégico de Málaga.

[6] Podemos citar a los que disponen de mayor representación padronal: Británicos, Marroquíes, Argentinos, Italianos, Rumanos, Colombianos, Ecuatorianos, Ucranianos, Alemanes, Búlgaros, Brasileños, Bolivianos, Chinos, Nigerianos, Paraguayos, Rusos, Franceses, Polacos, Portugueses, Chilenos, Cubanos, Venezolanos, etc., etc.

[7] Incluyéndose dentro de esta denominación tanto a los ciudadanos extranjeros provenientes de países de la Europa occidental, ya de países comunitarios, ya de países pertenecientes al Espacio Europeo (Noruega, Suiza, Islandia, etc.) junto a los provenientes de países de la Europa Oriental, comunitarios en la actualidad (polacos, rumanos, búlgaros, etc.) y no comunitarios (ucranianos, rusos, etc.).

[8] Aunque se observen tendencias contractivas e incluso regresivas en su evolución, mucho más visibles cuando se analizan los datos municipalizados.

[9] Por "europeos" entendemos tanto a los nacionales de países de la Europa Occidental (países comunitarios de la UE y países pertenecientes al Espacio Europeo) como a nacionales de países del antiguo "Telón de Acero" que en la actualidad pueden ser comunitarios (polacos, rumanos, búlgaros, etc.) o no comunitarios (ucranianos, rusos, etc.).

[10] Manteniendo una clara primacía en sus "bastiones" litorales (Mijas, Benalmádena y Fuengirola) o en los municipios interiores del segundo cinturón costero (Alhaurín de la Torre, Alhaurín e Grande y Almogía).

EL TRABAJO DE LAS MUJERES: EL EMPLEO FEMENINO EXTRANJERO EN LA PROVINCIA DE MÁLAGA (2006-2010)[1]

Francisco J. Calderón Vázquez[2]

Abstract: In the present paper we describe the processes of the hiring of immigrant workers, especially women, in the province of Malaga for the period of 2006-2010, providing details of age, sex, fields of work, and country of origin. Substantial changes observed both in immigrant workers' profiles and in existing contracting patterns which are more oriented towards skilled immigrant women than towards illiterate or poorly skilled men, seem to explain significant changes in current migratory flows to Málaga, introducing sex as a decisive factor in immigration itself as well a bias in the present and future contracting of immigrant workers.
Keywords: women's studies; migrant labour force; immigrant women hiring; gender approach; patterns of international women migration

Resumen: En el presente trabajo se describe la evolución comparativa de la contratación femenina extranjera en la provincia de Málaga en el periodo 2006-2010, planteándose como tales categorías de análisis: sexo, segmento de actividad, grupos de edad y origen.
Los cambios sustanciales observados tanto en los perfiles de los trabajadores inmigrantes contratados como en los patrones de contratación previamente existentes, parecen plantear cambios significativos en los patrones migratorios actuales en el destino Málaga, introduciéndose el factor género como uno de los elementos decisivos que explican tanto el hecho migratorio como el sesgo de la contratación presente y futura de trabajadoras inmigrantes. Dado que el periodo de estudio coincide con el estallido de la crisis, su constatación en el análisis cuantitativo realizado resulta de interés.
Palabras clave: contratación de trabajadoras extranjeras; sesgo de género en la contratación; enfoque de género; patrones migratorios; género y migraciones

Introducción: Las migraciones internacionales: a women's affaire?

No parece que existan dudas sobre la consideración de las migraciones como uno de los temas críticos de nuestro tiempo, convirtiéndose en un ítem fundamental de cualquier agenda política. El por qué parece claro, a tenor de los datos sintetizados en el gráfico nº 1, tanto el crecimiento exponencial y sostenido de los flujos migratorios como su feminización progresiva se evidencian como pruebas irrefutables.

Calderón Vázquez, F. J. (2011). El trabajo de las mujeres: El empleo femenino extranjero en la Provincia de Málaga (2006-2010). DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 255-272

Dado que a nivel mundial el volumen de mujeres migrantes tiende a superar al de varones (ONU, 2008) se hace muy sugestivo el profundizar en el análisis de los diferentes aspectos de la migración femenina, en particular en aquellos referentes al trabajo y al empleo y de su relación con los aspectos de genero, unas veces olvidados otras enmascarados tras la hojarasca de los datos, pero siempre presentes.

En el presente trabajo analizaremos la situación evolutiva del empleo femenino referido a una localización concreta, la provincia de Málaga en el periodo 2006-2010, empleando como fuente los datos provenientes de la base ARGOS (2010), del Servicio Andaluz de Empleo, perteneciente a la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía, en particular del denominado "Informe de personas Extranjeras". El análisis cuantitativo se plantea por volumen de contrataciones por sexos, sectores de actividad, grupos de edad y origen. Dicho análisis cuantitativo se complementa con elementos teóricos del enfoque de género que propician una reflexión enriquecedora del tema y una visión de gran angular en una temática donde normalmente se tiende en demasía hacia el plano e detalle.

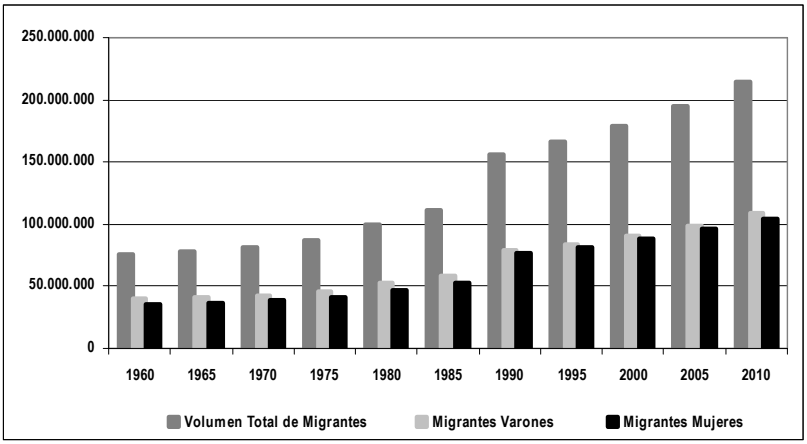


***Gráfico Nº 1**: Evolución de las migraciones internacionales por sexos*
Elaboración propia. Datos provenientes ONU. Base: Trends in International Migration (2008 y 2009)

2. El trabajo de las mujeres inmigrantes en la provincia de Málaga. Aspectos cuantitativos

2. 1. Evolución del volumen de contratación por sexos

Un aspecto fundamental de la dinámica migratoria es la contratación: el hecho dirimente que orienta los flujos migratorios en una determinada dirección, guiándolos hacia una localización concreta. El contrato de trabajo (y la posibilidad de ser contratado) es el factor prioritario que decide donde van y donde permanecen los inmigrantes. Si existen contratos que posibiliten su permanencia y continuidad en un lugar y tiempo determinados, los inmigrantes acudirán.

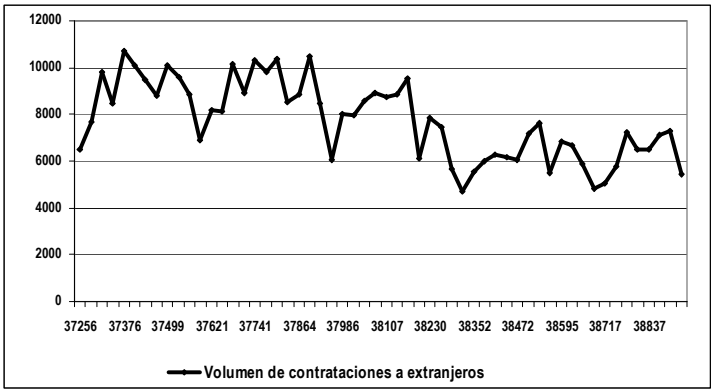


***Gráfico Nº 2**: Evolución mensual de la Contratación de extranjeros por totales en la provincia de Málaga 2006-2010*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010), "Informe de personas Extranjeras" Servicio Andaluz de Empleo. Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía

En la provincia de Málaga, a tenor del gráfico nº 2, la contratación de personas extranjeras, realizada durante el periodo comprendido entre los meses enero de 2006 y agosto del 2010, ha transitado desde una situación de altos niveles de contratación (con altibajos) entre febrero del 2006 y enero del 2008 a una fase de bajos o muy bajo niveles de contratación que se hace muy evidente a partir de agosto del 2008 hasta agosto del 2010.

En la fase alta se observan picos de contratación que superan los 10.000 contratos mensuales a personas extranjeras como en mayo del 2006 (+10.687) mayo del 2007 (+10.322) y octubre del 2007 (10.492), cañas que se trocan en lanzas a partir del

agosto del 2008, cuando se inicia un abrupto descenso de las contrataciones a extranjeros, que en esta fase baja se mueven en un arco en torno a los 6.000 contratos mensuales de media, con puntas por encima o por debajo de dicha línea. A modo de orientación, el clímax recesivo se da en los meses invernales de diciembre de 2008 y enero del 2009 (4.701 y 5.544, respectivamente) y en los sucesivos diciembre y enero de 2009-2010 (4.818 y 5.058, respectivamente). Mientras que los puntos álgidos se dan en primavera y verano, de donde se infiere un claro paralelismo con las actividades productivas terciarias estacionales o de temporada más importantes de la Costa del Sol.

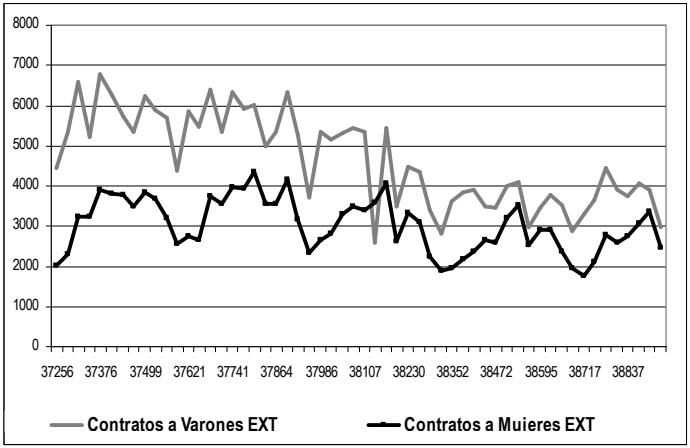


***Gráfico Nº 3**: Evolución mensual de la Contratación de extranjeros por sexos en la provincia de Málaga 2006-2010*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010)

Por lo que respecta a la contratación de extranjeros por sexo, el gráfico nº 3 evidencia con claridad como el desplome de la contratación afecta principalmente a la contratación masculina, puesto que el "*gap"* entre las líneas de ambas contrataciones está muy presente hasta el verano de 2008. Momento a partir del cual comienza a reducirse progresivamente a favor de la contratación femenina que, aun viéndose también afectada por los efectos del desplome, lo hace en menor medida.

En este sentido, el patrón de contratación mensual femenino parece mantenerse, si bien muy vinculado a las *high season* turísticas y a las oscilaciones en las actividades de servicios. Incluso

la contratación femenina llega a superar a la masculina en agosto del 2008, hecho absolutamente inédito, puesto que la diferencia de contratos entre hombres y mujeres oscilaba en términos cuantitativos entre los 2.000 y los 3.000 contratos en el 2006 y 2007, mientras ese *gap* se reduce en los 2009 y 2010 a los 1.500-500 contratos.

2. 2. Comparativa por sexos y segmentos de actividad

Para desarrollar el presente apartado focalizaremos nuestra atención en los seis grupos de actividades productivas que representan el 95% de las contrataciones de extranjeros en la Provincia de Málaga. Entendiendo por tales los servicios-restauración, la construcción, los trabajos no cualificados, la agricultura y la pesca, las actividades de operación y montaje y los trabajos administrativos.

En las actividades de servicios y restauración, Como puede apreciarse en el gráfico nº 4, el patrón de comportamiento de las contrataciones de extranjeros aparece claramente influenciado por lo que podríamos denominar como “sesgo estacional de temporada”, ya que las contrataciones tienen una fase álgida que coincide con los meses de mayor actividad turístico-hostelera, coincidiendo el inicio de las campañas turísticas con los meses primaverales y estivales (entre marzo y julio) decayendo en los otoñales y alcanzando su punto depresivo en los invernales para volver a recomenzar su ciclo con los albores de la Primavera.

Resulta también evidente el notable sesgo femenino existente en las actividades terciarias, dado el mayor volumen de contratos femeninos sobre los masculinos que se repite en todas los meses analizados, aunque en el 2010 se recorten las distancias. Los efectos de la contracción económica se evidencian de forma notoria, a partir de Septiembre del 2008 para ambos sexos, estrechándose las contrataciones en la temporada alta (que se va a limitar a lo estrictamente necesario en julio) y profundizándose su bajada en los meses invernales, bajando del limite del millar de contrataciones, oscilando entre las 800-900 en diciembre-enero de 2009 a las preocupantes 600 contrataciones femeninas de enero de 2010, e incluso menos para los varones.

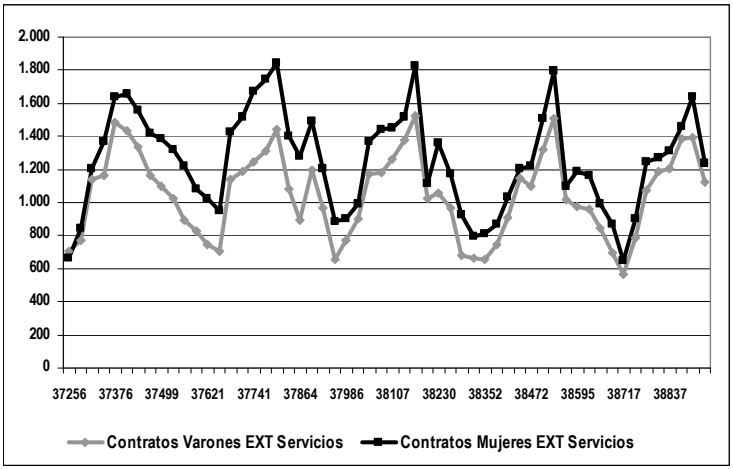


***Gráfico Nº 4**: Evolución mensual de la contratación de extranjeros por sexos en las actividades de servicios y terciarias en el periodo 2006-2010*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010)

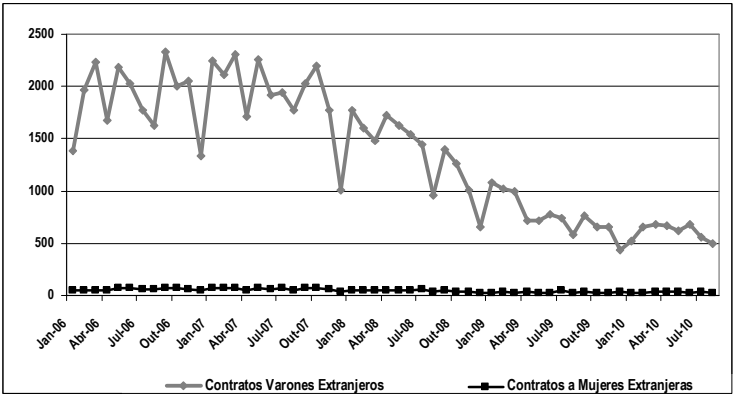


***Gráfico Nº 5**: Evolución mensual de la Contratación de extranjeros por sexos en el sector Construcción 2006-2010*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010)

El caso de la construcción es paradigmático, puesto que el gráfico es suficientemente expresivo de la tremenda contracción sufrida en las contrataciones, reflejo inequívoco de la crisis del sector. Como vemos el desplome comienza a producirse entre noviembre de 2007 y enero de 2008, abriéndose una profunda grieta en el nivel de contrataciones que pasan desde el tope de las mas de 2.000 de septiembre de ese año a las menos de 1.000 de diciembre.

A partir de ahí se inicia una senda bajista que de forma abrupta continúa bajando en pendiente hasta las menos de 500 contrataciones de agosto de 2010. Por lo que se refiere a la contratación por sexos, el sesgo acentuadamente masculino de la actividad se aprecia en la escasísima presencia de mujeres extranjeras en el volumen de contratación, oscilando entre las 50-80 contrataciones en las fases álgidas del ciclo para caer por debajo de la treintena de contratos en las últimas anualidades.

Por lo que respecta a la contratación femenina en el segmento de trabajos no cualificados, la caída del nivel se hace muy evidente a partir del último cuatrimestre del 2008, descendiendo el nivel de contratación prácticamente a la mitad, con respecto a los meses precedentes. A partir de este momento, se inicia un ciclo contractivo que en su punto mas bajo, los meses invernales, estará en torno a los 500 contratos, mientras que en los puntos álgidos, meses primaverales y veraniegos, no superará el millar de contrataciones femeninas.

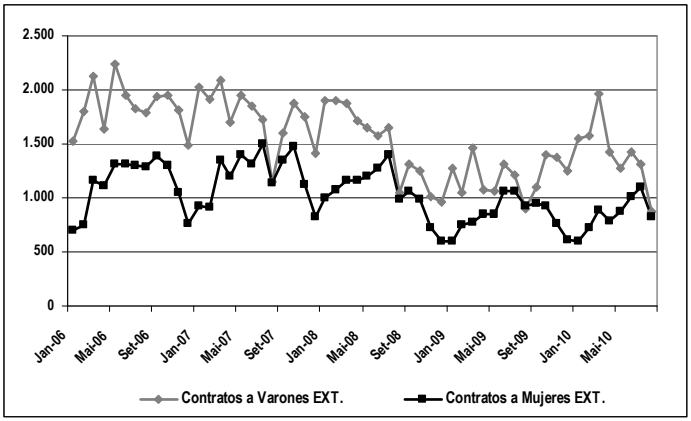


***Gráfico Nº 6**: Evolución mensual de la Contratación de extranjeros en Trabajos "No cualificados"*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010)

A pesar de la crisis y de las fluctuaciones de temporada, la bajada en las contrataciones femeninas no cualificadas aun siendo de relieve, no presenta los agudos y drásticos perfiles de la masculina, en términos técnicos el perfil de la onda se mantiene para las mujeres, aunque baje significativamente el volumen de contratación. En el caso masculino, parece como si los empleadores

tendiesen a contratar lo estrictamente necesario en el momento de mayor y urgente necesidad.

En relación a las actividades administrativas, de los datos del gráfico nº 7 se evidencian dos grandes realidades: la primera es que se trata de una tipología de actividad fuertemente feminizada. La segunda es que el impacto de la crisis es muy fuerte, produciéndose una aguda contracción de la contratación a partir del 2008.

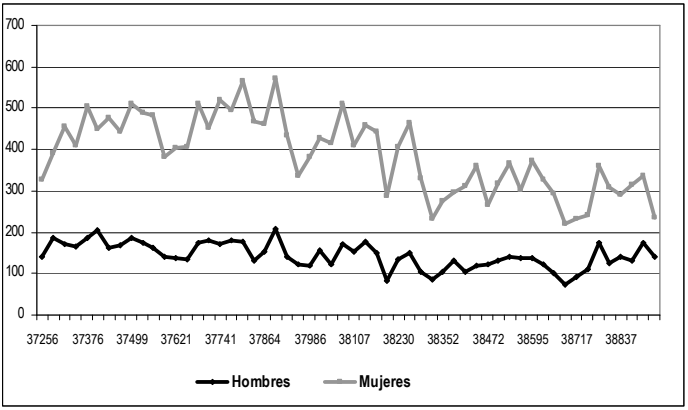


***Gráfico Nº 7**: Contratación de extranjeros en actividades administrativas*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010)

El descenso del nivel de contratación es muy fuerte para las mujeres pasando de una media en torno a los 500 contratos mensuales, con sus puntas de contratación y sus correspondientes caídas, en el periodo 2006-2007, a moverse en torno a los 300 de media en los en el 2009-2010. Para los varones, se observa un patrón de comportamiento bastante similar al de sus equivalentes femeninos, si bien con un volumen de contratación claramente menor. Para los varones extranjeros la fluctuación a la baja supone prácticamente la pérdida de la mitad de los contratos, pasando de rozar los dos centenares en los años 2006-2007 a contratos que oscilan en torno al centenar en 2009-2010.

En las actividades agropecuarias el sesgo estacional de las campañas agrícolas condiciona el perfil de las contrataciones. Observamos una “temporada alta” en los meses otoñales y los del invierno, en torno a los meses de octubre-marzo, mientras que la temporada baja se extiende durante el verano. Asimismo, se observa un sesgo masculino muy evidente en el desempeño de la

actividad a lo largo del periodo. En otras zonas de Andalucía la contratación en actividades agropecuarias es una de las fuentes fundamentales de empleo para los extranjeros, en el caso malagueño, es muy secundaria, rozando en su clímax los 300 contratos masculinos y no alcanzando nunca el centenar en los femeninos.

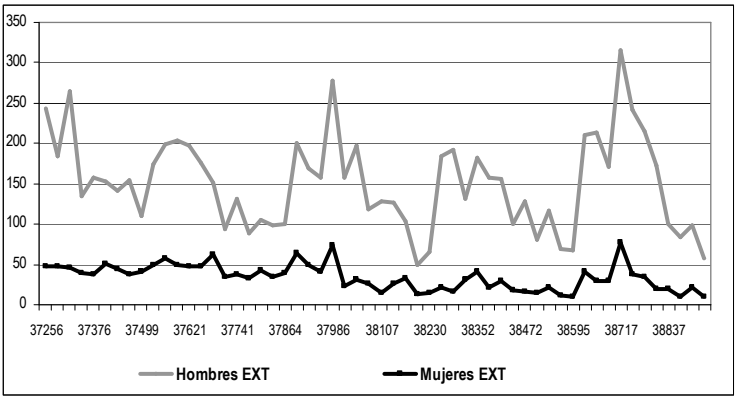


***Gráfico Nº 8**: La contratación de extranjeros en actividades agropecuarias*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010)

2. 3. Comparativa de contrataciones por sexos y niveles de estudio

Dentro de los varones extranjeros (gráfico nº 9) los que han visto más mermada su empleabilidad han sido los grupos de menor nivel de estudios, para ser exactos los grupos "sin estudios" y "estudios primarios incompletos" quienes a partir de enero del 2008 han visto caer sus niveles de contratación, tocando fondo en septiembre de 2009. Su modesto resurgir podría obedecer al desarrollo de las campañas agrarias que como vimos anteriormente tiene lugar entre octubre y marzo, para después volver a caer.

El segmento de varones con estudios "secundarios" parece haber mantenido mejor sus posiciones que los anteriores, aunque también haya resultado muy "tocado" por el desplome de las contrataciones, que ha pasado de moverse en una cota de 2.500-3.500 contratos de media mensual, en un arco de picos de actividad y subsiguientes bajadas, a no alcanzar ni los 2.700 en su fase alcista y a moverse en torno a los 1.700 en su momento más depresivo, por lo que la oscilación contractiva aún siendo muy fuerte

para los grupos de extranjeros de estudios secundarios no ha desdibujado del todo su nivel de actividad.

Los varones extranjeros encuadrados en el grupo de estudios postsecundarios (grupo menos numeroso con diferencia) que en las etapas "prósperas" del ciclo, se encontraban en un arco que iba desde los 90 a los 160 contratos en función al momento de campaña, ahora se van a deslizar a un escenario de 75-120, por lo que aún, a la baja mantienen su nivel de actividad.

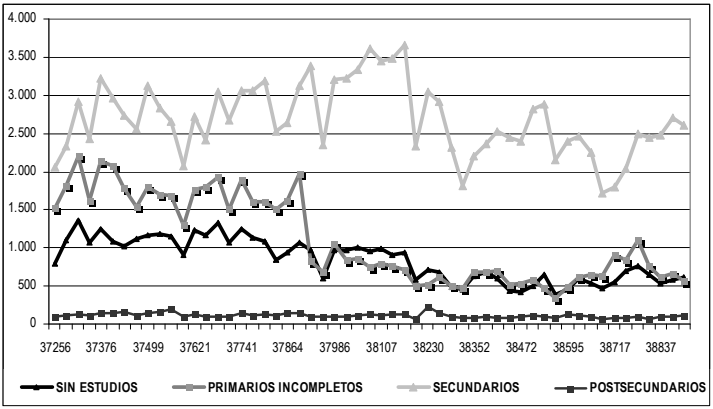


***Gráfico Nº 9**: Contratación de Varones Extranjeros por nivel de estudios*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010)

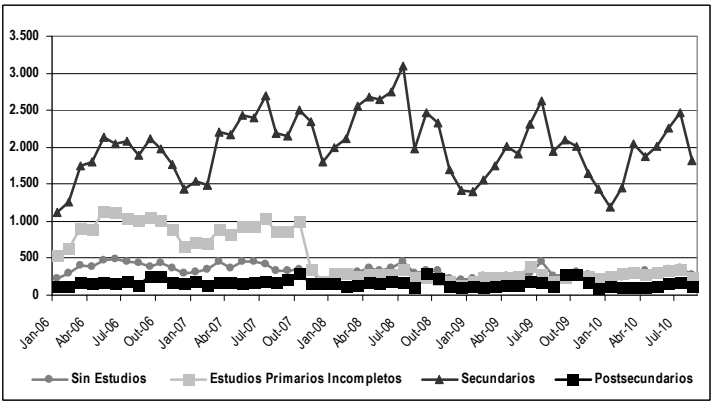


***Gráfico Nº 10**: Contratación de Mujeres Extranjeras por nivel de estudios*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010)

En el caso de las mujeres inmigrantes (gráfico nº 10) los grupos de menor nivel de estudios son los mas afectados por la bajada de las contrataciones, en concreto los grupos de mujeres extranjeras “sin estudios” y “estudios primarios incompletos” parecen haber entrado en un ciclo depresivo que por el momento no parece tener fin.

Para los “estudios primarios incompletos” el nivel de los contratos ha pasado de una cota en torno a los 1.000 contratos a moverse en torno a los 250-300, muy por debajo de los 500. Sobran comentarios. En el caso de las “sin estudios” que en su etapa más boyante oscilaban entre los 250 y las 500 contrataciones ahora se mueven entre los 180-350 contratos, si bien se han visto comparativamente menos afectadas que el grupo de estudios primarios incompletos.

En el caso de los grupos de mayor nivel de estudios observamos puntas de contratación entre septiembre y octubre, lo que indica una índole formativa en ese tipo de actividades, la caída de las contrataciones, aún provocando un comportamiento recesivo no termina de desdibujar los perfiles de actividad, manteniéndose éstos.

2. 4. Comparativa de contrataciones por grupos de edad

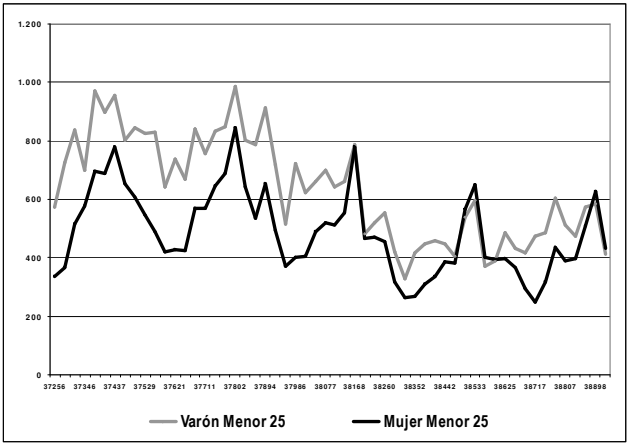


***Gráfico Nº 11**: Evolución Comparativa Varones / Mujeres extranjeros Menores de 25*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010)

Por lo que respecta a los grupos menores de 25 años, el desplome en la contratación de los varones es muy evidente, a partir

de enero de 2008 para eclosionar a partir de septiembre de 2008. La caída es tal que se ven superados por la contratación femenina que aún sufriendo un fuerte envite, no se desdibuja, manteniéndose el perfil de la onda, aun perdiendo en torno a los 300 contratos.

En los grupos comprendidos entre 25 y 44 años (gráfico nº 12) se aprecia con claridad la fuerza del desplome contractivo para los varones que pasan de moverse en un rango de contratación de entre 4.000 y 5.000 contratos a descender hasta los 2.000-3.000.

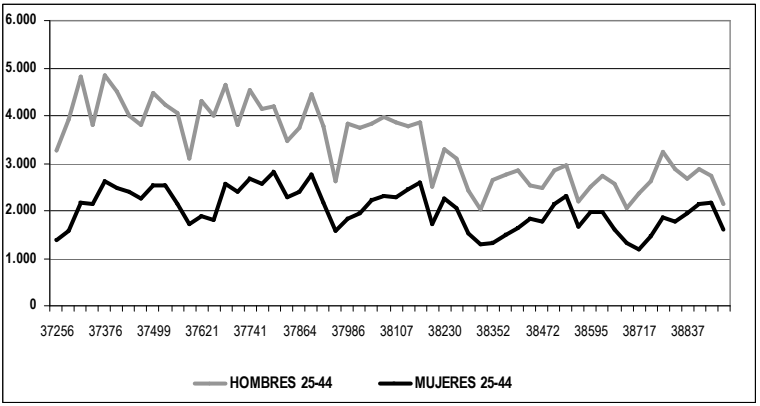


***Gráfico Nº 12**: Evolución Comparativa Varones / Mujeres extranjeros entre 25-44 años*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010)

Por su parte las mujeres, aunque a la baja, salvan la continuidad de la contratación con su tendencia a la oscilación cíclica, mucho más evidente en el caso femenino. El desplome de los varones iguala o sitúa muy próximos los volúmenes de contratación para unos y otras, circunstancia impensable al inicio del ciclo, cuando el desfase entre la contratación masculina y la femenina se cifraba en torno a los 2.000 contratos.

El gráfico nº 13 nos muestra la evolución comparativa de los grupos de varones y mujeres mayores de 45, donde la pulsión contractiva de la crisis hace notar sus efectos negativos especialmente para los varones.

Como puede observarse, la contracción de la contratación masculina se torna particularmente aguda a partir de septiembre de 2008 pasando de una cota media de entre 800-1.000 contratos a moverse en rangos de 600-400, caída a todas luces dramática. Por el contrario, la contratación femenina, con todos sus claroscuros tiende, aún contrayéndose, a mantener el tipo, llegando a superar a

la masculina, hecho inédito, en el 2009, aproximándose tanto los volúmenes de contratación respectivos que llegan a superponerse.

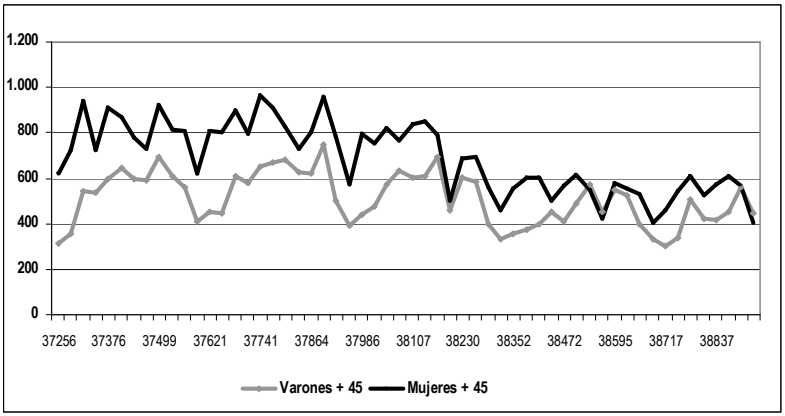


***Gráfico Nº 13**: Evolución Comparativa Varones / Mujeres extranjeros Mayores de 45*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010)

2. 5. Comparativa de contrataciones por origen continental

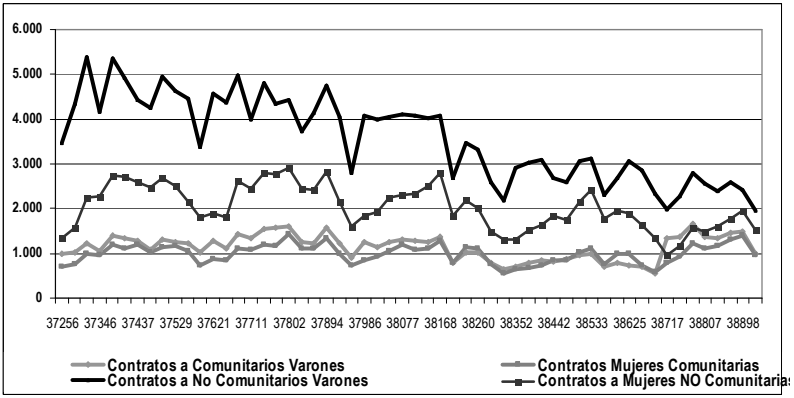


***Gráfico Nº 14**: Contratación de extranjeros por sexos y origen (Comunitario o No comunitario) 2006-2010*
Elaboración propia a partir de datos provenientes de la base de datos ARGOS (2010)

Por lo que concierne a la contratación de extranjeros por origen continental, a tenor de los datos sintetizados por el gráfico nº 14, el mayor nivel de contratos venía correspondiendo a los

extranjeros no comunitarios, dentro de los mismos la posición jerárquica dominante venía ocupada por los varones.

Ese estado de cosas rige durante el periodo invierno 2006 verano del 2008, momento a partir del cual se produce el ya comentado desplome de la contratación de extranjeros. A partir de ese momento, las distancias se van a comenzar a reducir de manera evidente. Las diferencias en el volumen de contrataciones entre las diferentes categorías por sexo y origen se van reduciendo paulatinamente a gran velocidad en el periodo de las vacas flacas, habiéndose comprimido en los primeros meses del 2010 en torno a los 1.000-500 contratos entre hombres no comunitarios y comunitarios[3], mientras que entre las mujeres no comunitarias y las comunitarias prácticamente ha desaparecido[4].

La alteración observada plantea una serie de inferencias, la primera y más evidente es que las víctimas fundamentales del desplome de las contrataciones han sido los extranjeros no comunitarios, particularmente los hombres quienes han visto muy mermada su empleabilidad.

Las mujeres no comunitarias también pierden posiciones pero resisten mejor que sus equivalentes masculinos el impacto de la crisis de las contrataciones, puesto que su patrón de contratación continúa, aunque a la baja, dado que si en el periodo comprendido entre enero 2006 agosto del 2008 rozaban las 3.000 contrataciones, en los primeros meses del 2010 no alcanzan las 2.000.

Por el contrario, se observa una mejora de la empleabilidad de los comunitarios, mejora no demasiado sustancial, pero mejora al fin y al cabo, muy significativa en un momento de crisis. Mejora particularmente evidente en las mujeres a lo largo de los últimos meses del 2009 y durante los meses computados del 2010. En el caso de los hombres comunitarios también se aprecia esa mejoría, especialmente en el 2010.

2. 6. Contratación femenina y enfoque de género en la experiencia malagueña

Las primeras formulaciones del enfoque de género (Delphy, 1970) pusieron de relieve la existencia de una correlación muy importante entre el trabajo doméstico que las mujeres desempeñan en el ámbito del hogar y las actividades que van a desempeñar en el mercado de trabajo, puesto que se daban coincidencias, más o menos sospechosas, entre las características de las actividades desarrolladas en uno y otro ámbito (tareas repetitivas, secuencias de

trabajo cortas, destreza en su realización, etc.) de ahí que siguiendo a Kergoat (1999; 2000; 2001) las mujeres "activas" tiendan a concentrarse en actividades que presentan mucha similitud con las tareas domesticas (servicios de atención directa como las enfermeras, maestras, secretarias, dependientes de comercio, dependientes de hostelería, asistentas domesticas, etc.) concluyendo, se producía una división del trabajo en función del género. Fue Mirjana Morokvasic (1983; 1987A; 1987B; 2007) quien demuestre que tales patrones "sexistas" tienden a repetirse en las migraciones internacionales femeninas. Patrones que también parecen reproducirse en el caso de la contratación de trabajadoras extranjeras en el mercado de trabajo malagueño.

En este sentido, la especialización funcional observada, muestra la existencia de segmentos de actividad claramente "masculinizados" (construcción, agropecuario, no cualificado, etc.) frente a los feminizados (servicios, atención al público, hostelería, actividades administrativas, enseñanza, cuidados personales, etc.) que curiosamente coinciden con la descripción realizada desde el enfoque de género. Aunque en ningún caso puedan aseverarse con rotundidad dichas aseveraciones.

Lo que sí parece entreverarse en el caso malagueño es la presencia de criterios de especialización en los flujos migratorios femeninos que podrían dar origen a patrones de comportamiento migratorio diferenciado en virtud del sexo-género o, siguiendo la terminología de Lin Lim (1983; 1998) "*patrones diferenciales* migratorios", dado que las oportunidades planteadas por la migración, en el caso malagueño, parecen ser diferentes en virtud del sexo-género que tengan los migrantes. Planteándose diferentes factores de expulsión y atracción para cada uno, o percibidos tales factores de forma diferente ya sea por los propios inmigrantes (en función de su sexo) a la hora de tomar la decisión migratoria, ya sea por los empleadores a la hora de contratar (o no) a unos y otras.

Ello parece plantear diferencias sustanciales con los modelos migratorios clásicos (Ravenstein, 1885; 1887; Stouffer, 1940; Zipf, 1496 o Lee, 1966) donde la migración era una cuestión esencialmente masculina, siendo el rol de las mujeres puramente residual. En tales esquemas, las migraciones femeninas podían producirse pero tenían un carácter bien complementario (como meros acompañantes del varón) bien extraordinario (migraciones de proximidad, viudas, etc.).

3. Conclusiones y Reflexiones

Se constata en la etapa 2006-2010 una modificación sustantiva a la baja en el volumen medio de las contrataciones a extranjeros que se había venido observado en años anteriores.

Esa notable contracción en el nivel de contrataciones ha supuesto un impacto bastante traumático en la empleabilidad de los colectivos de trabajadores/as extranjeros en la provincia malagueña. Pero ese impacto traumático no ha sido igual para todos los grupos. Así, en líneas generales, el golpe contractivo para la contratación por sexos, ha sido en el caso de los varones más dramático y desolador que para las mujeres, quienes resisten mejor el impacto.

Posiblemente el desplome de las contrataciones masculinas, junto al paralelo mantenimiento de las femeninas (puesto que el patrón de su contratación se mantiene, aunque en menor volumen que antes) podría explicar la feminización de los flujos migratorios que se viene observando, ya que si el mercado de trabajo tiende a demandar (contratar) más a las mujeres, tenderán a venir más mujeres (y a que más mujeres se queden) de ahí que dentro de la población foránea el contingente femenino tienda a ser mayoritario.

Dentro del universo masculino los grupos más afectados han sido, aquellos de niveles formativos más débiles (los grupos de sin estudios y los de estudios primarios inacabados) y los que venían desempeñando actividades en segmentos muy concretos (construcción, los trabajos sin cualificación, etc.,) que han sufrido una acentuada caída en su nivel de actividad.

En el caso femenino, la crisis de las contrataciones más que un cambio en el perfil de la trabajadora contratada, ha supuesto una mejor y mayor definición del mismo, que ya se venía incubando en etapas anteriores. Por lo que su silueta se ha clarificado bastante, hasta el punto de resultar muy evidente.

Como significativas notas diferenciadoras entre ambos sexos, podríamos citar las siguientes: aunque las trabajadoras extranjeras presenten un rango de edad relativamente joven entre 25 y 44, las figuras maduras (el rango 35-44) tienen mayor predicamento que en el caso masculino. Asimismo, el perfil medio de las trabajadoras extranjeras contratadas presentan un nivel de estudios secundarios o similares (sin excluir superiores) con una clara tendencia a estar mejor formada o preocupada por la formación que el varón. Por último, aunque ambos sexos se ubiquen preferentemente en el sector terciario, las trabajadoras extranjeras aparecen distribuidas en una gama de actividades muy amplia, a

diferencia del varón, ubicándose tanto en las campañas turístico-hosteleras, restauración y actividades conexas, como en los servicios personales y de proximidad, tareas administrativas, ventas, distribución y formación.

Se observa una tendencia muy acentuada a la contratación puntual de la trabajadora extranjera (y de los extranjeros en general) muy ajustada en términos temporales a la duración secuencial de las campañas o actividades estacionales, con puntas de contratación muy altas en determinados periodos del año y caídas abruptas a continuación, generándose una dinámica "roller coaster" que complica mucho la integración de los trabajadores extranjeros y en particular de las trabajadoras inmigrantes.

En líneas generales, las mujeres inmigrantes parecen mejorar, a lo largo del periodo, su empleabilidad con respecto a los varones. Dentro de los grupos femeninos, las mujeres comunitarias, mejoran su empleabilidad con respecto a las no comunitarias. Asimismo, mejoran su empleabilidad las que tienen mayor nivel de formación sobre las que tiene un nivel menor y las mujeres de edad media (35-44 años) sobre los restantes grupos.

Referencias

Data-base ARGOS (2010): Contratación a Personas Extranjeras en Málaga. Consultado en 26/12/2010 y en 27/12/2010. Disponible en:

//www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/verInformeEXT.do;jsessionid=9A7F1BE773C8F5027F1867AE07D5D7E4.argos01?idTipo=7&inf%20=EXT

Delphy, C. (1982). *Por un feminismo materialista. El enemigo principal y otros textos*. Barcelona: La Sal.

Kergoat, D. ; Imbert, F. ; Le Doare, H. ; Senotier, D. (1992). *Les infirmières et leur coordination 1988-1989*. Paris: Ed. Lamarre.

Kergoat, D. (2000). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. En H. Hirata; F. Laborie; H. Le Doare; D. Senotier (Eds), *Dictionnaire critique du féminisme*, 35-42. Paris: PUF.

Kergoat, D. (2001). Le rapport social de sexe. De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. *Actuel Marx*, 30, deuxième semestre (2001) 85-100.

Lim, L. (1993). The effects of women's position on their migration. En N. Federici; K. O. Mason; S. Sogner (Eds.), *Women's position and demographic change*, 225-242. Oxford: Clarendon Press.

Morokvasic, M. (1983). La limitación de la natalidad entre las mujeres yugoslavas migrantes en Francia, la República Federal de Alemania y Suecia. En S. Andizian; M. Catani; A. V. Cicourel; N. Dittmar; D. Harper; A. Kudat; M. Morokvasic; M. Oriol; R. G. Parris; J. Streiff; C. Swetland (Eds.), *Vivir entre dos culturas: la situación sociocultural de los*

trabajadores migrantes y sus familias, 312-343. Barcelona: Serbal/ Paris: Unesco.

Morokvasic, M. (1987). *Emigration und Danach: Jugoslawische Frauen in Westeuropa (La emigración y el después? Las mujeres yugoslavas en la Europa Occidental)*. Frankfurt Main: Ed. Stroemfeld/ Roter Stern Verlag.

Morokvasic, M. (1987). Immigrants in Parisian Garment Industry. *Work, Employment and Society*, 1, 4 (1987) 441-462.

Ravenstein, E. G. (1885). The Laws of Migration. *Journal of the Royal Statistical Society*, 48 (1885) 167- 227.

Ravenstein, E. G. (1889). The Laws of Migration. *Journal of the Royal Statistical Society,* 52 (1889) 241- 301.

Stouffer, S. A. (1940). Intervening Opportunities: A Theory Relating Mobility and Distance. *American Sociological Review,* 5, 6 (1940) 845-867.

Zipf, G. K. (1946). The P1P2/D Hypothesis: On the Intercity Movement of Persons. *American Economic Review*, 11 (1946) 677-686.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2009): Trends in International Migrant Stock, The 2008 Revision (OP/DB/MIG/Stock/Rev.2008). Consultado en 23/12/2010. Disponible en: www.esa.un.org/migration/index.

---

[1] ***The current state of employment in immigrant women in the province of Malaga (2006-2010)***

[2] Doctor.
Universidad de Málaga (España).
Email: fjcalderon@uma.es

[3] Mientras que en la etapa de las “vacas gordas” la diferencia entre varones comunitarios y no comunitarios estaba en torno a los 4.000 contratos.

[4] El diferencial entre mujeres no comunitarias y comunitarias se cifraba alrededor de los 1.200 contratos.

LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA MÚSICA INFANTIL[1]

Amaya Epelde Larrañaga[2]

Abstract: Due to the fact that Spain possesses great multicultural wealth, it is necessary to promote education and intercultural dialogue through integration and interactive relations. Schools have an important role to play, and Music, thanks to its universal nature, is an essential way to encourage relationships amongst cultures. It is necessary to begin to educate people in interculture from an early age; therefore, children's songs may constitute a fundamental resource. Folklore of every culture expresses emotions and opens everyone's hearts.
In this work, we present the characteristics of music and give examples of popular children's songs from the biggest social groups in the Autonomous City of Melilla: the Muslim community divided into the Tamazight and Arabic languages, and the Spanish or Christian one.
Keywords: interculture; musical education; popular children's music; children's Riff songs; children's Arabic songs; children's Spanish songs

Resumen: Debido a que España cuenta con una gran riqueza multicultural, es necesario promulgar la educación y el diálogo intercultural, por medio de la integración y las relaciones interactivas. Las instituciones escolares tienen un papel importante en este sentido, y la música, debido a su carácter universal, es un medio indispensable para propiciar la convivencia entre culturas. Es en la más temprana edad de la vida de la persona, cuando se debe comenzar a educar en la interculturalidad; por tanto, las canciones infantiles pueden suponer un recurso fundamental para este fin. El folklore de cada cultura expresa, emociona y abre los corazones de las personas.
En este trabajo, presentamos características de la música y ejemplos de canciones populares infantiles, propios de los dos colectivos sociales más numerosos en la Ciudad Autónoma de Melilla: la musulmana, dividida en los de lengua Tamazight y Árabe, y la hispana, cristiana o peninsular.
Palabras clave: interculturalidad; Educación Musical; música popular infantil; canciones infantiles rifeñas; canciones infantiles árabes; canciones infantiles hispanas

1. Introducción

En nuestro país contamos con una gran riqueza de diferentes culturas que vivimos y convivimos en un mismo territorio con un espíritu de cooperación, ayuda, amistad y paz. Todo ello es debido principalmente a la consolidación del sistema democrático

como forma de gobierno. Así al igual que estamos los andaluces, extremeños, vascos, catalanes, gallegos…, están también los africanos, americanos, asiáticos, gitanos… un amplio abanico de grupos que conforman nuestra sociedad.

El multiculturalismo es la convivencia en un mismo entorno geográfico y social de grupos de distintas culturas, lenguas y religiones. Para Tomás Calvo esta convivencia *"puede ser un desafío y una oportunidad excepcional de enriquecerse mutuamente y constituir una sociedad culturalmente más rica y desarrollada".* Este multiculturalismo exige *"una educación recíproca en la tolerancia, la hospitalidad y la apertura pluralista, respetando los derechos humanos, los valores democráticos y las leyes constitucionales de cada país"* (Calvo Buezas, 2004: 248).

Esa educación y diálogo intercultural es un trabajo costoso. La interculturalidad hace referencia a la convivencia, la integración de las aportaciones de los diferentes grupos y sus relaciones interactivas; se trata de crear condiciones sociales y educativas favorecedoras de dicha convivencia. *"Este intercambio cultural favorece y potencia el desarrollo de valores como la autoestima, el respeto, la tolerancia, la amistad…"* (Segura; Ortells, 2005).

En este sentido, las instituciones escolares juegan un papel decisivo. Según Sebastián Sánchez existen cuatro tipos de relación entre las realidades multiculturales y los centros educativos, a saber, la primera es la relación de asimilación en la que la cultura minoritaria se adapta a la mayoritaria, la relación de diferenciación en la que las escuelas tratan de dar respuesta a las características culturales del grupo minoritario, la relación de integración, en la que se parte de un reconocimiento de los mismos derechos culturales y educativos para todos los grupos, asimilando un trato de igualdad, y por último, la relación en la que lo importante es conseguir que la educación se desarrolle en igualdad de condiciones para todos (Sánchez Fernández, 2004).

La música debido a su carácter universal, es un medio importante para que exista dicha convivencia entre las diferentes culturas, y además es el recurso más utilizado y adecuado en los centros escolares para conseguir que la educación se lleve a cabo en niveles de igualdad. Las canciones infantiles constituyen un importante recurso para ello, y consideramos que es al comienzo de la vida de una persona cuando se le debe educar en y para la interculturalidad. Así la música infantil propicia la convivencia en el respeto y cooperación entre las diferentes comunidades.

En este trabajo, trataremos el caso práctico de la Ciudad Autónoma de Melilla y de las diferentes culturas que conviven en ella. Trabajaremos las canciones infantiles de las dos sociedades más numerosas, la cristiana o peninsular y la musulmana y dentro de la musulmana, dividiremos las canciones infantiles en las de procedencia bereber y procedencia árabe.

Con todo ello, trataremos de presentar un repertorio de canciones infantiles peninsulares, bereberes y árabes que acerquen a los niños de estas diferentes culturas y se propicie la convivencia, el respeto y la igualdad entre ellos, es decir la interculturalidad.

2. La importancia de la música en el marco de la Interculturalidad

Toda la música que procede de los diferentes colectivos es música popular perteneciente a su propia cultura y constituye la base del folklore musical. La música, en general, contribuye al desarrollo afectivo e intelectual de la persona, con ella se sensibilizan y despiertan los sentimientos más profundos, y contribuye a la formación íntegra del ser humano. El folklore musical proporciona conocimiento sobre las culturas del pasado ya olvidadas y permite reconstruir los marcos de acción en que se desenvolvió la vida, ya que por medio de esa música se expresa lo que cada cual es capaz de comunicar y lo que emociona a todos de la misma manera; no es creación individual sino manifestación vital, espontánea, necesaria para ese colectivo en su totalidad. El folklore representa la alegría y la belleza del arte que penetra en el corazón y el alma de los habitantes y tiene un campo extenso de expresión.

La persona recibe de su entorno las costumbres y la realidad de su gente, aquellos aspectos característicos del medio que le rodea y la música propia de su zona que se inserta en los hábitos de la vida del hombre y en sus códigos de conducta y conocimiento. Se crea en un tiempo y lugar concreto y determinado. El paso del hombre por la época que le ha tocado vivir y su historia dan como fruto concreto una etnia y su forma particular de expresar sentimientos, *"suma humana con tierra que la sustenta y la nutre, medios que la limitan, técnicas que la desarrollan y la amaneran... Todo eso es la música folklórica. Como una flor y su fruto, la música popular es historia, geografía, etnografía, sociología, dinámica e individualización. Pero guarda aún su secreto que sólo da a quien la canta: gracia, fragancia del sentir y hacer sentir a otro, la invisible línea de la comunicación humana"* (Hidalgo, 1974:14).

La música popular la hace el pueblo llano con materiales propios o prestados de las técnicas musicales más cultivadas, para satisfacer sus necesidades estéticas y éticas. Lo crea y/o interpreta cuando cuida el rebaño, o cultiva la tierra, etc. Es música para fiestas, para conmemorar el amor, la danza, la muerte, dormir a los niños, las bodas, la primavera y para todas las ocasiones que revisten importancia en la vida del hombre. Se trata de una forma de expresión colectiva y anónima, que el pueblo la transforma y enriquece, dándole ese toque personal que caracteriza a la población.

Esta música popular tiene un gran valor en la conciencia de la gente y en la cultura general, fertiliza el sentimiento cívico, ofrece perspectivas al pensamiento creador del artista, ilumina los senderos de la historia, estimula el cultivo de las artes y las ciencias, y es incentivo permanente para el hecho histórico. Tiene ese gran poder de abrir corazones y facilitar el acercamiento de las gentes, por medio de ella, podemos estrechar comunidades, haciendo que todas ellas participen en las demás, además de en la suya propia, cultivando un clima social de convivencia, respeto… de interculturalidad.

Por todo ello, la música popular de cada colectivo social debe ser expuesta públicamente al resto de las comunidades, ya que la música en general, y cómo no, la práctica musical, emocionan, tranquilizan y equilibran a la persona llegando incluso a eliminar la agresividad y aliviar las tensiones. La música es capaz de penetrar en los corazones, despertar el alma y el espíritu, y provocar cambios de tal manera que hagan a la persona más espontánea, natural y expresiva, mejorando sus relaciones y fortaleciendo los lazos afectivos y de cooperación.

Hay varios autores que confirman lo expuesto hasta ahora. Por ejemplo, Schopenhauer dice que: *"El hecho de que la música no sea como las demás artes, una representación de las ideas o grados de objetivación de la voluntad, sino de esta misma facultad directamente, explica el rápido influjo que ejerce aquélla sobre los sentimientos, las pasiones y la emoción del auditorio, exaltándolos o modificándolos"* (citado en Ardid, 1994:37).

Para Dalcroze, la música es capaz de enlazar todas las energías del ser humano, cuando unifica lo espiritual con lo intelectual (citado en Bachmann, 1998). Todo ello se convierte en actividad consciente y deliberada que con el concurso de elementos

sonoros se dirige a la expresión y el goce anímico (Torres y otros, 1984).

Cree Hoffman que la música tiene poder para penetrar en las profundidades psicológicas de la persona y que es la continuación de la palabra que se inserta en lo consciente y en lo más profundo del subconsciente. El alma y el corazón reaccionan ante las diferentes melodías, enriqueciéndolas y llenando todo el interior de sentimientos nuevos (en Schneider y otros, 1979).

En el presente trabajo, nos centramos en la música popular infantil, ya que consideramos que es precisamente en las escuelas donde se debe comenzar a promulgar este clima de respeto y convivencia.

3. El caso práctico de la Ciudad Autónoma de Melilla

Las características y lugar de mi profesión han provocado definitivamente en mi persona, un gran interés por la Interculturalidad. La Facultad de Educación y Humanidades de Melilla cuenta con una importante diversidad cultural en lo que al alumnado se refiere, debido a la presencia multicultural en la ciudad. Obviamente, ocurre lo mismo en nuestros centros escolares. Todo ello, me ha llevado a observar la indiscutible necesidad de preparar a nuestros alumnos, futuros maestros de escuela, en el marco de la Interculturalidad. Son los maestros, los que desde las escuelas deben promover y propagar la cooperación y respeto entre diferentes colectivos sociales.

En Melilla, aproximadamente el 90% de la población tiene la nacionalidad española, el 8% son marroquíes y el 2% de otros países. De entre los habitantes de nacionalidad española existe gran variedad de colectivos en cuanto a lengua, tradiciones, cultura y religión: cristianos o de origen hispano, musulmanes o de origen rifeño o bereber, hebreos, hindúes y romaníes; los mayoritarios, con diferencia, son los cristianos y musulmanes, aunque los demás poseen una presencia activa en la vida social y económica de la ciudad. Es, por tanto, que es entre estos dos colectivos más numerosos, donde existe la gran necesidad de fomentar y potenciar la Interculturalidad.

En España existe una normativa relativa al principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, que *"obliga a los poderes públicos a desarrollar acciones de carácter compensatorio con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables"* (Cano Moreno, 2004:58).

En el ámbito que nos ocupa, podemos decir que hasta hace poco tiempo, en los colegios de Melilla se cantaban y aprendían únicamente canciones peninsulares o de origen hispano, y prácticamente se rechazaban las canciones musulmanas, hebreas e hindúes. Ante esta situación y sabiendo que los profesionales de la educación deben acercarse cada vez más a la educación intercultural y la integración, viendo las características de la población de Melilla y esta normativa que ampara la igualdad, creemos que debemos trabajar todo tipo de piezas musicales procedentes de las diferentes culturas existentes en la ciudad. A su vez, las Universidades deben preparar a sus alumnos, futuros maestros, para este fin.

4. La educación musical en el marco de la interculturalidad

La educación Intercultural conlleva acción y actividad en el proceso educativo y el profesorado debe colaborar con otros de diferentes orígenes étnicos y culturales, lo cual implica la adopción de una actitud de apertura y disponibilidad para la relación (Arroyo González, 1997).

La Educación Intercultural ha de adaptarse a las circunstancias de cada grupo, siendo su objetivo principal *"el promover un encuentro entre diferentes colectivos, grupos étnicos, etc., donde se produzca un intercambio en pie de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que buscando el enriquecimiento mutuo"* (Hernández Noguera, 2004: 176).

Lo que se pretende con la educación intercultural es que cada grupo conozca y cambie los estereotipos y prejuicios que tiene de los demás, consiga una valoración positiva de las otras culturas, den a conocer cada cual su propia cultura, se tome conciencia de un mundo más justo y se promuevan actitudes positivas que favorezcan relaciones positivas (Hernández Noguera, 2004).

Existen tres ámbitos de trabajo fundamentales para fomentar actitudes interculturales positivas: Realización de actividades interculturales en el centro, su realización en el aula, y la formación del profesorado en Educación Intercultural (Sánchez y otros, 2000).

Para potenciar dichas actitudes, las actividades dentro del aula se llevan a cabo desde tres puntos de vista (Rojas Ruiz, 2004:75):

1. Introducción de los contenidos interculturales y para la paz desde una perspectiva de transversalidad.

2. Actividades para las relaciones grupales: dinámicas de autoestima, conocimiento, comunicación y escucha activa.

3. Uso de Estrategias Sociomorales y Estrategias Socioafectivas en la Educación en valores.

Pero según Sánchez y Mesa (2002), la inclusión de actividades de este tipo supondría modificar los planteamientos tradicionales de los maestros, los cuales deberían implicarse directamente en su realización y para ello necesitarían una preparación, tanto en Educación en Valores, como en la actividad en sí misma.

Aplicando esta teoría de Sánchez y Mesa, los maestros plantearían en clase canciones infantiles de todas las culturas existentes en la ciudad, participarían directamente en su presentación y enseñanza y deberían estar bien preparados, siendo la Universidad la que llevaría a cabo esa formación.

Hay que tener en cuenta que el niño antes de llegar a la escuela, ya conoce muchas costumbres, formas, canciones, bailes y danzas populares de la zona en la que vive, aspectos que debe ir desarrollando a lo largo de su vida para ir buscando poco a poco su propia persona, su propia personalidad. *"La sociedad humana es ella misma sólo cuando realmente es segura expresión del alma, sólo cuando es representación viva, o sea, sentimiento y sensibilización espirituales del propio yo en el yo colectivo"* (Sciacca, 1965: 189-190).

Para que ese desarrollo se produzca deberá ir entendiendo cada vez más el folklore de su entorno, y para ello es necesario contar con la ayuda de los centros escolares. La educación escolar que reciba será crucial para su formación íntegra y la búsqueda del propio "yo".

La escuela es la que resuelve dificultades, la que corrige defectos, la que orienta en el conocimiento de los problemas económicos y laborales, la que cura con las prácticas médicas, la que proporciona alma y belleza a toda forma de actividad humana, la que enseña los cantos y leyendas populares que hablan de la historia, las costumbres, la moral, etc.

De ahí que el maestro tiene una función muy importante para la interculturalidad; está obligado a mantener una estrecha relación con el folklore de la zona, y utilizarlo en su actividad diaria, formando su propio archivo folklórico del lugar. Cae sobre él la responsabilidad de continuar con esa primera instrucción de carácter musical que hereda el niño de su ambiente y profundizar en ella.

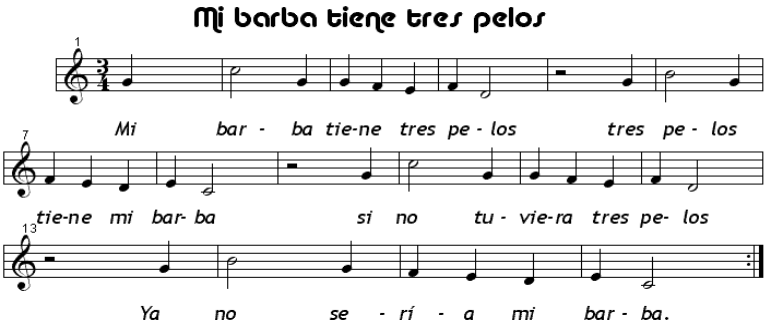
"Los niños juegan, decía Froebel, hagamos entonces juegos que les recuerden las cosas vistas en sus casas, en las calles, en el campo, juegos que atraigan su curiosidad, y al mismo tiempo, les proporcionen el placer de hacer por sí mismos alguna cosa" (Sciacca, 1965:179).

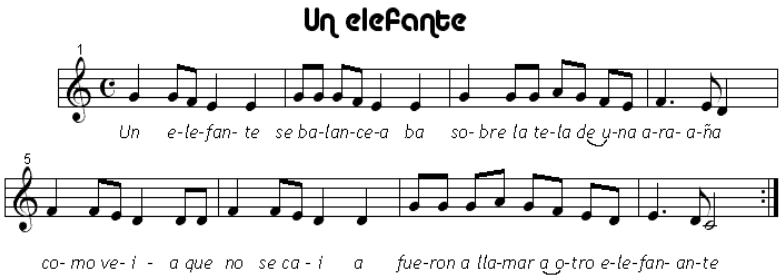
5. Características de las canciones infantiles hispanas

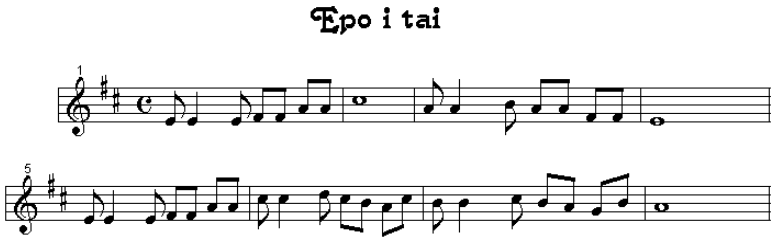
Las canciones infantiles hispanas constituyen el repertorio español existente en toda la península, de origen hispano y que pertenecen al folklore español desde los albores de la existencia de la música y que han sido conservadas gracias al traspaso oral entre generaciones.

La música tradicional infantil constituye la parte del folklore español que más se conserva debido a que los niños la siguen utilizando en sus juegos y actividades diarias. Estas canciones presentan una estructura melódica y rítmica de gran interés, ya que muchas de ellas guardan el léxico arcaico. Los temas literarios son muy diversos, aunque la mayoría se inclinan por los temas narrativos, con textos de romances o romancillos que aluden a los santos de devoción local, a los trasuntos de juegos populares o a viejas historias de héroes legendarios o personajes míticos (Criville i Bargalló, 1983).

Los ejemplos que se presentan a continuación sirven para acercarnos a ese repertorio de canciones infantiles hispanas que utilizan los maestros en su docencia en Primaria:







6. Características de las canciones infantiles de origen rifeño

El Rif es una región montañosa del noroeste de África, con costa en el Mediterráneo y que abarca entre la ciudad de Tetuán y la región de Kebdana (Nador), en la frontera con Argelia. Forma parte de Marruecos y también de España dado que en ella se encuentran las ciudades españolas de Ceuta y Melilla. Se trata de una región tradicionalmente aislada y desfavorecida. Sus habitantes son bereberes, y el idioma materno de la mayor parte de la población es el rifeño o tamazight, aunque la mayor parte de la gente habla también el árabe (oficial) y el francés y el español como principales lenguas extranjeras.

Marruecos reivindica su condición árabo-islámica como sustento de su identidad, sin embargo los habitantes del Rif continúan defendiendo su civilización amazige con su propia lengua y cultura. La islamización sí está plenamente conseguida, ya que todos los habitantes son musulmanes, pero la arabización no ha penetrado, a pesar de los grandes esfuerzos del Estado. Los amaziges, que son musulmanes, no se les puede considerar árabes, entre otras cosas porque ellos mismos no se consideran como tales (Moga Romero, 2000).

En Melilla, esta etnia ha contribuido en gran medida a la conformación del actual mosaico multicultural existente en la ciudad.

Su música está compuesta de nanas, cantos de boda, canto de la "henna"… y canciones infantiles que cantan los niños para realizar juegos y actividades diarias. Es una música muy rica, llena de floreos y adornos. Es entonado por hombres y mujeres de manera alterna, con un texto en el que se pone de manifiesto la vida cotidiana, sus tradiciones, fiestas, costumbres, gastronomía, juegos, adivinanzas. Sin embargo, no se conoce ninguna partitura impresa con canciones amaziges. Es una tradición muy arraigada y profunda que se vive con mucha intensidad y se conserva gracias al traspaso oral de generación a generación.

Los juegos tradicionales, como actividades de esparcimiento, también se transmiten entre los miembros de su propia cultura (enculturación) y de otras culturas diferentes (aculturación), y aún se mantienen en el ámbito rural más que en el urbano, ya que los cambios sociales, la falta de espacios de juego… perjudican considerablemente su conservación. Sin embargo, el pueblo bereber los procura mantener entre su población infantil (Granda Vera y otros, 1995).

Hemos realizado una recopilación del texto de canciones y juegos infantiles rifeños, facilitados por alumnos de lengua amazige, estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla:

Canción: O Madre Mía

A Imna a ino	**O Madre Mía**
A Imna a ino	O madre mía
Chem Irohen z llidei	y tú que fuiste y me dejaste
Llidei daiullir	y me dejaste huérfano
Sum mizian sum mcrang cushid ishargai	tanto los pequeños
	como los mayores me odian
Sum mizian sum mcrang cushid ishargai	tanto los pequeños
	como los mayores me odian
Wa chem tetug aima	no te olvido madre
Wa chem tetug aima	no te olvido madre
Wa chem tetug	no te olvido
Wa chem tetug	no te olvido

A Imna a ino — O Madre Mía
Chem Irohen z llidei — y tú que fuiste y me dejaste
Llidei daiullir — y me dejaste huérfano

Sum mizian sum mcrang cushid ishargai — tanto los pequeños como los mayores me odian
Sum mizian sum mcrang cushid ishargai — tanto los pequeños como los mayores me odian

I mara muzug, i mara muzug — y si muero y si muero
I mara muzug, i mara muzug — y si muero y si muero
Acashem gari de gur — estás en mi corazón
Acashem gari de gur — estás en mi corazón
Acashem zidged di gur ino — estás y vives en mi corazón

Canción: Eres chula y presumida

Daim chiki daim nah daim asenan de lalah sara chuait di remrah lakun adamirah
(Eres chula y presumida. Tienes un clavo en el pie. Paséate por el patio a ver si se te pasa)

Ulah wariuiog t ajen llaz morena adek karug jebssog di comisaria
(por Dios que no me casaré con una chica morena para estar todo el día de pelea y metido en comisaría)

Daim chiki daim nah daim asenan de lalah sara chuait di remrah lakun adamirah
(Eres chula y presumida. Tienes un clavo en el pie. Paséate por el patio a ver si se te pasa)

Ulah wariuiog illis nchar ino atetar tadguach tkem di rbit ino
(por Dios que no me casaré con la chica de mi barrio para que esté mi suegra)

Daim chiki daim nah daim asenan de lalah sara chuait di remrah lakun adamirah

(Eres chula y presumida. Tienes un clavo en el pie. Paséate por el patio a ver si se te pasa)

Ulah wariuog illis u gezar itagllibnas iserman duisum ifuan
(por Dios que no me casaré con la hija del carnicero que le gusta el pescado y la carne al vapor)

Daim chiki daim nah daim asenan de lalah sara chuait di remrah lakun adamirah
(Eres chula y presumida. Tienes un clavo en el pie. Paséate por el patio a ver si se te pasa)

Ulah wariuog illis nmuhami tagllibas pastela d Ferrer ajari
(por Dios que no me casaré con la hija del comisario que le gusta la pastela y el pimiento)

Daim chiki daim nah daim asenan de lalah sara chuait di remrah lakun adamirah
(Eres chula y presumida. Tienes un clavo en el pie. Paséate por el patio a ver si se te pasa)

Mara zegsed atmerched auid illis msikin uach teta rmesjef ura timekiasin ac zeta gar funara ateten yar lualidin
(Si te quieres casar hazlo con la hija del pobre que no te pedirá ni joyas ni dote, sino un simple pañuelo para cubrir su pelo entre sus padres)

Presentamos a continuación dos diferentes juegos tradicionales cantados que se conservan entre la población rifeña:

- ***Primer juego: El teléfono***

Consiste en que un grupo de niños se hacen entre sí una serie de preguntas por medio de unos teléfonos para que el otro niño responda y continúe con la misma dinámica con otro niño. Se colocarían en círculo y dos del grupo tendrían un teléfono cada uno. Todos reproducen el sonido del teléfono: “RING, RING, RING”

Y todos juntos, antes de la pregunta que realiza el primer niño dicen siempre la palabra “HOLA”.

La conversación sería la siguiente:

Todos: HOLA	*ALLOW*
Primer niño: ¿CÓMO TE LLAMAS?	*¿MAMECH KAREN?*
Segundo niño: ME LLAMO MIMONA	*CANAI MIMONA*
Todos: HOLA	*ALLOW*
Primer niño: ¿DÓNDE VIVES?	*¿MANY ZDGED?*
Segundo niño: VIVO EN MONTE ARWIG	*ZSGED DY ARWY*
Todos: HOLA	*ALLOW*
Primer niño: ¿QUÉ TE GUSTA HACER?	*¿MIN DACH ITAYIB?*
Segundo niño: JUGAR AL FUTBOL	*RAGYIBAG CAMMA*
Todos: HOLA	*ALLOW*
Primer niño: AHORA HABLA TU	*REGZO SIWER SHEC*
Segundo niño: AHORA TE TOCA A TI	*REGZO SIWER SHEC*

- ***Segundo juego: PILLA PILLA***

Se lleva a cabo con la canción AKAI HADAI MAMITA HAKAI.

Este juego se realiza en grupo, y consiste en que uno de los niños vaya pillando a todo el grupo y estos niños a la vez que corren deberán ir cantando la canción del juego.

La canción es: AKAI HADAI MAMITA HAKAI. AKAI HADAI MAMITA HAKAI…

(Aquí estoy, tócame, que la olla se me quema…) y así, continuamente hasta que los pillen.

8. Características de las canciones infantiles árabes

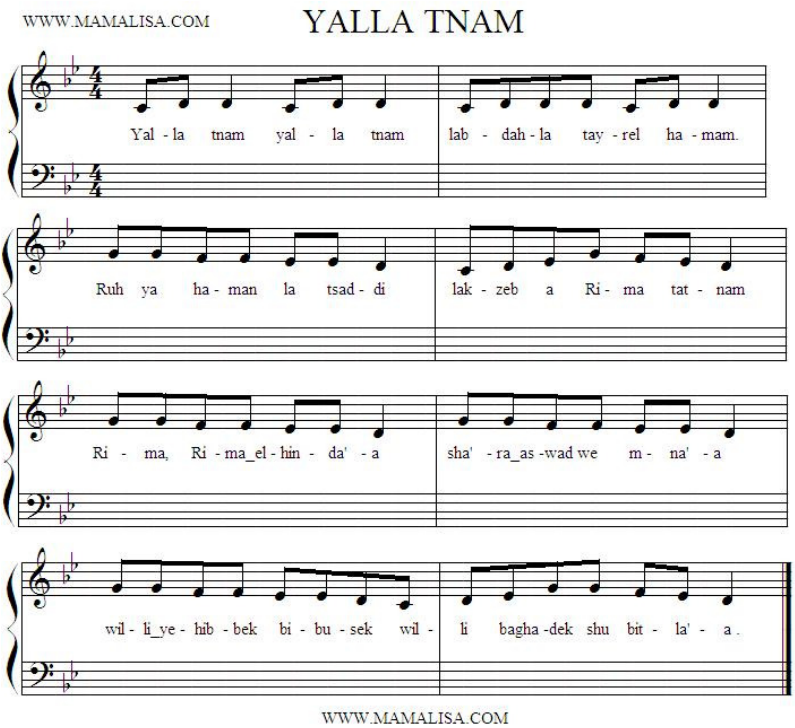
La música está muy presente en la vida de cualquier árabe, existe en cualquier celebración y en el sentir popular; es un vehículo para compartir sentimientos comunes. La música, en el pueblo árabe, está muy relacionada con la vida diaria, acompañando tanto al viaje, como a las celebraciones como a la lucha. Así destacamos el "Huda" o canción de caravana, que es un canto muy rítmico y repetitivo, que se cantaba mientras se iba montado sobre un camello, ya que los árabes dicen que los camellos son muy sensibles al canto humano. Esta idea nace de un árabe que se cayó de su camello y al gritar "Ay, mi mano", se notó que ese sonido afectó al animal.

La música árabe está caracterizada por el énfasis de la melodía y el ritmo; son melodías libres y sus líneas melódicas están muy enmarañadas con floreos, que se llega a no poder distinguirlas. Según el Padre Patrocinio García Barriuso es muy complicado transcribir una melodía ya que *"se advierte la inseguridad y la variedad con que una misma canción es repetida por el mismo cantor o por otro. Y así ocurre que no habiendo podido transcribir al primer intento una melodía, la segunda vez que ésta se ejecuta, parece ya otra distinta, y el desconcierto, al pretender recogerla esta segunda vez, es todavía mayor"* (en Cortés García, 2001).

Lo que ocurre es que basan su sistema musical en la octava dividida en 24 cuartos de tono, división regular que guarda correspondencia con el sistema occidental de los 12 semitonos. Sin embargo, es difícil de asimilar por el oído occidental. Para representar los cuartos de tono tienen diferentes formas: tachan un bemol que significa que sitúa el sonido entre el bemol y el becuadro y tachan un sostenido que sitúa el sonido entre el sostenido y el becuadro (Giuliani, 2010).

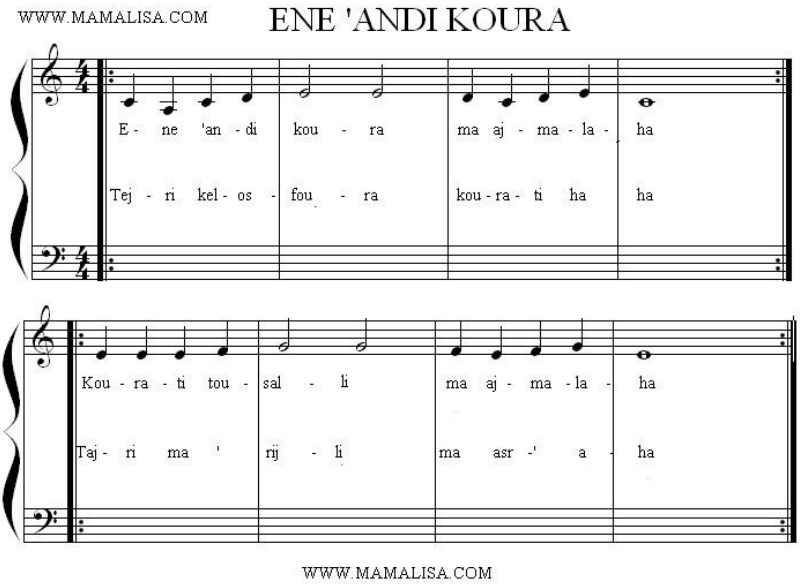
También pueden utilizar signos + y -, con los que se eleva o desciende ese cuarto de tono (Vasquez, 2010).

Los ejemplos que presentamos a continuación, suponen parte del repertorio para los docentes de Primaria:



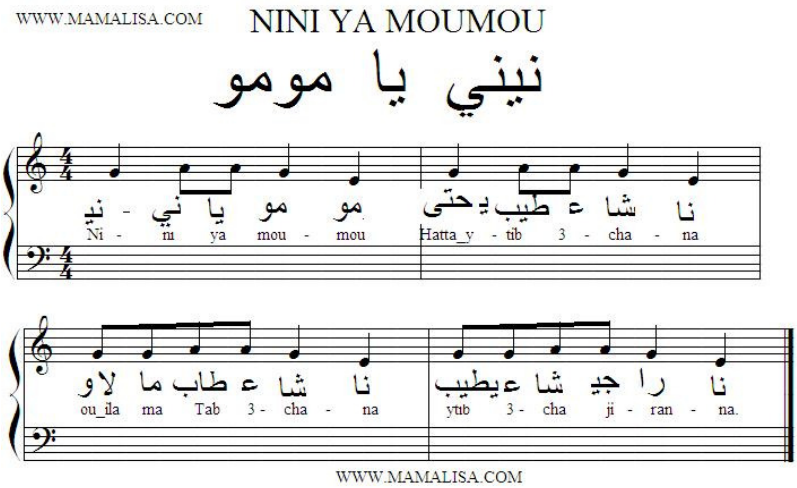
Traducción: ¡Anda, duerme!

Rima, la inteligente
Anda, duerme… anda, duerme
De los cabellos negros y bien cuidados
para sacrificarte una paloma
El que te quiere te da un beso
vete, Oh! Paloma, no me creas
Y el que te odia va a tener problemas
miento a Rima[3] para que duerma.



Traducción: Mi pelota

Mi pelota
Mi pelota me divierte
Es la más bella
Es tan bella
Vuela como un pájaro
Corre tan rápido
Mi pelota ¡ha! ¡ha!
Como mi pie.



Traducción: Duérmete, niñito mío

Duérmete niñito mío,
Duérmete, niñito mío
Hasta que esté lista la comida.
Hasta que llegue tu madre.
Si no está lista,
El pan está en la mesa
La de los vecinos lo estará.
Los caramelos en la bandeja.

Bibliografía/ Referencias

Ardid, C. (1994). *La música como medio curativo de las enfermedades nerviosas*. Bilbao: M.I.-C.I.M., D.L.

Arroyo González, R. (1997). *Encuentro de culturas en el Sistema Educativo de Melilla. Hacia un currículo Intercultural.* Melilla: Servicio de Publicaciones. Consejería de Cultura, Educación, juventud y Deporte.

Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Calvo Buezas, T. (2004). Interculturalidad y educación. En *V Curso de Intercultura. El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla Tamazhigt,* 237-252. Melilla: Servicio de Publicaciones del Centro UNED.

Cano Moreno, J. (2004). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el contexto sociocultural. En *V Curso de*

Intercultura. El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla Tamazhigt, 57-70. Melilla: Servicio de Publicaciones del Centro UNED.

Cortés García, M. (2001). *Padre Patrocinio García Barriuso. La música hispano-musulmana en Marruecos.* Sevilla: Instituto Cervantes. Tánger.

Crivillé i Bargalló, J. (1983). *Historia de la música española: El folklore musical.* Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Giuliani, M. (2010). Música árabe. En *www.google. Aula Actual.*

Granda Vera, J.; Domínguez Saura, R.; El Quariachi Anán, S. (1995). *Juegos populares de la cultura bereber.* Melilla: Ayuntamiento de Melilla: Fundación Municipal Sociocultural. Ludoteca Municipal.

Hernández Noguera, C. (2004). Educación Primaria: Estrategias de intervención en contextos multiculturales. En *V Curso de Intercultura. El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla Tamazhigt*, 169-188. Melilla: Servicio de Publicaciones del Centro UNED.

Hidalgo Montoya, J. (1974). *Folklore Musical Español.* Madrid: A. Carmona.

Moga Romero, V. (2000). La comunidad melillense de ascendencia amazige: notas sobre sus orígenes, historia y situación. En *Estudios Amaziges: Substratos y sinergias culturales*, 179-206. Melilla: Servicio de Publicaciones. Consejería de Cultura.

Rojas Ruiz, G. (2004). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. En *V Curso de Intercultura. El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla Tamazhigt*, 71-87. Melilla: Servicio de Publicaciones del Centro UNED.

Sánchez, S.; Rojas, G.; Fernández, A. M.; Torres, C. (2000). La gestión de los centros desde la perspectiva de la educación intercultural para la paz. En M. Lorenzo; J. A. Ortega (Coords), *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales. Una mirada a los países del Zagreb desde Andalucía*, 137-168. Granada: Grupo Editorial Universitario.

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

Sánchez Fernández, S. (2004). Interculturalidad, Inmigración y Educación. En *V Curso de Intercultura. El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla Tamazhigt*, 13-32. Melilla: Servicio de Publicaciones del Centro UNED.

Schneider, M.; García López, J. (1979). *Enciclopedia Labor. Tomo VII: La literatura – La música.* Barcelona: Editorial Labor, S. A.

Sciacca, G. M. (1965). *El niño y el folklore.* Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Segura López, M. T.; Ortells Rodríguez, I. (2005). La educación Musical en el contexto multicultural educativo de Melilla. Ejemplificaciones de programaciones interculturales. En J. L. López Belmonte (Coord.),

Experiencias Interculturales en Melilla, 41-60. Melilla: Sindicato Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza SATE-STEs y Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada.

Torres, J.; Gallego, A.; Álvárez, L. (1984). *Música y Sociedad.* Madrid: Real Musical, S. A.

Vasquez, D. J. (2010). Música árabe. Consultado en 8 de marzo de 2011. Disponible en: www.buenastareas.com/ensayos/Musica-Arabe/501395.html

www. mamalisa.com

---

[1] ***Interculture in education through children's music***

[2] Doctora**.**
Universidad de Granada (España).
Email: aepelde@ugr.es

[3] Rima, es un nombre de niña.

LAS MOTIVACIONES DE LOS NIÑOS PARA APRENDER MÚSICA EN LA ESCUELA DE MÚSICA Y DANZA DE MELILLA[1]

Roberto Cremades Andreu[2]
Lucía Herrera Torres[3]
Oswaldo Lorenzo Quiles[4]

Abstract: The purpose of this study is to evaluate the motivations of children from 4-8 years old to begin their musical studies at the School of Music and Dance at the autonomous city of Melilla, since at this age range they are at a stage prior to taking specialized music studies. To this end, a semi-structured interview was administered to 139 students (92 girls, 66.2%, and 47 boys, 33.8%), who studied the disciplines of Music and Mouvement, Introduction to Musical Language ("*solfeggio*") and Musical Language at this institution. The main results show that children begin their musical studies by vocation, but at this age vocation for music is not clearly defined, so that parents exert a greater influence on children to begin music studies.
Keywords: school of music; motivation; family; teachers; peers; self-concept; personal appraisal of music

Resumen: El propósito de este estudio es evaluar cuáles son las motivaciones que llevan a los niños de 4 a 8 años de edad a comenzar sus estudios musicales en la Escuela de Música y Danza de la Ciudad Autónoma de Melilla, puesto que en este rango de edad se encuentran en una etapa previa a la realización de unos estudios musicales especializados. Para ello, se realizó una entrevista semiestructurada a 139 alumnos, 92 niñas (66.2%) y 47 niños (33.8%), que cursaban las asignaturas de Música y Movimiento, Iniciación al Lenguaje Musical y Lenguaje Musical que se ofertan en dicho centro. Los resultados obtenidos reflejan que los niños inician sus estudios musicales de forma vocacional, aunque a estas edades la vocación por la música no está claramente definida, de manera que son los padres los que ejercen una mayor influencia en el acercamiento de los niños hacia el estudio de la música.
Palabras clave: escuela de música; motivación; familia; profesores; grupo de iguales; autoconcepto; valoración personal de la música

1. Enseñanza de la música en España

Desde la puesta en marcha de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la enseñanza de la música en España se ha producido desde dos vertientes bien diferenciadas. Por una parte, el estudio de la música como una materia más dentro de las enseñanzas de régimen

Cremades Andreu, R.; Herrera Torres, L.; Lorenzo Quiles, O. (2011). Las motivaciones de los niños para aprender música en la Escuela de Música y Danza de Melilla. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 293-318

general en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria y, por otra, las enseñanzas de régimen especial en las que se enmarcan las acciones formativas que tienen lugar en los Conservatorios de Música, con un carácter eminentemente profesionalizante, al que hay que añadir la enseñanza que se procura en las Escuelas de Música y Danza, cuya principal función es la de acercar la música a todas las personas de la sociedad (Pliego, 2003).

En este sentido, hay que señalar que las Escuelas de Música y Danza desarrollan una importante labor formativo-musical acercando la música a todo tipo de personas de cualquier edad y cuyo principal objetivo es la formación y el disfrute de las diferentes manifestaciones musicales y de la danza. Esta función de transmisión de valores estéticos y de apreciación artística ha favorecido el crecimiento de las vivencias musicales, especialmente a los niños más pequeños, despertando su sensibilidad estético-artística y su interés hacia el estudio de la música (Anttila; Juvonen, 2002; Bresler; Thompson, 2003; Hargreaves, 1991; Lahdes, 1997; Pérez, 2006). Además, estás instituciones se han convertido en un estadio intermedio, previo al desarrollo de los estudios musicales en los Conservatorios de Música.

Más recientemente, con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la función formativa de las Escuelas de Música se han visto potenciadas como centros, no solamente dedicados a introducir y preparar a las personas para el estudio de la práctica musical sino, también, con la obligación de ofrecer un programa de estudio que posibilite a sus estudiantes el acceso a las enseñanzas profesionales de música. El principal cambio se produce en las enseñanzas elementales que dejan de estar reguladas por los principios curriculares, teniendo que atenerse a *las características y la organización que las Administraciones educativas determinen* (artículo 48.1), esta ausencia de regularización de los estudios elementales tiene, aparentemente, la finalidad de potenciar la formación que se ofertan en las Escuelas de Música y facilitar el acceso a los estudios musicales a un mayor número de personas.

De este modo, el resultado de esta regularización de la enseñanza de la Música se hace visible en el incremento de la demanda de acceso a estudios musicales profesionales en los últimos años, como reflejan los datos ofrecidos por el Anuario de

Estadísticas Culturales de los españoles (Ministerio de Cultura, 2009) (ver figura 1).

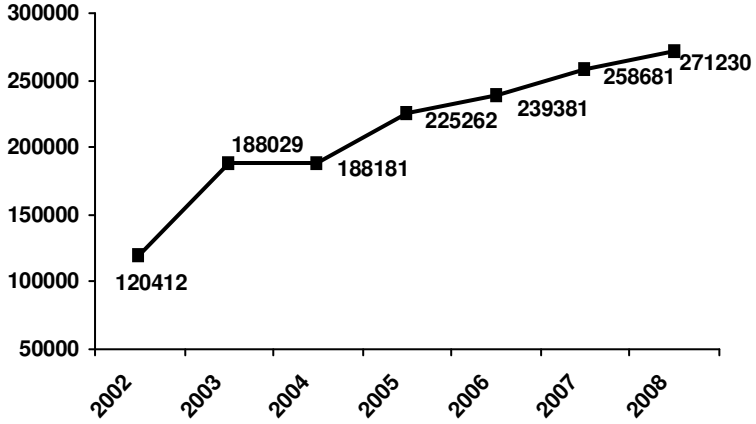


Figura 1: *Evolución del número de personas que realizan estudios musicales en España (adaptado del Ministerio de Cultura, 2009)*

Además, hay que añadir que tanto la inclusión en el sistema educativo de la enseñanza de la música en la Educación Primaria y Secundaria, como el mayor grado de conciencia por parte de la sociedad del valor formativo de la música en los últimos años, han contribuido enormemente en la proyección de los estudios musicales y han propiciado un mayor acercamiento e interés por la música a un número mayor de individuos (Díaz, 2004; Hamblen, 2002).

2. La motivación en los estudios musicales

Según Ericsson (1998), la motivación es un factor clave que distingue entre sujetos que realizan un enorme esfuerzo a lo largo de muchos años para mejorar y evolucionar en su desarrollo musical con el objetivo de alcanzar la excelencia en la interpretación, de otros que se detienen al lograr un dominio aceptable de la práctica musical.

Por otra parte, los modelos más generalizados en la investigación musical que abordan la enseñanza de la música se han desarrollado en relación con el aprendizaje musical (Hallam, 1998, 2001), la práctica (Hallam, 1997), la motivación, (Hallam, 2000, 2002) y la ejecución (Hallam, 1998). Asimismo, los estudios

que asocian la motivación con el inicio de los estudios musicales convergen en agrupar los agentes implicados en este proceso en torno a (Arriaga, 2006; Asmus, 1994; Sichivitsa, 2007):

- Factores externos: familia, profesores e iguales.
- Factores internos: Autoconcepto y valoración personal de la música.

En esta agrupación sería necesario añadir las características propias del niño que, salvo casos particulares (problemas físicos o psicológicos), tienen las mismas posibilidades de poder desarrollar sus habilidades y competencias musicales (Denac, 2008).

2. 1. Familia

El factor más determinante a la hora de desarrollar las habilidades musicales de un niño es proporcionarle un ambiente estimulante desde la infancia animándolo a participar en determinadas actividades musicales que configuran sus primeras experiencias con la música (Kemp; Mills, 2002). Así, la familia puede ejercer una influencia crucial sobre el proceso de adquisición de habilidades musicales de sus hijos, cuyo apoyo resulta imprescindible debido al enorme esfuerzo que supone la práctica musical. Además, muchos niños que comienzan sus estudios musicales lo hacen sin tener una vocación propia o claramente definida, siendo sus padres los que les alientan en todo momento y les ayudan a estudiar, esforzarse y superar las dificultades diarias para poder alcanzar un pleno desarrollo de sus habilidades técnico-interpretativas (McPherson, 2005).

En este sentido, un estudio realizado por Creech (2010), enfocado a medir las consecuencias positivas que tenía el apoyo que ofrecen los padres en el desarrollo musical de sus hijos, así como la forma en la que interactúan con el profesor para facilitar la tarea de adquisición de habilidades musicales, concluyó que el aprendizaje era el resultado de un conjunto de experiencias que incluían el goce por la música, el grado de motivación y autoestima, al igual que la satisfacción personal que producía en los niños la práctica musical. De la misma forma, este proceso incrementaba sus beneficios cuando los padres se involucraban directamente en el aprendizaje musical a través de:

- Alta valoración del desarrollo musical de sus hijos.
- Mayor grado de implicación en el proceso de aprendizaje, animando a sus hijos a practicar y supervisando los

ejercicios musicales que debían realizar para las clases, siempre siguiendo las indicaciones del profesor.
- Facilitar un ambiente adecuado para la práctica musical.
- Valorar positivamente las enseñanzas que proporcionaba el profesor de música a sus hijos, defendiendo su profesionalidad.
- Interés acerca de los progresos y avances de sus hijos, reuniéndose con el profesor para valorar los mismos.

En definitiva, para favorecer el estudio de la música es necesario que la familia integre en su entorno cercano la vida musical de sus hijos, asimismo es importante que el apoyo de los padres se interprete dentro de un contexto interactivo (Welch; Hallam; Lamont *et al.,* 2004).

2. 2. Profesores

El grado de interés por la música en niños de 5 a 6 años se incrementa cuando los profesores de música utilizan actividades musicales amenas, cuyos contenidos se articulan en torno al canto, la danza y la interpretación musical mediante el uso de pequeños instrumentos de percusión. El profesor tiene que motivar a sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para realizar las actividades de manera voluntaria, dando así significado al trabajo realizado, de manera que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad musical que realizan y comprendan su utilidad (Denac, 2008).

Tal y como señalan Arriaga y Madariaga (2004), del grado de motivación y del entusiasmo por la música que transmitan los profesores en los estadios iniciales de la enseñanza de la música en sus clases, depende en gran medida que los alumnos quieran asistir, continúen y consideren como una actividad agradable la realización de sus estudios musicales. En caso contrario, las clases de música se pueden convertir en actividades desagradables que provocan un estado de ansiedad en los niños y les conduce al abandono de la música. Por estas razones, el trabajo del primer profesor debe ser ameno, cercano, procurando avivar el interés por la música de una forma activa y atractiva (Howe; Davidson; Moore *et al.*, 1998).

Iniciarse en el estudio de la música para desarrollar las habilidades y destrezas musicales necesarias para alcanzar la excelencia musical es un proceso en el que es imprescindible el apoyo y la motivación que transmiten los profesores a los jóvenes

aprendices tanto al inicio de los estudios musicales como en su continuación. Estos principios se deben cumplir, sobre todo en espacios formativo-musicales como son las Escuelas de Música, debido a su carácter pedagógico más abierto, en el que se procura más el disfrute y apreciación de la música, que la formación instrumental estricta de los alumnos (McPherson, 2009).

2. 3. Grupo de iguales

La investigación sobre el grupo de iguales relacionada con los estudios musicales se ha centrado en las consecuencias sociales que conlleva para los individuos la participación en la música (Welch *et al.,* 2004). En su entorno próximo, algunos niños ocultan sus verdaderos intereses musicales con objeto de amoldarse a la norma del grupo. De este modo, en la escuela, los niños pueden llegar a percibir reacciones negativas de sus compañeros, quienes pueden considerar su actividad musical como algo *raro*, afectando esta circunstancia de forma negativa al desarrollo de sus estudios musicales, llegando incluso a considerar seriamente el abandono de la práctica musical (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007).

Sin embargo, el grupo de iguales también puede apoyar y motivar la participación en actividades musicales, así, muchos sujetos se involucran con la música debido a los beneficios sociales que se derivan de la interacción social con el grupo de amigos durante su realización. Apoyarse unos a otros y compartir las vivencias musicales les servirá para, posteriormente, integrarse mejor en las diferentes agrupaciones musicales de las que forme parte (Burnard, 1999; Morgan, 1998).

2. 4. Autoconcepto

El concepto que tienen los estudiantes de sí mismos o autoconcepto es otro factor importante que, junto con la satisfacción con el ambiente de aprendizaje (Sichivitsa, 2003; 2004), el interés en el tema (Marsh; Trautwein; Ludtke *et al.*, 2005), y la persistencia en el estudio musical (Klinedinst, 1991), influyen directamente en la consecución de sus logros musicales.

Según el grado de confianza en sí mismo, un sujeto puede participar más activamente en actividades musicales pero si, por el contrario, a causa de su rendimiento o nivel musical piensa que no puede tener éxito o que va a fracasar, evitará participar y esta circunstancia limitará sus actuaciones futuras. De hecho, los

estudiantes evitan volver a participar en eventos que han salido mal o han resultado un fracaso. Si las actuaciones son satisfactorias se motivan y se incrementa la confianza que tienen en sí mismos (Bandura, 1993).

Por otra parte, también hay que considerar que cuando los alumnos piensan que su nivel musical es fruto del talento y no del esfuerzo, realizado a través de horas de práctica, evitan interpretar obras difíciles que puedan descubrir su falta de talento. En términos generales, los estudiantes tienen una clara tendencia a seguir conductas de evitación ante el fracaso para no ver dañada su autoestima. Además, se sienten culpables cuando no han realizado el esfuerzo necesario para superar la tarea y sienten vergüenza cuando los resultados de tanta horas de trabajo acaban en fracaso (Smith, 2005).

2. 5. Valoración personal de la música

Las razones por las que los estudiantes participan en actividades musicales atienden a cuatro componentes básicos del valor que poseen (Sichivitsa, 2007):

a) Determinación para realizar bien la actividad musical.
b) Interés.
c) Utilidad e importancia de la misma.
d) Esfuerzo que se debe llevar a cabo para participar.

Los estudiantes que valoran, disfrutan y sienten las actividades musicales que desarrollan, invierten más tiempo y esfuerzo en estudiar para mejorar y alcanzar un nivel más alto que incremente su competencia musical y refuerce su interpretación musical (Schellenberg, 2008).

Las personas valoran la música sobre todo por las emociones que transmite. Interpretar música genera emociones de satisfacción y felicidad (Juslin; Västfjäll, 2008). De hecho, muchos profesores de música y músicos profesionales afirman que interpretar una pieza musical con expresión o con una mayor musicalidad está relacionado con su manera de sentir la música y con las experiencias musicales vividas, las cuales generaron ciertas respuestas emotivas. Así, existen respuestas emotivas que están determinadas por el contenido de la música y otras que están determinadas por el contexto. Las respuestas contextuales pueden ser de tipo positivo (como en el caso en el que la música se asocia con algún evento agradable, como una fiesta) o negativo (como en los casos en los que la música se escucha en una situación de

ansiedad o amenaza). Los intérpretes más expresivos tocan con sentimiento, con el corazón, intentando transmitir al público las emociones que a ellos les transmite la música (Elliot, 2009).

Por otro lado, en relación con la valoración que poseen los estudiantes sobre las actividades musicales que realizan en el desarrollo de su formación musical, hay que señalar que la valoración positiva de las actividades que efectúan podría condicionar al estudiante a involucrarse más en su propio aprendizaje. Además, cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles, los estudiantes están más dispuestos a aprender y participar en su proceso de aprendizaje musical (Coletta; Pascual, 2010).

3. Objetivos del proyecto

Los principales objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo de investigación son los siguientes:

- Indagar acerca de las motivaciones para comenzar a estudiar música de los niños que asisten a la Escuela de Música y Danza de Melilla.
- Examinar las relaciones existentes entre las diferentes variables de comparación en relación con la motivación de los niños en el aprendizaje musical.

4. Método

Participantes

Los participantes en esta investigación fueron 139 alumnos, 92 niñas (66.2%) y 47 niños (33.8%), de los cuáles 91 (65.5%) eran de origen cultural eurpoeo y 48 (34,5%) de origen no europeo que cursaban las materias de Música y Movimiento, Iniciación al Lenguaje Musical y Lenguaje Musical en la Escuela de Música y Danza de la Ciudad Autónoma de Melilla, cuyas edades estaban comprendidas entre los 4 y los 8 años, siendo la edad media de 5.91 años. Este estudio se centró en este rango de edad, 4-8 años, debido a que en torno a él se estructuran y organizan las Escuelas de Música y Danza, tal como señala la Orden de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. De este modo, se realizó un *muestreo no probabílistico de tipo casual*, procedimiento mediante el que el investigador elige intencionalmente a los indivíduos de la población que se pretende estudiar, que en este caso, fueron los

que se ajustaban al rango de edad establecido (Buendía; Colás; Hernández, 1998).

La Escuela de Música y Danza perteneciente a la Consejería de Educación y Colectivos Sociales de la ciudad Autónoma de Melilla se fundó en 1993. Situada en la calle Querol, nº 7 de la ciudad, consta de 3 aulas destinadas a la enseñanza de la danza y 2 para la enseñanza de la música. En este curso académico 2010-2011, cuenta con aproximadamente 1200 alumnos matriculados, de los que 300 estudian alguna de las especialidades instrumentales y asignaturas teóricas que oferta: Flauta travesera y Piano, y Música y Movimiento, Iniciación al Lenguaje Musical y Lenguaje Musical, para abarcar el período comprendido entre los 4 y los 8 años de edad, a partir del cuál muchos de sus alumnos optan por continuar sus estudios musicales de forma oficial en el Conservatorio Profesional de Música de Melilla.

Los alumnos que asisten a Música y Movimiento, Iniciación al Lenguaje Musical y Lenguaje Musical tienen dos sesiones de 1 hora a la semana. Los alumnos de piano y flauta travesera tienen una sesión semanal de media a una hora, dependiendo de su nivel de competencias musicales.

Instrumento

En la presente investigación se ha se ha utilizado como instrumento de medida una entrevista semiestructurada. Para la elaboración de la misma se consideró previamente la capacidad de respuesta de los sujetos a los que estaba dirigida, así como la forma idónea de formular las preguntas. En este sentido, Rodríguez (2006) apunta hacia el interés y la pertinencia sobre la realización de estudios en la infancia, como una forma de obtener información directamente de los niños a través de las entrevistas y el análisis del discurso infantil, valiéndose para ello tanto del enfoque cualitativo como cuantitativo. Igualmente, se consideraron las ideas de Brannen; O'Brien (1996) y James; Prout (1997), quienes postulan que la investigación en la etapa infantil es necesaria y atiende, entre otros, a los siguientes principios:

- Los menores pueden ser objeto de estudio y pueden constituir unidades de observación.
- Es importante que los niños se manifiesten con su propia voz sobre sus experiencias.
- Que se contemple la infancia como parte de una estructura social dada.

- Es necesario estudiar a los menores desde una dimensión presente, y no sólo en el futuro cuando son adultos.
- Caracterizar la infancia como construcción social y cultural de las sociedades.
- La consideración de los menores como agentes activos en la construcción de su vida social.

Tomando como referencia los anteriores principios, se elaboró una entrevista que atendiera a los objetivos planteados en esta investigación. Así, constan de una serie de preguntas abiertas que solicitan a los entrevistados datos anónimos de identificación personal (de la pregunta 1 a la 10) y el resto guardan una relación directa con los aspectos que se pretendía medir (ver anexo I).

A continuación, para valorar la calidad del instrumento elaborado en base a su grado de fiabilidad y validez para evaluar el fenómeno estudiado, se sometió a diferentes pruebas psicométricas que ofrecieran evidencias de la adecuación de su contenido en relación con el objeto de estudio (Cabanach; Valle; Gerpe *et al.,* 2009).

Así, se procedió a evaluar la consistencia interna del cuestionario o *fiabilidad interna* mediante el coeficiente de fiabilidad *Alfa de Cronbach* que, para este cuestionario, arrojó un valor de .73, mostrando un índice aceptable de consistencia interna en las respuestas dadas por los niños en la entrevista.

Para determinar la *validez* de la entrevista, se halló la validez de constructo a través de un análisis factorial, mediante el método de extracción de componentes principales, con rotación *Varimax*, del cual se extrajeron 3 factores que explicaban el 79.96% de la varianza total, empleando para ello el método *Kaiser* que determina tantos factores como autovalores mayores que de la unidad se obtengan (Estévez; Pérez, 2007).

Procedimiento

La entrevista se realizó al inicio del curso académico 2010-2011. Además, se acordó con las profesoras que la mejor forma de realizar las entrevistas fuera durante el transcurso de las clases, en el horario en el que el niño asistía al centro. Se realizaron de forma individual, con una duración aproximada de 5 a 15 minutos, dependiendo de las respuestas dadas por los niños.

5. Resultados

Una vez recogidos los datos de la muestra, a continuación se presentan los resultados obtenidos de los análisis realizados en función de los objetivos y variables establecidas en el presente estudio, de los que se han realizado los siguientes análisis:

- Estadísticos descriptivos.
- Análisis de frecuencias mediante el estadístico *Chi-cuadrado.*
- Prueba de *Wilcoxon* para muestras relacionadas.
- Análisis correlacional mediante el coeficiente de correlación de *Pearson*.

Motivos de acceso a los estudios musicales de los alumnos

Análisis del ítem

Para comenzar, en la siguiente tabla se muestran los estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) así como el análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado,* en cada una de las categorías de las respuestas dadas por los participantes sobre sus motivaciones para acceder a los estudios musicales (ver tabla 1).

¿Por qué comenzaste a estudiar música?	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Porcentaje acumulado**	***Chi²***	***P***
Porque me gusta	62	44.6%	44.6%	1.619	.203
Porque me apuntó mi madre	34	24.5%	69.1%	36.266	.000*
Porque me apuntaron mis padres	20	14.4%	83.5%	70.511	.000*
Porque vengo con mi hermano/a	12	8.6%	92.1%	95.144	.000*
Porque vengo con mis amigos	5	3.6%	95.7%	119.719	.000*
Porque vengo con mis primos	3	2.2%	97.8%	127.259	.000*
Porque quería aprender música	3	2.2%	100.0%	127.259	.000*
Total	139	100.0%			

*$p < .001$

Tabla 1: *Estadísticos descriptivos sobre los motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos*

Como se observa en la tabla anterior, el análisis de frecuencias resultó significativo en todas las respuestas del ítem analizado, a excepción de la opción porque me gusta, que es el argumento que coincide con el mayor porcentaje de respuesta por parte de los niños (44.6%), seguido de porque me apuntó mi madre (24.5%), porque me apuntaron mis padres (14.4%), porque vengo con mi hermano/a (8.6%), mis amigos (3.6%), mis primos (2.2%) y, finalmente, porque quería aprender música (2.2%). Además, hay que añadir que, en su conjunto, los motivos de acceso a los estudios musicales que señalaron los alumnos resultaron significativos (χ^2=142.360; *p*= .000).

Para continuar, se realizó un análisis de comparación entre las respuestas dadas por los alumnos sobre sus motivaciones para acceder a los estudios musicales, mediante la prueba de *Wilcoxon* para muestras relacionadas en el que se hallaron diferencias estadísticamente significativas relacionadas con las siguientes afirmaciones:

- Porque me apuntó mi madre – Porque me gusta (*Z*= -2.858; *p*= .004).
- Porque me apuntaron mis padres – Porque me gusta (*Z*= -4.638; *p*= .000).
- Porque vengo con mi hermano/a – Porque me gusta (*Z*= -5.812; *p*= .000).
- Porque vengo con mis amigos – Porque me gusta (*Z*= -6.964; *p*= .000).
- Porque vengo con mis primos – Porque me gusta (*Z*= -7.318; *p*= .000).
- Porque quería aprender música – Porque me gusta (*Z*= -7.318; *p*= .000).
- Porque vengo con mi hermano/a – Porque me apuntó mi madre (*Z*= -3.244; *p*= .001).
- Porque vengo con mis amigos – Porque me apuntó mi madre (*Z*= -4.644; *p*= .000).
- Porque vengo con mis primos – Porque me apuntó mi madre (*Z*= -5.096; *p*= .000).
- Porque quería aprender música – Porque me apuntó mi madre (*Z*= -5.096; *p*= .000).
- Porque vengo con mi hermano/a – Porque me apuntaron mis padres (*Z*= -1.414; *p*= .000).
- Porque vengo con mis amigos – Porque me apuntaron mis padres (*Z*= -3.000; *p*= .003).

- Porque vengo con mis primos – Porque me apuntaron mis padres (*Z*= -3.545; *p*= .000).
- Porque quería aprender música – Porque me apuntaron mis padres (*Z*= -3.545; *p*= .000).
- Porque vengo con mis primos – Porque vengo con mi hermano/a (*Z*= -2.324; *p*= .020).
- Porque quería aprender música – Porque vengo con mi hermano/a (*Z*= -2.324; *p*= .020).

Análisis correlacional

Se realizó un análisis de correlación de *Pearson* entre las respuestas dadas por los alumnos sobre los motivos de acceso a los estudios musicales, en el que, siguiendo a Salkind (1999), se observa que existe una correlación negativa que oscila entre baja y moderada (baja si $r \leq .3$; moderada si $r \leq .6$; alta si $r > .6$).

De este modo, la respuesta *porque me gusta*, se relaciona negativamente con las siguientes:

- Porque me apuntó mi madre (*r*= -.511; *p*= .000).
- Porque me apuntaron mis padres (*r*= -.368; *p*= .000).
- Porque vengo con mi hermano/a (*r*= -.276; *p*= .001).
- Porque vengo con mis amigos (*r*= -.173; *p*= .041).

En relación con la respuesta *porque me apuntó mi madre*, ésta se relaciona de forma negativa con:

Porque me apuntaron mis padres (*r*= -.233; *p*= .006).

- Porque vengo con mi hermano/a (*r*= -.175; *p*= .039).

Por otra parte, se implementó un análisis de correlación de *Pearson*, entre las variables independientes de este estudio que mostró que la edad se relaciona de forma positiva con el grupo cultural (*r*= .448; *p*= .000), etapa educativa (*r*= .828; *p*= .000), asignatura (*r*= .873; *p*= .000), comienzo de estudios musicales (*r*= .514; *p*= .000) y número de años que estudian música (*r*= .775; *p*= .000).

Por su parte, el grupo cultural se relaciona positivamente, aunque de forma baja a moderada, con el tipo de centro (*r*= .237; *p*= .005), etapa educativa (*r*= .369; *p*= .000), clasificación laboral del padre (*r*= .312; *p*= .000), clasificación laboral de la madre (*r*= .230; *p*= .006), asignatura (*r*= .374; *p*= .000), comienzo de estudios musicales (*r*= .169; *p*= .047) y número de años que estudian música (*r*= .290; *p*= .001).

Los resultados también muestran la alta relación positiva existente entre etapa educativa y asignatura (*r*= .863; *p*= .000),

comienzo de estudios musicales (*r*= .459; *p*= .000) y número de años que estudian música (*r*= .719; *p*= .000).

La variable clasificación laboral del padre presenta una relación baja con la clasificación laboral de la madre (*r*= .175; *p*= .039).

Por su parte, la asignatura se relaciona de forma positiva con el comienzo de estudios musicales (*r*= .581; *p*= .000) y número de años que estudian música (*r*= .813; *p*= .000).

Finalmente, existe una alta relación entre la variable independiente comienzo de estudios musicales y número de años de estudios musicales (*r*= .787; *p*= .000).

Análisis en función de las variables de comparación

A continuación se detallan los diferentes análisis descriptivos llevados a cabo para determinar la relación de dependencia existente entre los motivos de acceso a los estudios musicales y las distintas variables independientes estudiadas, en las que se obtuvieron resultados estadísticamente significativos. En la tabla 2 se muestran los resultados del análisis de frecuencias realizado en función de la variable independiente edad (ver tabla 2).

¿Por qué comenzaste a estudiar música?	**Edad**					**Total**	***Chi²***	***P***
	4	5	6	7	8			
Porque me gusta	9 14.5%	11 17.7%	15 24.2%	10 16.1%	17 27.4%	62 100.0%	8.526	.074
Porque me apuntó mi madre	6 17.6%	12 35.3%	6 17.6%	7 20.6%	3 8.8%	34 100.0%	4.949	.293
Porque me apuntaron mis padres	5 25.0%	7 35.0%	5 25.0%	2 10.0%	1 5.0%	20 100.0%	4.519	.340
Porque vengo con mi hermano/a	3 25.0%	3 25.0%	0 .0%	2 16.7%	4 33.3%	12 100.0%	4.242	.374
Porque vengo con mis amigos	0 .0%	2 40.0%	0 .0%	1 20.0%	2 40.0%	5 100.0%	3.601	.463
Porque vengo con mis primos	3 100.0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	3 100.0%	13.326	.010**
Porque quería aprender música	0 .0%	1 33.3%	2 66.7%	0 .0%	0 .0%	3 100.0%	5.014	.286
Total	26 18.7%	36 25.9%	28 20.1%	22 15.8%	27 19.4%	139 100.0%		

**$p < .01$.

Tabla 2: *Estadísticos descriptivos de los motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable edad*

Este análisis muestra diferencias estadísticamente significativas en función de la edad en la afirmación *porque vengo con mis primos*, siendo los alumnos de 4 años los que mayoritariamente han señalado esta opción. De este modo, en la figura 2 se puede observar que, en general, los alumnos más jóvenes indican que sus motivos para comenzar los estudios musicales fueron porque van acompañados por sus primos, además de porque los apuntaron sus madres y padres, (ver figura 2).

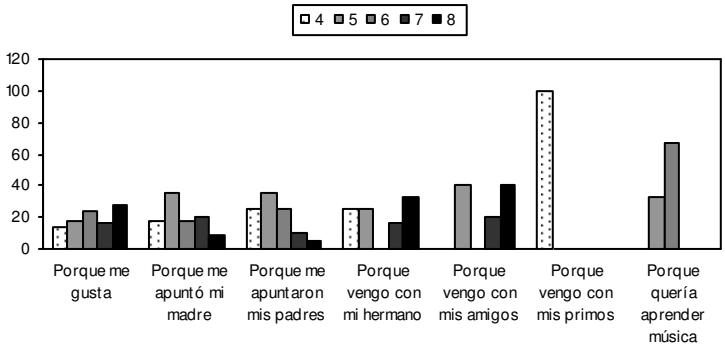


Figura 2: *Motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable edad*

En la tabla 3 se muestran los resultados del análisis de frecuencias realizado en función de la variable etapa educativa (ver tabla 3). Las puntuaciones obtenidas ponen de manifiesto que los alumnos de Educación Infantil señalan, en un mayor porcentaje que los de Educación Primaria, que el motivo por el que comienzan los estudios musicales es porque asisten a las clases de música con sus primos. Por su parte, los alumnos de Educación Primaria indican, en una proporción superior al de los alumnos de Educación Infantil, que estudian música porque les gusta (ver figura 3).

¿Por qué comenzaste a estudiar música?	**Etapa educativa**		**Total**	***Chi²***	***p***
	Educación Infantil	Educación Primaria			
Porque me gusta	20 32.3%	42 67.7%	62 100.0%	4.127	.042***
Porque me apuntó mi madre	15 44.1%	19 55.9%	34 100.0%	.106	.745
Porque me apuntaron mis padres	12 60.0%	8 40.0%	20 100.0%	3.208	.073
Porque vengo con mi hermano/a	5 41.7%	7 58.3%	12 100.0%	.000	.996
Porque vengo con mis	2	3	5	.006	.936

amigos	40.0%	60.0%	100.0%		
Porque vengo con mis primos	3 100.0%	0 .0%	3 100.0%	4.282	.039***
Porque quería aprender música	1 33.3%	2 66.7%	3 100.0%	.089	.766
Total	58 41.7%	81 58.3%	139 100.0%		

***$p < .05$

Tabla 3: *Estadísticos descriptivos de los motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable etapa educativa*

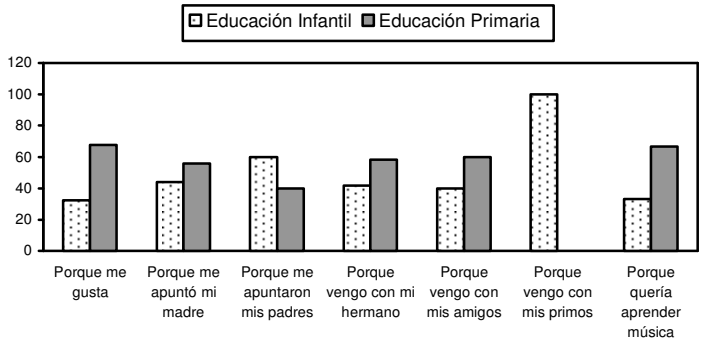


Figura 3: *Motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable etapa educativa*

En la tabla 4 se presentan los resultados derivados del análisis de frecuencias en función de la variable comienzo de estudios musicales.

¿Por qué comenzaste a estudiar música?	**Comienzo de estudios musicales**		**Total**	***Chi²***	***P***
	Sí	No			
Porque me gusta	15 24.2%	47 75.8%	62 100.0%	2.880	.090
Porque me apuntó mi madre	13 38.2%	21 61.8%	34 100.0%	.901	.343
Porque me apuntaron mis padres	8 40.0%	12 60.0%	20 100.0%	.752	.386
Porque vengo con mi hermano/a	3 25.0%	9 75.0%	12 100.0%	.269	.604
Porque vengo con mis amigos	1 20.0%	4 80.0%	5 100.0%	.326	.568
Porque vengo con mis primos	3 100.0%	0 .0%	3 100.0%	6.620	.010**
Porque quería aprender música	1 33.3%	2 66.7%	3 100.0%	.004	.950
Total	44 31.7%	95 68.3%	139 100.0%		

**$p < .01$.

Tabla 4: *Estadísticos descriptivos de los motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable comienzo de estudios musicales*

Los resultados derivados del análisis anterior son significativos en la categoría *porque vengo con mis primos*, poniendo de manifiesto que los alumnos que comienzan sus estudios musicales señalan de forma mayoritaria esta opción (ver figura 4).

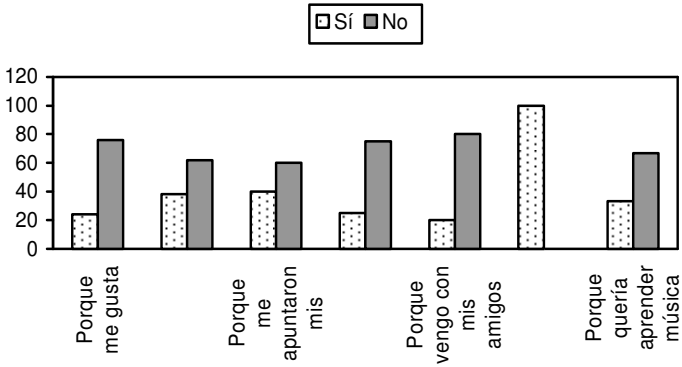


Figura 4: *Motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable comienzo de estudios musicales*

Para finalizar con los resultados, en la siguiente tabla se muestra el análisis llevado a cabo en función del número de años que estudian música (ver tabla 5).

¿Por qué comenzaste a estudiar música?	**Número de años que estudian música**					**Total**	***Chi²***	***P***
	1	2	3	4	5			
Porque me gusta	8 17.0%	10 21.3%	22 46.8%	7 14.9%	0 .0%	47 100.0%	7.523	.110
Porque me apuntó mi madre	7 33.3%	5 23.8%	7 33.3%	2 9.5%	0 .0%	21 100.0%	.996	.915
Porque me apuntaron mis padres	5 41.7%	3 25.0%	3 25.0%	1 8.3%	0 .0%	12 100.0%	1.946	.746
Porque vengo con mi hermano/a	4 44.4%	1 11.1%	2 22.2%	2 22.2%	0 .0%	9 100.0%	3.008	.556
Porque vengo con mis amigos	1 25.0%	2 50.0%	0 .0%	0 .0%	1 25.0%	4 100.0%	26.294	.000*
Porque quería aprender música	1 50.0%	0 .0%	1 50.0%	0 .0%	0 .0%	2 100.0%	1.210	.877
Total	26 27.4%	21 22.1%	35 36.8%	12 12.6%	1 1.1%	95 100.0%		

*$p < .001$.

Tabla 5: *Estadísticos descriptivos de los motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable número de años que estudian música*

En general, los resultados no son significativos en los motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable número de años que estudian música. Tan sólo se encuentran diferencias en función de dicha variable en la categoría *porque vengo con mis amigos*, mostrando los alumnos que estudian 2 años, un mayor porcentaje de respuesta que los alumnos que estudian 1, 3, 4 y 5 años (ver figura 5).

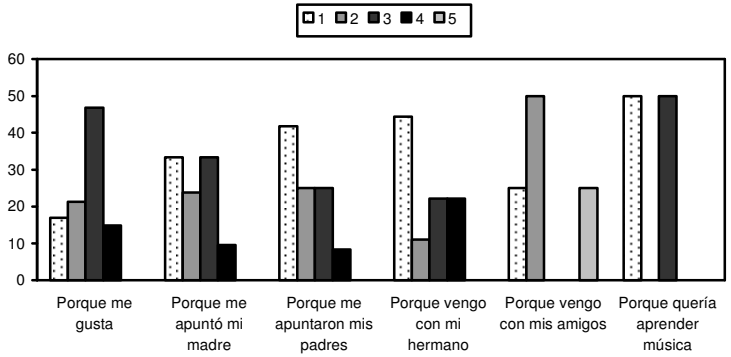


Figura 5: *Motivos de acceso a los estudios musicales que señalan los alumnos según la variable número de años que estudian música*

6. Conclusiones

En relación con el primer objetivo establecido en esta investigación, *indagar acerca de las motivaciones para comenzar a estudiar música de los niños que asisten a la Escuela de Música y Danza de Melilla,* los resultados muestran que dichos niños comienzan sus estudios musicales de forma vocacional porque les gusta la música, aunque hay que señalar que esta vocación no está del todo definida coincidiendo con los argumentos expuestos por McPherson (2009). Igualmente, se constata la enorme influencia que ejerce el entorno familiar: padres, hermanos y primos (Cremades; Lorenzo, 2007; Kemp; Mills, 2002; Marjanen, 2008; McPherson; Davidson, 2002; Yoon, 1997), si bien este apoyo se centra en la figura de la madre, quien se implica en mayor medida en el inicio de los estudios musicales de su hijo, circunstancia que se puede explicar por la mayor cercanía y la relación existente entre madre-hijo, al igual que afirma Sichivitsa (2007). Asimismo, es necesario mencionar que, aunque a mayor distancia que el resto, el grupo de iguales también influye en la decisión de comenzar los estudios

musicales, lo que puede ser debido que los niños quieren participar en actividades de conjunto que potencian el sentimiento de pertenencia al grupo (Burnard, 1999; Morgan, 1998).

Por otra parte, al comparar las motivaciones que expresan los niños para acceder a los estudios musicales, se puede afirmar que existen diferencias entre las respuestas dadas por los alumnos, destacando la vocación, la influencia de la familia (padres, madres, hermanos y primos) y, por último, los amigos, lo que sirve para reafirmar las apreciaciones realizadas sobre los resultados anteriormente citados.

También, se han hallado relaciones entre las respuestas en las que los alumnos indican que asisten a clases porque les gusta la música y las respuestas que implican la motivación que procura la familia (madres, padres, hermanos y primos) para estudiar música, lo cual confirma la influencia directa que ejerce el entorno familiar en la fijación de la vocación y en el desarrollo musical (Sloboda; Howe, 1991).

Igualmente, se encontraron relaciones entre las variables independientes de este estudio, a excepción de las que hacían referencia a la clasificación laboral del padre y la madre, lo cual podría indicar la pertinencia del estudio de dichas variables en el presente trabajo (Rodríguez, 2006).

Respecto al segundo objetivo de este estudio, *examinar las relaciones existentes entre las diferentes variables de comparación en relación con la motivación de los niños en el aprendizaje musical*, por edades los resultados revelan que los alumnos más jóvenes indican que sus motivos para comenzar los estudios musicales fueron porque van con sus primos, seguidos de porque los apuntaron sus madres y padres, lo que se podría explicar por la clara influencia que ejerce el entorno familiar y más concretamente, los progenitores en el inicio de los estudios musicales (Creech, 2010; Hallam, 2002; Paterson, 2008; Sichivitsa, 2007).

Respecto a la etapa educativa, los alumnos de educación infantil señalan que el motivo por el que comienzan sus estudios musicales es porque asisten a las clases de música con sus primos, circunstancia que podría ser debida a la mayor cercanía que existe entre primos debido al modelo actual de la familia en España, siendo las familias monoparentales encabezadas por una mujer, así como las parejas con uno y con dos hijos las que más han crecido en la última década (Aguado, 2010), de modo que la relación entre primos sustituye, en parte, la carencia de hermanos. Por su parte, los

alumnos de Educación Primaria indican que estudian música porque les gusta, lo que podría deberse al hecho de que ya llevan varios años estudiando música y sus experiencias han sido lo suficientemente positivas y motivadoras como para desear seguir con la música, en consonancia con los argumentos expuestos por diferentes autores (Arriaga; Madariaga, 2004; Denac, 2008; Hallam, 2010).

Asimismo, los alumnos que comienzan sus estudios musicales señalan que su principal motivación es que asisten a la Escuela de Música con sus primos, circunstancia que ya ha sido presentada anteriormente y que por la proximidad en el rango de edad sirve para explicar estos resultados.

Por último, los alumnos que estudian dos años indican que comenzaron sus estudios musicales influenciados por sus amigos, lo que se puede explicar en el mayor protagonismo que conceden los niños más mayores a la amistad (O'Connor; Haynes; Kane, 2004).

Para finalizar este apartado, se deben apuntar algunas implicaciones educativas derivadas del presente trabajo. En primer lugar, este estudio ha servido para evaluar diferentes aspectos que intervienen en la motivación de los niños que asisten a la Escuela de Música y Danza de la Ciudad Autónoma de Melilla. En general, se puede afirmar que existe un nivel elevado de satisfacción en las diferentes actividades que realizan los estudiantes que asisten a este centro, lo cual se ve reflejado en la enorme cantidad de alumnos que solicitan el ingreso al mismo. Además, hay que añadir que, a pesar de la diversidad cultural presente en la ciudad, las enseñanzas musicales son demandadas por una amplía mayoría de alumnos de origen europeo, si bien las características propias de la música favorecen la integración y socialización de todos los alumnos que asisten a la Escuela de Música sin ningún tipo de distinción (North; Hargreaves, 2008).

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado a través de la Convocatoria pública para la concesión, en régimen de concurrencia competitiva, correspondiente al año 2010, de subvenciones a proyectos de interés general en el ámbito de actuación de la Consejería en el Área de Educación (BOME núm. 4695, de 16 de marzo de 2010) que otorga la Consejería de Educación y Colectivos Sociales de la Ciudad Autónoma de Melilla. Título del Proyecto: *Evaluación de la motivación del entorno socioeducativo de los niños en el inicio de*

sus estudios musicales en la Escuela de Música y Danza de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Bibliografía/ Referencias

Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación,* 53, 6 (2010). Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/3377Aguado.pdf
Consultado en 22/11/2010.

Anttila, M.; Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta.* Oy, Saarijärvi: Joensuu University Press.

Arriaga, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical. *Música y Educación,* 68 (2006) 131-140.

Arriaga, C.; Madariaga, J. M. (2004). Condicionantes contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica,* 17 (2004) 65-73.

Asmus, E. P. (1994). Motivation in music teaching and learning. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning,* 5, 4 (1994) 5-32.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist,* 28 (1993) 117-148.

Brannen, J.; O´Brien, M. (1996). *Children in families: Research and policy.* London: Falmer Press.

Bresler, L.; Thompson, C. M. (2003). *The arts in Children's Lives. Context, Cultures, and Curriculum.* Neerthelands: Kluwer Academic Publishers.

Buendía, L.; Colás, M. P.; Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía.* Madrid: McGraw-Hill.

Burnard, P. (1999). Bodily intention in children's improvisation and composition. *Psychology of Music,* 27, 2 (1999) 159-174.

Cabanach, R. G.; Valle, A.; Gerpe, M. G.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I.; Rosario, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica,* 14, 1 (2009) 29-47.

Coletta, M.; Pascual, L. (2010). ¿Las emociones experimentadas por un alumno, mediante la ejecución de una obra musical, condicionan el aprendizaje? En L. I. Fillottrani; A. P. Mansilla (Eds.), *Tradición y diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical,* 39-56. Argentina: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.

Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research,* 12, 1 (2010) 13-32.

Cremades, R.; Lorenzo, O. (2007). Familia, música y educación informal. *Música y Educación,* 72 (2007) 35-46.

Denac, O. (2008). A Case Study of Preschool Children's Musical Interests at Home and at School. *Early Childhood Education Journal,* 35 (2008) 439-444.

Díaz, M (2004). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: La necesaria coordinación. *Revista electrónica*

Complutense de Investigación en Educación Musical, 1, 2 (2004). Disponible en: www.ucm.es/info/reciem/v1n2.pdf
Consultado en 22/10/2010.

Elliot, D. J. (2009). La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: Implicaciones para la educación. En D. J. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio. El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música*, 123-136. Madrid: Ediciones Morata.

Ericsson, K. A. (1998). Basic capacities can be modified or circumvented by deliberate practice: A rejection of talents accounts of expert performance. *Behavioral and Brain Sciences,* 21 (1998) 413-414.

Estévez, J. F.; Pérez, M. J. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México.* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education,* 28, 3 (2010) 269-289.

Hallam, S. (2002). Musical motivation: Toward a model synthesizing the research. *Music Education Research,* 4, 2 (2002) 225-244.

Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research,* 3, 1 (2001) 7- 23.

Hallam, S. (2000). Understanding musical motivation. En W. Jankowski (Ed.), *Czlowiek–muzyka– psychologia. A tribute to Professor Maria Manturewska*, 358-377. Varsovia: Academia de Música Federico Chopin.

Hallam, S. (1998). The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music,* 26, 2 (1998) 116-132.

Hallam, S. (1997). What do we know about practising? Toward a model synthesising the research literature. En H. Jørgenson; A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice,* 179-231. Oslo, Norway: Norges Musikhogskole.

Hamblen, K. A. (2002). Children's contextual art knowledge: Local art and school art context comparisons. En L. Bresler; C. M. Thompson (Eds.), *The arts in children's lives. Context, culture and curriculum,* 15-28. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística.* Madrid: Morata.

Howe, M. J. A.; Davidson, J. W.; Moore, D. G.; Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences,* 21, 3 (1998) 399-407.

James, A. L.; Prout, A. (Eds.) (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood.* London: Falmer Press.

Juslin, P. N.; Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences,* 31 (2008) 559-575.

Kemp, A. M.; Mills, J. (2002). Musical Potencial. En R. Parncutt; G. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning,* 3-16. Oxford: Oxford University Press.

Klinedinst, R. E. (1991). Predicting performance achievement and retention of fifth-grade instrumental students. *Journal of Research in Music Education,* 39, 3 (1991) 225-238.

Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka.* Helsinki: Otava.

Lehmann, A. C.; Sloboda, J. A.; Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and acquiring the skills.* Oxford: Oxford University Press.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE de 4-10-1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 4-5-2006.

Marjanen, K. (2008). The belly-button chord: Musical experiences during pregnancy and their effect on mother-child interdependency. En L. Suthers (Ed.), *Music in the early years: Research, theory and practice. Proceedings of the 13th International ISME, Early childhood music education,* p. 110. Roma, Italia: International Society for Music Education (ISME).

Marsh, H. W.; Trautwein, U.; Ludtke, O.; Koller, O.; Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development,* 76, 2 (2005) 397-416.

McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music,* 37, 1 (2009) 91-110.

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music,* 33, 1 (2005) 5-35.

McPherson, G. E.; Davidson, J. W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research,* 4, 1 (2002) 141-156.

Ministerio de Cultura (2009). *Anuario de Estadísticas Culturales 2009.* Madrid: Ministerio de Cultura.
Disponible en:
http://www.mcu.es/estadisticas/MC/NAEC/2009/Capitulos2009.html
Consultado en 06/10/2010.

Morgan, L. (1998). *Children's Collaborative Composition: Communication through Music.* United Kingdom, University of Leicester: Tesis doctoral inédita.

North, A. C.; Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music.* Oxford: Oxford University Press.

O'Connor, P.; Haynes, A.; Kane, A. C. (2004). Relational discourses. Social ties with family and friends. *Childhood,* 11, 3 (2004) 361-382.

Orden de 30 de julio, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. BOE de 22-08-1992.

Paterson, J. (2008). *Why choose music? A study in parental motivation toward formal music learning and the cultural beliefs regarding its benefits.* Australia, University of Sydney: Doctoral Thesis Unpublished.

Pérez, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación,* 25, 2 (2006). Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/.../25080103.pdf Consultado en 04/04/2010.

Pliego, V. (2003). Conservatorios elementales y escuelas de música. *TE, Trabajadores/as de la Enseñanza,* 245 (2003) p. 29.

Rodríguez, I. (2006). Redefiniendo el trabajo cualitativo con niños: El uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *Empírica: Revista de metodología de ciencias sociales,* 12 (2006) 65-88.

Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación,* 3ª Ed. México: Prentice Hall.

Schellenberg, E. G. (2008). The role of exposure in emotional responses to music. *Behavioral and Brain Sciences,* 31 (2008) 594-595.

Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education,* 29 (2007) 55-68.

Sichivitsa, V. O. (2003). College choir members' motivation to persist in music: Application of the Tinto model. *Journal of Research in Music Education,* 51, 4 (2003) 330-341.

Sichivitsa, V. O. (2004). Music motivation: A study of fourth, fifth, and sixth graders' intentions to persist in music. *Contributions to Music Education,* 31, 2 (2004) 27-41.

Sloboda, J.; Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interwiew study. *Psychology of music,* 19, 1 (1991) 3-21.

Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music,* 33, 1 (2005) 36-57.

Welch, G.; Hallam, S.; Lamont, A.; Swanwick, K.; Green, L.; Hennessy, S.; Cox, G.; O'Neill, S.; Farrell, G. (2004). Mapping Music Education Research in the UK. *Psychology of Music,* 32, 3 (2004) 239-290.

Yoon, K. S. (1997). Exploring children's motivation for instrumental music. En *Biennal Meeting of the Society for Research in Child Development.* Washington, D. C. (EEUU).

Anexo I

Entrevista sobre la motivación de los niños en el inicio de sus estudios musicales en la Escuela de Música y Danza de la Ciudad Autónoma de Melilla.

1. Origen cultural:
2. Sexo:
3. ¿Cuantos años tienes?
4. ¿En qué Colegio estudias?
5. ¿En qué curso escolar?
6. ¿Dónde trabaja tu papá?
7. ¿Y tu mamá?
8. Grupo:
9. ¿Es el primer año que estudias en la Escuela de Música?
10. ¿Desde cuando estudias en la Escuela de Música?
11. ¿Por qué comenzaste a estudiar música?
12. ¿Qué instrumento musical prácticas o te gustaría practicar? ¿Por qué?
13. ¿Te gustaría seguir estudiando música? ¿Por qué?
14. Aparte de aprender música, ¿por qué te gusta venir a la Escuela de Música?

---

[1] ***Motivations of children to learn music at the Melilla School of Music and Dance***

[2] Doctor.
Universidad de Granada (España).
Email: fusas@ugr.es
[3] Doctora.
Universidad de Granada (España).
Email: luciaht@ugr.es
[4] Doctor.
Universidad de Granada (España).
Email: oswaldo@ugr.es

UNIDAD EN LA DIVERSIDAD. CRONOLOGÍA DE UN MITO EN EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL DE LA INDIA CONTEMPORÁNEA[1]

Sergio Román Aliste[2]

Abstract: The "Unity in Diversity" slogan has covered the whole history of nationalism in India since the colonial period to the present, as a foundational concept of the Indian nation, or the India Union, its official name. This paper deals with the development of the slogan from the end of the 19th century up to the beginning of the 21st, through its reflections in fine arts and in some examples of visual culture.
Keywords: national identity; rhetoric of equality; Jawaharlal Nehru; Mahatma Gandhi; Ravi Varma; Nalini Malani; Vivan Sundaram

Resumen: El lema "Unidad en la Diversidad" recorre toda la historia del nacionalismo indio desde el período de dominio colonial hasta la actualidad, funcionando como concepto fundacional del Estado indio, denominado oficialmente como Unión India. Este artículo pretende mostrar el recorrido del lema desde finales del siglo XIX a principios del XX a través de su reflejo en las artes plásticas y en manifestaciones puntuales de la cultura visual.
Palabras Clave: identidad nacional; retórica de la igualdad; Jawaharlal Nehru; Mahatma Gandhi; Ravi Varma; Nalini Malani; Vivan Sundaram

> *La gloria de India ha sido el modo en que ha tratado de mantener dos mecanismos simultáneos: su infinita variedad y al mismo tiempo su unidad en esa variedad[3].*
>
> *Jawaharlal Nehru*

La abrumadora diversidad que caracteriza a India es tan obvia como el hecho de que la unidad administrativa que hoy la cobija es el resultado de la coyuntura histórica contemporánea. Otra cosa son las declaraciones e intenciones públicas de los protagonistas de la construcción nacional, que en el complejo contexto de la Independencia trataban de asentar y potenciar en la mentalidad colectiva una identidad definida sobre una vaga conciencia de comunidad. Las estrategias políticas e ideológicas estaban en ese momento necesitadas de referentes unitarios, y dado que la Historia india no se mostraba muy colaboradora, los líderes indagaron en la geografía del Subcontinente y en los mitos antiguos, apoyándose muy a menudo en el arte, para obtener resultados que cimentaran sus tesis. Jawaharlal Nehru, fue incluso

más allá, y encontró indicios en un lugar aún más recóndito, una conciencia íntima "predestinada" hacia la unidad:

"Desde el amanecer de la civilización un cierto sueño de unidad había rondado a la mente india. Esa unidad no fue concebida como algo impuesto desde fuera, como estandarización foránea o nivelación de creencias. Era algo más profundo y, dentro de su funcionamiento, tenía lugar la más amplia tolerancia de creencias y costumbres y toda diferencia era admitida y estimulada" (Nehru, 2004: 55).

Opiniones como ésta pretendían mostrar como natural una unidad de nuevo cuño establecida sobre un marco de pluralidad sin igual en el que, y esto sí es cierto, la aceptación de la diferencia ha nacido tradicionalmente de modo espontáneo. Pero dejando de lado el recurso de ese borroso paisaje que llama "mente india", Nehru nos ofrece algunas claves importantes. Afirma que "esa unidad no fue concebida como algo impuesto desde fuera" (Nehru, 2004: 55), y dicho exactamente de ese modo Nehru tiene toda la razón, pero habría que dar la vuelta a la frase para conocer el orden real del proceso. Lo impuesto desde fuera fue el control de India como una entidad cerrada de dominio colonial, gobernada desde Londres a través de un virreinato. La unidad fue concebida después, y nació de las élites indias formadas en los centros educativos coloniales, donde se ofrecían las mismas herramientas intelectuales que los estudiantes europeos podían manejar, y entre ellas el conocimiento de las ideas Ilustradas o los conceptos del nacionalismo decimonónico. Por esta razón, durante las primeras décadas del siglo XX se dio la paradoja de que los líderes indios necesitaran transmitir a las masas el concepto de unidad nacional, nacido al abrigo del poder británico, al mismo tiempo que se rebelaban contra su sistema de dominio.

Pero volvamos a las palabras de Nehru, en las que el líder negaba que las pretensiones unitarias implicaran algún tipo de estandarización o nivelación de creencias. Este es un punto fundamental para el tema que vamos a abordar, pues entronca con el lema político de mayor calado para la construcción de India como Estado independiente. Y no puede ser otro que "Unidad en la diversidad", la unión de dos términos que los diccionarios presentan como antónimos y de cuya asociación resulta una llamativa paradoja. A lo largo de este texto se comprobará que la trayectoria de este lema a lo largo del siglo XX escapa a cualquier definición monolítica, funcionando más bien como gran contenedor de ideas,

anhelos, desengaños, intenciones políticas (que muchas veces no trascienden lo *políticamente correcto*), y muy a menudo, sutiles manipulaciones encubiertas. Su uso intensivo como estandarte político le dio gran popularidad, pero también lo desgastó y dejó vacío cuando la evidencia de las circunstancias sociales era incompatible con su uso propagandístico. El arte, la publicidad, la fotografía y el cine han sido testigos, y muchas veces actores, de todos estos procesos, como ahora iremos desgranando.

I. Diversidad (orquestada)

Algo más de cien años separan a dos representaciones artísticas muy señaladas en torno al tema de la *Unidad en la Diversidad*, ambas protagonizadas por la imagen de la mujer. Desde su contemplación como objeto de la curiosidad ajena hasta su exposición como víctima señalada en una violencia generalizada. Las dos obras podrían presentarse como extremos de un segmento no recto, más bien sinuoso, a través del cual quedan al descubierto ciertos entresijos de la Historia contemporánea de India.

El primero de esos hitos es una famosa pintura de Raja Ravi Varma, titulada *A Galaxy of Musicians* (1893, Sri Jayachamarajendra Gallery, Mysore), que funciona como una condensación del universo femenino indio de finales del XIX, con sus diferentes tipos étnicos, fisonomías, atuendos... y sus variados instrumentos musicales. El conjunto resultante es una atípica orquesta que, suponemos, interpreta una armoniosa melodía, metáfora general de una India en proceso de afinación, pero que pretende sonar de manera coordinada. La galaxia de mujeres, concebida como microcosmos, se muestra como un fragmento teatral de una entidad mucho mayor (Kapur, 2000: 161-178). Los tipos representados por el artista son modelos escogidos a raíz de la observación directa, fruto de los viajes que organizaba para ampliar su catálogo de tipos femeninos, en los que parece habitar una intención documental soterrada bajo la teatralidad. Por ello, junto a su innegable componente alegórico, la contemplación de esta obra evoca una estampa de interés antropológico; una percepción que se refuerza si observamos esta representación en su verdadero contexto: una serie de pinturas con una marcada inclinación a representar la diversidad étnica de India, que ocuparon a Ravi Varma desde el año 1892 y que fueron mostradas en la Exposición Universal de Chicago de 1893. En la serie tenían cabida, camufladas a menudo bajo temas narrativos, mujeres de casta alta procedentes de Kerala, gitanas de Tamil Nadu

o bailarinas de Bombay. Las pinturas fueron enviadas a Chicago con un comentario que las encomendaba a la mirada del público americano, con la esperanza de que pudiera valorar "el encanto y sofisticación de las mujeres indias" (Kapur, 2000: 162). Y efectivamente, el jurado de la exposición supo apreciar las obras, pero no por su interés formal, su factura o composición, sino por su "valor antropológico". Prueba de ello es que las pinturas de Ravi Varma no fueran consideradas para la sección de Bellas Artes, y quedaran ubicadas en el pabellón etnográfico (Mitter, 1997: 199).

El indudable intento de definición de una identidad nacional, múltiple y a la vez homogénea (si esto es de algún modo compatible), fue abordado por Ravi Varma desde su posición aristocrática y en profunda simbiosis con el poder colonial. Su mirada era puramente orientalista, es decir, caracterizada por la contemplación de su propia realidad con un exotismo aprendido de los extranjeros que habitaban su territorio. Y en esta cuestión actuó como mero intermediario: ante una visión condicionada por el exotismo de otros, se hacía necesaria la aprobación de los mismos observadores ajenos. Esto nos lleva a la exhibición de una variedad para la galería, convenientemente maquillada y ataviada para la ocasión, pero que al mismo tiempo pretende definirse como india y difundirse como tal, en un contexto de nacionalismo embrionario.

II. Diversidad (apadrinada)

La vertiente "oficial" de Ravi Varma como pintor de corte de *maharajas* vasallos del Raj Británico, asistente asiduo a salones victorianos o embajador del exotismo indio en exposiciones internacionales, contrasta, pero no choca, con su dimensión "popular": aquélla que desarrolló desde el taller de estampación oleográfica que fundó en 1892 (Neumayer; Schelberger, 2003: 48), donde se trasladaron a papel gran parte de sus lienzos, facilitando su transporte y difusión. La iniciativa de Ravi Varma se sumó a otras que ya funcionaban gracias a los avances técnicos, aunque sin duda fue la que obtuvo mayor fama y relevancia en toda India. Gracias a estos nuevos procesos de estampación, la vitalidad de las iconografías se potenció al salir de los círculos religiosos y aristocráticos y extenderse popularmente de manera masiva, casi podríamos decir que compulsiva. Dentro de los novedosos medios de reproducción, las imágenes devocionales se fundieron con pasajes mitológicos y literarios, que a veces se entremezclaban con anuncios comerciales y propagandísticos hasta acabar configurando

fuentes visuales muy aptas para las corrientes políticas de finales del siglo XIX y principios del XX. La fuerza del movimiento nacionalista indio se basó en gran medida en la difusión de referentes gráficos que servían de apoyo y escaparate a sus estrategias. Y éstos procedían en su inmensa mayoría de la despensa iconográfica del hinduismo, que con su catálogo infinito de mitos, símbolos y motivos, resultaba de gran versatilidad.

La avalancha de imágenes que pueblan la cultura popular india desde el siglo XIX arrastra una visibilidad mayoritaria de la corriente plural del hinduismo, previsible por otra parte, por ser el conjunto de creencias más arraigado en la población. Lo que aquí nos interesa, no obstante, no es el carácter de los símbolos de la mayoría, ni el fenómeno de su difusión e incorporación a la vida cotidiana, sino un hecho muy particular: que de ese abanico inabarcable de referentes visuales surjan iconos en los que se presenta la diversidad de creencias bajo un marco de convivencia, de igualdad o de colaboración común, teniendo en cuenta siempre que el origen de la iniciativa sigue siendo –no lo olvidemos– un ámbito de creencias definido y mayoritario, y ello conduce a inevitables implicaciones sobre el ordenamiento de la diversidad.

A raíz de las controversias provocadas por las costumbres alimentarias de musulmanes y cristianos con respecto a la carne de vaca, diversos sectores de la comunidad hindú lanzaron campañas en defensa de la sacralidad del animal. En algunas ocasiones, las estampas publicadas enfocaron la cuestión en clave de conflicto, pero en otros momentos fue esa esfera religiosa la que extendió mensajes de acogida bajo su seno hacia el resto de creencias, como se muestra por ejemplo en *Chaurasi Devata Auvali Gay* (Ravi Varma Press, ca. 1912). En esta estampa, la figura de la vaca, presentada con indudable sacralidad mediante la incorporación de ochenta y cuatro divinidades a lo largo de su cuerpo, nutre a las diferentes comunidades religiosas del país. Bajo su cobijo, hindúes, musulmanes, europeos y parsis, beben de la leche recién ordeñada en aparente plano de igualdad. Sin embargo, la asociación del cuerpo de la vaca con la nación daba pie a los autores y editores de estas imágenes a incorporar mensajes tendenciosos (Pinney, 2004: 106-109), que conminaban al resto de credos a nutrirse de la nación sin dañarla, es decir, a beber su leche y prescindir de su carne.

Podríamos avanzar varias décadas y dejar atrás momentáneamente el período colonial para observar ejemplos similares de la segunda mitad del XX; los modelos se han mantenido

en términos generales independientemente de coyunturas políticas, aunque muchas veces reforzados indirectamente por ellas. El impulso secularizador derivado de la promulgación de la Constitución de India en enero de 1950 condicionó el enfoque de muchos de estos referentes visuales de la cultura popular. Algunos de los ejemplos más relevantes en este contexto fueron muy difundidos en la iconografía de los calendarios, como ha analizado de manera extensa Patricia Uberoi. Uno de ellos es el tema *Ham sab ek hain* ('Todos somos uno', Delhi, ca. 1990; ver Uberoi, 2003: 192-195; 201-213), que muestra las caras de cuatro niños de rasgos casi idénticos distribuidos en las esquinas de la ilustración, representando a las comunidades hindú, musulmana, sikh y cristiana, por este orden. La contemplación apresurada de la estampa podría llevarnos a pensar en una igualdad de creencias bajo el marco secular, y a considerar la imagen como un ejemplo canónico de la perseguida "unidad en la diversidad", pero varios elementos de la misma chocan súbitamente con esa percepción. Por un lado, como señala Uberoi, se encuentra la estereotipada representación de los representantes de las comunidades no hindúes, en especial el muchacho musulmán, ataviado con un sombrero reservado para celebraciones especiales de su religión, y el chico cristiano, vestido con camisa blanca y corbata. Ambos parecen mostrarse como "los otros entre nosotros", ante la necesidad de presentarse diferenciados como *delegados* de sus respectivas comunidades. Por el contrario, el primer niño se muestra natural y no es reconocible como hindú a través de ningún signo distintivo especial. Podría serlo únicamente por eliminación (aunque su ropa color azafrán le delata), mostrando a su credo como normal, *lo no diferente*. Por otro lado debemos destacar la presencia de Bharat Mata, la Madre India[4], muy próxima iconográficamente a Durga, en el medallón central, en torno al que orbitan las cabezas infantiles y que redefine la visión de la nación como un espacio de dominio hindú.

El Partido del Congreso, liderado por Jawaharlal Nehru y Mahatma Gandhi, fue el gran responsable y valedor del carácter secular de la nación india, marco de neutralidad que finalmente se impuso tras la Independencia de 1947 aunque, como acabamos de anotar, la interpretación popular muestra una gran autonomía en el proceso de apropiación y desarrollo plástico del concepto. No obstante, no siempre fue así; el Partido del Congreso tuvo que desprenderse de ropajes[5] excesivamente vinculados a los colores

de la comunidad mayoritaria a medida que la fecha de emancipación de la nación se aproximaba. Pero antes de acercarnos a ese momento se hace necesario detenerse un poco en el papel estético del Raj Británico respecto a la diversidad india.

III. Diversidad (colonizada)

Una tira cómica de 1889, cuatro años posterior a la fundación del Partido del Congreso, asociaba a la formación política con el símbolo de la vaca; el animal atendía de modo impasible al diálogo entre la lechera y Britannia, personificación alegórica del Imperio, sobre la calidad e idoneidad de su propia leche (Neumayer; Schelberger, 2008: 41). La forma antropomorfa de la nación británica estaba en ese momento en disposición de comenzar a dialogar con su homóloga india, que indudablemente era Bharat Mata, a veces asimilada a la vaca nutricia. La presencia sobre un mismo territorio de dos fuerzas alegóricas unitarias cambió por completo la perspectiva del Raj, que contemplaba el ascenso de un nacionalismo indio cada vez más estructurado y coordinado. Este paso fue fundamental para el cambio de estrategia estética del poder colonial, representada a la perfección por la arquitectura oficial. Ya no parecía viable la imposición de identidades extrañas, a través de estilos neogóticos o neoclásicos, cuyos ornamentos habían cubierto los principales edificios públicos e institucionales de las Tres Presidencias (Calcuta, Madrás y Bombay) durante el siglo XIX. El nuevo programa debía ser necesariamente más permeable —dentro de una inevitable tendencia historicista— a las soluciones arquitectónicas locales[6].

El problema surgía en el momento de plantear un estilo característicamente indio, de apariencia unitaria y que no aludiera explícitamente a formas arquitectónicas asociadas a comunidades religiosas, principalmente la hindú y la musulmana. Esta suma de condiciones anticipaba un problema casi irresoluble, que fue solventado mediante la incorporación de referentes civiles, aunque mostraran vinculaciones con creencias religiosas. Y en este último caso fue posible encontrar un modelo histórico apropiado: La arquitectura palaciega de Fatehpur Sikri, caracterizada por la hibridación de elementos tanto islámicos como hindúes y construida bajo las órdenes del emperador mogol Akbar el Grande (1542-1605), resultaba idónea no sólo por sus valores formales, sino por el prestigio de su fundador como conciliador de creencias religiosas. Los arcos festoneados, *chatris*, ménsulas y saledizos se presentaron

súbitamente en las mesas de trabajo de los arquitectos británicos y se convirtieron en un léxico común para las construcciones oficiales más emblemáticas de inicios del XX, dentro de un estilo "Indo-Sarraceno" o simplemente "Anglo-Indio" de nuevo cuño. Según Partha Mitter, la arquitectura Indo-Sarracena vino a ejercer la función de representación del Raj como modelo de dominio "que aglutinaba un conglomerado de razas, castas y religiones bajo un severo paternalismo" (Mitter, 2007: 178).

Podemos referirnos a él en términos de paternalismo o mero tutelaje, pero lo cierto es que hasta 1901 esta gran maquinaria de control y explotación colonial había estado ordenada bajo una figura femenina, que no era otra que la Reina Victoria, presentada en ese momento en términos de "gran matriarca". El museo-cenotafio dedicado a su memoria en Madrás (Henry Irwin, 1907) es la concreción más emblemática de ese estilo híbrido de soluciones puramente locales, "amadrinadas" bajo el manto británico. Y más aún, su figura entronizada, en bronce sobre un pedestal de mármol, y en perfecto eje con la entrada principal del otro museo-cenotafio erigido para su gloria en Calcuta, parece querer rivalizar con la fuerza de la misma Bharat Mata[7]. El propio monumento, conocido como Victoria Memorial Hall (William Emerson, 1902-1921), que no oculta su evidente deuda con el edificio mogol más universal, el Taj Mahal[8], ha llegado a ser percibido popularmente como icono digno de imitación en las actuales celebraciones hindúes del Durga Puja. Todos los años es posible contemplar a lo largo de los pueblos y ciudades de Bengala, cuando no de otras partes de India (Gupta, 1997: 41-42), versiones más o menos fidedignas del Victoria Memorial transformadas en *pandals*, que no son otra cosa que estructuras efímeras de bambú y tela que albergan la imagen de la diosa durante la festividad. Y esa idoneidad no parece responder únicamente a la dignidad y empaque del edificio, quizás también al hecho de que sea la morada de una gran *shakti*, de una energía femenina que se percibe potente, con una gran fuerza de acogida.

IV. Diversidad (oficializada)

Si algo tuvieron en común el poder británico y el Partido del Congreso en las tres décadas previas a la Independencia fue la necesidad de definir unos símbolos oficiales de carácter más aséptico a los ya comentados, que fueran creados desde la asepsia a los referentes religiosos vigentes en las comunidades del país. Desde el poder se alentó un tipo de icono de carácter más abstracto

como la mejor forma de englobar a la pluralidad, prefiriendo lo anodino a lo poliédrico y la uniformidad externa a la exteriorización de lo plural. En este sentido, tanto el Raj como el nacionalismo indio acudieron al mismo referente antiguo cuando se planteó la necesidad de formular un entorno simbólico más neutral: El espacio emblemático del Imperio Maurya en la época de Ashoka el Grande (s.III.a.C.) resultaba idóneo por varias razones: por mostrarse como antecedente de unidad (casi total) de India, por su distancia cronológica con el presente y por su vinculación con la fe budista, tendente a una cohesión interna mayor que el hinduismo y al mismo prácticamente ausente en el territorio indio en época moderna[9]. El legado budista de la India antigua, que estaba siendo rescatado en ese preciso momento mediante la arqueología, se posicionó, en forma de *stupa*[10], como referente ineludible de la nueva India secular en la misma cúpula del Palacio del Virrey (Edwin Lutyens, 1914-1931), hoy Rashtrapati Bhavan. De este modo, el carácter del *stupa* como símbolo abstracto del cosmos, de concentración (peregrinación) y expansión (difusión de la doctrina budista) se engarzaba con las nuevas necesidades de boato del Raj Británico, diluyendo su componente religioso y condensando sus implicaciones metafóricas y su asociación imperial[11]. Formalmente, Lutyens elevó el *stupa* sobre un tambor como gran forma simbólica, vaciando su contenido físico macizo para cargarlo de nuevos valores de representación política, algo similar a lo que propuso la Asamblea Constituyente en el momento de redacción de la Carta Magna de India, que sería promulgada casi tres años después de la Independencia, en enero de 1950. En plena reformulación de los símbolos nacionales se tomó el motivo heráldico del Capitel de Sarnath como escudo de la Unión India, connotado con atributos tanto políticos (emblema de Ashoka) como religiosos (referencia simbólica a Buda y la fe budista). Mediante la alusión heráldica aislada y, nuevamente, la amnesia relativa a su componente religioso, el nuevo gobierno parlamentario pretendía imbuirse de las ideas de poder, ley, deber, unidad y universalidad. La rueda del *dharma* que coronaba el capitel de los cuatro leones también fue usada como motivo central de la Bandera de la Unión, en sustitución de la rueca de Gandhi, que había gobernado el espacio central de la tela durante la vigencia de la estrategia *swadeshi*. El proceso de construcción de la bandera resulta especialmente interesante en el marco de nuestro análisis por las modificaciones de significado a las que fue sometida.

El modelo tricolor fue imponiéndose desde los años veinte bajo el amparo de Gandhi, que inicialmente cargó de valores comunitarios a los distintos colores de la tela. El color rojo, que más tarde derivó en azafrán, tenía como misión simbolizar la sangre de los caídos en la lucha por la Independencia, al mismo tiempo que designaba a la mayoría hindú. El verde remitía de manera obvia al Islam, y se reservaba la neutralidad del blanco para la representación del resto de comunidades religiosas, más minoritarias. Sin embargo, en previsión a recelos y susceptibilidades, se fue optando (más aún de cara a su fijación constitucional)[12] por un camuflaje del simbolismo inicial tras las tintas planas, omitiendo los significados comunitarios –y aún más, negándolos– para sustituirlos por otro tipo de mensaje, más universal y neutral[13], pero al mismo tiempo menos convincente a la luz de las deliberaciones y polémicas en las que estuvo envuelto el diseño de la bandera. Las pretensiones de la Asamblea Constituyente estaban claras: diluir la vinculación cromática establecida hasta ese momento, que suponía tratar a las comunidades como bloques que se superponen, que se oponen o que no se relacionan. El poso de comunalización había resultado devastador, al haber provocado la ruptura del cuerpo político en dos naciones, India y Pakistán, en el mismo momento de obtención de la libertad (Uberoi, 2003: 200). A cambio pretendía potenciar un simbolismo abstracto y *trans-religioso* para incidir, al menos desde el punto de vista teórico, en los aspectos comunes a todas las creencias y en el denominador común de *Verdad* que todas poseen, siguiendo el lenguaje habitual de la doctrina gandhiana, que en ese momento alcanzaba su momento álgido de difusión y aprobación tras el asesinato del líder en 1948.

V. Diversidad (interiorizada)

En cierto sentido, la propia figura de Gandhi actuó como aglutinante de esa visión ecuménica, de aproximación de credos a la *Verdad común*. Su apuesta por la secularidad del Estado no tenía tanto que ver con un marco de laicismo público, sino más bien con un espacio de encuentro conjunto de todas las creencias[14]. Por ello resulta lógico que la visión popular del asesinato del líder tuviera un enfoque eminentemente religioso, a la luz de muchas de las estampas publicadas en ese contexto y de las propias motivaciones del grupo extremista hindú que perpetró el atentado. En una de ellas, *Bapuji on eternal sleep* (1948; Ramaswamy, 2009: 242-243)

se nos presenta a Gandhi sostenido por Bharat Mata como si de una Piedad cristiana se tratase, potenciando la idea de sacrificio por una comunidad que llora la pérdida del padre de la nación a través de la madre común. Mediante su muerte violenta, Gandhi parece trascender los límites del liderazgo para aproximarse a su propia santificación, como muestra otra estampa de 1948 (Neumayer; Schelberger, 2003: 138) en la que su muerte es asimilada a la de Krisna, y su figura resucitada es apadrinada por Buda y Jesús[15].

Dejando un poco de lado las alturas celestiales, la figura política del otro líder del Partido del Congreso, Jawaharlal Nehru, resulta más pragmática en sus posturas y más neutral en sus planteamientos seculares. Pero en cualquier caso, ambas personalidades (como cabezas más visibles de un partido político profundamente heterogéneo) lograron extender su visión de India como entidad coherente, donde las contradicciones se reformulan y se dan la mano. Aquello que se podía haber planteado como un problema (la necesidad de definición unitaria de la profunda diversidad de India), fue utilizado como recurso activo para la construcción del nuevo Estado (Uberoi, 2003: 200), dentro de lo que se ha denominado "retórica nehruviana". Todo este esfuerzo para que la diversidad fuera sentida como algo propio, como un rasgo identitario en sí mismo, iba encaminado también a solicitar el compromiso de toda la población en el primer gesto de ejercicio de la democracia. Como se ha dicho, "los grandes líderes intelectuales del proceso de Independencia de India tuvieron que inventar la modernidad al mismo tiempo que inventaban India" (Fernández del Campo, 2009: 10). Y esa modernidad, una vez asentado el nuevo gobierno de la Unión, parecía ir ligada de manera indisoluble a una especie de optimismo nacional, relacionado con el hecho de saberse partícipes de una gran complejidad, que nacía de las características plurales de su propio país y se proyectaba hacia el exterior. La llegada a la ciudad de Bombay de Raj, un vagabundo a medio camino entre Charlot y Cantinflas, en la película *Shri 420* (Raj Kapoor, 1955), se convierte en un canto a ese nuevo sentir (Kapur; Rajadhyaksha, 2001: 18). El mendigo va entonando una melodía que rápidamente se convertiría en canción patriótica de calado popular: "Mis zapatos son *japani*, mis pantalones *englishtani*, la gorra roja de mi cabeza es *russi* pero mi corazón es *hindustani...*".

Podríamos decir que esa retórica ha mantenido su inercia a lo largo de las décadas hasta la actualidad, si bien la época de optimismo nacional empezó a resquebrajarse bajo el primer

mandato de Indira Gandhi, y en especial con el Estado de Emergencia que decretó en 1975. El conjunto de instantáneas que el fotógrafo Raghu Rai obtuvo de Indira (Rai, 1985) a lo largo de sus dos etapas de gobierno (1966-77 y 1980-84) muestran una gran cantidad de matices en torno a la figura de la Primera Ministra, presentada como eslabón clave de una estirpe de liderazgo político, como imagen solitaria de ostentación del poder, y como receptora de los valores matriarcales de protección de la nación. Aunque, más que protectora, la vivencia popular contemplaba a Indira como la propia personificación nacional, tal como expresa la famosa frase "India es Indira, Indira es India", muy difundida en aquel momento. Una de las fotografías de la serie de Raghu Rai, obtenida en el sur de India en 1984, muestra un cartel con la figura de Indira Gandhi herida de muerte dentro del mapa indio, ante la conmoción de unas transeúntes; unos impactos de bala que parecen haber atravesado a Indira y profundizado en el cuerpo mismo de la nación. Efectivamente, el asesinato de la Primera Ministra a manos de sus guardaespaldas sikh supuso también la muerte de una determinada visión de India, como se ha podido comprobar ante el discurrir político y social posterior a los años ochenta, que ha puesto en entredicho todo slogan oficial que mantenga la amable idea de convivencia próspera y feliz de las comunidades que componen el país.

De valorar y promover los matices plurales en la retórica del Estado se ha pasado, durante el ascenso al poder de la coalición nacionalista hindú liderada por el Bharatiya Janata Party, a promover el temor a las minorías en la misma base de una sociedad habituada al respeto de la diferencia. El "miedo a los números pequeños", fomentado por esta corriente política, tal como lo analizó Arjun Appadurai (Appadurai, 2007: 67-110) en su famoso ensayo nos pone sobre aviso de una oposición frontal del *hindutva* hacia la multitud de comunidades religiosas indias[16], y más aún, de una incompatibilidad con la propia pluralidad natural del hinduismo, de la que el BJP y otras asociaciones se autoproclaman valedores. Por ello, aunque el lema de la "Unidad en la Diversidad" se sigue invocando en cada nuevo discurso conmemorativo del Día de la Independencia, como se pudo comprobar en el 60 aniversario de dicho acontecimiento (2007), a través de las palabras del Primer Ministro Manmohan Singh (Singh, 2007), se hace evidente una cierta sensación de embalsamamiento del concepto. Su mención no parece trascender el grado de tópico reservado a las grandes

ocasiones, justo aquéllas más vinculadas a la conmemoración de los hitos de la Independencia y la construcción nacional, cuando el lema sí tuvo un sentido fundacional. Prueba de ello es el desfile militar del Día de la República, celebrado cada 26 de enero desde 1950. Jyotindra Jain ha analizado su calado ideológico, considerándolo una escenificación de la construcción cíclica de la nación mediante la exposición pública de su variedad étnica y cultural en una cabalgata de carrozas y maquetas a tamaño real (Jain, 2007: 60-75). A lo largo del Rajpath, avenida triunfal trazada por los británicos en el eje principal de Nueva Delhi, desfilan las identidades regionales en cartón-piedra, estado por estado de la federación, incidiendo más en la diversidad antropológica que en la propiamente religiosa, e insistiendo en el carácter de mosaico espacio-temporal en el que también cabe la reconstrucción de las marchas militares de los siglos VII a XVIII, para remarcar el concepto de nación como una entidad homogénea y sin rupturas (Jain, 2007: 64). Un barniz muy vistoso, pero que corre el riesgo de ocultar la veta natural: cuando el renombrado artista K. G. Subramanyan[17] fue invitado a participar en el comité de asesoramiento del desfile de la parada militar, dejó clara su opinión al respecto. A sus ojos, se trata de una representación plana y colmada de tópicos, que no ahonda en los verdaderos valores de diversidad de India.

VI. Diversidad (traicionada)

La novela Q&A (traducida al castellano como *¿Quién quiere ser millonario?* Swarup, 2009) nos ofrece un buen ejemplo del devenir del lema que abordamos aquí. Vikas Swarup, su autor, bautizó al protagonista con el nombre Rama Mahoma Thomas, reuniendo a las tres religiones principales de India en una sola persona. Podríamos pensar, al igual que el presentador del programa en el que participa Thomas, que ese nombre "expresa la riqueza y diversidad de la India" (Swarup, 2009: 44). Pero, más bien, a lo que remite esa conjunción es a una situación rocambolesca, un ejercicio de lo "políticamente correcto" rondando lo disparatado, cuando el niño huérfano debe recibir un nombre de parte de un cura y dos representantes del "Comité de todas las religiones". Un nombre en el que deben quedar señales de todas las opciones religiosas, al no conocerse a cuál de ellas pertenecía la familia del chico. El compendio multirreligioso evidencia, según el sarcasmo del autor, lo artificial y absurdo que resulta pensar que, se haga lo que se haga, pueden herirse sensibilidades ajenas. Y el único

perjudicado parece ser el propio chico, que se alegraba de que aquel día hubiera faltado el representante de la fe sikh (Swarup, 2009: 50-51)[18]. Sin embargo, la versión cinematográfica de esta novela (Danny Boyle, Gran Bretaña, 2008) va mucho más allá, y ahonda en un contexto mucho más crudo: el guión rebautiza al protagonista con el nombre de Jamal Malik y lo convierte a la religión islámica, haciéndole víctima de las matanzas perpetradas por radicales hindúes que asolaron Bombay a principios de los noventa, y en las que el protagonista del film pierde a su madre.

Esas persecuciones y crímenes masivos de los años 1992 y 1993 (reeditados en 2002) fueron una verdadera sacudida para la conciencia de todo el país, desgarrado no sólo por la violencia en sí misma, sino también por la impunidad con la que actuaron varios partidos extremistas hindúes, auténticos instigadores del odio, desde el gobierno de estados como Maharastra y Gujarat. Ante esta situación parece lógica la reacción de los artistas, como sujetos dotados de una mirada incisiva hacia la realidad circundante. Uno de los más relevantes del panorama indio actual, Atul Dodiya, se aproximó a la cuestión en varias obras de los noventa. En una de ellas, titulada *Woman with chakki* (1999), Dodiya modifica por completo la fisonomía y atributos de la figura matriarcal de la nación, Bharat Mata, para acercarla a la diosa más terrible del panteón hindú: la devoradora Chamunda, mujer calavérica que aparece moliendo grano sobre el mapa de India sutilmente insinuado (Mehta, 2007: 40-41). Y en otra obra, en este caso de Maqbool Fida Husain, es la figura de la diosa-nación la que dibuja el territorio del país (*Bharat Mata*, 2005), sin ocultar su desnudez, es más, exponiéndola. Aunque se ha interpretado que la deidad de esta pintura está siendo maltratada (Ghosh, 2006: 87) y muestra laceraciones en su cuerpo (símbolo evidente de la violencia contra el “cuerpo” de la nación), lo cierto es que fue su autor, de confesión musulmana, la verdadera víctima de una persecución orquestada por grupos hindúes ayudados de los instrumentos de la manipulación. Y hablando de orquestas cerraremos el círculo, retomando la agrupación musical con la que comenzábamos.

La armonía sonora del cuadro *Galaxy of Musicians* de Ravi Varma se ve desbaratada por el estruendo de una violencia focalizada en las mujeres, tal como se nos muestra en el vídeo *Unity in Diversity* de Nalini Malani (7:30 min. en bucle, 2003). La artista plantea en esta instalación audiovisual la ruptura definitiva del mito de la *Unidad en la Diversidad* tras las matanzas de musulmanes en

Gujarat en 2002, después de que algunos de sus trabajos artísticos de los noventa ya se hubieran preguntado si ese planteamiento de pluralidad era viable tras la demolición de la mezquita de Babri en Ayodhya en 1992 por una turba hindú (Malani, 2007: 99). La necesidad de revisión se ha impuesto en la India contemporánea y Nalini Malini entiende ese re-enfoque como un "volver a contar" las historias por todos conocidas, con la intención de forzar un re-conocimiento del trasfondo que las mueve (ver Sambrani, 2007: 23-36). No obstante, Malani no ha sido la única artista que ha optado por esa revisión; Pushpamala N. también la ha abordado (serie *Native Women of South India*, 2000-2004), aunque de un modo más puramente visual que narrativo, menos preocupada por re-contar historias y más interesada en la hibridación de motivos iconográficos, atuendos, tipos y actitudes. Su trabajo se centra en la reformulación del legado visual indio (especialmente del sur del país, de donde procede), para el que toma muy a menudo al propio Ravi Varma como referente. "¡Puede que la farsa haya formado parte de la idea de India como nación!", afirma Pushpamala (Mujer India; entrevista con Pushpamala; en *India Moderna*, 2008: 66), que usa la ironía como pilar de sus series fotográficas para desmontar, entre otros, el mito de la *Unidad en la diversidad*. Su método "sarcástico-antropológico" posa muy a menudo la mirada sobre el legado colonial y sus pervivencias en la India independiente. El planteamiento de sus series se fundamenta sobre la idea de inventario, como si el conjunto de fotografías fuera la colección de un museo etnográfico del siglo XIX, el mismo lugar que fue considerado idóneo para la exposición de la diversidad propuesta por Ravi Varma.

Final. Diversidad Visible

Volvamos por un momento al Victoria Memorial de Calcuta, planificado en 1902 como museo-cenotafio y centro de exhibición coherente de las virtudes de la colonización. Tras el logro de la Independencia, la galería de virreyes de la India británica expuesta en su interior fue completada con la incorporación de la serie de retratos de los padres de la nación india (Gupta, 1997: 38-39). Y cinco décadas más tarde el artista Vivan Sundaram presentó en el mismo marco una exposición (*History Project, Site-specific installation at Victoria Memorial*, Calcuta, 1998) que recorría todo el sendero de la construcción nacional (1827-1947) a través de una gran instalación compuesta de múltiples componentes, que en su

conjunto eran inseparables del lugar para el que habían sido concebidos; más aún, estaban hechos a la perfecta medida del edificio. El paralelo era obvio: la historia de la construcción nacional nació en el marco colonial y se nutrió de él, del mismo modo que la exposición de Vivan Sundaram se desarrollaba bajo el amparo de las bóvedas del Victoria Memorial, como entorno simbólico ineludible, casi de acogida materna. La versatilidad del espacio arquitectónico se hacía evidente ante un hecho significativo: más allá del solapamiento de referencias en torno a la construcción de la unidad nacional sobre el programa de exaltación colonial del edificio (como podía simbolizar la galería de retratos de líderes antes mencionada), el proyecto de Sundaram se fundamentaba en el papel de la *subalternidad* y de los procesos múltiples y anónimos de esa misma construcción:

"La historia india fue creada, y el proceso de recreación está siendo continuado, por gente de diversas condiciones y formas de vida. […] La revelación que Vivan Sundaram llama "viaje hacia la libertad" cuenta con diferentes acontecimientos en su núcleo: partición, movimiento de campesinos y trabajadores, disputas étnicas, conflictos religiosos, emergencia de las políticas de género, el impacto de la prensa, los medios y la información electrónica, la creatividad artística, etc. La proyección de Vivan cubre un vasto campo. Desde una posición nacionalista elitista su trabajo se vuelca hacia otros agentes de cambio subalternos" (Bhattacharyya, 2007: 85).

Como afirma el Nobel de origen indio V. S. Naipaul, "la independencia llegó a India como una especie de revolución; después, hubo muchas revoluciones dentro de esa revolución […] Por toda la India empezaron a fluir de nuevo centenares de particularidades que habían quedado inmovilizadas, o por la pobreza, la falta de oportunidades o la infamia" (Naipaul, 2007: 16). Obviamente, todos estos movimientos niegan de plano el concepto de unidad como marco estático; constituyen una "revolución de la visibilidad" y se presentan como la manifestación de la pluralidad creciente en un espacio sumamente heterogéneo como la nación india. La instalación de Vivan Sundaram abordaba deliberadamente un campo inabarcable para mostrar el contraste activo entre el edificio connotado con la Historia del poder y todas las historias expuestas bajo su cobijo. El resultado podría resumirse con la inversión del eslogan: *diversidad en la unidad*, una modificación del orden de los términos sin miedo a alterar el producto; una

reivindicación de la transparencia y visibilidad cincuenta años posterior a la Independencia, que había constituido el momento clave de codificación del lema *unidad en la diversidad*.

Bibliografía/ Referencias

Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets.

Bhattacharyya, T. (2007). In the Labyrinth: 'Journey towards Freedom' 1827-1947. *Nandan*, XXVII (2007) 85-88.

Borreguero, E. (2004). *Hindú. Nacionalismo religioso y política en la India contemporánea*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Fernández del Campo, E. (2009). A vueltas con la «Madre India». *Revista de Occidente*, 333 (2009) Marzo, 7-34.

Ghosh, N. (2006): The Phenomenon of Myth in Modern Indian Art. *Nandan*, XXVI (2006) 85-91.

Gupta, N. (1997). India and the European Cultural Inheritance: The Victoria Memorial Hall. *Marg*, 49, 2 (1997) Dec., 37-47.

India Moderna (Cat. Exp) (2008). Valencia: IVAM.

Jain, J. (2007): India's Republic Day Parade: restoring identities, constructing the nation. En J. Jain (Ed.) (2007), *India's popular culture. Iconic spaces and fluid images*, 60-75. Mumbai: Marg Publications.

Kapur, G. (2000). *When Was Modernism. Essays on contemporary cultural practice in India*. New Delhi: Tulika.

Kapur, G.; Rajadhyaksha, A. (2001). Bombay/Mumbai 1992-2001. En I. Blazwick (Ed.) (2001), *Century City. Art and Culture in the Modern Metropolis*, 16-41. London: TATE.

Mitter, P. (1997). *Art and Nationalism in Colonial India 1850-1922. Occidental Orientations*. Cambridge: University Press.

Mitter, P. (2007). *The Triumph of Modernism. India's artists and the avant-garde. 1922-1947*. London: Reaktion Books.

Naipaul, V. S. (2007). *India*. Barcelona: Mondadori.

Malani, N. (2007). Unity in Diversity. En *Nalini Malani* (Cat. Exp.), 99. Milano: Edizioni Charta/Irish Museum of Modern Art.

Mehta, A. (2007). *India 20. Conversations with Contemporary Artists*. Ahmedabad: Mapin Publishing.

Nehru, J. (2004). *The Discovery of India*. New Delhi: Penguin Books India.

Neumayer, E.; Schelberger, C. (2003). *Popular Indian Art. Raja Ravi Varma and the printed gods of India*. New Delhi: Oxford.

Neumayer, E.; Schelberger, C. (2008). *Bharat Mata. India's Freedom Movement in Popular Art*. New Delhi: Oxford.

Pinney, C. (2004). *'Photos of the Gods'. The printed image and political struggle in India*. London: Reaktion Books.

Rai, R. (1985). *Indira Gandhi*. New Delhi: Lustre Press.

Ramaswamy, S. (2009). The Mahatma as Muse: An Image Essay on Gandhi in Popular Indian Visual Imagination. En G. Sinha (Ed.), *Art and Visual Culture in India. 1857-2007*, 236-249. Mumbai: Marg Publications.

Sambrani, C. (2007). Shadows, Reflections and Nightmare: the Art of Nalini Malani. En *Nalini Malani* (Cat. Exp.), 23-36. Milano: Edizioni Charta/Irish Museum of Modern Art.

Singh, M. (2007). PM's Independence Day Speech, 2007. August 15, 2007. Disponible en: http://pmindia.nic.in/speech/content4print.asp?id=570 Consultado el 17-11-2010.

Subramanyan, K. G. (2009). *Letters*. Calcutta: Seagull Books.

Swarup, V. (2009). *¿Quién quiere ser millonario?* Barcelona: Anagrama.

Thankappan Nair, P. (1987). *Indian National Songs and Symbols*. Calcutta: Firma KLM Private.

Tillotson, G. H. R. (1997). A Visible Monument: Architectural Policies and The Victoria Memorial Hall. *Marg*, 49, 2 (1997) 8-23.

Tillotson, G. H. R. (1995). Architecture and Anxiety: The Problem of Pastiche in Recent Indian Design. *South Asia Research*, 15, 1 (1995) 30-47.

Uberoi, P. (2003). 'Unity in Diversity?' Dilemmas of nationhood in Indian calendar art. En S. Ramaswamy (Ed.) (2003). *Beyond Appearances? Visual Practices and Ideologies in Modern India*, 191-232. New Delhi: Sage Publications.

Volwahsen, A. (2002) *Imperial Delhi. The British Capital of the Indian Empire*. Munich: Prestel Verlag.

---

[1] ***Unity in diversity. Chronology of a myth through art and visual culture in contemporary India***

[2] Doctorando.
Universidad Complutense de Madrid (España).
Email: sraliste@gmail.com

[3] Palabras de Nehru en un discurso pronunciado el 8 de noviembre de 1948 en la Asamblea Constituyente del Parlamento indio. Cit. en Jain, 2007: 66.

[4] Bharat Mata como portadora de una identidad puramente locativa, en la que eventualmente podrían caber y sentirse "hermanos" todos los que la habitan. Se trataba en cualquier caso de un mito muy próximo a la devoción hindú, y por tanto, fuertemente exclusivista. De hecho, su vinculación con las principales corrientes nacionalistas fue motivo de oposición de los colectivos islámicos. Para un recorrido por el mito de Bharat Mata a través del arte contemporáneo en India, ver Fernández del Campo, 2009: 7-34.

[5] Esos mismos "ropajes" hoy son alzados por parte del nacionalismo hindú como los únicos símbolos posibles de la nación, que por supuesto son incompatibles con la pretendida secularidad del Estado. Para un análisis completo del *hindutva*, ver Borreguero, 2004.

[6] El estilo "Indo-Sarraceno" constituía la transposición lógica de los historicismos europeos del XIX: "El movimiento meramente tradujo al material indio un método que fue dado por hecho y comprendido, y que por tanto no necesitaba apología ni explicación". Ver Tillotson, 1995: 30-47.

[7] Comparación nada descabellada, teniendo en cuenta que durante su reinado se habían producido tales asociaciones, incluso por parte de miembros de un incipiente nacionalismo no excluyente hacia la dominación británica. Ver Gupta, 1997: 40.
[8] También un monumento funerario, en este caso mausoleo, dedicado a una mujer: la favorita del emperador Sha Jahan. Sobre algunos aspectos de la relación entre ambos edificios, ver Tillotson, 1997: 20.
[9] Esas condiciones favorecían un uso ausente de susceptibilidades religiosas, a pesar de que los símbolos reutilizados constituían referentes religiosos en toda regla.
[10] Monumento de peregrinación budista por excelencia, codificado en la época del Imperio Maurya (s.III a.C.) y desarrollado por las principales dinastías que gobernaron el norte de India en siglos posteriores. El modelo utilizado en Nueva Delhi es el mejor conservado en territorio indio, el stupa No.1 de Sanchi (Madhya Pradesh).
[11] Sobre el Palacio del Virrey y el resto de la construcción de Nueva Delhi como capital del Imperio británico en India, ver Volwahsen, 2002.
[12] Jawaharlal Nehru afirmó lo siguiente en la Asamblea Constituyente: "Algunas personas no han comprendido su significado, la han analizado en términos comunales y han creído que las distintas partes representaban a esta comunidad o a aquélla. Pero puedo decir que cuando esta Bandera fue concebida no tenía ningún significado comunal unido a ella", cit. en Thankappan Nair, 1987: 111.
[13] Sobre el color azafrán se ha cargado un cierto simbolismo telúrico y de aspiración de renuncia, sacrificio y vida espiritual, común a distintas creencias arraigadas en India. En torno al blanco se ha hablado de potencia de los rayos del sol, el camino de la luz, la búsqueda de pureza de todas las religiones, etc. Y el color verde ha sido asociado a la relación con la naturaleza o la fertilidad (Ver Thankappan Nair, 1987: 111-115).
[14] Hasta ahora hemos observado una presencia mayoritaria, y casi exclusiva, de la religión en el discurso de la “Unidad en la Diversidad”. Gandhi tuvo un papel activo ante el auge de comunalización de creencias, que monopolizaba el discurso de la pluralidad en torno a lo religioso, aún a riesgo de restar visibilidad al resto de sustratos que componen India. El despertar nacional también lo fue de las conciencias religiosas específicas, que desde sus propias ansias de autosuficiencia intentaban ganar espacio de visibilidad en el marco político. Gandhi forzó la coordinación a todas ellas según la visión de secularismo que estamos comentando.
[15] Podría establecerse un paralelo entre Jara, cazador que asesina al dios Krisna, con el extremista hindú Nathuram Godse, que acabó con la vida de Gandhi. Ver Neumayer; Schelberger, 2003: 139. Por otra parte, Buda parece bendecir su figura como líder espiritual y Cristo refuerza los valores de sacrificio para la salvación de la comunidad (en este caso, de fortalecimiento de la nación).
[16] “Puede demostrarse que la mayoría hindú es un proyecto, no un hecho, y al igual que toda categoría racializada y toda identidad predatoria, necesita ser movilizada mediante los discursos de la crisis y las prácticas de la violencia” (Appadurai, 2007: 98).
[17] Ver la carta de K. G. Subramanyan a B. L. Roy, Subsecretario del Ministerio de Defensa (Subramanyan, 2009: 47-51).
[18] La situación mordaz que aquí plantea Vikas Swarup contrasta fuertemente con una estrategia de cohesión entre comunidades promovida en el contexto de la Independencia por los líderes del Partido del Congreso, que consistía en animar a las familias hindúes a poner nombres musulmanes a sus hijos, y viceversa.

CONFLICTOS EN TORNO A LA REPRESENTACIÓN MODERNA DE LOS MITOS. RELACIONES VIOLENTAS ENTRE EXTREMISMOS POLÍTICOS Y ARTE EN INDIA[1]

Cayetana Ibáñez López[2]

Abstract: Taking reference from two major violent events against art and artists in India, this article shows how the idea of unity is a modern construction and how some groups impose their version by force, contrary to the inherent flexibility of the diversity of the Subcontinent.
Keywords: art; political extremism; censorship; violence; *hindutva*; totalitarianism; immobility; globalization

Resumen: Tomando de referencia dos importantes acontecimientos violentos contra el arte y los artistas en la India, este texto pretende mostrar cómo la unidad es una construcción moderna y cómo algunos grupos imponen su versión por la fuerza, en contra de la flexibilidad inherente de la diversidad del Subcontinente.
Palabras clave: arte; extremismos políticos; censura; violencia; *hindutva*; totalitarismos; inmovilidad; globalización

La representación mítica del panteón hindú aparece por doquier en India. En sus calles, comercios, *rickshaws*, árboles, carteles, pegatinas... en todos ellos encontramos una manifestación de la divinidad. Existe una fuerte devoción popular que infunde una gran vitalidad a esta religión, comparable a una estructura biológica compleja que no resulta fácil definir. Su lugar no sólo se encuentra en el templo sino también en todos los pequeños altares de los distintos rincones de la vida cotidiana, sin olvidarnos de esos lugares sagrados andantes que campan a sus anchas por el territorio indio, las vacas[3]. La exuberante presencia del hinduismo se encuentra por cualquier parte y es frecuentemente utilizada como fuente de inspiración por muchos artistas contemporáneos, sin importar la religión a la que pertenezcan.

I.

Este es el caso de Maqbool Fida Husain, uno de los artistas más importantes del panorama contemporáneo indio, que a pesar de ser musulmán desarrolla unas iconografías totalmente imbuidas de la vida popular en las que podemos encontrar *lotas* con los que

Ibáñez López, C. (2011). Conflictos en torno a la representación moderna de los mitos. Relaciones violentas entre extremismos políticos y arte en India. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 339-348

se realizan oraciones de agua, o los *saris* de las mujeres en sus quehaceres diarios; en definitiva, las sensaciones que se experimentan en la India cotidiana. A pesar de que su familia era musulmana, Husain siempre ha mantenido una cercanía muy estrecha con la cultura hindú y ha defendiendo una nación laica y multireligiosa (Singh, 2008: 243), que le acercaba al sentir popular del nacionalismo indio en los primeros años de la India independiente, durante la época de lanzamiento del Progresive Artist Group[4]. Su actividad parece corresponder con la definición de variedad que caracteriza a la unidad geográfica del subcontinente indio, habiendo tocado palillos tan dispares como la realización de carteles de anuncios de películas, muebles, fotografía, poesía, diseño de ropa, pintura y cine[5].

Sin embargo, en las últimas décadas Husain y su arte han sido víctimas de violentos ataques. El detonante de los desagradables acontecimientos fue motivado por un dibujo titulado *Saraswati* en el que la diosa aparecía desnuda. Su publicación en un libro dio lugar a un escándalo moral sin precedentes, al que acompañó una serie de graves disturbios en las ciudades de Bhopal, Indore, Bombay, Ahmedabad y Delhi. Una enfurecida masa de gente tachó el dibujo de calumnioso y centró toda su ira contra la supuesta violación de la divinidad hindú por parte de un musulmán. Husain tuvo que pedir disculpas a aquellos que se habían sentido heridos, entre la perplejidad y una profunda tristeza. Una ola de publicaciones y actos surgieron en defensa del autor y sus obras, tratando de explicar a la comunidad hindú que la tradición artística india posee innumerables ejemplos de divinidades femeninas desnudas. Para ilustrar brevemente el discurso de estos intelectuales, sin caer en la ardua tarea de poner miles de ejemplos concretos, aclararé que hasta el auge del Imperio Mogol en el siglo XVI las diosas y demás divinidades femeninas mostraban su desnudez en el arte sin sonrojarse ante ninguno de sus fieles. Tapati Guha-Takurta inicia su texto en defensa de Husain con las siguientes palabras: “Puedo afirmar aquí que la sensualidad del desnudo en las figuras femeninas, es uno de los motivos canónicos del arte indio” (Guha-Takurta, 2006: 9), afirmación que combate la rigidez de los discursos que niegan lo evidente.

Desplegada una defensa sólida, y ante la desagradable sorpresa del mundo artístico, Husain volvió a ser víctima de nuevos ataques. Esta vez el detonante fue una litografía titulada *Sita Rescued*, galardonada con el premio del *Bharat Bhavan* (Madhya-

Pradesh) en 1997. Las siluetas monocromas del dios mono Hanuman transportando en su cola a Sita, la mujer del dios Rama, hizo que se sintieran agraviados varios grupos extremistas. La reacción prendió como la pólvora: la galería dónde exponía Husain fue víctima del vandalismo y las obras del artista fueron destruidas; su efigie ardió en varias ciudades y se le acusó legalmente con cargos criminales; la ciudad de Ahmedabad le prohibió la entrada y censuró sus obras (Guha-Thakurta, 2006: 14); Husain tuvo que huir de su casa en Bombay por los intentos de asalto y agresión, para finalmente exiliarse fuera de su país natal.

Tanto esta exacerbada violencia, que surge súbitamente sin que nadie la espere, como los ataques a un artista de origen musulmán pero profundamente respetuoso con el hinduismo, dejan entrever la tramoya que sustenta el artificio. Se trata de la maquinaria teatral del nacionalismo hindú, que funciona gracias a los principios del *hindutva*, que dictamina qué es ser hindú. Esta necesidad de definirse como comunidad religiosa responde a una ficticia sensación de desamparo frente al proselitismo musulmán y cristiano. La ansiedad provocada por no perder la autenticidad hindú lleva a una rígida imposición, que con frecuencia provoca situaciones de tensión entre las distintas comunidades. Desde el poder nacional hindú se alimenta este estado de alerta continuo, que justifica lo injustificable en nombre de la pureza de la religión.

II.

Pero, ¿qué es ser hindú? En sentido estricto, fue un término que se creó en el contexto de la India colonial para designar una gran variedad de cultos que se daban en la península del Indostán. Uno de los grandes proyectos británicos fue la realización de un censo con finalidad estadística que ayudara a la gobernabilidad. Sin embargo, el apartado de “religión” supuso un problema en la definición unitaria, pues esta unidad no existía. Los individuos se declaraban pertenecientes a un sinfín de ramas religiosas, algunas de ellas enfrentadas, que complicaron enormemente la labor de establecer rasgos comunes. En 1872 el censo de Bengala recoge la imposibilidad de dotar de unidad al término: “El problema sólo puede ser resuelto satisfactoriamente mediante la definición clara de lo que queremos decir por hinduismo, y hasta ahora nadie se ha atrevido a formular semejante definición” (cit. en Borreguero, 2004: 46). Hinduismo fue el nombre que reunió a ese mosaico, aunque ello no implicaba una necesaria convivencia pacífica entre unas ramas y

otras. Existen algunos ejemplos de enfrentamientos entre los distintos grupos de ascetas combatientes, por dominar determinados terrenos simbólicos con fines económicos (Borreguero, 2004:167; 242-243)[6]. "Aún cuando fuera cierto (no lo es, sin duda) que la historia india es sobre todo una historia hindú, nos quedaría por determinar cómo puede una población pluralista y multirreligiosa compartir una identidad india sin profesar la misma religión. Esta es la base del secularismo de India" (Sen, 2005: 416).

Mientras los colonos solventaban las dificultades del término hindú, se produjo un movimiento intelectual que buscaba devolver un lugar digno a la cultura nativa. El concepto de un territorio unificado indio concebido por el sistema británico, arraigó profundamente entre las nuevas clases educadas indias, así como la conciencia de una única religión común. Uno de estos intelectuales formados a la europea, fue el creador del término *hindutva*: V. D. Savarkar. El principio todavía subyace en muchos discursos de la actualidad, legitimando al nacionalismo hindú con una aparente fuerza histórica. También conocido como *hinduidad,* se sustenta sobre tres ideas sublimadas: 1) el origen conjunto filosófico-religioso de los Vedas 2) el pasado común de sangre Aria y 3) el habitar la tierra sagrada India (Borreguero, 2004:118). Se observa en Savarkar una clara influencia de los filósofos alemanes románticos, a los que se añade los símbolos que creó el nacionalismo indio[7] de *unidad en la diversidad*, que el *hindutva* torna en *uniformidad en la diversidad*[8]*.* Esta necesidad de concretar qué es ser indio, responde a un ansia excluyente que diferencia entre el *nosotros* y los *otros* (ya sean católicos, protestantes o musulmanes) como una forma que intenta proteger a la comunidad ante supuestos peligros. Es lo que denomina el antropólogo Arjun Appadurai: *identidades predatorias.* El cambio de una identidad *benigna* a una *predatoria*, dice Appadurai, se produce cuando las supuestas víctimas se conciben "a sí mismos como una mayoría amenazada" (Appadurai, 2007: 70) y sienten la necesidad de extinción del supuesto grupo atacante para sobrevivir. La cuestión es, si existe una amenaza real o si los enfrentamientos religiosos son esa cortina de humo, de la que advierte Vandana Shiva, para desviar la atención de los verdaderos problemas del país (Shiva, 2005: 166).

III.

Una de las armas frecuentemente blandidas por los nacionalismos indios es la censura. Para ello la política se sirve de la religión, que agita a las masas para conseguir sus fines. Estas incursiones del poder gubernamental en el religioso no son frecuentes en la tradición histórica india, que distinguía entre el poder político y el social-religioso como dos esferas independientes (Borreguero, 2004: 24). Si se compara la forma tradicional con la actual, salta a la vista un cambio importante que tiene su origen en época colonial. La presencia británica supuso, entre otras cosas, la entrada de nuevos valores en la sociedad india. La moralidad puritana fue la primera lente que puso bajo su escrutinio la evaluación de ciertas costumbres que resultaban indecorosas y escandalosas en la sociedad que definían como hindú. Las campañas de desprestigio afectaron a numerosos ámbitos, entre ellos al artístico: como el caso de los templos de Khajuraho con sus conjuntos de esculturas eróticas, que escandalizaron a la moralidad británica con sus representaciones simbólicas de la creación cósmica en la metáfora de la unión sexual del dios y la diosa (Guha-Thakurta, 2006: 12-13). En los primeros momentos en los que las dos mentalidades convivieron, se produjo un periodo en el que muchos indios, cansados de los abusos de las castas y clases altas, empezaron a denunciar los hechos bajo los nuevos preceptos morales. Este es el caso del "Libelo del Maharajá" en el que un grupo de sacerdotes demandaron por difamación a los responsables de una publicación periódica, en la que unos hombres denunciaban las explotaciones económicas y sexuales de sus mujeres en los templos[9]. Son varios los autores que coinciden en destacar que durante esta época la mirada *voyerista* masculina y la mentalidad puritana, originaron un nuevo entramado en el que por primera vez tenía cabida la censura como instrumento de control de la sociedad (Dhavan, 2006: 91-113). Así pues, parece que aquellos que en la actualidad se legitiman como los defensores de una nación hindú pura y auténtica, se nos muestran en su batalla blandiendo ideales y armas ajenos. Es el artificio de una escenografía que oculta entre bastidores intereses políticos, en los que ellos mismos son los que representan sus obras teatrales, alzándose como iconos de referencia entre la población. No olvidemos el recorrido que realizó por parte de India el dirigente y candidato electoral del BJP (Bharatiya Janata Party) durante la época de campaña electoral, disfrazado del mítico héroe Arjuna. Sin duda, un recurso icónico que

le ayudó a ganar las elecciones (Maillard, 2009: 23) y que pone en entredicho su discurso sobre la representación de los dioses.

IV.

Pero volvamos a ese arte y artistas víctimas del complicado engranaje que hemos apuntado brevemente aquí. El caso de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Baroda, ha sido muy relevante en este contexto. Durante los exámenes finales de principios del mes de mayo, que consisten en una exposición abierta al público, un grupo de medios de comunicación encabezados por un extremista hindú irrumpieron en el departamento de Artes Gráficas preguntando por S. Chandramohan. El joven alumno de doctorado, que fue galardonado con uno de los tres premios de la Lalit Kala en Gujarat, fue encarcelado y sus obras confiscadas en medio de grandes disturbios entre universitarios y el cuerpo policial. El origen de toda la polémica fueron unas pinturas que combinaban alusiones sexuales con imágenes de divinidades hindúes. El acusado fue retenido en la cárcel cinco días, durante los cuales toda la facultad e intelectuales del país se manifestaron en repetidas ocasiones y realizaron varios actos de condena. El director de la Facultad de Bellas Artes de Baroda, Shivaji Panikkar, desempeñó un papel fundamental en todo el proceso para liberar a Chandramohan. Esto supuso su suspensión indefinida y una investigación interdisciplinar junto a cinco de sus colegas del mismo centro.

Para poder entender cómo en una sociedad democrática y secular pueden darse casos como éste, debemos recurrir al concepto de libertad de expresión en la Constitución de la República India, asentado más en sus valores negativos que en los positivos. Esto se explica en el hecho de que sea el código penal el que rija los términos de libertad de expresión, que desde el Raj Británico permite y se ampara en el desacuerdo como medio de arbitrariedad y castiga criminalmente. Muchas voces se han alzado en diferentes ocasiones contra este anquilosado mecanismo que inclina la balanza a favor de los demandantes y desprotege a los acusados, dejando en entredicho el concepto legal de presunción de inocencia (Chitre, 2007: 43). Son precisamente las grietas del antiguo aparato burocrático y jurídico colonial las que dejan que se filtren las manipulaciones políticas en forma de grandes injusticias.

"El mundo judicial ha ampliado el término 'daño' al de 'daño emocional' [...] Si aceptamos que para una persona es posible causar a otra 'daño emocional' –y esto debería ser limitado–

estamos legalizando automáticamente la censura en determinadas situaciones. El problema de esta idea, y más en un país con las dimensiones y diversidad de India, es que cualquiera puede decir y considerar ofensivo lo que otros digan o hagan. [...] Por decirlo de otra manera, la garantía del derecho constitucional puede depender de las maquinaciones políticas" (Balsekar, 2007: 45-46).

Aunque las denuncias y los asaltos a la libre expresión son instigados desde los partidos políticos, son los tribunales los que en última instancia dictaminan qué es arte y qué no. Esta labor les otorga un papel importante en la recepción estética como promotores de una visión determinada de las creaciones plásticas, y no sólo como censores (Liang, 2007: 31). De este modo, en los estrados reside la capacidad de modelar a un *público-ciudadano ideal*, sujeto a una permeabilidad hacia las aguas de una u otra corriente política. Es decir, la censura como instrumento de poder. No parece casual que los dos casos que aquí se han tratado se encuentren bajo el mismo paraguas de los hostigamientos del partido nacionalista hindú BJP. Aunque hayamos abordado dos situaciones que destacaron en el panorama indio, existen muchos ejemplos de disturbios ligados a creaciones artísticas. Navegando por los mares virtuales de internet podemos encontrar espacios en los que estos grupos de extremistas hindúes se dedican a velar por su idea de tradición, criticando duramente las representaciones que consideran blasfemas en las películas, novelas, representaciones plásticas, prensa rosa, y un largo etcétera[10]. Para completar su labor proselitista, en la que religión y política establecen una relación intrincada, podemos encontrar un catálogo de modelos de representaciones dignas y devotas que el hindú debe defender y adorar. Alejadas de las tradiciones más arraigadas indias y veladas por un almibarado puritanismo, estas iconografías nutren un hinduismo altamente excluyente que promueve la inmovilidad, característica contraria al devenir de las religiones indias que han perdurado gracias a su capacidad de adaptación.

Como se ha comentado anteriormente, estas corrientes políticas se encuentran reforzadas por la globalización y muestran varios comportamientos similares, tales como el carácter totalitario que impone uniformidad. Sin embargo, la malla globalizante genera dos tipos de movimientos de cargas antagónicas. Si contemplamos este proceso desde la perspectiva de la Historia, pueden apreciarse infinidad de ejemplos en el intercambio de los avances técnicos y culturales:

"De hecho tal vez sea instructivo contemplar la naturaleza del mundo no en el fin del milenio del que acabamos de salir, sino al final del milenio anterior. Alrededor de 1000 después de J. C., la globalización de la ciencia, la tecnología y la matemática modificaba la naturaleza del viejo mundo, aún cuando al parecer, por entonces, las principales corrientes de difusión se movían, de ordinario, en sentido opuesto a lo que hoy presenciamos. Por ejemplo, en el mundo del año 1000 la alta tecnología incluía el papel y la imprenta, la ballesta y la pólvora, la carretilla y el molino de aspas, el reloj y el puente colgante de cadenas de hierro, la cometa y la brújula" (Sen, 2005: 407-408).

El arte se enmarca dentro de éste ámbito, sobreviviendo a los ataques y mostrando un íntimo vínculo y profundo respeto por la diversidad. En su libertad expresiva, amplía el acto del intercambio al de diálogo con el medio plural, ámbito en el que la identidad es sostenible (Aizpún, 2009: 55). El jardín de la diversidad, que a veces sufre talas desmesuradas, proporciona ese lugar en el que un niño musulmán llamado Maqbool Fida Husain puede jugar a ser el dios mono Hanuman (Singh, 2008: 134), un diálogo inocente de identidades que construye un mundo de diversidad y respeto.

Bibliografía/ Referencias

Aizpún, T. (2009). *Gramática de la Vida. La ética como creatividad*. Madrid: Endymion.

Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets.

Apte, S. (2006). M. F. Husain. En *Indian Highway* (Cat. Exp.). 26-31. London: Serpentine Gallery.

Balsekar, A. (2007). Walking a Tightrope. *Art India. The Art News Magazine of India*, XII, III (2007) 45-48.

Bordewekar, S. (2007). The Fine Art Fracas. *Art India. The Art News Magazine of India*, XII, II (2008) 25-27.

Bordewekar, S. (2007). The Faculty of Fine Arts, Baroda, transformed me into a broad-minded individual (Interview with S. Chandramohan). *Art India. The Art News Magazine of India*, XII, III (2007) 61-63.

Bordewekar, S. (2007). Interview with Shivaji K. Panikkar. *Art India. The Art News Magazine of India*, XII, III (2007) 66-68.

Bordewekar, S. (2007). The Art Community must act now – before it is too late (Interview with Gulammohammed Seikh). *Art India. The Art News Magazine of India*, XII, III (2007) 69-70.

Borreguero, E. (2004). *Hindú. Nacionalismo religioso y política en la India contemporánea*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Chandramohan, S.; Panikkar, S. K. (2007). Mythology minus malice. *Art India. The Art News Magazine of India*, XII, III (2007) 64-65.

Chari, A. (2007). In Good Faith? *Art India. The Art News Magazine of India*, XII, III (2007) 49-51.

Chari, A. (2007). Lead Interview with Taslima Nasrin. *Art India. The Art News Magazine of India*, XII, III (2007) 52-53.

Chattopadhyay, S. (2008). Contours of the Obscene, Architectures of the Visible. *Third Text. Critical Perspectives on Contemporary Art and Culture*, 22, 6 (2008) 769-785.

Chitre, D. (2007). You can't censor the writing on the wall. *Art India. The Art News Magazine of India*. XII, III (2007) 42-44.

Guha-Takurta, T. (2006). Art History and the Nude. Art, Obscenity and Sexuality in Contemporary India. En AA. VV., *Iconography Now: Rewriting Art History?* 9-34. New Delhi: Sahmat.

Herwitz, D. (2006). Maqbool Fida Husain. The Artist as India's National Hero. *Third Text. Critical Perspectives on Contemporary Art and Culture*, 20, 1 (2006) 41-55.

Hoskote, R. (2007). Taking offence at Cultural Provocations. *Art India. The Art News Magazine of India*, XII, III (2007) 35-38.

Jain, J. (2009). La conformación de identidades. Una reconfiguración de lo divino y de lo político. En S. Merali (Ed)., *Cultura popular india... Y más allá. Cismas (emergentes) jamás contados*, 30-42. Madrid: Consejería de Cultura y Turismo (Comunidad de Madrid).

Liang, L. (2007). Sense and Censoribility. *Art India. The Art News Magazine of India*, XII, III (2007) 28-34.

Maillard, C. (2009). *Contra el Arte y otras imposturas*. Valencia: Pre-Textos.

Sen, A. (2005). *India Contemporánea. Entre la Modernidad y la Tradición*. Barcelona: Gedisa.

Shiva, V. (2005). *India dividida. Asedio a la diversidad y a la democracia*. Madrid: Editorial Popular.

Singh, K. B. (2008). *Maqbool Fida Husain*. New Delhi: Rahul & Art.

---

[1] ***Conflicts regarding the modern representation of myths. Violent relationships between art and political extremisms in India***

[2] Doctoranda.
Universidad Complutense de Madrid (España).
Email: cayetanaibanez@gmail.com

[3] Chantal Maillard posee varios escritos en los que describe el mundo cotidiano indio, como varios de los ensayos de *Contra el Arte y otras Imposturas* (Maillard, 2009) y el breve diario de viaje *Adiós a la India* (Maillard, 2009).

[4] El Progresive Artist Group fue un destacado grupo de jóvenes artistas que surgió con la intención de modernizar el panorama artístico del momento. Potenciaron las vanguardias occidentales en India, utilizando referencias del arte tradicional Indio (Husain sintió especial atractivo por las pinturas tribales Pahari, las esculturas clásicas Gupta y las tradiciones populares). La actividad del grupo ofreció una alternativa plástica al binomio formado por las Academias de Bellas Artes de corte

colonial y la Escuela de Bengala, que buscaba el renacimiento de un arte puramente indio, cargado de un fuerte contenido romántico. Ver: Apte, 2006: 26. y Herwitz, 2006: 41-43.

[5] En 1968 fue galardonado con el Oso de Oro de Berlín por su película "Through the Eyes of a Painter" ("A través de los ojos de un pintor").

[6] La imagen actual del hinduismo como religión pacífica y tolerante fue creada desde los nacionalismos hindúes a lo largo del siglo XIX, una invención de aires románticos que nunca antes se había dado.

[7] El nacionalismo indio fue el encargado de abanderar la Independencia del país y se proclamó profundamente laico para corresponder con su mensaje de unidad en la diversidad. Pero también surgieron otros nacionalismos como el musulmán, el hindú o el cristiano (más minoritario), que apoyaron sus discursos sobre bases religiosas profundamente excluyentes.

[8] Aunque los nacionalismos hindúes se han ido desarrollando a lo largo del siglo XX, fue en los años noventa cuando llegaron al poder, manteniéndose hasta 2004. Varios autores señalan que no es casual este ascenso de los extremistas junto con la apertura de los mercados a la globalización, demostrando como ambos sistemas de corte totalitario se refuerzan (Shiva, 2005: 157). Para ello utilizan recursos muy similares, las estrategias de mercado en la globalización (y la estrategia del nacionalismo hindú) promueven la mediocridad utilizando la "perversa estrategia" del "Uniformiza y Vencerás" (Maillard, 2009: 27).

[9] "Aparentemente, los sacerdotes Pushtimargi veían sus relaciones promiscuas con las mujeres devotas como una continuación legítima de las lilas de Krishna con Radha y otras gopis. [...] A menudo, eran los hombres piadosos los que ofrecían de buen grado sus esposas a esos sacerdotes como un acto de mérito religioso. [...] Si alguna familia se oponía al comportamiento de los sacerdotes o lo criticaba, lo más probable es que tuviera que enfrentarse a la amenaza de excomunión de su casta y su religión" (Jain, 2009: 42).

[10] Es el caso del *Hindu Janajagruti Samiti. Uniting Hindus Globally*, un grupo de extremistas hindúes que poseen una página en internet dónde promueven sus ideales e instigan al enfrentamiento.

IDENTIDADES DIGITALES. REFLEXIONES EN TORNO A LA MIGRACIÓN DIGITAL DEL ARTE INDIO CONTEMPORÁNEO[1]

Carlos Garrido Castellano[2]

Abstract: Starting from the analysis of an artwork by Raqs Media Collective, this paper attempts to determine how to conceptualize the presence of Contemporary Indian Art in the digital medium. In order to do this, it is necessary to revise both the artistic discourses of some creators who often use this medium, and the mechanism that conforms the art system. Thus, we will discuss questions such as, "Is it possible to speak about a shift in the terms that dominate creativity?; "In what way do artists conceive identity through art?"; and "What role is played by borders in an ever more globalized country?"
Keywords*:* artistic collectives; contemporary art; curatorship; digital medium; India; Raqs Media Collective

Resumen: Partiendo del análisis de una obra del colectivo artístico Raqs Media Collective, este trabajo se plantea el problema de cómo conceptualizar la presencia del arte indio contemporáneo en el medio digital. Para ello, será necesario revisar tanto las propuestas de algunos creadores que recurren con frecuencia en su obra al universo visual vinculado a dicho medio, como los mecanismos que conforman el sistema arte. Así, se examinarán cuestiones como la posibilidad de hablar de una modificación en los términos que rigen lo creativo; la manera en que los artistas conciben la identidad a través del arte; y, finalmente, la posición que ocupan las fronteras en un país cada vez más abierto a lo global.
Palabras clave: arte contemporáneo; colectivos artísticos; curadoría; India; medio digital; Raqs Media Collective

I. Introducción

Existen ciertas historias en India que han sido contadas y (re)concebidas en incontables ocasiones, relatos que han dado forma al imaginario cultural indio desde hace siglos hasta nuestros días. Lo narrativo, el hecho de narrar historias, se erige como recurso fundamental de la memoria, eslabón entre la historia personal y la colectiva. El *Mahabharata,* el relato que cuenta las hazañas de Arjuna, es quizá el mejor ejemplo de ello. Lo épico, lo narrativo, han formado parte de la cultura india desde tiempo inmemorial. Ya en el siglo XX, algunas de las experiencias que dominaron la evolución artística contemporánea recurrieron a ese carácter mítico para generar visiones que contestaran los problemas

Garrido Castellano, C. (2011). Identidades digitales. Reflexiones en torno a la migración digital del arte indio contemporáneo. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 349-364

que surgían en las fisuras de la *Unidad en la Diversidad*[3]. Así, *Place for People,* uno de los manifiestos artísticos indios más importantes de las últimas dos décadas del siglo pasado, incidía en la necesidad de mantener lo narrativo como un elemento fundamental de la visualidad india, casi como el único camino a seguir[4].

Lo narrativo se presentaba, entonces, como una alternativa al sistema de enseñanza artístico basado en la influencia del arte occidental que había sido implantado durante el *Raj.* Así, frente a un modelo eurocéntrico de la enseñanza artística, el recurso a la narratividad introducía varios factores temáticos y formales que iban a condicionar de manera decisiva la evolución artística india en las últimas décadas del siglo XX, abogando por valores que hasta ese momento habían sido considerados como algo opuesto al buen hacer artístico (Mitter, 1977).

Ahora bien, se ha de partir de que la narratividad defendida por algunos artistas indios en las décadas finales del siglo XX no es simplemente una técnica, tampoco un medio, ni siquiera una elección temática. Se trata, por el contrario, de la adopción consciente de una estructura creativa basada en el placer de contar, que opone al relato histórico causal una lógica próxima a la oralidad y a la pluralidad de memorias que dominan ésta y que desafían lo moderno.

Geeta Kapur acertó a vincular el debate en torno a la periodización del arte indio con la cuestión de lo moderno (Kapur, 2000). En particular, se discute si resulta oportuno calificar como "moderno" a una etapa que siguió unos presupuestos artísticos importados de Occidente; en segundo lugar, el problema va emparentado con el de la centralidad de la Vanguardia. Si aceptamos que la única modernidad artística posible surge en Europa y Estados Unidos en una fecha y un contexto determinados, entonces habremos de concluir que cualquier intento de lograr la Modernidad fuera de ese contexto está condenado a la imitación (Kapur, 1995).

Kapur se cuestiona la validez de esta clasificación, basada en la aceptación de una única vía: "*It is crucial that we should not see the modern as a form of determinism to be followed in the way of the stations of the cross to a logical end"* (Kapur, 1995: 105). No hemos de olvidar que el proyecto de modernidad en India no es algo únicamente artístico; las iniciativas sociopolíticas y económicas del periodo apuntaban en el mismo sentido. Dicho de otro modo: no habrá modernidad (artística, pero no sólo artística) sin reflexión

sobre la modernización. A ello se une la vinculación de dicho proyecto con el bienestar del conjunto de la Nación, lo que hará del cumplimiento de esta agenda una necesidad obligada. Kapur dirá que el modernismo en India es *"ontologically social"* (Kapur, 1995: 105).

Cuando en 2006 el grupo Raqs Media Collective, formado por Monica Narula, Jeebesh Bagchi y Shuddhabrata Sengupta, representó su obra *The K. D. Vyas Correspondence, Vol. 1*, lo que podía haber sido una revisión más de la épica del *Mahabharata* cobró un sentido completamente distinto gracias a la iniciativa del grupo, al tiempo que cimentaba un punto de apoyo desde el cual pensar varios aspectos de la cultura india contemporánea.

Empecemos por describir la obra. *The K. D. Vyas Correspondence, Vol. 1* se compone de dieciocho episodios de correspondencia epistolar mostrados en forma de video, en el núcleo de una instalación que combina arquitectura, escultura, filmación y sonido. Los protagonistas de las cartas son el propio colectivo Raqs, y un enigmático K. D. Vyas, en alusión al personaje del *Mahabharata* que escribe la historia según lo que le dicta Ganesha. Cada historia aparece asociada a una serie de recuerdos, de vivencias y de imágenes recopiladas por los artistas y asociadas de manera oblicua al episodio del *Mahabharata* al que aluden.

Se trata, por tanto, de un canto coral presidido por lo impredecible, de una épica de personajes confusos que parece el resultado de la sustitución, y a la vez de la coexistencia, del espacio y el tiempo de lo prepolítico y lo hiperpolítico, si seguimos a Sloterdijk (2006). En efecto, la correspondencia entre los artistas y el ser etéreo (pero a la vez histórica, insoportablemente cargado de peso, si buscamos esta vez a Kundera) de Vyas aparece como un mito *light,* descargado de su energía: si el relato mítico genera coexistencia social, sirve para crear una sensación colectiva de unidad (Vernant, 1999), en este caso no existe comunión salvo en la forma más limitada posible, a través de las cartas –por fuerza personales, por fuerza individuales, por fuerza parciales– que se intercambian los dos protagonistas, a saber: el Colectivo y Vyas.

Hay, sin embargo, otra desviación de la estructura del mito clásico cuyas consecuencias resultan tan trascendentales o más que la anterior. Se trata, precisamente, de la ruptura con la narratividad en favor de la indagación abierta, de la renuncia a encontrar un final que introduce la obra de Raqs. En efecto, como ha sido apuntado, las imágenes (por fuerza fragmentarias) que

componen los relatos suponen una nota de advertencia a la linealidad de la evolución tecnológica, recurso que muchos han querido ver como patrón de la evolución humana[5].

Quizá otro comentario obligado haya de corresponder a la constatación de la riqueza de significados, de la inexistencia de una sola respuesta, que plantea la obra del Raqs. Mediante escenas mínimas, casi carentes de acción, se lleva al espectador a que cuestione la posibilidad de saltar de una historia a otra, la capacidad infinita de la cultura india de generar relatos, la potencia del puro deseo de contar algo:

"There is nothing new in new media. Whatever is there is there in the Mahabharata, and whatever is not there in the Mahabharata is not worth the effort" (Raqs Media Collective, 2006).

¿Hasta qué punto llevan razón K. D. Vyas y los componentes del Raqs? ¿Qué hay de nuevo en los nuevos medios? A partir de la reflexión suscitada por la obra de Raqs presentada con anterioridad, nos proponemos realizar un recorrido que trate de determinar las condiciones en que se ha producido la "migración digital" del arte indio contemporáneo; o, lo que es lo mismo, las cualidades del espacio desde donde el arte piensa la cuestión de la identidad sin perder de vista los problemas que centran el debate en el subcontinente.

Este texto se divide en tres epígrafes que se corresponden con tres cuestiones. Ello no quiere decir que lo que siga a cada una de éstas sea una respuesta; más bien, se trata de aplazamientos, de deslizamientos circulares en torno a planteamientos que, por otro lado, tienden a entremezclarse. Pese a todo, se pretende que sirvan para arrojar un poco de luz.

II. ¿Ha modificado el medio digital la manera de concebir no sólo la propia creación artística, sino también el conjunto de engranajes que forman el sistema-arte?

Si hacemos caso al Raqs cuando señala que "*There is nothing new in new media",* nos encontraríamos ante la expresión en un medio diferente de planteamientos ya conocidos. ¿No ha influido en nada la transposición digital? En este punto, se advierte que, contra la opinión del grupo, algunos fenómenos novedosos han aparecido, condicionando no sólo el proceso creativo, sino, en un plano más amplio, los mecanismos que permiten que éste tenga lugar; esto es, todos los elementos del sistema-arte.

Lo digital introduce nuevos modos de creatividad que tienen dos efectos fundamentales: crean espacios de convivencia (algo que, no ha de olvidarse, no resulta inherente a dicho medio, sino que deriva de determinados usos del mismo) y transforman de manera decisiva la posición del artista: de narrador omnisciente pasa a convertirse en documentador.

La modificación del panorama indio en los últimos diez años, tanto en lo político como en lo cultural, ha llevado a una superación sin precedentes de las estructuras clásicas del sistema artístico. Mientras que las nuevas tecnologías han brindado un escenario completamente novedoso –además de constituirse en un objeto de reflexión en sí–, los límites de lo que tradicionalmente se entendía por la labor del artista se han ido desdibujando a favor de una más decidida intervención en la esfera pública. En el momento actual, un rango más amplio de profesionales conforma la escena artística india, procedentes en algunos casos de ámbitos como el periodismo, el diseño gráfico o incluso la informática.

La existencia de una conciencia social cada vez más manifiesta, que sirve de base a iniciativas artísticas profundamente ligadas y dirigidas a incidir en la realidad cotidiana, ha alterado los sistemas de exposición y consumo de arte en India, un país donde lo visual adquiere una magnitud insospechada en cualquier otro punto del planeta[6]. Ese mayor impacto en lo social deriva de la existencia de una conciencia global comprometida con la mejora de las condiciones de vida de las comunidades en su conjunto, así como de una preocupación por comprender y paliar la incidencia negativa de la modernidad y el progreso[7].

Quizá la iniciativa que mayor impacto haya tenido en los últimos años corre a cargo del propio Raqs Media Collective, Los miembros del Raqs desempeñan una actividad casi inabarcable, que comprende la celebración de foros de debate sobre arte, la curadoría de exposiciones, la promoción de blogs sobre los Media y sobre la esfera pública india, así como la producción de instalaciones y obras de videoarte.

Han dirigido asimismo programas de formación para profesionales encaminados a la incidencia en la promoción y la gestión cultural, tanto en India como en el ámbito internacional, modificando el modo tradicional de entender el mecenazgo artístico y la dicotomía entre lo local y lo global (Bernardini, 2007).

Desde la plataforma *Sarai* han fomentado la reflexión sobre una cultura tecnológica sostenible, analizando sistemas *Low-Tech* y

la incidencia de lo digital en el marco urbano. Precisamente, la revisión de la ciudad actual ocupa un lugar central en *Sarai*, que, además de publicar la revista electrónica del mismo nombre, fomenta la interacción entre todos los medios de expresión y análisis de lo público, abarcando desde la creación de *Ezines* al apoyo de proyectos de animación digital, arquitectura responsable o proyectos de gestión territorial sostenibles.

Un programa igualmente domina la actividad del Khoj Artists Workshop. Inicialmente concebido como una asociación de artistas de carácter internacional, Khoj se ha convertido en los últimos años en un centro indispensable para comprender la cultura india, así como uno de los principales promotores de las nuevas tecnologías en el arte indio. Khoj destaca, además, por la realización de programas de convivencia artística en Delhi y Calcuta, poniendo en relación a artistas de todas las partes del globo y generando proyectos de intervención pública con gran repercusión.

En un sentido similar, Tushar Joag, integrante de la asociación artística Open Circle y promotor de la empresa ficticia Unicell Public Works Cell, dedica su actividad al análisis de los sistemas de poder ligados a los procesos de creación y distribución de la tecnología, así como al impacto de éstos sobre el medio ambiente y los espacios más deteriorados vinculados a la megalópolis. Tanto Unicell como Open Circle funcionan dentro de esa perspectiva pluridisciplinar que viene siendo habitual en los proyectos analizados. Ambas han generado una serie de productos destinados al consumo, tales como camisetas, eslóganes, extraídos del marco cotidiano de las grandes ciudades indias. Se trata de objetos y montajes en muchos casos sin una funcionalidad clara, pero que permiten reinterpretar de manera lúdica y crítica a un tiempo las constantes que rigen la vida urbana, vinculando la existencia diaria con los grandes temas del mundo actual.

Por su parte, la unión formada por Jiten Tukhral y Sumir Tagra ha llevado la creación de objetos de diseño a un plano social. Autores de una amplia variedad de productos, desde videoarte a ropa interior, han tratado de democratizar el consumo de objetos de calidad artística, fomentando además actitudes como el uso del preservativo. Para ello, los dos artistas/diseñadores han conjugado el ámbito del arte con el de la moda y el de la cultura popular, dando entrada a imágenes propias del universo global de los Media en su lenguaje estético.

Otras iniciativas, en fin, tales como Desire Machine o Majlis, proponen una práctica política y social igualmente incisiva. Los primeros contestan, desde una posición comprometida con una agenda artística radical, los sistemas de dominación ocultos en la globalización, que llevan al deterioro de las condiciones de vida de los sectores marginados del ámbito urbano. La declaración de intenciones de Desire Machine puede entenderse, entonces, como un posible programa compartido por el nuevo modo de entender la producción artística en India, marcado por un carácter autobiográfico generado como consecuencia de la intención social de los participantes en el proceso.

En definitiva, como muestran estas experiencias, la propia labor del Raqs Media Collective puede considerarse una novedad en lo que respecta al funcionamiento del sistema artístico indio.

III. ¿Nos encontramos ante una transposición de temas e identidades tradicionales a un medio diferente?

The K. D.Vyas Correspondance, Vol. 1, fue exhibida en septiembre de 2006 en el Museum für Kommunikation de Frankfurt. La obra, que se acercaba a uno de los elementos culturales de mayor peso en el subcontinente indio, pero que reflexionaba a un tiempo sobre las disrupciones que dominan la temporalidad de India actual, era expuesta en un medio geográfico muy alejado del escenario al que aludía.

Si queremos ampliar las consecuencias de dicha experiencia al ámbito del arte indio contemporáneo es necesario constatar ciertos hechos. Las relaciones entre Oriente y Occidente, si bien manteniendo criterios desiguales, se han incrementado en los últimos años en lo que respecta a lo cultural; ya nadie se asombra de ver la obra de artistas chinos, japoneses o indios en Kassel o Venecia. Esa internacionalización de los lenguajes estéticos asiáticos ha llevado a que algunos hablen de un *boom* de la cultura asiática, que estaría siendo “redescubierta”[8].

Explicar cómo se ha pasado –si es que se ha pasado plenamente– del coleccionismo de arte asiático, percibido como algo exótico, a la conquista de los mercados internacionales por parte de artistas asiáticos, y al coleccionismo de arte contemporáneo asiático vía *Crishtie’s* o *Sotheby’s,* llevaría a largas disquisiciones. Mucho más productivo que elaborar una lista de esporádicas influencias de lo oriental en los grandes maestros de la contemporaneidad, de Van

Gogh a Klee, resulta el plantear algunas de las contradicciones de este proceso.

Preminda S. Jacob señala en un artículo sobre la modernidad artística en Asia algunas pistas sobre el tema. Para empezar, la autora constata cómo una visión pesimista, que conceda demasiada influencia a lo europeo en el arte asiático, considerándolo como una adaptación servil, impide profundizar en el análisis del mismo. La institucionalización de una vanguardia artística es atribuida a Clement Greenberg; dicha canonización surge en un contexto de expansión de Occidente hacia el resto del mundo (Jacob, 1999).

La siguiente reclamación del trabajo de Jacob va encaminada a la ampliación de la labor del historiador del arte, que, para la autora, debe superar la del crítico, e incluir en su objeto de estudio las imágenes de la cultura popular y del arte hecho por comunidades indígenas, discursos tradicionalmente olvidados por las grandes exposiciones internacionales (Jacob, 1999: 57).

Ante esta situación, algunas medidas y no pocas miradas están tratando de subvertir el color de los lazos de unión entre las distintas regiones. La inclusión de artistas en los circuitos del mal llamado "*Third World Art*", además de plantear otras posibles relaciones que inciden en el terreno de las políticas culturales, utilizan la grandilocuencia del circuito artístico mundial para preservar temas locales, localizados, para mantener y postular visiones que no caen del lado de lo subordinado.

También desde el ámbito de la crítica se han producido iniciativas interesantes. Es el caso de John Clark, quien en su ensayo *Modern Asian Art* parte de la idea basada en que resulta imposible, incluso pernicioso, hablar de una modernidad asiática (Clark, 1998), siendo esa pretensión de unificar discursos uno de los requisitos del mercado para domesticar lo ajeno, para hacer entendible la obra de un artista de la remota Bihar para el público de Madrid o La Habana. La obra de Clark rehúsa a extraer unas líneas temáticas comunes para una región tan amplia y tan heterogénea, si bien sabe recoger el deseo de unidad con que dicha zona se presenta.

Cuando la unidad no significa monotonía, la explicación del *boom* del arte asiático adquiere otras connotaciones. Clark acierta a presentar su análisis en función de varios ejes centrales amplios –el *establishment* artístico, la vanguardia, el nacionalismo y las alegorías de estado, la situación del artista, su composición

social,…– superando así la tentación de revisar la lista de nombres escogidos por las galerías norteamericanas o europeas, sin por ello obviar la contribución de dichos nombres al conjunto.

Otras iniciativas que apuntan en este sentido aparecen del lado de la curadoría. En 2007 tuvo lugar una gigantesca exposición en Karlsruhe, Alemania, que reunió a artistas de casi la totalidad de países asiáticos. El catálogo de la muestra incide ya desde el título en la revisión del significado del Boom del arte asiático en el mercado internacional (AA. VV., 2007).

La asimilación de lo digital por parte del arte indio contemporáneo va de la mano de un fenómeno paralelo: la incorporación del arte indio contemporáneo al *Mainstream* artístico internacional. Durante los años noventa el arte indio se aproxima a lo digital, incorporando elementos tomados de una cultura visual global; ambos procesos ocurren en un contexto marcado por la expansión sin precedentes de los enunciados del arte indio, y también por el interés expositivo del sistema artístico internacional.

La amplia difusión del arte contemporáneo indio, así como la profundidad de las cuestiones y los problemas que plantea, han suscitado la atención de críticos y especialistas de numerosos países. En el caso de España, no obstante, hasta la elección de India como país invitado a ARCO en el año 2009 la repercusión de dichos debates, salvando la labor de ciertos sectores académicos y ciertas instituciones culturales, era casi inexistente. De este modo, en torno a esa fecha se organizaron al menos cuatro grandes exposiciones sobre arte indio contemporáneo en España, un número sustancialmente significativo comparado con el del conjunto de muestras que tuvieron lugar en todos los años anteriores a 2007.

Ese interés por lo indio no ha estado exento de contradicciones. Una de las principales cuestiones que surge en este punto es la de determinar el papel que las instituciones europeas tienen a la hora de crear una imagen falsa, adecuada a los criterios del *Mainstream* occidental, del arte indio, aprovechando el *boom* artístico del subcontinente. Así, por ejemplo, en las políticas curatoriales de numerosas exposiciones –aunque existen algunas excepciones[9]– se obvia cualquier referencia a la evolución artística del subcontinente, creando una imagen del arte indio contemporáneo centrada únicamente en tratar con el contraste entre tradición y modernidad. De este modo, tanto los discursos artísticos, como el contexto sociopolítico en el que estos surgen, suelen ser ignorados.

Lo digital, en este contexto, ha contribuido a que la identidad se conciba como un elemento cambiante, sujeto a constante revisión. La búsqueda de la identidad ha sido una inquietud central en el discurso cultural indio desde la Independencia. En este punto, si bien es cierto que el arte indio actual no olvida el tema de la identidad –incluso podría afirmarse lo contrario–, igualmente oportuno resulta afirmar que se ha producido un desplazamiento en lo que a la ubicación de dichas identidades se refiere. Así, aun manteniendo la nación y sus conflictos como marco primero, nuevas perspectivas han surgido que aluden a una realidad más amplia, que desborda los límites de ésta. Ello obliga a trasladar la posición desde la que se construye la identidad a un lugar poroso, pero real, estratégicamente situado para comprender la realidad actual de India, tanto en lo que se refiere a "lo macro" como a "lo micro": la frontera.

IV. (A modo de conclusión): ¿Qué papel queda reservado a la frontera tras la apertura del país al mercado libre y a la globalización?

El arte es cada vez más receptor del impacto de las nuevas tecnologías, de la modificación de las situaciones que marcan la comunicación, de la revolución digital que genera la globalización. Los productos de dicha revolución han dejado de ser un medio para convertirse cada vez más en un tema, en una finalidad *per se.* Han penetrado definitivamente en el imaginario colectivo y en la representación del artista.

Ahora bien; ¿cómo afronta el arte indio las contradicciones derivadas del derribo de la barrera digital? ¿Hacia dónde mira: hacia el infinito que parece constituir Internet, o hacia la marginación que sobrevive, imponiendo hábitos de socialización, a la transformación radical de su medio de vida? ¿Cómo analizar la contradicción de unos centros de consumo e intercambio de datos cada vez más desarrollados y una gran mayoría de la población incapaz de acceder a los mismos, pero sujeta a sus consecuencias más negativas?

Así, resulta necesario cuestionar si esa internacionalización de las culturas del subcontinente –que, digámoslo de nuevo, no resulta ni mucho menos uniforme– ha supuesto la eliminación de las fronteras territoriales. Dicho de otro modo; la cuestión consistiría en determinar si existen las condiciones de posibilidad para que la cultura digital india pueda acercarse a las nociones de no-lugar

propuestas por Augé (2005), o si, por el contrario, se encuentra enraizada –localizada– en el espacio de lo nacional.

Los estudios sobre la diáspora india a menudo obvian una de las mayores consecuencias de la expansión de la cultura del subcontinente. El número creciente de referencias digitales sobre el arte indio contemporáneo da una idea de la velocidad con que los participantes en el mundo del arte están buscando ocupar una parcela del territorio infinito de la Red. ¿Cómo debemos interpretar estos datos? ¿Cuál es el mensaje que nos ofrecen? Si se tratara de llevar a cabo un estudio cuantitativo de la presencia del arte indio contemporáneo en la Red, bastaría con afirmar que "la cultura india se encuentra ampliamente representada en Internet". Sin embargo, la realidad va mucho más allá, y supera lo meramente cuantitativo. En el caso del arte, la creciente participación de artistas indios en el circuito de bienales internacionales que proliferan por doquier se encuentra respaldado por la generación de páginas webs y la multiplicación de las noticias sobre arte en los medios de información.

Ahora bien, ¿cuál es el contenido de estas direcciones? La iniciativa privada ha impuesto abrumadoramente su posición sobre los centros públicos dedicados a arte contemporáneo. Son las galerías de las principales ciudades del país las que aparecen detrás de la mayoría de webs. Por otra parte, frente a la importancia de las fronteras la difusión del arte en Internet pretende crear un espacio continuo. Así, encontramos iniciativas en forma de revistas, blogs, catálogos, o bien de galerías de arte, que se plantean desde una relación dentro/fuera del subcontinente.

De este modo, si bien es preciso afirmar que las fronteras no han desaparecido, ni siquiera en el ámbito de lo digital, sino que, más bien, se han trasladado a dicho ámbito, no resulta menos cierto el hecho de que lo digital ha transformado de manera decisiva las condiciones en que se piensan la pertenencia y las relaciones entre comunidades. En ese sentido, lo digital deja de ser el marco, el lugar desde el que se piensa la identidad para convertirse en parte inherente de ésta. Ninguna aproximación a la definición de la identidad podrá permanecer ajena al impacto de lo digital; por el contrario, inevitablemente, sea cual sea su posicionamiento, habrá de recurrir a la resignificación de elementos tomados del imaginario mediático indio. Es en este punto donde el tradicional debate posicionado en torno al rechazo y a la aceptación de la tecnología deja de tener sentido, queda desactualizado. Lo digital se constituye,

pues, en parte ineludible del debate crítico sobre lo humano, al igual que los debates en torno a la responsabilidad social pasan a ser parte integrante del discurso tecnológico. Así, no se trata solo de que cualquier intento de pensar los debates identitarios en el contexto de India contemporánea haya de pasar obligatoriamente por considerar la expansión de la cultura digital como uno de los procesos sociales y económicos más influyentes en la historia reciente del subcontinente; la incidencia de la transformación digital sobrepasa el rango de lo excepcional, para convertirse en un elemento situado en la base misma del sistema de relaciones humanas.

Nos encontramos, por otro lado, con el peligro que radica en el hecho de que, defendiendo de manera exclusiva y exclusivista lo local frente a una visión globalizada de lo global, se opte por perder de vista la propia necesidad de dar sentido temporal y geográfico a ese ámbito de lo micro dentro de un contexto más amplio, perdiendo así buena parte de la efectividad de sus agendas. Dicho de otro modo: el apego por lo local surgido de la mera oposición a lo global, entendido unilateralmente como reducción, como merma, puede conducir más a una deslocalización que a lo contrario.

La desfocalización del poder de decisión y del capital no implica la desaparición de relaciones de dependencia entre las distintas regiones del planeta. Pese al crecimiento económico –sujeto siempre a las contradicciones señaladas–, pese a la globalización, el centro sigue siendo el centro. A pesar de que las distancias supuestamente se hayan acortado y de que los vínculos sean plurifocales y bidireccionales, el volumen y las características de los bienes intercambiados sigue siendo desigual. Lo local y lo global conviven y se complementan, pero no sólo eso: también compiten. Así, las resistencias también se han globalizado, y han surgido iniciativas que utilizan los lazos que permite lo digital para interconectar posiciones frente a problemas compartidos

En ese contexto surgen nuevas preguntas. ¿Hablar de globalización es lo más correcto para explicar los fenómenos que marcan la actualidad asiática? La expansión económica, ¿son los propios países los que la controlan? ¿Existe una equivalencia entre ese crecimiento empresarial y monetario, y el peso político y cultural de esas regiones? O, diciendo lo mismo mediante un ejemplo, ¿la modernidad económica se ha traducido en una mayor presencia del chino o del hindi en Internet, de los intelectuales y artistas asiáticos

en los circuitos internacionales? ¿Hasta qué punto hemos elegido bien los indicadores que miden el progreso?

La oportunidad de revisar las consecuencias de los procesos de construcción de la modernidad/modernización parece más acuciante que nunca en la actualidad, a la luz de la vigencia que han cobrado ciertas problemáticas en relación con ciertos acontecimientos acaecidos en los últimos veinte años. En ese sentido, aproximaciones como las del Raqs funcionan como elementos que resignifican dichos procesos, a la vez que generan nuevas cartografías, dando lugar a espacios de convivencia en los que el mito adquiere un nuevo significado. Quizá, en definitiva, no se trate tanto ya de asumir que el mapa ha cambiado, se ha ampliado hacia lo digital, ni tampoco de establecer una separación entre utopía y política; sino, más bien, de establecer la posición de los antiguos territorios y de sus agentes –oficiales y extraoficiales– en ese mapa, y, al hacerlo, de elaborar una hoja de ruta (una utopía, al contrario que la de Bauman, con *topos*) que permita dar respuesta a la pregunta que el Raqs Media Collective plantea en uno de sus textos: *"Where on the map is Cyberia?"* (Raqs Media Collective, 2001: 153).

Bibliografía/ Referencias

AA. VV. (2007). *Thermocline of Art: New Asian Waves*. Ostfildern: Hatje Cantz.

Augé, M. (2005). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.

Bernardini, E. (2007). RAQS Media Collective. Nomadism in Art Practice. En C. Jeffrey; G. Minissale (Eds.), *Global and Local Art Histories*, 1-27. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Bonacossa, I.; Manacorda, F. (2006). *Subcontingent: Il Subcontinente indiano nell´arte contemporánea.* Milán: Fondazione Sandretto Re Rebaudengo.

Borreguero, E. (2004). *Hindú: Nacionalismo religioso y política en la India contemporánea*. Madrid: Libros de la Catarata.

Clark, J. (1998). *Modern Asian Art*. Sydney: Craftsman House, G+B Arts International.

Jacob, P. S. (1999). Between Modernism and Modernization: Locating Modernity in South Asian Art. *Art Journal*, 58, 3 (1999) 48-57.

Kapur, G. (1981). Partisan Views about the Human Figure. En B. Fibicher; S. Gopinath (Eds.) (2007), *Horn Please. Narratives in Contemporary Indian Art*, 33-40. Berna: Hatje Cantz.

Kapur, G. (2000). *When was Modernism: Essays on Contemporary Cultural Practice in India*. Delhi: Tulika.

Kapur, G. (1995). When Was Modernism in Indian Art. *Journal of Arts and Ideas*, Nueva Delhi, 27-28; 105-127.

Mitter, P. (1977). *Much Maligned Monsters. History of European Reactions to Indian Art*. Delhi: Oxford University Press.

Ramírez, M. C. (1996). Beyond "the Fantastic": Framing Identity in US Exhibitions of Latin American Art. En G. Mosquera (Coord.), *Beyond the Fantastic: Contemporary Art Criticism from Latin America*, 229-247. Londres: INIVA.

Raqs Media Collective (2006). KD Vyas Correspondence Vol. 1 by Raqs Media Collective. *E-flux Magazine*. Disponible en: http://www.e-flux.com/shows/view/3526. Consultado el 10 de diciembre de 2010.

Raqs Media Collective (2001). New Maps and Old Territories : A Dialogue between Gargi and Yagnavalkya in Cyberia. En *Sarai Reader: The Public Domain*, 01 (2001) 152-159.

Sen, A. (2007). *India Contemporánea: entre la tradición y la modernidad.* Barcelona: Gedisa.

Sloterdijk, P. (2006). *En el mismo barco*. Madrid: Siruela.

Vernant, J.-P. (1999). *Mito y religión en la Grecia antigua*. Barcelona: Ariel.

Vincent, C. (2006). Puzzling the World. Website del Raqs Media Collective. Disponible en: http://www.raqsmediacollective.net/texts_onraqs_1.html Consultado el 10 de diciembre de 2010.

---

[1] ***Digital identities. Reflections on the digital migration of contemporary Indian art***

[2] Doctorando.
Universidad de Granada (España).
Email: cgcaste@correo.ugr.es

[3] Véase, por ejemplo, Sen, 2007; Borreguero, 2004.

[4] Sirva de ejemplo el manifiesto que acompañó dicha muestra. Véase Kapur, 1981.

[5] Véase Vincent, 2006.

[6] Nos referimos no sólo a la iconografía de *Bollywood* y su impacto en el tejido urbano, sino, en un sentido más amplio, a la proliferación agobiante de carteles, eslóganes publicitarios, señales de tráfico (de escasa utilidad práctica, por otra parte), imágenes religiosas, anuncios que promocionan los productos de las multinacionales; todo ello genera un *horror vacui* mediático que también afecta al ámbito de la transmisión oral y gestual.

[7] Reflexión que con frecuencia se traslada al ámbito de la tecnología, verdadero eje de la discusión cultural en India a causa de varios factores: el fuerte contraste entre las *High Tech Cities* y las regiones de la pobreza, los anacronismos del proyecto de modernización del país y la inquietud por sus posibles resultados, la conexión con la esfera internacional y la reflexión sobre la identidad –sirva de ejemplo la problemática de los *Call Centres,* omnipresentes en el arte y la literatura india actuales–.

[8] Mari Carmen Ramírez ha teorizado en varios trabajos los problemas que entraña el conceptualizar una cultura en un patrón expositivo. Si bien sus textos analizan la exposición del arte latinoamericano en Estados Unidos, algunos de los presupuestos defendidos por la autora, y, sobre todo, la cautela que establece como punto de

partida en dicha labor, pueden ser aplicables al caso que nos ocupa. Véase Ramírez, 1996.

[9] Una de estas excepciones, especialmente interesante para el tema que trata este trabajo, es la muestra que se presentó en 2006 en Milán bajo el título "Subcontingent: Il Subcontinente indiano nell'arte contemporánea", en la que se puso especial énfasis en desentrañar la vinculación entre práctica artística y cultura digital en el ámbito actual de India. Véase Bonacossa; Manacorda, 2006.

LOS DESAFÍOS DE REALIZAR LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA: EL CASO DE UN ESTUDIO RÉPLICA SOBRE LA ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS[1]

Jean Stephenson[2]
Elaine Hewitt[3]

Abstract: Many authors in the field of education (Cronbach, 1980; Cronbach; Shapiro, 1982; Shadish; Cook; Campbell, 2002; Schneider, 2004) have recommended that investigations be replicated so that more faith can be placed in their results. Schneider affirmed that replication is "essential for being able to generalize to more people and settings than are represented in a single study" (2004: 1472). The same author favours replications in order to reap the benefits of "conducting an investigation repeatedly with comparable subjects and conditions so as to achieve what would be expected to be similar results" (2004: 1472). In addition to supporting or extending the findings of other researches, replications can lead to their reassessment or to their rejection.

This article reports on our replication of Phillips's (1992) study, in which she investigated links between foreign language anxiety and performance on oral exams in university students. The respective academic situations of Phillips and ourselves were quite similar. For example, her students, like ours, were not foreign language majors, and the level of the foreign language subject was intermediate. Due to administrative constraints imposed by our respective universities, both Phillips and ourselves were obliged to work with an intact group of students, and were therefore unable to design a true experiment with random allocation of participants to more than one group. As regards differences between the two studies, our participants were nearly all Spanish students of English, while Phillips's were all North American students of French. Our language subject was elective, while Phillips's was compulsory.

Our academic setting, therefore, was sufficiently like Phillips's to warrant a replication which would allow us to further verify her conclusions or not. Using the same instrument to measure foreign language anxiety, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS (Horwitz; Horwitz; Cope, 1986), the same criteria for grading the exams, and the same statistical analyses as Phillips did, we obtained results which were largely similar to hers. For instance, the Pearson correlations found between anxiety and oral exam scores in both investigations were observed to negative and statistically significant. On the other hand, Phillips's analyses of variance did not show any statistically significant differences among three anxiety groups (low, moderate, and high), while in our investigation statistically significant differences were revealed. In this way, our study buttresses many of

Stephenson, J.; Hewitt, E. (2011). Los desafíos de realizar la investigación en el aula: el caso de un estudio réplica sobre la ansiedad en el aprendizaje del inglés. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 365-382

Phillips's findings and offers new and valuable insights into anxiety in the learning of foreign languages.
Keywords: replication; foreign language anxiety; university students

Resumen: Muchos autores del campo de la educación (Cronbach, 1980; Cronbach; Shapiro, 1982; Shadish; Cook; Campbell, 2002; Schneider, 2004) han recomendado que se realicen réplicas de las investigaciones para que podamos fiarnos con más seguridad de sus resultados. Schneider afirmó que la replicación de estudios empíricos es "primordial para poder generalizar [los resultados] a más personas y a más contextos que los que están representados en un solo estudio" (2004: 1472). La misma autora abogó por los estudios réplica para poder sacar los beneficios de "llevar a cabo una investigación repetidas veces con sujetos y condiciones comparables con el objetivo de conseguir lo que se espera que serán unos resultados parecidos" (2004: 1472). Aparte de apoyar o extender los resultados de otras investigaciones, los estudios réplica pueden conducir a la reevaluación o al rechazo de las mismas.

Este artículo informa sobre parte del estudio réplica que las autoras llevaron a cabo de la investigación de Phillips (1992), en la que esta autora examinó asociaciones entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera y el rendimiento en los exámenes orales de estudiantes universitarios. Las situaciones académicas respectivas de esta autora y de la nuestra eran bastante parecidas. Por ejemplo, sus estudiantes, como los nuestros, no estudiaban la lengua extranjera como asignatura principal de su carrera, y además, ambas asignaturas eran de nivel intermedio. Debido a las limitaciones administrativas impuestas por nuestras respectivas universidades, tanto Phillips como nosotras nos vimos obligadas a trabajar con un grupo intacto de estudiantes, sin la posibilidad de diseñar un verdadero experimento con asignación aleatoria de sujetos a dos grupos. En cuanto a diferencias entre los dos estudios, los participantes nuestros eran mayormente de nacionalidad española, y estudiaban lengua inglesa, a diferencia de los de Phillips, que eran estudiantes norteamericanos que estudiaban francés. Los participantes nuestros habían elegido la asignatura de inglés, por contraste con los de Phillips, que estudiaban el francés como asignatura obligatoria.

De esta forma, nuestro contexto académico era lo suficientemente parecido al de Phillips como para merecer replicar su estudio con el fin de verificar o no sus conclusiones. Utilizando el mismo instrumento para medir la ansiedad en el aprendizaje de las lenguas, *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, *FLCAS* (Horwitz; Horwitz; Cope, 1986), los mismos criterios de evaluación en los exámenes orales, y los mismos análisis estadísticos que Phillips, obtuvimos algunos resultados que se parecían en gran medida a los suyos. Por ejemplo, las correlaciones Pearson entre la ansiedad y las puntuaciones de los exámenes orales eran negativas y estadísticamente significativas. Por contraste, los análisis de varianza de Phillips no revelaron diferencias significativas en las puntuaciones medias del examen oral en

tres grupos de participantes (de ansiedad baja, de ansiedad moderada, y de ansiedad alta), pero en nuestra investigación, sí se descubrieron diferencias estadísticamente significativas en este sentido. De esta manera nuestro estudio réplica apoya muchos de los resultados de Phillips y aporta nuevos y originales datos a los conocimientos actuales en el campo de la ansiedad en el aprendizaje de las lenguas.
Palabras clave: estudio replica; ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera; estudiantes universitarios.

Introducción

En muchos estudios del ámbito de la educación (Cronbach, 1980; Cronbach; Shapiro, 1982; Shadish; Cook; Campbell, 2002; Schneider, 2004) se aconseja que las investigaciones se vuelvan a realizar, (o que se "repliquen"), para que se pueda fiar con más seguridad de sus resultados. Schneider definió el estudio réplica (*replication*) como "llevar a cabo una investigación repetidas veces con sujetos y condiciones comparables con el objetivo de conseguir lo que se espera que serán unos resultados parecidos" (2004: 1472), aseverando que realizar este tipo de estudios es "primordial para poder generalizar [los resultados] a más personas y a más contextos que los que están representados en un solo estudio" (2004: 1472). Además, recomienda esta autora elaborar no sólo estudios idénticos, sino también investigaciones que sean diferentes en algunos aspectos de la investigación original: "[el estudio réplica] implica tanto aplicar las mismas condiciones a múltiples casos o poder hacer cambios controlables, como replicar el diseño a casos que sean lo suficientemente diferentes como para justificar la generalización de los resultados y de las teorías" (Schneider, 2004: 1473). Además de profundizar o de ampliar los resultados de otras investigaciones, los estudios replica permiten una re-evaluación o llevan a un rechazo de las mismas.

A las autoras de este estudio nos ha interesado examinar las posibles asociaciones entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera (que se define como "la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes, y el miedo a la evaluación negativa", Horwitz et al., 1986: 129) y el rendimiento de nuestros estudiantes universitarios en los exámenes de inglés, sobre todo en la prueba oral. Intuitivamente, habíamos especulado que quizás la ansiedad influyera negativamente en el rendimiento lingüístico, e igualmente intuitivamente, que los malos resultados quizás dieran lugar a más ansiedad. Numerosos autores han investigado este fenómeno y han observado asociaciones negativas entre la ansiedad y el aprendizaje

y la producción de las lenguas extranjeras (Aida, 1994; Gregersen; Horwitz, 2002; MacIntyre; Gardner, 1994; MacIntyre; Noels; Clément, 1997; Onwuegbuzie; Bailey; Daley, 1999; Phillips, 1992; Young, 1986).

Decidimos replicar el estudio de Phillips (1992) no sólo por el valor intrínseco de llevar a cabo un estudio réplica en sí, sino también porque las condiciones académicas respectivas de esta investigadora y las nuestras se parecían en muchos aspectos. Por ejemplo, en ambos casos, los participantes eran estudiantes de una asignatura de lengua extranjera de nivel intermedio. Igualmente, tanto los estudiantes de Phillips como los nuestros no estudiaban la lengua extranjera como área principal de su carrera. Asimismo, por las limitaciones administrativas impuestas por nuestras respectivas universidades, nos vimos obligadas a trabajar con un grupo intacto de estudiantes, sin la posibilidad de diseñar un verdadero intervención experimental. Los dos estudios se diferenciaban en algunos sentidos. Por ejemplo, los participantes de nuestra investigación eran casi todos de nacionalidad española, y eran estudiantes de Inglés para Fines Específicos, a diferencia de los de Phillips, que eran estudiantes norteamericanos que estudiaban francés general. Los estudiantes nuestros habían elegido la asignatura de inglés, mientras que los de Phillips estudiaban la lengua extranjera como asignatura obligatoria.

Un aspecto muy importante que influyó en nuestra decisión de llevar a cabo un estudio réplica de Phillips (1992) fue la inclusión textual por parte de esta autora de su examen oral, lo cual nos permitió traducirlo textualmente para nuestros participantes.

De esta forma, el enfoque investigador y el contexto académico de nuestra investigación eran lo suficientemente parecidos a los de Phillips como para merecer replicar su estudio con el fin de verificar o no sus conclusiones, y a la vez contribuir con nuevos hallazgos al estado de la cuestión del aprendizaje y la producción de las lenguas extranjeras.

La investigación de Phillips (1992) y nuestro estudio réplica de la misma

El artículo de Elaine Matties Phillips "*The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes*" (Los efectos de la ansiedad en el aprendizaje de las lenguas sobre el rendimiento de los estudiantes en una prueba oral y en sus actitudes) fue publicado en *The Modern Language Journal* 76*,* 1, 14-

26, en el año 1992. Su primer objetivo fue evaluar cuantitativamente la influencia de la ansiedad en el rendimiento de sus estudiantes en un examen oral de francés. En segundo lugar, para evaluar la ansiedad desde un punto de vista más cualitativa, Phillips llevó a cabo entrevistas con unos estudiantes con ansiedad de alto nivel lingüístico y de bajo nivel lingüístico. Nuestro artículo actual informa sólo sobre nuestro estudio réplica de la primera parte del trabajo de Phillips, es decir, la parte cuantitativa.

Pregunta formulada

En nuestra investigación, empleamos la misma pregunta (*research question*) que formuló Phillips, "*What effect does anxiety have on students' oral exam performance as measured by the test scores and several performance variables related to accuracy and amount of comprehensible speech?*" (Phillips, 1992: 15-16). Por medio de la traducción inversa ("*back translation*", recomendada por la *American Psychological Association*, 2001: 20), tradujimos esta pregunta al español de la siguiente manera "¿Cómo influye la ansiedad en el rendimiento de unos estudiantes universitarios en una prueba oral, evaluado por la calificación de la misma y por ciertos criterios de rendimiento relacionados con la precisión y con la cantidad de producción oral comprensible?"

Participantes

La muestra de Phillips consistía en 44 estudiantes de francés (35 mujeres y nueve hombres, de edades entre los 17 y los 21 años), de una universidad privada norteamericana. La asignatura era obligatoria, y el nivel era intermedio. En clase se desarrollaban las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir), y los alumnos practicaban mucho la destreza oral en clase, preparándose para el examen oral, por ejemplo, a través de juegos de rol y preguntas abiertas.

En nuestro estudio réplica participaron 40 estudiantes universitarios (28 mujeres y 12 hombres) de la Diplomatura de Ciencias del Trabajo de una universidad española pública. La media de edad de los participantes era 21.27 años al inicio del estudio. A diferencia de la de Phillips, nuestra asignatura era electiva. En clase se usaba una metodología enfocada en las cuatro destrezas lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir en inglés.

Instrumentos

Un instrumento de medición de ansiedad en el aprendizaje de las lenguas: *Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS,* Escala de la Ansiedad en el Aprendizaje de las Lenguas en el Aula (Horwitz et al., 1986).

Al igual que Phillips, las autoras del actual estudio utilizamos la escala *FLCAS,* diseñada por Horwitz et al. (1986), mide la ansiedad que se experimenta durante el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula, "tal como la evidencian las esperanzas de rendimiento bajo y las comparaciones sociales, síntomas psicofisiológicos y comportamientos de evitación" (Horwitz, 1986: 559). La *FLCAS* la componen 33 ítems, que son afirmaciones relacionadas con el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula y con las que los participantes indican su acuerdo o su desacuerdo, eligiendo una de entre cinco opciones. Traducidas del inglés original al español las cinco opciones son: TA (5): Totalmente de Acuerdo; A (4): De Acuerdo; N (3): Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo, D (2): En Desacuerdo; D (1): Totalmente en Desacuerdo. Esta escala pretende evaluar los tres componentes de la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula propuestos por Horwitz y sus colegas, es decir, "la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes, y el miedo a la evaluación negativa" (Horwitz et el., 1986: 129). Se puede obtener una puntuación de entre 33 y 165 en esta escala.

El examen oral

El examen oral de Phillips constaba de dos partes. En la primera parte del examen la profesora invitaba a cada alumno a hablar libremente en francés sobre un tema cultural. La segunda parte era un juego de rol entre la profesora y el estudiante. El objetivo de la segunda parte era que el alumno utilizara ciertas estructuras gramaticales de la lengua extranjera. Se podía obtener una puntuación de entre 1 y 100 en esta prueba.

Para el estudio réplica, las autoras tradujeron la prueba oral de Phillips de la lengua meta de sus estudiantes (francés) a la lengua meta de nuestros estudiantes (inglés). Se pilotó nuestra versión del examen oral con otro grupo de estudiantes en otra facultad de la universidad. De acuerdo con el sistema de evaluación de nuestra universidad, se puntuó nuestra prueba oral entre 1,00 y 10,00.

Ocho criterios de evaluación oral

Para evaluar los diversos elementos del rendimiento en la prueba oral, Phillips empleó ocho criterios de rendimiento oral, basados en técnicas propuestas por Larsen-Freeman (1983) y por Loban (1976). Estos elementos son las (a) "*Communication Units"*, o Unidades de Comunicación, UC. Una UC es "básicamente una proposición independiente con todos sus modificadores" (Phillips, 1992: 16), (b) "*mazes"*, o laberintos, que son palabras, grupos de palabras, o fragmentos de palabras no correctas, superfluas, o en la lengua materna que no contribuyen a la comunicación existosa, (c) las estructuras meta y (d) las proposiciones dependientes. Para medir estos elementos, Phillips empleó ocho criterios de rendimiento oral: 1) Número total de palabras en las UCs emitidas en la prueba, 2) Número medio de palabras por UC, 3) Porcentaje de UCs correctas, 4) Porcentaje de palabras contenidas en las UCs correctas, 5) Número medio de palabras por laberinto, 6) Porcentaje de palabras totales de la prueba contenidas en los laberintos, 7) Número de estructuras meta, y 8) Número de proposiciones dependientes (Phillips, 1992: 16-17).

En nuestro estudio réplica utilizamos ocho criterios de evaluación oral idénticos.

Posición en Clase Estimada por el Profesor/a

Ésta es una medida de evaluación informal por parte del profesor/a de la posición en clase ("*rank ordering"*) de cada estudiante en relación con sus compañeros. Phillips señala que no se fijó en las notas, sino reflejó en esta ordenación su estimación personal de la habilidad de cada alumno en las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir). Ordenó a los participantes de su grupo en 18 "rangos."

Las autoras del artículo actual empleamos esta misma variable. Ordenamos los participantes nuestros en 16 "rangos".

Prueba escrita

No describe Phillips en qué consistía esta prueba. Por consiguiente, para nuestro estudio réplica nos referimos a un estudio anterior suyo (Phillips, 1990) en el que la había usado. Descubrimos que esta prueba tenía cinco partes: "dictado, comprensión auditiva, gramática, redacción, comprensión lectora" (Phillips, 1990: 93). Para nuestra investigación, elaboramos una prueba escrita compuesta de

los mismos componentes, basados en el libro de clase utilizado en nuestra asignatura (Naunton, 2000a; 2000b; 2000c).

Dos preguntas formuladas para predecir la ansiedad

Phillips hizo a sus participantes dos preguntas para predecir sus ansiedad:

"Performance will be indicative of my ability in French YES NO.
Performance will be affected by nervousness/anxiety YES NO. Please explain" (Phillips 1990: 213).

Nosotras usamos las mismas preguntas en nuestra investigación, traducidas así:

"Mi rendimiento reflejará mi nivel en inglés ……....……Sí/No;
Mi nerviosismo/ansiedad influirá en mi rendimiento ……Sí/No. Explica tus respuestas."

Estas respuestas las dieron por escrito nuestros participantes en un cuestionario de datos personales.

Procedimiento

Phillips administró la escala *FLCAS* en hora de clase durante la tercera semana del cuatrimestre. Casi al final del cuatrimestre Phillips ordenó a sus participantes según su evaluación sujetiva (*rank order*), y se realizó el examen oral en la undécima semana del cuatrimestre. Los exámenes orales se hicieron individualmente en una entrevista entre la profesora y cada estudiante, y fueron grabados en audio. Después del examen oral se hicieron transcripciones de todas las grabaciones.

Por nuestra parte, llevamos a cabo el mismo procedimiento que Phillips, siguiendo prácticamente una cronología idéntica en la administración de las escalas y pruebas.

Análisis de datos

En ambos estudios, se usaron correlaciones Pearson para evaluar las asociaciones entre la ansiedad (medida por la *FLCAS*) y las puntuaciones en la Prueba Oral. Además se realizaron correlaciones parciales con tres variables de habilidad lingüística: Posición en Clase, Prueba Escrita, y la variable combinada Posición en Clase y Prueba Escrita. Para medir las relaciones entre la ansiedad y diferentes aspectos de la competencia oral, se emplearon los ocho criterios de rendimiento (Hunt, 1965; Loban, 1976; Larsen-Freeman, 1983). Igualmente, tanto en la investigación de Phillips como en la nuestra, se realizaron análisis de varianza

(ANOVA) para comprobar si existían diferencias en las medias de las puntuaciones correspondientes al rendimiento oral entre tres grupos de ansiedad (baja, moderada y alta).

Resultados

Consistencia interna de nuestra traducción de la *FLCAS*

Phillips mencionó que la consistencia interna de la administración suya de la escala *FLCAS* era "desconocida" (Phillips, 1992: 20). Por esta razón las autoras del estudio actual midió la consistencia interna de la administración de la traducción nuestra de dicha escala. Encontramos un coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) de .93.

Correlaciones entre el Examen oral y la FLCAS

Tanto Phillips como nostras hallamos una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la nota de la Prueba Oral y la puntuación de la FLCAS. El resultado de Phillips fue $r = -.40$, $p < .01$ (p. 18), mientras que el nuestro fue $r = -.494$, $p = .001$**.

Correlaciones parciales entre el Examen oral y la escala *FLCAS* controlando las tres variables de habilidad lingüística Posición en Clase, Prueba Escrita, y Posición en Clase y Prueba Escrita

Al realizar correlaciones parciales controlando las tres variables de habilidad lingüística Posición en Clase, Prueba Escrita, y Posición en Clase y Prueba Escrita, Phillips observó que la correlación entre la Prueba Oral y la *FLCAS* ya no era estadísticamente significativa excepto en el caso de la Prueba Escrita ($r = -.28$, $p < .04$) (Phillips, 1992: 18). En nuestra investigación, sólo al controlar la variable combinada Posición en Clase y Prueba Escrita hallamos que la correlación entre Prueba Oral y *FLCAS* seguía siendo negativa y estadísticamente significativa ($r = -.491$, $p = .002$**).

Análisis de varianza sobre el Examen oral y la escala *FLCAS*

Al llevar a cabo un análisis de varianza sobre la nota media de la prueba oral de tres grupos (de ansiedad baja = 12; de ansiedad moderada = 20, y de ansiedad alta = 12), Phillips no encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los tres grupos. En nuestro estudio, al realizar este análisis en nuestros tres grupos (de ansiedad baja, n = 10; de ansiedad moderada, n = 20; de

ansiedad alta, n = 10), se revelaron diferencias significativas entre los tres grupos (F = 7.883**, df = 2, p = .001). Un prueba de Tukey a posteriori (*post hoc*) indicó que el grupo de ansiedad alta obtuvo una nota media significativamente inferior que los grupos de ansiedad moderada y de ansiedad baja. La puntuación media del grupo de ansiedad baja fue de 67.60 de 100.0. La puntuación media del grupo de ansiedad moderada fue 60.10, y del grupo de ansiedad alta fue 50.60.

Correlaciones Pearson entre los ocho criterios de rendimiento oral y la *FLCAS*

En cuanto a las correlaciones Pearson realizadas por Phillips entre la ansiedad en el aprendizaje del inglés en el aula medida por la *FLCAS* y las ocho variables de rendimiento oral, ella detectó cuatro correlaciones negativas y estadísticamente significativas: Número medio de palabras por UC: r = -.34, p .02; Porcentaje de palabras contenidas en las UCs: r = -.38, p .01; Número de estructuras meta: r = -.39, p .01; Número de proposiciones dependientes: r = -.38, p .01 (Phillips, 1992: 18).

En nuestra investigación, hallamos una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la variable de rendimiento oral Número total de palabras en las UCs y *FLCAS* (r = -.381, p = .015*), y observamos una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la variable de rendimiento oral Porcentaje de Palabras totales de la prueba contenidas en los laberintos y *FLCAS* (r = .341, p = .031*).

Correlaciones parciales sobre los ocho criterios de rendimiento oral y la *FLCAS,* controlando las variables Posición en Clase, Prueba Escrita, y la variable combinada Posición en Clase y Prueba Escrita

Al realizar Phillips correlaciones parciales controlando las variables Posición en Clase, Prueba Escrita, y Posición en Clase y Prueba Escrita, sólo al controlar la variable Examen Escrito, observó que la correlaciones entre la *FLCAS* y las variables de rendimiento, Porcentaje de palabras contenidas en las UCs, Número de estructuras meta, y Número de proposiciones dependientes, seguían siendo negativas y estadísticamente significativas: r = -.30, p < .03; r = -.32, p < .02; r = -.30, p < .03, respectivamente (p. 19).

En el estudio actual, al llevar a cabo análisis idénticos, sólo al controlar la variable combinada Posición en Clase y Prueba Escrita

encontramos que la correlación entre la variable de rendimiento Número total de palabras en las UCs, y la *FLCAS* seguía siendo negativa y estadísticamente significativa (r = -.38, p = .018*), y que la correlación entre la variable Porcentaje de palabras totales de la prueba contenidas en los laberintos y la *FLCAS* seguía siendo positiva y estadísticamente significativa (r = .34, p = .033*).

Análisis de varianza sobre los ocho criterios de rendimiento oral y la FLCAS

Mediante sus análisis de varianza Phillips comprobó que existían diferencias en las puntuaciones medias correspondientes a los ocho criterios de rendimiento oral entre sus tres grupos de ansiedad (de ansiedad baja, n = 12; de ansiedad moderada, n = 20; de ansiedad alta, n = 12). Halló diferencias significativas en dos criterios de rendimiento oral, Número de proposiciones dependientes (F = 3.37, df = 2, p = .04), y en el criterio Número medio de palabras por CU (F = 4.76, df = 2, p <.02). Una prueba a posteriori de Tukey indicó que para Número de proposiciones dependientes había diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ansiedad baja y de ansiedad alta, y que para Número medio de palabras por CU, había diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ansiedad baja y de ansiedad moderada, y entre los grupos de ansiedad baja y de ansiedad alta (Phillips, 1992:18).

En nuestro estudio, los análisis de varianza con nuestros tres grupos de ansiedad (de ansiedad baja, n = 10; de ansiedad moderada, n = 20; de ansiedad alta, n = 10) revelaron que había diferencias significativas entre los tres grupos en cuanto al quinto criterio Número medio de palabras por laberinto, y al sexto criterio Porcentaje de número total de palabras contenidas en los laberintos. En cuanto al quinto criterio el análisis reveló que había diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos (F = 6.888**, df = 2, p = .003). Una prueba a posteriori de Tukey indicó que el grupo de ansiedad moderada emitió laberintos significativamente más cortos que el grupo de ansiedad alta (un promedio de 2.3 palabras comparadas con un promedio de 3.5 palabras por laberinto). El número medio de palabras por laberinto emitido por el grupo de ansiedad baja fue 2.8. En cuanto al sexto criterio, el ANOVA demostró diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos (F = 5.599**, df = 2, p = .008). Una prueba a posteriori de Tukey indicó que el grupo de ansiedad alta emitió en la prueba oral un porcentaje de laberintos significativamente mayor que el grupo de

ansiedad moderada, es decir, un promedio del 33.76% en comparación con un promedio del 18.96%. El porcentaje medio de laberintos emitido por el grupo de ansiedad baja fue del 21.46%.

Discusión

Es interesante que el coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) de nuestra traducción española de la escala *FLCAS* fuera idéntica a la fiabilidad encontrada por la autora de la misma, Horwitz (1986: 560), en una investigación preliminar sobre esta escala de ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula (.93).

En cuanto a la relación entre la nota del examen oral y la ansiedad medida por la escala *FLCAS*, tanto en el estudio original de Phillips como en nuestro estudio réplica se detectaron la existencia de una relación negativa y estadísticamente significativa entre la ansiedad y la nota de la prueba oral, y entre la ansiedad y algunos criterios de rendimiento oral.

La correlaciones Pearson negativas y estadísticamente significativas observadas en los dos estudios entre la nota de la prueba oral y la puntuación obtenida en la *FLCAS* indican que cuanto más ansiosos se sentían los participantes norteamericanos y españoles a la hora de aprender una lengua extranjera en el aula, tanto peor tendían a puntuar en la prueba oral. Este resultado concuerda con los hallazgos de numerosos otros autores, por ejemplo, Young (1986), que informó que “para tres de las cuatro medidas de ansiedad, hubo una correlación significativa y negativa entre la OPI [Entrevista de Dominio Oral] y la ansiedad” (443).

Sin embargo, no se sabía si esta tendencia hacia el rendimiento oral inferior se debía a la influencia de la ansiedad, o simplemente a una habilidad lingüística inferior. Las c*orrelaciones parciales* arrojaron luz sobre esta cuestión: Phillips informó que la correlación negativa y estadísticamente significativa hallada entre las puntuaciones de un examen oral y la *FLCAS* persistían sólo cuando se controló el efecto de la nota de la Prueba escrita. En nuestra investigación, el hecho de que el coeficiente de correlación entre la nota de la prueba oral y la *FLCAS* seguía siendo negativo y estadísticamente significativo, una vez eliminado el efecto de la variable combinada Posición en Clase y Prueba Escrita, sugiere que la ansiedad jugó un papel, aunque modesto, en el aprendizaje de la lengua extranjera, y no sólo la habilidad lingüística.

Nuestros resultados de la correlación Pearson y de la correlaciones parciales, que apuntan a la presencia de una

asociación entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera y la nota de la prueba oral, fueron apoyados por los resultados de nuestro análisis de varianza, que reveló que el grupo de mayor ansiedad obtuvo de media puntuaciones significativamente inferiores que el grupo de ansiedad moderada y que el grupo de ansiedad baja, las notas siendo de 50.60, de 60.10 y de 67.60, respectivamente. Implican estos resultados que era significativamente más probable que el grupo de mayor ansiedad obtuviera una puntuación menor en la prueba oral que los otros dos grupos. Este hallazgo recuerda al de Aida (1994), que dividió a sus estudiantes en dos grupos (de ansiedad alta y de ansiedad baja) y cuyo ANOVA reveló que "el grupo de ansiedad alta recibió notas significativamente inferiores (…) que el grupo de ansiedad baja" (162), es decir, 85.6 y 89.9, respectivamente. Sin embargo, como hemos señalado, el ANOVA realizado sobre la nota del examen oral de Phillips no reveló resultados significativos. Para nuestros participantes, la prueba oral era 'oficial' ya que coincidía con un examen 'parcial' universitario, y este hecho puede haber contribuido a provocar una mayor ansiedad en los participantes.

Por lo tanto, los tres primeros análisis estadísticos nuestros, que indican que hay una relación desfavorable entre la ansiedad y el rendimiento oral, apoyan en general los de Phillips y fortalece la fiabilidad del examen oral elaborado por esta autora.

En lo que se refiere a las correlaciones entre los ocho variables de rendimiento oral y la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera, la correlación negativa y estadísticamente significativa observada para la variable Número total de palabras usadas en las UCs y la *FLCAS*, y las cuatro correlaciones negativas observadas por Phillips, sugieren que cuanto más ansiosos se sentían los participantes en ambos estudios a la hora de aprender el idioma extranjero, tanto menor tendía a ser la cantidad y la complejidad de su producción oral. En nuestra investigación, la variable de rendimiento oral Porcentaje de palabras laberinto emitidas en la prueba, que arrojó una correlación positiva y estadísticamente significativa, sugiere que cuanto más altos eran los niveles de ansiedad experimentados por nuestros participantes, tanto mayor era la cantidad de palabras incorrectas o fragmentos desconectados emitidos en la prueba. Estos resultados estadísticamente significativos que se hallaron tanto en el estudio original como en el estudio réplica indican que la ansiedad se asociaba con aspectos tanto favorables (cantidad de elementos de

comunicación) como desfavorables (proporción de elementos que no contribuían a la comunicación).

Cuando se llevaron a cabo correlaciones parciales para averiguar si la correlaciones entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera y los criterios de rendimiento oral seguían siendo estadísticamente significativas después de eliminar el efecto de las tres variables de habilidad lingüística (Posición en Clase, Prueba Escrita, y Posición en Clase y Prueba Escrita), se observó que las correlaciones estadísticamente significativas registradas anteriormente se disiparon excepto en el caso de la variable Prueba Escrita (en el caso de Phillips) y la variable combinada Posición en Clase y Prueba Escrita (en nuestro caso).

Son interesantes los resultados de los análisis de varianza llevados a cabo sobre las ocho variables de rendimiento oral. Phillips había encontrado resultados estadísticamente significativos para dos criterios de rendimiento oral, Número de proposiciones dependientes, y Número medio de palabras por CU. En ambos casos, se observó que las medias bajaban de manera lineal. En lo que concierne a nuestro estudio, en el criterio Número medio de palabras por laberinto, la diferencia estadísticamente significativa registrada entre los grupos de *a*nsiedad moderada y de ansiedad alta era notable. Aunque el grupo de ansiedad alta produjo por término medio los laberintos más largos, (3.52 palabras), tal como habíamos especulado, el grupo de ansiedad baja produjo por término medio laberintos más largos que el grupo de ansiedad moderada (2.82 palabras y 2.30 palabras, respectivamente). Tal vez se debieran estos resultados a una tendencia por parte de los estudiantes más relajados a prestar menos atención a su intervención oral y a sentirse menos preocupados ante la posibilidad de cometer errores. Este hallazgo recuerda el estudio de Gregersen y Horwitz's (2002) sobre el rendimiento oral, donde los "participantes no ansiosos reconocían que su producción lingüística no era perfecta pero no exigían el mismo nivel de perfección que sus compañeros más ansiosos" (566). O, por otro lado, puede ser que los laberintos más cortos (y por lo tanto más precisos) emitidos por término medio por los estudiantes de ansiedad moderada fuera el fruto de una mayor atención y de la ansiedad facilitadora (Alpert; Haber, 1960).

En cuanto al sexto criterio de rendimiento oral, Porcentaje del número total de palabras contenidas en los laberintos, el ANOVA reveló diferencias estadísticamente significativas ente los grupos de

ansiedad moderada y de ansiedad alta. Mientras que los estudiantes del grupo de ansiedad alta produjo el porcentaje medio más alto de palabras de laberinto en sus pruebas orales (poco más de la tercera parte), como era de esperar, un resultado sorprendente fue que el grupo de ansiedad baja produjo una proporción significativamente mayor de palabras de laberinto (21.46%) que el grupo de ansiedad moderada (18.96%), lo cual indica que la producción oral del grupo de ansiedad moderada fue significativamente más comprensible que la del grupo de ansiedad baja. Tal y como ocurrió en el caso de la variable de rendimiento oral quinto, esto quizá se debiera a que el grupo de ansiedad moderada tuviera más cuidado durante su intervención, y que la ansiedad facilitadora tendiera a beneficiar a este grupo.

En definitiva, nuestros datos apoyan en general los hallazgos de Phillips, y reflejan su afirmación sobre sus propios resultados, que "indican correlaciones negativas y persistentes entre la ansiedad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y el rendimiento" (Phillips, 1992: 20). Además, nuestros resultados aportan fiabilidad al examen oral escrito por esta autora. Las correlaciones estadísticamente significativas observadas en los dos estudios no nos permiten afirmar inequívocamente que la ansiedad era responsable directamente de un rendimiento oral inferior por parte de los participantes tanto norteamericanos como españoles, pero parecen indicar que la ansiedad tiende a estar estrechamente vinculada con peores notas en el examen oral.

Referencias

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. En *The Modern Language Journal* 78, 2 (1994) 155–168.

Alpert, R. & R. N. Haber (1960). Anxiety in academic achievement situations. En *Journal of Abnormal and Social Psychology* 61, 2 (1960) 207–215.

Cronbach, L. J. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cronbach, L. J.; Shapiro, K. (1982). *Designing evaluations of education and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gregersen, T. S.; Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. En *The Modern Language Journal,* 86, 4 (2002) 562-570.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. En *TESOL Quarterly,* 20, 3 (1986) 559-562.

Horwitz, E. K.; Horwitz, M. B.; Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. En *The Modern Language Journal,* 70, 2 (1986) 125–132.

Hunt, K. W. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. NCTE Research Report No. 3. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

Larsen-Freeman, D. (1983). Assessing global second language proficiency. In Seliger, H. W.; Long, M. H. (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*, 287-304. Rowley, MA: Newbury House.

Loban, W. (1976). Language development: kindergarten through grade twelve. NCTE Research Report No. 18. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

MacIntyre, P. D.; Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. En *Language Learning* 44, 2 (1994) 283–305.

MacIntyre, P. D.; Noels, K. A.; Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. En *Language Learning* 47, 2 (1997) 265–287.

Naunton, J. (2000a). *Head for business. Intermediate. Student's book*. Oxford: Oxford University Press.

Naunton, J. (2000b). *Head for business. Intermediate. Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press.

Naunton, J. (2000c). *Head for business. Intermediate. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.

Onwuegbuzie, A. J., P. Bailey C. E. Daley (1999). Factors associated with foreign language anxiety. En *Applied Psycholinguistics* 20, 2 (1999) 217–239.

Phillips, E. M. (1990). The effects of anxiety on performance and achievement in an oral test of French. Tesis doctoral. University of Texas at Austin, USA.

Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. En *The Modern Language Journal* 76, 1 (1992) 14–26.

Publication Manual of the American Psychological Association (5ª ed.). (2001). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Schneider, B. (2004). Building a scientific communiity: the need for replication. En *Teachers College Record,* 106, 7 (2004) 1471-1483.

Shadish, W. R.; Cook, T. D.; Campbell,T. D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.

Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. En *Foreign Language Annals* 19, 5 (1986) 439–445.

---

[1] ***Challenges and rewards in conducting investigations in the classroom: replicating a study into foreign language anxiety***

[2] Doctora.
Universidad de Granada (España).
Email: jstephen@ugr.es
[3] Doctora.
Universidad de Granada (España).
Email: ehewitt@ugr.es

SIGNIFICANCE AND FRAMING OF THE GENDER FACTOR IN THE REPRODUCTION OF INTIMATE PARTNER VIOLENCE[1]

Cláudio Alexandre S. Carvalho[2]

Abstract: We maintain that, although the greatest share of intimate partner violence has its origin in 'endemic' factors of intimate communication, inherent to the high investments and expectancies in which it is sustained; such violence cannot be adequately addressed and understood if severed from the socio-cultural field, where gender normativity assumes great relevance. Intimacy is characterized by a paradoxical dependency towards exterior communicative processes in which their members take part, so that, in what concerns gender, it is not just a space of reproduction of symbolic asymmetries but also a receptacle of its increasing fluidity. But if gender attributions are open to greater interactive negotiation, in intimacy there remain traditional ascriptions. Here, the romantic conception of love plays a major role, not only enhancing differentials of power and distribution of resources, but also masking practices of abuse which have their extreme (and sometimes lethal) recourse in violence.
Keywords: gender; culture; intimate violence; coercive control

Resumo: No presente trabalho defende-se que, apesar de grande parte da violência entre parceiros íntimos ter origem em fatores endémicos – inerentes às elevadas expectativas em que está sustentada a comunicação na intimidade –, ela não pode ser adequadamente compreendida cindida do entorno sociocultural, no qual a normatividade de género assume grande relevância. A intimidade é caracterizada por uma dependência paradoxal relativamente aos processos comunicativos exteriores onde tomam parte os seus "membros", sendo que no que concerne aos padrões de género, ela não é somente reprodutora das assimetrias simbólicas, mas é também, e sobretudo, recetáculo da sua crescente fluidez. Sendo certo que as atribuições de género se tendem a concretizar por negociação interativa, na intimidade subsistem certas determinações tradicionais. Neste ponto, as conceções de amor romântico assumem um papel preponderante, propiciando diferenciais de poder e distribuição de recursos, mas camuflando também práticas de abuso que têm o seu extremo no recurso à violência.
Palavras-chave: género; cultura; violência íntima; controlo coercitivo

Introduction

In the present article we explore one of the points in which cultural schemes of gender are revealed contrary with the well-being

Carvalho, C. A. S. (2011). Significance and framing of the gender factor in the reproduction of intimate partner violence. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 383-404

of individuals. The recourse to violence, despite considered ultimate and mostly associated with instrumental interactions evolving strangers, continues to be a recurrent element of intimate relations. In the course of the last decades violence among intimate partners has been increasingly acknowledge as a problem with inestimable costs, concerning public heath[3], but also the assurance of political rights. Intimate partner violence (IPV) must be understood as a particular form of abuse[4], demarcated from other criminal incidences taking place in intimacy. Like child and elderly abuse, it takes place mostly, but not exclusively, in families, and in the domestic space, along the interplay of legal, economic and moral dependencies. What differentiates it from those forms of abuse (to which it remains frequently linked), derives from the original conception of love as the communicative medium through which intimacy is constituted as a project between mutually elected persons, generally involving emotional (and sometimes), economic and sexual fulfilment. In modern society such a combination of elements pertains exclusively to the family, and is so primordial to self-identity precisely because in it are comprised forms of deliberate investment and processes with limited or absent conscious deliberation, enabling a gathering of heterogeneous elements in a «unity of consciousness» (Fuchs, 1999: 23) that is the ultimate reference of self-representation.

However, if the differentiation of intimacy have been originated through a withdrawal from public space and the power from both community (relatives and neighbourhood) and religious institutions and latter by state powers[5], which firstly regulated domestic violence, this has not meant simply the creation of a temporal process immune to external communicative processes and normativity, quite the contrary. The aim of this work is to understand how does gender, as a social category which mediates cognitive attributions, remains an important factor to be considered in the dynamics of conflict and violence among intimates. Taking into account the importance of gender as a cultural universal, we will inquire how it becomes enmeshed in intimate communication, stressing its temporal stabilization in communicative structures. As Kimmell have put it: «home is not a refuge from violence, nor is it a site where gender differences in the public sphere are somehow magically reversed» (2005: 216). This pervasiveness gender in intimate relations is perhaps more evident in the way the dominant normativity comes to ignite violence. Studying the extreme forms of IPV in cases that lead to familicides, the criminologist N. Websdale

concluded, that although power asymmetries certainly potentiate abuse, «it is the shame perpetrators felt at not being able to meet the exacting standards of dominant notions of masculinity and femininity that drove [those] tragic killings» (2010: 264-65).

"Expectations of expectations" structuring intimate communication

Luhmann have insisted that intimacy and families do not refers to biological or affective relations, nor simply to psychic states, but to communicative processes based on mutual expectations of its members[6]. However, differentiating it from all other sub-systems of society –which demand a given performance derived from a role independent from personal traits–, intimacy doesn't have an ultimate function regulating its reproduction[7]. The reason for this is that modern society attributes to this sphere the design to pursuit particular ends whose significance is not restricted to partial roles and ends, but extends to the whole person. Of course we can posit an "abstract" ideal regulating such mutual projects, namely, that of grating one's emotional reassurance, which is open to multiple temporal concretizations (although some cultural ideals remain dominant and the project strives for self-reproduction in another being, economic prosperity, social recognition etc.). It is in virtue of the high emotional investment in intimate life, that the phenomenon of IPV is object of multiple and overlapped descriptions[8], trying to make sense of the apparent paradox of modern privatized family: its orientation towards emotional expression is bonded to conflict. In face of unachieved ideals, conflicts about little nothings assume an existential significance. All would be fine if one could just move away and simply "cash out" all his/her gains and losses (including here automobiles, babies and financial responsibilities).

The lack of a meta-level guiding its interaction means that in modern family we are facing the totality of one's being[9]. This is the case, since all actions and events concerning its member's (individual) life assume communicative relevance, and at the same time those processes cannot completely "drain" the significance which he holds to other members. In the general conditions delineated here, we may apply the expression adopted by Luhmann in a recently recovered manuscript: «marriage produces more disclosure of latent mental disorders than war» (2008: 61). This proposition is off course outdated. In today's society, even if state regulated marriages maintain the requisite of a stable personal

commitment, they provide the possibility of dissolution, preventing –as good as (im)possible–, major damages to spouses and dependents. And yet, beyond this historically contingent fact, one must acknowledge that: 1) family, and even marriage, are not in crisis[10], –despite the ever-growing weight of economic calculus and the partial openness to forms of selective kinship– they still answer a human urge to be related to the other in an unconditional way, supportive and capable of unifying all the aspects of one's existence; and 2) sometimes domestic violence tends to be more extreme precisely because one perceives its fragility and tries to preserve an imaginary order. Between intimates this quest for stability tends to rely on stereotypes dependent on cultural normativity. Stereotypes are forms that unify around the person as a form that bundles communicative resources and individual conscious systems, fixing individual expectations that orient self-reflexivity. In the modern society, both those aspects indicate what some sociologists consider a problematic combining of disconnectedness –a lack of identity grounding structures– firstly described by Durkheim as *anomie*, and absoluteness enmeshed in communicative interaction which is oriented through basal fixing of expectancies. Historical privatization of intimacy, already propitious to abuse since it was "nobody's business"[11], coincided with the gender differentiation inflating emotional incumbencies.

Among the various interpersonally invested ideals –emotional relatedness, sexual vitality, economic success…– gender keeps playing a significant role, determining the specificities of internal organization of intimate structure, and consequently, also the personal attributions of its members. Since its first theorizations in Aristotle, family is recognized as the space of inequalities, derived from nature, or at least from nature's "rapture" and translation in communicative structures of stratified societies. But we must not necessarily assume from the start that there is an innate tendency to use and subdue the other. In various societies' economic and sexual exploitation, tends to be communicatively legitimized, and to a certain point, the individuals unwittingly labour in their own condition of dominant or dominated.

Viewed from the point of view of ideology critique, stereotype as a communicative recourse, is not the result of social structure, but its legitimating cause. Feminist critics of functionalist conceptions of family processes are not extensible to Luhmann's scheme of intimate space, since his conception encompasses the complexity derived

from high levels of contingency involved in the presence of sexuality and high personalized emotional expression. Although there has been some reluctance[12], only recently appeased, in adopting luhmannian corpus as guide to the analysis of gender in contemporary societies, from his approach one can extract two major consequences. One is that family, and its internal hierarchies, no longer determines the social position of individuals (Luhmann, 1990: 206-8), the other is that temporal co-orientation of the lovers is liable to "ontologize" in a complementary model of asymmetric roles (209 ff.). This latter point relates to forms of irreflexive interaction dependent on the recourse to gender stereotypes. If in other systems, recourse to gender is possible[13], but frequently dysfunctional, a residual trace from stratified societies, it subsists as guidance of intimacy processes of interaction.

Our incursion is centered upon cultural aspects and their significance in intimate communication, however we must refer that these form part of a larger and complex model of accessing intimate violence. The ecological model of IPV developed by L. Heise (1998) has offers a multidimensional approach of the phenomenon in establishing the contingent interrelations between different etiological levels. Through a "top down" presentation we have: macrosystem (where cultural universals such as gender assume great relevance); exosystem (aggregate of systems and organizations from civil society); microsystem (the communicative integrations taking place in intimate relation) and finally the ontogenetic level (referring individual beliefs, attitudes and behaviors). Outside this scheme remain biological factors contributing to IPV. Such absence is indicative of what sometimes seems an insurmountable gap at the heart of academic community, opposing social and biomedical sciences (cf. *e.g.* Wahl, 2009: 5-18, 108). If one must take into account scientific theories resulting from the research fields of genetics, endocrinology, neurotransmitters, and neurophysiology, we have some evidence of the autonomy of cultural and socio-normative levels[14].

Based on the comparative analysis of empirical material from a large number of countries, G. Hofstede has repeatedly proved this general theory. Concerning his conceptual model of "cultural masculinity", he showed how biological factors are regulated by cultural schemes varying between high levels of power asymmetry and violence (in cultures of high masculinity) and cooperative and non violent (in cultures with low level of masculinity). In adopting a

universal explanatory principle from evolutionist theories –paternal investment theory–, contrary to sociobiology he has established different cultural patterns conditioning violent behavior. Presenting an explanation for the high discrepancies between cultures with high gender asymmetries with more equalitarian societies, Geert Hofstede and his coworkers (1999) concluded that if there is a correlation between high temperatures (low geographical latitudes) and aggressive behavior as the privileged way to deal with frustration, it is dependent on the mediating cultural factor.

In the next section, we will highlight some aspects distinguishing IPV where gender is accountable as a causal element to be considered, from those cases where it has not such an explanatory value. Without doing this we would risk overstate the importance of gender and also fail to account for its different implications.

Obliterations in the perspective restricted to family violence

The long process of democratization of family and the recent inclusion of women as members of the various social systems, have contributed to a challenging of static stereotypes. In the last four decades we have been witnessing a pronounced changing in the models of gender consecrated in the bourgeois family. Such a change, which accompanied the decline of its hegemony, originated the questioning of its internal organization where life courses and division of labor were deduced through a naturalization of identity that assumed the biological grounding of sexual difference as its ultimate criterion. In some occasions the diversification of familiar organization and gender identity has meant the evanescence or even the indistinctness of characteristics belonging to one of the two genders socially recognized. But despite the profound changes in the criterions of reproduction of social systems –that prescind from such personal factor– and the “experience crises” in social interaction –where the artificial or constructed character guiding “doing gender” is revealed dependent on a correct performance–, in the majority of western societies the mutually excluding models of masculinity and femininity maintain the orienting value of stereotypes.

Given such cultural assumptions, some were stroked by surprise when, starting at the beginning of the eighties, Murray Strauss and his colleagues, drawing on surveys upon couples, reported that women recurred to violence with the same frequency as men, and initiated the violent episodes behavior more

frequently[15]. One of Strauss's colleagues was S. Steinmetz; this author can be considered the major representative of this perspective in its strongest version. She does not simply deny the hypothesis of a patriarchal conspiracy sustained by some feminists; she also claims that women have a higher prevalence of violent behavior than men[16]. In face of such an interpretation of data relative to domestic violence, some were lead to put the same question as J. Fletcher: «Can our intuitions and popular stereotypes really be that wrong? Have we all been dupes of a well-orchestrated feminist plot?» (2002: 233). Since the publishing of those reports there has been a "politicization" of scientific investigation concerning IPV, which thereafter became divided between two opposite factions. Both the "Violence against Women" (VAW) and the "Family violence" (FV) perspectives were omissive or evasive towards distinct etiological causes in the phenomenon's differently explained[17]. Casimiro (2008) has characterized this dispute as a "deafs' dialogue" since none of the approaches to IPV is wrong *per se*, nor are they necessarily mutually excluding, but result from the use of different methodologies, realities and aims.

To explain the inconsistency of conclusions of FV approach with dominant representations of IPV, a various authors have referred two methodological factors, namely: the demographic samples studied, and the use of Conflict Tactics Scale (CST) (Cf. e.g. Frieze; McHugh et al., 2008: 558 ff.; Kimmel, 2005; Dobash; Dobash *et al.*, 2007). VAW bases their conclusions of the prevalence male abuse, on qualitative interviews gathered from clients of victimization institutions (shelters, police, and the courts). This gives origin to skewed comparisons since FV approach surveys the general population and is restricted to quantitative elements. Various critiques to the deficiencies of CTS motivated the appearance of an improved model, which gave identical conclusions on the incidence of victimization. Those critiques have fall upon, not only the fact that it abstracted from access to economic resources and power imbalances, but mostly its lack of address to the context in which a discrete act of violence take place[18]. FV approach maintains that the problem of IPV can be exhausted in addressing the (isolated) occasions when collision of divergent interests of partners, give origin to frustration and injury behavior, *i.e.* it recognizes only expressive violence. VAW perspective inherits the feminist legacy, denouncing the cultural norms and ideological constructions, and refuses that women take a significant part on partner aggression,

centering on the instrumental aspects of intimacy violence used by male partners.

After the long and intense debate over the hypothesis of gender symmetry in IPV[19], the proposal firstly made by M. Johnson, distinguishing between “common couple violence”[20] and the instrumental type, which he named “intimate terrorism”, keeps enjoying large acceptance. The first type designates situations of conflict where both partners hold positions of equality and has not a systematic or recursive character. As providing occasion to emotional expression this type of violence constitutes what R. Collins terms "protected fair fights" since they do not produce humiliation of personal dignity (which is considerably dependent on intimacy), or menaces to existential security (2008: 142). In the second type, one can find traces of subordination, and one of the partners is deprived from his basic rights, living under the constant threat of not corresponding to the projected expectancies of his/her partner. If the assumption that intimate violence is always caused by men was unsustainable –and it was pointed that they reinforced stereotypes of defenseless and impotent women[21]–, to argue that IPV is independent of gender personal attributions, and their dependence on stereotypes, would be insensitive to the quality and context in which violence comes to take place. But in IPV it is frequent that both aspects –expressive and instrumental– are sometimes enmeshed in one another. In the conclusion of his extensive research, E. Stark reveals his ethnological doubts: «it was often hard for me, as an outsider, to distinguish where the animus carried by normative sex hierarchies ended and personal hatred of women began» (2007: 392).

A significant aspect in FV approach is that most its surveys were made upon young populations, and a high percentage of cohabitating couples. Precisely due to its inherent instability, such relations, as it happens also with dating relationships, tend to be gender neutral. Investigations have documented how after cohabitation tends to stabilize relations through an adherence to traditional division of roles, that make it possible to dispense with the recourse to violence (Stark; Flitcraft, 1988). In this sense, physical subordination is an epiphenomenal occurrence which does not enable the access to structural and contextual elements characteristic of masculine domination. Such elements tend to mold the historic of a relationship. In this sense, the non physical dimension must be «treated as profoundly more important than the

physical because it both sets the context for and determines the meaning of the physical» (Reece, 2009: 46). The fact that with cohabitation (and principally with birth of the first child), mutual passion and romantic ideals are bound to stabilize in recursive processes, frequently means not only that women assume the majority of domestic and emotional unpaid labor, but also that their behavior tends to conform to prescriptions derived from patriarchal societies. Some theoretical and practical approaches to IPV reinforce these normative prescriptions; M. Bograd (1986) emphasized how in some couple therapy there is a clear tendency to adopt traditional models that prevent violence from arising. As noted by E. Stark (2007: 119), this configures a *quid pro quod* situation where women are required to dispense with their self-determination so that their husbands can find no motive to aggressed them. That is, adopting self-abnegation cooperating with coercive control prevents the appearance of its last resource, physical and emotional violence.

Despite the agreement in the conceptualization Johnson presented as providing guidance to empirical work, his terminology is questionable. That is the case with the recourse to the term "terrorism"; contrary to the everyday use of the word, in gendered IPV the effectiveness control is assured not by impersonal or anonym terror, but through the inter-personal tearing of the other's emotional stability, through the imposition of one's legitimized power. Such power has clear patriarchal traces Stark forged the term coercive control. Although coming against the dominant flow, his suggestion to restrict the use of the term violence to its "visible" dimensions (physical, sexual and verbal) has the advantage to present aggression as a consequence of a much more extended paradigm of subordination. This perspective, by which Stark tried to change the paradigmatic approaches to IPV, enables to (theoretical and practically) distinguish between the immediately criminalized aggression and some patterns of behavior with greater probability to be dissimulated as normal because legitimized by gender stereotypes. Such a conceptual mindfulness is more than a multiplication of a unitary phenomenon. It allows us a repositioning of the emotional and physical violence; they are no longer taken to be restricted to the criminal order, but concern primarily the political one[22]. In his words: « the primary harm abusive men inflict is political, not physical, and reflects the deprivation of rights and resources that are critical to personhood and citizenship» (2007: 5). Here, a distinctive characteristic is that, contrary to the rules sustaining

common violence, coercive control tends to be fixed in communicative processes which grant recursivity and enhance increase of subjugation and dependency. In this sense: «coercive control hope to suppress conflict or keep it from surfacing or to punish a partner for some perceived hurt or transgression, (…) by imposing the victim's compliance with gender stereotypes» (2007: 105).

Another relevant aspect which was developed by E. Stark is precious to the present work. This author sustains that violence erupting in coercive relations, victimizing mainly women, aims not just to restitute the intimate partner to its scripted roles. An imaginary component disjoint from the symbolic structure and functionality can be observed in the development of aggressive automatisms detached from any criterion or objectivity (2007: 280 ff.). Restricting her analysis to psychological mechanisms, Lenore Walker has firstly addressed to a vicious cycle in which abuse increases (cf. 2000: 116-38). Through time this configures "learned helplessness" by which women accept their position.

Distinctive aspects of IPV derived from the persistence of stereotypes and imaginary quality of gender

In her recent work S. Aboim has focused the fact that if there is one institution in modern society which holds a decisive role in the constitution and, *a fortiori*, in the adopting of gender attributions, it is certainly the family. The author sustains that it urges to correct the idea, presented by R. Connell, that intimate relations are "soft institutions", opened to normative changes in gender identity verified in various domains of western societies (2010: 61 ff.). Even with the appearance of new models of intimate relation, the classical roles of breadwinner and housewife hold some effectiveness in structuring intimacy.

It was through the long development of the romantic conception of love that it has been possible to remove women from a passive role –where they function as a currency between males–, and grant them a voice. But all along such complex development, the semantic associated with femininity has been anchored in the emotional connectedness and assistance, a set of qualities complementary of masculine assertiveness[23]. This association is not arbitrarily imposed, but departs from stable cultural schemes historically consistent with the roles and qualities associated with one of the instituted gender categories, which in the large majority of

societies are reduced to the grounding difference between masculine and feminine. We are in face of a cultural memory inscribed in stable communicative resources, which C. von Braun have tried to conceptualize as complemented by imaginary elements, linking the socio-historical and the individual-biographical dimensions (2001: 255-86)[24]. The reduction of complexity granted by stereotypes maintains the forms of "hegemonic masculinity" and "emphasized femininity" described by Connell (1987: 183-88). After Second World War, traces of domesticity have been deeply enforced by the media; the prevailing images didn't simply associate women with the house, but expanded the specific moment in life circle historically associated with it, reproductive work. That enforcement has been assured by a high investment in all domains of women's lives, encompassing all aspects of their personality. In a way we can interpreted such expansion of maternity and child care, as enabling them to encompass also the role of a caring wife oriented by her husband's needs (Hattery, 100 ff.). It is certain that processes of socialization are increasingly detached from fix qualities attributed to each gender (Dausien, 1999). But this closing and even "indistinction" of genders in activities, beliefs and values which is present in infancy and youth, also in the recourse to violence, is not extended to the remaining life cycle (Krüger, 2001: 68-77).

Mutual vulnerability that fuels intimate relations conducts to the 1) the emotional availability, 2) sharing of resources and ideals; and finally 3) the transition from the "two of us" to the "us"[25]. This triple anchoring is not necessarily conducive to abuse, nor is the assumption of traditional roles necessarily equivalent to subordination. However it entails a risk to feminine autonomy. If love promotes confidence and self esteem, the parenthesis it puts to individual autonomy must not be permanent. This was a point developed by the feminist philosopher Marilyn Friedman analyzing how romanticism tends to deposit in women the responsibility of the caring for others, leaving them vulnerable to forms of emotional devotion. It is certain that ideally, love promotes confidence, self esteem and self knowledge, but the surrender to the other's needs must not be persistent but transitory and self-determined (2003: 115 ff.)[26]. Friedman also showed the way some romantic tokens are easily mistaken as simply love signs (2003: 140-59). This is present above all in manifestations of attachment which the victims accept and even invite. But the initially welcomed signs can easily turn into

intrusion (of personal and professional space), isolation (from family and friends), and obsessive feelings of possession and jealousy.

It was assuming the absence of such fetters in homosexual intimacy that Giddens come to present these relationships as illustrative of his concept of pure relationship (1992: 135). Pure relationship differs from the dominant forms assumed by romantic love, equilibrating the self-denial consecrated in heteronormative values and roles, through greater autonomy to both partners. But this hypothesis has been refuted by various authors that remark how homosexual intimacy can be as violent has heterosexual relations (*e.g.* Bell; Binnie, 2000: 216 ff.). We could recur to a kind of lacanian thesis concerning family organization and state that the absence of cultural norms framing interaction is worse than to be ruled by a bad (*i.e.* asymmetric) scrip. According to this hypothesis the symbolic gendered and eroticized patterns guiding interaction of intimate heterosexuality can prevent forms of extreme domination. However this thesis is not only proved inadequate given the importance of social stigma falling upon the denouncing victim, but mainly because interaction in homosexual relationships is not strange to gender determinations. Some research indicated that homosexual couples frequently adopt symbolic positions mimed from heterosexual relations (Cf. *e.g.* Stark, 2007: 395). This means that also here gender as a communicative resource remains relevant.

Gender must be taken into account in its intersection with other social factors –such as socio-economical status, ethnic group, or sexuality– which ground a diversity of typifications of IPV[27]. But here, as it is the case in other domains of inequality, we can state that it maintains an invariable and autonomous kernel. This is clear in its transversal occurrence in different types of intimate relations. Even though it is detached from the social order that gave it origin, gender asymmetries have remained entrapped in social imaginary and remain available as a possible communicative resources. This is evident in the fact that the kind of abuse molded by gender causes «appears to continue that line of cruel and punitive marriages sometimes evident in premodern times» (Websdale, 2009: 176). A great deal of literature has been occupied with the task of circumscribe which violence is inherent to forms of intimacy generating personal forms of commitment (in its different forms of dating, co-habitation, marriage, separated and divorced couples). Russell Dobash and his colleagues, in an informative text (originally published in 1992), found that gender violence in intimate

relationships «occurs around recurring themes, especially male sexual jealousy and proprietariness, expectations of obedience and domestic service, and women's attempts to leave the marital relationship» highlighting how «in the selfconsciously gender-blind literature on "violent couples," these themes are invisible» (2007: 182). The candid and simultaneously revealing affirmations that E. Stark said to have repeatedly heard from convicted abusers confirmed a crude truth: «there would be no need for so many men to deploy elaborate means to control female partners if women still accepted subordination as a fate bestowed by nature» (2007: 16). This is also clear in the sense making of perpetrators trying to give an account of the intergenerational character of their abuse. They acknowledge that initially they had tried to demarcate themselves from the witness horrors of a life under constant threat. But as the time goes by, they find themselves obeying to the autonomy of gender imaginary which ascribes women with a set of incumbencies. In this point, explanatory models of "transmission" of violent practices based on simple imitation of behaviour or biological and hereditary factors fail to acknowledge the autonomy of the underlying symbolic structure (Hattery, 2009: 162-3). Showing the dominant cultural schemes of gender as decisive in IPV, takes us to refuse the universal validity of the thesis that takes domestic abuse as compensation, representing the perpetrator as a frustrated male. Contrary to such view «batterers are (1) well socialized into hypermasculinity and (2) they respond to perceived threats to their masculinity.» (Hattery, 2009: 80; Cf. McClennen, 2010: 219-36).

If the dominant model of representation has until recently remain centered around instrumental and punitive violence on wife, clearly associated with alcohol consumption and more conspicuous in underprivileged social classes, IPV is by no means restricted to these. But even though such representations have fallen in disuse, they aren't completely unfounded and have clear historical roots persisting in social and individual imaginary. This persistence of traces with patriarchal origin, that despite no longer inserted on the social structure, remain associated with heteronormativity, tends to make women's self-fulfillment depend on men's realization at the distinct levels of sexual, professional and political existence. The dissemination of this cultural model, transversal to all strata of society, can give us a sense of surprise derived from the fact that violence upon women is nevertheless the exception.

Vectors to effective changes in intimate control

It is undoubtable that the overcoming of identification between IPV and "wife battering" derived from a re-mapping of intimacy, revealing the diversification of its communicative schemes and ends[28]. Such enterprise, taking place in academic and political systems, but also in other informal mediums of society's self-description, granted a new understanding and greater sensitivity enabling to address the entire spectrum of abusive and violent practices taking place between intimate partners. As we have tried to show briefly, beyond the violence resulting from "situational" conflicts and frustrations (which we must recognize to be inherent to an interactive system mediating deep expectations), there is a peculiar form of coercion that shares some characteristics with romantic love.

All types of intimate violence deserve public intervention, but this latter form is especially harmful, since it is prone to intensify over time, assuming autonomy over the perpetrator himself. This kind of violence is rarely practiced by women, and its gender character is grounded on a deeply rooted symbolic structure determining what the proper assignments of man and woman are. To effectively address this form of IPV constitutes firstly a public heath imperative, but corresponds also to the need of grating citizens effective political rights. Despite its cultural and ethnic varieties, it is possible to adduce a set of characteristics almost universal in intimate coercive control. Such a standardization and simplification is a consequence of the effectiveness of gender stereotypes. The challenge faced by Gender-Mainstream is to base its corrective interventions in different systems, adopting guiding principles which in constituting an inevitable reduction of the complexity involved in theory, do not fall under ideology. Beyond this simplification enabling urgent interventions, we must posit what on the long run constitutes the crucial challenge, forcing to analyze the political dimension of coercive practices.

It is precisely because gendered IPV is not reducible to individual decision making, that pedagogic interventions in younger generations risk failing. Notwithstanding, some, like the philosopher S. Kappeler insisted on the irreducibility of individual responsibility for violent acts (1995: 20-3), it is unequivocal that moral formation is always on the dependency of structural factors and discursive constructions which legitimate and/or propitiate the «personal decision in favor of violence» (1995: 5). Such a voluntary dimension seems unsuitable to account for conflict and frustration that fuels

impulsive behavior as is often the case in IPV. However, in systematic violence, where the gender component is evident, personal decisions of agents must be taken into account since there is frequently a conscious and "distanciated" evaluation which takes advantage of social, economic or physical power.

Together with the highlighting of the violent and lethal dimensions of gender, it is pertinent to identify and reframe its communicative fixation around imaginaries that are liable to promote power inequalities. Only through this path will it be possible to decipher and overcome interconnected forms where abuse and love's companionship are frequently juxtaposed. Only recently through the questioning of the distinction between the private and the public, has it been possible to achieve a new awareness that inequality results from two distinct and interconnected vectors. Referring to these two aspects Aboim also marks the persistence of gender determinations on the cultural level: «the emergence of ideals of equalitarian and caring men is less as result of men's appropriation of stereotypical feminine emotionality than it is the consequence of a public normativity, whether legal or symbolic» (2010: 80). One vector refers to the domain of formal law, *i.e.*, the political mechanisms which directly or indirectly can alter familiar organization. In some situations, legal dispositions contribute to strength individual's perception of rights and public recognized norms (as is it the case with the new legal configuration of domestic violence as public crime) in other cases it forces to reconsider cultural and imaginary assumptions (as it is the case in more or less traditional legislation concerning the gendered division of parental leaves). The other vector denotes the slow change of communicative time and its embedded normativity, and relies on the effective challenge of stereotypical representations and gender ascriptions. As indicated in the work of Weinbach, such effectiveness in transforming cultural schemes is possible, not in the isolated performance of the "undoing gender", but in the domains of interaction where personal attributions, which connect communicative and cognitive expectations, are suspended (2003: 162-66; 2007: 154-6). From the point of view of intervention, and beyond the sensitivity to situations of eminent risk, revealing violence as the extreme and last resort of power asymmetries, it becomes clear that only promoting institutional changes in dominant stereotypes –especially at the level of labor legislation, but also in gender practices subsisting in school–, is it possible to decrease the

prevalence of gender violence. Changes in the incidence of IPV are already observable; this is also the case in Portugal with clear indications of a decrease of violence against women (Lisboa, 2008). But, such reduction in the number of known/denounced cases is not necessarily correlative of a decreasing in forms of coercive control, not only because of the prevalent tendency of silencing (out of shame or learned helplessness), but also as a result of the way some of the abusive practices are difficult to distinguish from intimate interaction ruled by dominant normativity.

Bibliografia

Aboim, S. (2010). *Plural Masculinities. The Remaking of the Self in Private Life*. Farnham: Ashgate Publishing.

Bell, D.; Binnie, J. (2000). *The Sexual Citizen: Queer Politics and Beyond*, Cambridge: Polity Press.

Bograd, M. (1986). A Feminist Examination of Family Systems Models of Violence in the Family. In C. Hanson; M. Ault-Riche, *Women and Family Therapy*, 84-107. Rockville: Aspen.

Casimiro, C. (2008). Violências na conjugalidade: a questão da simetria do género. In *Análise Social*, 43 (2008) 579-60.

Collins, R. (2008). *Violence. A micro-sociological theory*. Woodstock: Princeton University Press.

Connell, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.

Dausien, B. (1999). Geschlechtsspezifische Sozialisation – Konstruktiv(istisch)e Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts. In B. Dausien; M. Hermann; M. Oechsle; C. Schmerl; M. Stein-Hilbers (Hrsg.), *Erkenntnisobjekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft*, 216-246. Leske & Budrich: Opladen.

Dobash, R. P.; Dobash, R. E.; Wilson, M.; Daly, M. (2007). The Myth of Sexual Symmetry. In N. Cook (Ed.), *Marital Violence in Gender Relations in Global Perspective. Essential Readings*, 173-84. Ontario: Canadian Scholars' Press.

Epstein, C. F. (2007). Great Divides: The Cultural, Cognitive, and Social Bases of the Global Subordination of Women. *American Sociological Review*, 72 (2007) 1-22.

Fletcher, G. J. (2002). *The New Science of Intimate Relationships*. Oxford: Blackwell Publishers.

Friedman, M. (2003). *Autonomy, Gender, Politics*. New York: Oxford University Press.

Frieze, I. H.; McHugh M. C.; Livingston N. (2008). Intimate Partner Violence: Perspectives on Research and Intervention. In F. L. Denmark; M. A. Paludi (Eds.), *Psychology of Women: A Handbook of Issues and Theories*, 555-589. Westport: Praeger.

Fuchs, P. (1999). *Liebe, Sex und solche Sachen: Zur Konstruktion moderner Intimsysteme*. Konstanz: UVK.

Fuchs, S. (2001). *Against Essentialism. A theory of Culture and Society*. London: Harvard University press.

Gucht, D. V. (1994). La religion de l'amour et la culture conjugal. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 97 (1994) 328-353.

Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love, and Eroticism in Modern Societies*. Cambridge: Polity.

Goodman, L.; Epstein, D. (2008). *Listening to battered women: a survivor-centered approach to advocacy, mental health, and justice*. Washington: American Psychological Association.

Hamel, J. (2008). Beyond Ideology: Alternative Therapies for Domestic Violence. In J. Hamel (Ed.) *Intimate Partner and Family Abuse. A Casebook of Gender-Inclusive Therapy*, 3-15. New York: Springer.

Hardwick, J. (2009). *Family Business Litigation and the Political Economies of Daily Life in Early Modern France*. New York: Oxford University Press.

Heise, L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4 (1998) 262–290.

Hattery, A. (2009). *Intimate partner violence*, Lanham: Rowman & Littlefield.

Hoffmann, A. (2009). *MännerBeben: Das Starke Geschlecht Kehrt Zurück*. Grevenbroich: Lichtschlag KG.

Hofstede, G. et al (1999). Temperature, cultural masculinity, and domestic political violence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (1999) 291–314.

Johnson, M. P. (1995). Patriarchal terrorism and common couple violence: Two forms of violence against women. *Journal of Marriage and the Family*, 57 (1995) 283–294.

Johnson, M. P. (2006). Gendered communication and intimate partner violence. In B. J. Dow; J. T. Wood (Eds.) *The Sage Handbook of Gender and Communication*, 71-86. London: Sage Publications.

Kappeler, S. (1995). *The will to violence: the politics of personal behavior*. New York: Teachers College Press.

Kimmel, M. (2005). Gender Symmetry in Domestic Violence A Substantive and Methodological Research Review. In M. Kimmel, *The gender of desire: Essays on Male Sexuality*, 197-216. Albany: SUNY Press.

Krüger, H. (2001). Gesellschaftanalyse: der Institutionenansatz in der Geschlechterforschung. In G.-A. Knapp; A. Wetterer (Hrgs.), *Soziale Verortung der Geschlechter: Gesellschaftstheorie und feministische Kritik*, 63-90. Münster: Dampfboot.

Lisboa, M. (Coord.) (2008). Inquérito Nacional Violência de Género. (Memorando Síntese), Lisboa: SociNova / CesNova – FCSH-UNL, 2008. Available at: http://www.sg.maot.gov.pt/Downloads/MEMO_V-GENERO_SINTESE_Final2.pdf Accessed in 05/01/2011.

Luhmann, N. (1990). Sozialssystem Familie. In N. Luhman, *Soziologische Aufklärung 5*,196-217. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, N. (2008). *Liebe. Eine Übung.* (Hrsg. André Kieserling), Frankfurt am Main: Suhrkamp.

McKie, L. (2005). *Families, Violence and Social Change*, Berkshire: Open University Press.

McClennen, J. (2010). *Social Work and Family Violence: Theories, Assessment, and Intervention*. New York, Springer.

Mechanic, M. B.; Uhlmansiek, M. H.; Weaver, T. L.; Resick, P. A. (2002). Intimate Partner Violence and Stalking Behavior: Exploration of Patterns and Correlates in a Sample of Acutely Battered Women. In K. Davis; I. H. Frieze; R. D. Maiuro (Eds.), *Stalking: perspectives on victims and perpetrators*, 62-88. New York: Springer.

Meuser, M. (2002). "Doing Masculinity" – Zur Geschlechtslogik männlichen Gewalthandelns. In R. M. Dackweiler; R. Schäfer (Hrsg.), *Gewalt Verhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt*, 53-78. Frankfurt am Main: Campus.

Neves, S.; Nogueira, C. (2010). Deconstructing Gendered Discourses of Love, Power, and Violence in Intimate Relationships: Portuguese Women's Experiences. In D. C. Jack; A. Ali (Org.), *Silencing the self across cultures: depression and gender in the social world*, 241-261. New York: Oxford University Press.

Nicolaidis, C.; Paranjape, A. (2009). Defining Intimate Partner Violence: Controversies and Implications. In C. Mitchell, *Intimate Partner Violence. A Health-Based Perspective*, 19-29. New York: Oxford University Press.

Reece, H. (2009). Feminist Anti-violence Discourse as Regulation. In S. D. Sclater; F. Ebtehaj; E. Jackson; M. Richards (Eds.), *Regulating Autonomy: Sex, Reproduction and Family*, 37-51. Oxford: Hart.

Stark, E.; Flitcraft, A. (1988). Violence Among Intimates: An Epidemiological Review. In V. B. Van Hasselt; R. L. Morrison; A. S. Bellack; M. Hersen (Eds.), *Handbook of Family Violence*, 293-318. New York: Plenum.

Stark, E. (2007). Coercive *Control. The Entrapment of Women in Personal Life*. New York: Oxford University Press.

Shannon, J. B. (Ed.) (2009), *Domestic Violence Sourcebook*. 3rd. edition, Detroit, Omnigraphics.

von Braun, C. (2001). *Versuch über den schwindel. Religion, Schrift, Bild, Geschlecht*. Zürich-Munchen: Pendo Verlag.

Wahl, K. (2009). *Aggression und Gewalt: Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Walker, G. (2003). *Crime, Gender and Social Order in Early Modern England*. New York: Cambridge University Press.

Walker, L. E. A. (2000). *The battered woman syndrome* (2.nd ed.). New York: Springer.

Websdale, N. (2010). *Familicidal Hearts. The Emotional Styles of 211 Killers*. New York: Oxford University Press.

Weinbach, C. (2003). Die systemtheoretische Alternative zum Sex-und-Gender-Konzept: Gender als geschlechtsstereotypisierte Form "Person". In U. Pasero; C. Weinbach (Org.), *Frauen, Männer, Gender Trouble. Systemtheoretische Essays*, 144-70. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weinbach, C. (2004). *Systemtheorie und Gender Das Geschlecht im Netz der Systeme*. Wiesbaden: VS Verlag.

Weinbach, C. (2007). Überlegungen zu Relevanz und Bedeutung der Geschlechterdifferenz in funktional gerahmten Interaktion. In C. Weinbach (Org.), *Geschlechtliche Ungleicheit in systemtheoretischer Perspektive*, 141-64. Wiesbaden: VS Verlag.

---

[1] ***Importância e enquadramento do factor género na reprodução da violência das relações íntimas***

This work has been developed with the financial support of a PhD. Scholarship granted by the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT).

[2] PhD Student.

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia/ Unidade I&D LIF – Linguagem, Interpretação e Filosofia, Universidade de Coimbra (Portugal).

Email: kraftcasc@gmail.com

[3] The urge to enframe the phenomenon of intimate violence with gender causes as a public health problem has been vehemently advocated by Hattery, not (as it is usual), by stating its high prevalence and epidemiology nor by its burdensome economic costs, but establishing a intrinsic relation between the recent occurrence of a significant number of attacks on schools and colleges that had as a common characteristic the defense of masculinity values that have had its point of origin in family violence (2009: 1-9; cf. also Meuser, 2002).

[4] Which has also been detached from the exclusive focus on physical violence and have come to encompass verbal, emotional and sexual aggression (cf. *e.g* Nicolaidis; Paranjape, 2009).

[5] Although the recourse to domestic violence as a corrective and primarily as a formative of woman's moral character have enjoyed a large social acceptance, it must be acknowledge that it has almost always been under observation and regulation by the community until a late period of European history (cf. Hardwich, 2009: 188 ff.). This can be seen in the modes by which society adopts a suppletive function toward husbands inefficient or negligent in the task of keeping woman in order (cf. Walker, 2003: 86-96).

[6] Luhmann stressed that intimate conflicts never refer to states of affairs, but always to stable communicative patterns of «expectations of expectations» (2008, 60, cf. especially 60-5).

[7] As stated by Luhmann (1990: 217): «Family cannot, as it occurs with other organizations, react through a conditional programming or by ends of its own environment».

[8] Such descriptions are not restricted to scientific analysis or pedagogical and judicial discourses, but are extended to informal mediums of societies' self descriptions, such as popular magazines and talk shows. Such a multiplication of perspectives has come

to constitute a kind of enhanced or magnified reality, revealing IPV as a major social trauma (cf. Websdale, 2010: 9-12).

[9] For this reason follows the frequent consideration we have projected into intimacy the reminiscent experience of the sacred (Fuchs, 1999: 106; Gucht, 1994).

[10] This is strongly manifested in the contemporary predominance of "serial monogamy" (cf. e.g. McKie, 2005: 3-4), which is certain cases is strongly associated with "serial abuse" of women, that moved by a compulsory heterosexually transit from through different abusive partners. A situation that is more frequent in situations of economic dependency (cf. Hattery, 2009: 33, 106-10).

[11] Given communities' proximity and knowledge of intimate practices, L. Goodman and D. Epstein have proposed a return to its importance as crucial in combat against IPV (2008: 95-6).

[12] Caused by his conviction that, in functional differentiated societies, gender, among other personal marks (such as social status and ethnic group), doesn't hold a structuring role in the reproduction of social systems.

[13] In this sense Weinbach states that «Gender difference remains latent, even where it remains communicatively inconsequent, and establishes an interaction in the mode of structures of expectancies at least as an available resource» (2007: 142).

[14] For a comprehensive and highly informed summary of the recent discoveries in each of this fields, especially the interrelation between biological determinants and environment and social factors, see Wahl, 2009: 47-60. Concerning the research on the difference of violent behaviour between males and females, also taking into account evolutionary theories, cf. *Idem*: 105-113.

[15] L. Goodman and D. Epstein maintained that some of the force of theories of abused men results from the fact that they defy deeply established assumptions concerning the relation between men and women. This factor explains how they came to receive large media coverage (2009: 8-9).

[16] For an extensive account of the views and historical development of this perspective, see the recent work of P. Cook (2009: 112-46).

[17] But there have also survived "gender inclusive" approaches questioning the tendency to divide absolutely between victims and perpetrators, and between assistance and punishment (cf. Hamel, 2008).

[18] This restriction to isolated violent acts, in which only previously indexed acts are recognize, offers an analysis incapable to address the intensity of aggression. The fact that data was gathered through interviews didn't mean that it accepted qualitative and experiential elements. Such a lack of qualitative aspects leads to some awkward situations: two equal acts by being inserted in different communicative context have completely different meanings, but are nonetheless equally quantified. For detailed critique of CTS in its different versions see e.g. Kimmel (2005), Reece (2009) and McKie, 2005, 39 ff.

[19] This debate has had special intensity in the USA but, since the last nineties, with the increasing visibility of male victims of IPV, it has produced repercussions also in Europe (see Hoffmann, 2009: 417-35).

[20] In subsequent moments Johnson has come to change this denomination adopting the expression "situational couple violence", he also extended his conceptualization to address "violent resistance" (cf. 2006).

[21] «The notion that only men use violence proactively reinforces paternalistic stereotypes that discount women's capacity for self-interested aggression» (Stark, 2007: 98). In the same vein Reece (2009) denounced normative stances adopted by

some feminists which “higienize” intimacy from all the elements beyond formal contact between intimates.

[22] This is the major thesis of a book where the author compiles long years of research: «coercive control is a liberty crime rather than a crime of assault» (2007: 13).

[23] For an extensive presentation of stereotype binaries, cf. e.g. Weinbach, 2004: 63 ff.

[24] In her work, C. von Braun have extended the notion of imaginary beyond its theorization in Lacan where it is restricted to the individual perception and fixation of one’s position in symbolic structure and Castoriadis focus on the fictional status of social institutions.

[25] Fuchs (1999: 87) noted in this transition normally occurring with the birth of a new member a transmutation of the pureness of love.

[26] In the same vein, working in the Portuguese case, Neves and Nogueira (2010) show how conceptions of love in new generations are no longer of total abnegation toward the male partner as it occurs in “love as essence”. This is the result of women’s participation in systems which promote self-determination outside intimacy assignments, mainly high education and professional careers. However there remain subsists which assume sacrificial love to derive from women’s nature.

[27] In defense of this thesis see the work of Hattery (2009: 95-6, 154), which also states that: «Though the particular constructions of masculinity may vary across race and ethnic groups, what is interesting about IPV is the degree to which it is remarkably consistent across all lines of demarcation and social status locations» (2009: 82).

[28] Perception of the diversity of forms of abuse taking place in the family conducted to an evolution from designations previously marked by unquestioned asymmetries in abuse, to denominations encompassing cohabitations without marriage and latter also forms of intimacy and different types of sexuality (Nicolaidis; Paranjape, 2009). It must be also stretched that «the term intimate partner includes current and former spouses and dating partners» (Shannon, 2009: 113).

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências
Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias
Projects/ Educational proposals / Reports of experiences

SEGUIMIENTO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO DE LOS ALUMNOS PROVENIENTES DEL SISTEMA BILINGÜE SECUNDARIO[1]

Elaine Hewitt[2]
Jean Stephenson[3]

Abstract: This article describes a national research R+D project (research and development) devised by and awarded the first author – its current director at the University of Granada –. This project encompasses a very original and very relevant topic currently – that of bilingüal education – and specifically a follow-up in the university area of those students coming from the Spanish secondary-education bilingual system. The said secondary bilingual education is a fairly recent initiative throughout Spain begun in recent years. The said bilingual system, however, has not yet been submitted to a systematic analysis with these university students. Nor has the progress been tracked of the aforementioned students even after the expenditure of considerable public funding all over Spain. All university students may need more practical and more bilingual contexts as the level of departure must at least be level B2 for languages found in the *Common European Framework for Languages* (2003).
We propose the tracking and evaluation of students coming into higher education from bilingual secondary schools. The idea of the project is to assess and subsequently keep track of all of these students, plus their level of bilingualism or lack of it. Many Spanish secondary schools began a bilingual system of learning a while ago, and we are even seeing the first of these pupils leaving the system and arriving at university. However, research into their efficiency at university level has still not begun, nor has any special maintenance of their level of bilingualism. This tracking is what we propose to carry out in the current research project, and describe in the present article.
Keywords: bilingual education; tracking; empirical study

Resumen: El artículo que se ofrece a continuación describe un proyecto nacional de investigación I+D (investigación y desarrollo) ideado por, y otorgado a, la presente responsable la primera autora, en la Universidad de Granada. El proyecto abarca un tema totalmente original y muy relevante actualmente –la educación bilingüe– y en concreto el seguimiento en el ámbito universitario de los alumnos provenientes del sistema bilingüe comenzado en los últimos años dentro de la educación secundaria en España. Sin embargo, dicho sistema bilingüe no se ha sometido con estos alumnos en la universidad a un análisis sistemático todavía, ni a un control para ver los progresos alcanzados después de un gasto de fondos públicos considerables por toda España. El nivel de partida debe ser, como mínimo,

el nivel B2 para idiomas de las directrices europeas que se encuentra en el *Common European Framework for Languages* (2003).
Las escuelas de secundaria, ya han iniciado el aprendizaje bilingüe hace tiempo, e incluso estamos viendo salir alumnos de las primeras promociones de este sistema. Han llegado incluso a la universidad, pero la universidad no ha iniciado investigaciones todavía sobre la eficacia ni el mantenimiento del dicho bilingüismo de sus alumnos provenientes del sistema bilingüe de secundaria. A continuación se describe éste último ya que es lo que se está llevando a cabo en el presente proyecto y lo que se va a detallar aquí.
Palabras clave: educación bilingüe; seguimiento; estudio empírico

Introducción

La historia y camino que ha desembocado en la educación bilingüe en los centros bilingües de la educación secundaria española comenzaban con las primeras directrices que vinieron desde Europa. En Andalucía a partir de ahí se ha desarrollado la educación bilingüe actual, tal como en otras comunidades españolas e incluso en otros países. Según el documento de la Consejería de Educación Andaluza (2005) designado el "Plan de Fomento del Plurilingüismo", los primeros programas europeos de cooperación educativa fueron elaborados en 1957 en Estrasburgo por la División de Políticas Lingüísticas. La historia desenvuelve con el *Libro Blanco de la Comisión Europea sobre Educación y Formación* del año 1995 que verifica la obligación de contar con culturas y lenguas europeas. Adicionalmente, las varias Resoluciones del Consejo de Europa. Todo ello hasta verterse en la obra importante mencionada: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL) de la Comisión Europea del año 2000 y traducido al español en el año 2002. Ambos documentos han tenido mucha influencia por toda Europa. De forma anexa, y con el fin de mejorar el conocimiento del inglés en concreto, el MEC junto con el British Council (2007) comenzó a finales de la década de 1990 un proyecto de educación bilingüe menos ambicioso que poco a poco ha ido alcanzo a más colegios públicos españoles.

Andalucía comenzó a elaborar la normativa para la enseñanza del idioma extranjero en el segundo ciclo de Educación Infantil a partir del Real Decreto de 942/1986 de 9 de mayo. Las secciones bilingües se establecieron a partir del 2 de marzo de 1998 con un Protocolo de Elaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Asuntos Exteriores de la Republica Francesa para la implantación de servicios bilingües en escuelas de Andalucía. Luego siguieron con

los idiomas alemán e inglés hasta finalmente desembocarse en la mencionada obra: "Plan de Fomento de Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza", publicada por la Consejería de Educación Andaluza el día 22 de marzo, 2005 en el BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía). Como se puede ver este último en Andalucía ha sido posterior a las directrices europeas, como ha ocurrido en otros países y comunidades.

Tal y como nos cuenta Martín (2008): "Este curso 2007-08 han sido más de 1.000 centros públicos los que están incluidos dentro de este programa formativo, pero curso tras curso se van a ir aumentando. Andalucía es una pionera también en esta materia y aplica el modelo más extendido, el de las secciones bilingües. Se trata de un modelo que ofrece paulatinamente un acercamiento a la lengua extranjera a los estudiantes que va incrementándose con el tiempo. A partir de 5º de Primaria se aumenta la carga lectiva del segundo idioma y en la ESO, además de las horas correspondientes al otro idioma, dos asignaturas como mínimo se imparten en esa lengua".

Según Martín, Andalucía tiene 389 centros bilingües con 30.000 alumnos, otros centros bilingües incluyen en Madrid 180 colegios, Castilla y León 135 y Castilla La Mancha cuenta con 76 centros públicos y más de 7.800 estudiantes. Asturias, Canarias, Aragón o Extremadura también disponen de estos planes de enseñanza bilingüe en sus respectivas comunidades autónomas, aunque con menor incidencia.

Sin embargo, faltan otras estadísticas actualmente del sistema bilingüe, ya que hasta la fecha no se conoce cuantos alumnos en total en España han pasado o están pasando por el sistema de institutos de secundaria bilingües, mucho menos los que hay en las universidades.

Por ejemplo, la última obra del MEC disponible al público *Datos básicos de la educación en España en el curso 2006-2007* (Oficina de Estadística del MEC) no contiene ninguna mención textual sobre centros bilingües de secundaria, mucho menos cifras concretas sobre dichos centros, tampoco la educación bilingüe de lenguas extranjeras o la educación bilingüe de tipo AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua en España.

Tampoco hay datos sobre la enseñanza bilingüe con lenguas extranjeras en los documentos de este año puestos en la nueva página web del MEPSYD sobre "Estadísticas de Educación". Concretamente, el siguiente documento sólo indica en su página 2,

algunas cifras de la educación bilingüe referente a *lenguas españolas* donde se habla de educación bilingüe en la sección: "Los Modelos Lingüísticos".

Nada de mención hay sobre centros bilingües de secundaria en este otro documento a continuación citado: el documento E2 sobre lenguas extranjeras de Régimen General de lenguas. Solo contiene datos sobre la enseñanza en general y los profesores.

Por último, el buscador de la página web MEPSYD no arrojó ningún documento sobre centros bilingües, bilingüismo de lenguas extranjeras o las lenguas extranjeras que *no* sean lenguas de España. Tampoco las 77 páginas del: "Plan de Fomento de Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza" publicada por la Consejería de Educación Andaluza el día 22 de marzo, 2005 en el BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía).

El proyecto de investigación

La finalidad de este proyecto I+D (investigación y desarrollo) tiene varias facetas. Sobre todo, la principal finalidad de este proyecto es de establecer lo que parece ser en España el primer control y seguimiento en la universidad de los alumnos provenientes del sistema de educación secundaria bilingüe, ya que según nuestro conocimiento y recopilación de datos, no existe nada parecido hasta la fecha y es obvio que se debe de poner en marcha una cosa semejante inmediatamente. El Ministerio de Educación nos viene apoyando de forma oficial desde hace un año.

El estudio concreto que se va a realizar dentro de este proyecto, es una investigación de naturaleza empírica que incluirá datos nuevos recogidos en el aula de acuerdo con la estricta normativa ética y empírica requerida en los proyectos de este tipo. No solo recopilará los resultados de otros investigadores desde sus obras en las bibliotecas, sino estará en contacto con la fuente fundamental de estos datos – las aulas universitarias-.

Otra de las finalidades principales del proyecto va a ser una evaluación de dichos alumnos que provienen del sistema de educación secundaria bilingüe una vez controlada su localización y existencia en la universidad. La evaluación más importante será, como es lógico, de su nivel de la lengua extranjera estudiada. Sin embargo, no descartamos la evaluación de otros factores psicolingüísticos y/o cognitivos.

Una finalidad adicional se encuentra en el próximo paso y esto será de un análisis de tipo comparativo de todos los alumnos

seleccionados para el estudio. Por ello se contrastarán los datos por un lado recopilados de los alumnos provenientes del sistema bilingüe – con los que por el otro lado no provienen-, todo ello en un intento a ver si los provenientes del sistema bilingüe tienen mejor rendimiento a nivel universitario en las variables establecidas por ello.

Asimismo, otra tercera finalidad sería una mejora en la orientación eficaz de estos alumnos para emplear y mantener ese nivel de bilingüismo y llevarlo a buena conclusión. Por lo que sabemos, se está haciendo muy poco en casi todos los casos para asegurar que tanto conocimiento bilingüe realmente valga por algo, o sea, que sea empleado para algún fin útil dentro del territorio nacional español con posterioridad.

Las finalidades adicionales incluyen: una mejora o modesta influencia para mejorar en el sistema de bilingüismo tanto a nivel de universidad como en secundaria, pero sobre todo la primera, área de enfoque principal de este proyecto; mejoras en el nivel de idioma extranjero tanto de estos alumnos universitarios como los de secundaria, en la primera fase será el inglés y finalmente un gasto de fondos públicos más eficaz en la educación, ya que todo lo estudiado en las investigaciones de este proyecto esperemos que tenga consecuencias positivas para la posterior mejora del sistema bilingüe universitario y secundario.

Hay pocos estudios e investigaciones sobre la influencia de la educación bilingüe en la universidad partiendo de los nuevos programas bilingües de los colegios de primaria y secundaria en España, dentro del marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL: Comisión Europea), y de acuerdo con los nuevos diseños curriculares de educación universitaria, primaria y secundaria en España.

Al mismo tiempo, apenas existen estudios científicos que validen la efectividad del método bilingüe en España, pero con este proyecto nos han dado la oportunidad de emplear un equipo de investigadores de campo, con conocimientos comprobados en métodos científicos de investigación empírica y estadística, cosa no muy común en este ámbito de filología.

Otra finalidad, aunque de menor envergadura, por lo menos dentro de las propuestas de este proyecto, es la que se espera también para los alumnos universitarios no provenientes de sistemas de educación secundaria bilingüe. Dichos alumnos pueden que estén necesitados de un aumento en su nivel de conocimiento

de idiomas. Así será el diseño de una especie de puente que será llevado a cabo, proveyendo trabajo de tipo semi-autónomo, para de esta manera dirigir luego a los alumnos hacia un camino, desde el punto de vista académico, de autonomía propia en su aprendizaje. Esto conlleva a la promoción posterior del trabajo académico de forma totalmente autónoma, con los materiales didácticos adecuados, a unos alumnos con gran diversidad de niveles de inglés, tanto los bilingües como los no bilingües.

Como deber ser, siguiendo estas directrices, podemos volver de forma cíclica al principio, con el diseño o modificación del sistema bilingüe en estos lugares educativos haciendo el aprendizaje y enseñanza de idiomas más efectivos. La idea que subyace detrás de este proyecto es simple, aunque también pueda ser un plan a largo plazo. Además, cuenta con la posiblidad de ir modificando las acciones según lo que encontremos en las aulas. Hay posibilidad de añadir aulas y alumnos participantes al estudio o de método converso tomar una muestra representativa si surge.

Todos los países deben de controlar los resultados, efectos y logros de su sistema de educación, más aún con un plan tan ambicioso como es el sistema de educación bilingüe en educación secundaria y además uno implementado a lo largo de todo España. Sería sabio montar más indigaciones en un sistema tan costoso como el mencionado. Proponemos un estudio útil que se puede realizar y cerrar, tanto a corto plazo como a largo plazo. No obstante, esta propuesta es algo que se podrá continuar desarrollando en el futuro próximo y recogido dentro del actual proyecto I+D sobre los efectos de la educación bilingüe en la universidad y otros ámbitos.

Vamos a comenzar nuestras indagaciones en un número menor de universidades al principio –las de los miembros de este proyecto–. No descartamos la incorporación de otras, conforme vayamos avanzando y en sucesivas convocatorias. Esto se llevará a cabo de forma paulatina. De esta manera, podemos demostrar que no solo las presentes finalidades son posibles de lograr sino que incluso pueden sufrir cualquier modificación.

Los alumnos siempre han de estar adecuademente informados y mostrar su conformidad –o la de sus padres, caso de ser menores de edad-, además contamos con cartas de permiso experimentadas y piloteadas para pedir tal autorización. En nuestra experiencia con este tipo de investigación, los alumnos están siempre dispuestos a colaborar. En los cuestionarios y pruebas

mantendremos a los alumnos en el anonimato, y no se divulgará la identidad de ningún participante. Añadido a esto son los dos acuerdos obligatorios de ética y confidencialidad firmados por la responsable del proyecto tanto con el Ministerio de Educación, como con el Comité de Ética de la Universidad de Granada. Cada miembro considera los datos de los alumnos con seriedad absoluta y como datos sensibles que hay que proteger y mantener con seriedad absoluta.

Definiciones operativas

Dado que hay muy poco investigado y escrito todavía sobre el tema de la educación bilingüe y plurilingüe en España, este proyecto podría aportar mucho en ese sentido. Hay gran cantidad publicada en inglés, pero referido al contexto norteamericano (Cummins, 1999; González; Maez, 1995; Guerrero, 1997). Aquel contexto es diferente al nuestro en Europa y España y otra finalidad debe ser la publicación de todos los hallazgos que podemos encontrar en España.

Siguiendo para nuestra orientación los varios tipos de programas de educación bilingüe, podemos destacar: el concepto de educación bilingüe en España, los modelos de educación bilingüe, y los programas bilingües (plurilingües) en Europa y España. Estos últimos son mayormente de tipo AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua o en sus siglas originales en inglés CLIL: Content and Language Integrated Learning. La última finalidad será añadir conocimiento empírico a estos campos para avanzar en ellos.

Ahora en el actual punto del argumento es conveniente aclarar la confusión suscitada por las autoridades en nombrar dichos centros en España 'bilingües' como tal. Propiamente dicho NO se trata del 'bilingüismo' ya que como también hemos comentado, el sistema en los institutos de secundaria que se llaman 'bilingües' en realidad son impartidores del sistema AICLE. Dentro de este último sistema, los alumnos de secundaria estudian el contenido de una asignatura en la lengua extranjera (por ejemplo, Conocimiento del Medio o Matemáticas, etc., a través del inglés).

El bilingüísimo propiamente dicho es por ejemplo, el francés de Canadá, o el inglés de la India. Es decir, que se trata de la *segunda lengua*, y la que según el *Diccionario Longman de Lingüística Aplicada* (Richards; Platt; Weber, 1985: 108), la L2 no es la lengua nativa de un país sino aquella que se utiliza ampliamente como medio de comunicación. Por ejemplo, la segunda lengua o bilingüismo está

presente en la educación y en los órganos de gobierno paralelamente a otra u otras lenguas nativas. Ellis (1986), define la segunda lengua como una forma de comunicación *importante* fuera del aula.

Obviamente, no lo estamos comparando el tipo de bilingüismo que se encuentra en Canadá con el de nuestros institutos de secundaria en Andalucía. Este último trata de la LE (*lengua extranjera*), y por ejemplo se describe la LE en el diccionario de Lingüística Longman (Richards et al., 1985), como aquélla que NO es nativa de un determinado país. Un idioma extranjero, pues, es el que *se estudia* para comunicarse con otros extranjeros en sus países o para poder leer material impreso en ese idioma. No suele ser tan importante para los alumnos fuera del aula como una segunda lengua (Ellis, 1986). La LE es aquélla se estudia de forma más consciente y a veces académica y en contextos formales.

Conforme con todo lo anteriormente descrito, es preciso ya aclarar que la definición operativa nuestra de 'bilingüe' que vamos a utilizar para seguir hablando de los centros de secundaria de España y Andalucía: esto será el 'AICLE' con la lengua extranjera de inglés y sus siglas en español (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua).

Diseño de la investigación propuesta

Obviamente y además de un estudio exploratorio, la propuesta es llevar a cabo también una investigación de tipo inferencial. Gracias a las normas matemáticas que subyacen en los análisis estadísticos, en ningún sondeo es necesario recoger datos de todas las personas del mundo para llevar a cabo investigaciones. Por ello la ciencia se inventó el 'muestreo' y con ello, si es llevado a cabo correctamente, se consigue la llamada 'población normal'. Dicha población normal es representada por una curva de campaña –y de forma breve– gracias a su presencia en cualquier estudio de investigación se pueden extrapolar los datos encontrados a otros contextos. Este es el tipo de investigación que proponemos. La investigación propuesta en este proyecto no tenía como única meta informar de los resultados sólo con estadísticas de tipo descriptivo, ni de tener que recoger datos de gran número de universidades españolas para luego solo citar cifras medias. La propuesta es de investigación de tipo comparativa e inferencial y por ello utilizando análisis estadísticos también de tipo inferencial en un intento de establecer datos que serán verdad para toda España. Tampoco, va a servir contar con todas las universidades en España ya que gran

cantidad tienen unas características especiales. Esto es el caso por ejemplo, de muchas universidades en Baleares, Cataluña, Galicia, País Vasco o Valencia debido a que casi todos son bilingües –pero por razón de contar con más de una lengua *española*– y no la lengua extranjera que se propone estudiar en nuestro proyecto.

De hecho, vamos a contar con, y ya tenemos como miembros del proyecto, las universidades que sí van a tener la calidad de ser representativas de lo que buscamos para la muestra.

Hipótesis del proyecto

Las *hipótesis de partida* en la que se sustentan los objetivos del proyecto son:

- *Hipótesis nula:* No hay diferencia significativa en la universidad de nivel de idioma extranjero y otras variables psicolingüísticas y psicométricas entre los grupos de alumnos provenientes del sistema de educación secundaria bilingüe, y los alumnos que no provienen de tal sistema.
- *Hipótesis alternativa:* Hay diferencia significativa en la universidad entre los dos grupos o tipos de alumnos, en las variables mencionadas.

Primer propósito

Controlar, investigar y medir por primera vez, mediante el uso de instrumentos científicos, la relación que el nivel de bilingüismo tiene con el aprendizaje del idioma extranjero y el desarrollo de las destrezas lingüísticas en alumnos universitarios en España.

Otros propósitos científicos que se persiguen

a) Identificar los componentes significativos en el bilingüismo y en el aprendizaje de una lengua extranjera a nivel universitario teniendo en cuenta los antecedentes de educación bilingüe de secundaria de algunos alumnos.

b) Encontrar más medios e instrumentos válidos y fiables para medir el efecto del uso de dicho bilingüismo en el aprendizaje de una lengua extranjera.

c) Poder demostrar que existe una relación causal entre los antecedentes de educación bilingüe y el aprendizaje de la lengua objeto de estudio en la universidad (*target language*).

d) Hacer una nueva revisión literaria y un análisis del estudio e investigación (y de esta manera formar un ciclo perpetuo de estudio e investigación del proyecto).

Finalidades concretas que se persiguen

1. Controlar por primera vez el objetivo concreto de la *cantidad* de alumnos provenientes del sistema de educación secundaria bilingüe en la universidad dentro de las asignaturas que se estudiarán que ya es en sí una novedad. La precisión en la definición de este objeto se va a lograr a través de estudios fundamentales en las aulas universitarias y de una recopilacion de datos de los alumnos, lo que se denomina "investigación primaria y original" en oposicion al tipo de investigación que meramente informa sobre los datos coleccionados por otros investigadores.

2. La relevancia del objetivo número uno es ya que no existe hasta la fecha, dicho control de alumnos provenientes del sistema de educación secundaria bilingüe.

3. Otro objetivo concreto es controlar por primera vez el objetivo concreto de la *calidad* de alumnos provenientes del sistema de educación secundaria bilingüe en la universidad. Esto tratará de evaluar dichos alumnos, su nivel del idioma extranjero u otras características dentro de la universidad de los alumnos bilingües.

4. La precisión en la definición de este objeto número 3, también a través de una recopliacion de datos de los alumnos. Esta vez, en concreto utilizando para ello pruebas diagnosticas fiables e internacionales del nivel del idioma extranjero, ya que han aparecido ultimamente por primera vez en el mercado dichos intrumentos mientras antes existian muchas pruebas pero ninguna con la fiablidad de medidas como las de tipo psicométrica como éstas. Ya es posible llevar a cabo una evaluación precisa del nivel de idioma además de utilizar las pruebas psicológicas, psicolingüísticas o psicométricas existientes y experimentadas.

5. Se propone llevar a cabo un analisis comparativo de los datos de estos alumnos provenientes de centros bilingües tal como los alumnos que no, a ver si su nivel de inglés es significativemente diferente. Todo esto en sí es una novedad, no solo porque no se ha hecho antes, si no porque en el área de las humandidades se utilizan muy poco las medidas y analisis estadísticas para estos fines. Utilizamos para ello los paquetes estadísticos SPSS o el SYSTAT ya que son los dos más fiables que hemos encontrado y además con ellos tenemos experiencia previa y profunda.

6. Otros. No descartamos otros objetivos que puedan sugir durante el desarrollo del proyecto propuesto, si parecen de importancia. Es decir: por ejemplo, si la observación una vez en marcha en el aula, nos lleva a parecer pertinente recoger datos o ponerles a los alumnos otras preguntas sobre un aspecto concreto.

Metodología y plan de trabajo

A fin de optimizar recursos, la distribución de tareas se ha efectuado teniendo en cuenta la disponibilidad de cada miembro del grupo en el periodo en cuestión. La duración total de la primera fase del proyecto se ha establecido en tres años.

De esta manera la primera fase se puede llamar un estudio del estado de la cuestion. La primera fase trata de *recopilar* datos en el aula universitaria, en concreto averiguar el porcentaje de alumnos que han estudiado en centros bilingües a nivel de secundaria. Para esto se empleará un banco de cuestionarios todos experimentados y publicados, bien por casas editoriales o bien por la responsable de este proyecto, Elaine Hewitt, o sus miembros (por ejemplo, Hewitt 2007; Stephenson; Hewitt, 2006). Algunos son:

(i) Cuestionario sobre el Sistema Bilingüe (Hewitt, 2007).
(ii) Cuestionario DPFP de Datos Personales y Formación Previa (Stephenson; Hewitt 2006).
(iii) Prueba de nivel del idioma extranjero.
(iv) Cuestionarios si encartan de personalidad, inteligencia, etc.
(v) Cuestionario de hábitos de estudio.
(vi) Pruebas psicológicas o psicométricas.

Adicionalmente, se hará un control de la cantidad y procedencia exacta de los alumnos de educación secundaria bilingüe. Se estima controlar la cantidad y la calidad de las primeras promociones de alumnos que provienen de institutos de secundaria, que han adquirido el nuevo sistema bilingüe. Dicha tarea se llevará a cabo utilizando también para ello unos cuestionarios que han sido publicados por la Responsable de este proyecto (Hewitt; Alameda Hernández, 2007a; Hewitt; Alameda Hernández, 2007b). Este cuestionario es uno que fue construido por la responsable de este proyecto, piloteado de forma amplia y que versa sobre los antecedentes bilingües de los alumnos especificamente. Ya ha sido publicado y experimentado.

Otro cuestionario trata sobre los datos demográficos y personales de estos alumnos, también es un cuestionario ya publicado y experimentado y también escrito por otro miembro de

este equipo más la responsable (Stephenson; Hewitt, 2006). Este último cuestionario se denomina el DPFP (Cuestionario de Datos Personales y Formación Previa, DPFP. Versión en español). Tenemos experiencia en el empleo de otras pruebas si hiciera falta que va desde pruebas de personalidad, de inteligencia de tipo "g", estrategias de aprendizaje, la ansiedad y estilos de aprendizaje.

Primero, se llevará este proceso a cabo en la Universidad de Granada, sede de las autoras de este artículo y con el visto bueno que ya tenemos del comité de ética. Adicionalmente, se llevarán a cabo en las asignaturas relacionadas con idiomas, por ejemplo la licenciatura de Filología Inglesa además de otras licenciaturas no tanto relacionadas de forma directa –como las de inglés de otras facultades por motivos de comparación y contraste–. En seguida, se extenderá lo dicho a las demás universidades involucradas en este proyecto, recogiendo datos en cada universidad.

Acto seguido, se llevará a cabo el análisis de todos estos datos empleando para ello estadísticas tanto descriptivas como inferenciales, de las cuales los miembros del proyecto son hábiles con obras ya publicadas utilizando tales análisis.

Finalmente, los miembros de este proyecto elaborarán en conjunto artículos y capítulos sobre los hallazgos para su posterior diseminación y publicación, o bien por ponencias en congresos especializados o bien por revistas académicas o periódicos. El tercer año va a ver no solo la elaboración de los resultados en informes y artículos para publicación, sino un análisis tanto de los alumnos provenientes del sistema bilingüe como sugerencias para mejorar o mantener el sistema en secundaria y también a nivel de universidad.

Y como deber ser, siguiendo estas directrices, podremos volver de forma cíclica al principio, con ideas y sugerencias para el diseño de los materiales y su nivel de inglés tanto en el sistema secundaria como a nivel universitario, ya que todo lo estudiado en las investigaciones de este proyecto esperamos que tenga consecuencias positivas para su posterior mejora.

No hay que olvidar una revisión de la literatura sobre la enseñanza bilingüe en el nivel universitario que se propone llevar cabo con varias fuentes y varias bases de datos. Los miembros conocen tanto las fuentes internacionales como nacionales por sus experiencias como docentes e investigadores en el bilingüismo. Esta revisión o último repaso de la literatura será meramente una verificación de las ultimas publicaciones ya que conocemos ya hasta

la fecha del trabajo histórico en esta área. Cada miembro llevará a cabo una parte.

Conclusiones

Por primera vez se propone estudiar la situación de los alumnos en las universidades provenientes del sistema bilingüe secundario con una investigación de tipo empírica y original que describe datos sin conocer todavía. El proyecto que se ha descrito aquí no solamente va a informar acerca de los resultados de otros ya que este proyecto se compone de investigación original y desde la fuente –los propios alumnos y aulas universitarios–.

Primero, se va a llevar a cabo una evaluación de estos alumnos, incluso de las primeras promociones de educación bilingüe que nos están llegando a la universidad desde la enseñanza secundaria para, luego, asesorar sobre su nivel de bilingüismo o falta de dicho nivel. Después se prevén varias actuaciones, tal como recoger datos sobre el rendimiento académico y otros aspectos psicométricos de estos dos tipos de alumnos, para posteriormente hacer unos análisis comparativos y averiguar las ventajas de forma sistemática que el sistema bilingüe ha proporcionado.

Todo esto, con la meta de investigar la eficacia del sistema bilingüe de secundaria, además de poder establecer la base en donde impartir nuestras clases universitarias bilingües, material real y virtual bilingüe y el continuo sostenimiento posterior del bilingüismo en el sistema universitario y quizás incluso más allá, en el nivel de Máster. Según las directrices europeas que se encuentran en el *Common European Framework for Languages* (*Marco Común Europeo para Lenguas*, 2003) el nivel de partida establecido debe ser, como mínimo, el nivel B2 para idiomas. Queremos averiguar la realidad de estas directrices además de encontrar la forma de que todos los alumnos tengan más práctica y más contextos bilingües en la universidad.

Hemos aclarado en el apartado de las definiciones operativas la ambigüedad suscitada por las varias autoridades en nombrar los centros secundarios 'bilingües' como tal, además de aclarar el punto de partida para nuestro estudio. En realidad estos institutos de secundaria en España que se llamen 'bilingües' son mejor dicho impartidores del sistema AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua). Dentro de este sistema los alumnos de secundaria estudian *una asignatura o dos* en la lengua extranjera

que puede ser algún contenido de, o parecido a, Conocimiento del Medio o a veces Matemáticas.

Actualmente, la mayoría de nuestros alumnos en la universidad no parecen tener buen nivel de inglés u otros idiomas, mucho menos el nivel necesario para entrar de pleno en el sistema europeo. También, serían útiles tales investigaciones para poder facilitar a las universidades la posibilidad de orientar a nuestros alumnos con las capacidades que necesitan para superar con éxito sus estudios, sus estancias en el extranjero, y, a largo plazo, incluso hasta nivel de doctorado además de su posterior inclusión en el mercado laboral.

La convergencia en el espacio europeo de educación superior, propulsa la necesidad de mejorar el nivel de inglés y otros idiomas extranjeros, además de las exigencias de nuestras propias asignaturas en esta área.

Como debe ser, y siguiendo estas pautas, podremos volver de forma cíclica al principio, con el diseño del sistema educativo en nuestro campo, adelantos en el proceso de educación bilingüe en la universidad y en secundaria, de los materiales y su nivel de inglés tanto en el sistema secundario como a nivel universitario. Finalmente esperemos que los hallazgos encontrados sirvan para un más eficaz gasto de fondos, ya que todo lo que va a ser estudiado en este proyecto tendrá consecuencias para su posterior mejora, debido a que está cimentado en su naturaleza que es empírica.

Reconocimiento

Este trabajo ha sido elaborado como parte del proyecto I+D del Ministerio de Educación: "BILINGUNI: Bilingüismo Total; Seguimiento en el ámbito universitario de los alumnos provenientes del sistema bilingüe de educación secundaria", FFI2008-03919/FILO.

Bibliografía/ Referencias

British Council (2007). *Proyecto Bilingüe.* Disponible en: http://www.britishcouncil.org/es/spain-education-bilingual-proyect.htm Consultado en 04/05/2007.

Consejo de Europa (2003). *Common European Framework* (versión original inglesa del) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Disponible en: http://www.coe.int Consultado en 01/01/2007.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005). *Plan de Fomento de Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad*

andaluza. Publicada en el BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía) del 22 de marzo, 2005.

CRUE (2000). *Declaración de Bolonia: Adaptación del sistema universitario español a sus directrices.* Disponible en: http://www.crue.org/apadsisuniv.htm Consultado en 11/03/2007.

Cummins, J. (1999). Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place? *Educational Researcher,* 28, 7 (1999) 26-34.

División de Política Lingüística de Consejo de Europa (2003). *Manual de Referencia (MR)* para exámenes, acreditaciones idiomáticas, públicas, etc. (en inglés: *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages*). Disponible en: http://www.coe.int Consultado en 01/01/2007.

División de Políticas Lingüísticas (1995). *Libro Blanco de la Comisión Europea sobre Educación y Formación.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

González, G.; Maez, L. F. (1995). Advances in research in bilingual education. *Directions in Language and Education*, 1, 5 (1995) 1-8.

Guerrero, M. (1997). Spanish academic language proficiency: The case of bilingual education teachers in the United States. *Bilingual Research Journal*, 21, 1 (1997) 65-84.

Hewitt, E. (2006a). Parental Influence and language learning in elementary school: An empirical study. *Intesol Journal,* 3, 1 (2006) 5-24.

Hewitt, E. (2006b). Family literacy initiatives including multiethnic parents so as to improve the academic results of their children: Experiences from Australia and the USA. En Mª Á. Lou Royo (Ed.), *Educación y sociedad: la educación, retos del siglo 21*, 10-20. Editora: Granada: Colegio de Doctores y la Universidad de Granada.

Hewitt, E. (2007). Incluir a los padres: Iniciativas desde Australia y los Estados Unidos para mejorar el lenguaje y rendimiento académico de los alumnos inmigrantes. En J. de D. Luque Durán; A. Pamies Bertrán (Eds.), *Interculturalidad y Lenguaje*, Tomo II: Identidad cultural y pluralidad lingüística, 217-227. Granada: Granada Lingvistica.

Hewitt, E.; Alameda Hernández, A. (2007a). Hallazgos del Proyecto de Innovación Docente Universitaria: "Bilingüismo Virtual y apoyo digital para la enseñanza y el aprendizaje del inglés". Resumen publicado en *Actas Innovación Docente Universitaria en el Marco del EEES*, 22-23. Granada: Universidad de Granada.

Hewitt, E.; Alameda Hernández, A. (2007b). "Bilingüísmo Virtual: investigando nuestros resultados del apoyo digital para la enseñanza y el aprendizaje del inglés". Resumen publicado en J. Ruiz; J. Santiago; S. Moreno (Eds.), *Actas: Innovación Docente: Innovar para el ECTS*, Universidad de Granada, 58. Granada: Ediciones Sider.

Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL). Traducción. Estrasburgo: Comisión Europea. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/ Consultado en 01/01/2007.

Martín, O. (2008). La enseñanza bilingüe se hace hueco en España. Disponible en: http://www.aprendemas.com Consultado en 14/04/08.

MEPSYD (2007). "Los Modelos Lingüísticos". Documento E1". Estadísticas de la Educación" en los datos referentes a 2007-08. Disponible en:
http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2007A/E1.pdf
Consultado en 04/05/2007.

MEPSYD (2007). Documento E2 sobre lenguas extranjeras de Régimen General de lenguas. Disponible en:
(http://www.mepsyd.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2007A/E2.pdf)
Consultado en 04/05/2007.

Ministerio de Educación y Cultura (2007). *El proceso de Bolonia*. Disponible en:
http://www.mec.es/universidades/eees/index.html
Consultado en 04/05/2007.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior.* Disponible en:
http://www.mec.es/universidades/eees/files/Documento_Marco.pdf
Consultado en 04/05/2007.

Oficina de Estadística del MEC. *Datos básicos de la Educación en España en el curso 2006-2007.* Disponible en:
http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf Consultado en 04/05/2007.

Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics.* Essex: Longman Group Ltd.

Stephenson, J.; Hewitt, E. (2006). Cuestionario de Datos Personales y Formación Previa, DPFP. Versión en español. En J. Stephenson, *Anxiety in Learning English as a Foreign Language: Its Associations with Student Variables, With Overall Proficiency, and with Performance on an Oral Test*, 376-379. Tesis doctoral en CD-ROM. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 2006.

Stephenson, J.; Hewitt, E. (2007). La Variable Afectiva de la Ansiedad en el Proceso del Aprendizaje del Inglés en Estudiantes Universitarios Españoles. En Actas del Congreso *Jornadas Pedagógicas de la Persona: Afectividad y educación en la sociedad globalizada*, 18-29. Sevilla: Ed. Antonio Bernal Guerrero.

---

[1] ***The tracking and follow-up at university level of students coming from the Spanish secondary-school bilingual system***

[2] Doctora.
Universidad de Granada (España).
Email: ehewitt@ugr.es
[3] Doctora.
Universidad de Granada (España).
Email: jstephen@ugr.es

ORIENTACIÓN, TUTORÍA Y MENTORIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA LABOR DESTINADA TANTO AL ALUMNADO COMO AL PROFESORADO UNIVERSITARIO[1]

Lucía Herrera Torres[2]

Abstract: Spanish universities are at present immersed in a process of deep structural and functional reforms. Inside this process of change numerous agents and key elements are involved but university students and teachers are undoubtedly two important factors. In the present work we reveal how universities need to direct their efforts not only towards academic, personal and professional counseling of the students, but also towards mentorship and guidance for beginning university teachers.
Keywords: European Higher Education Area; tutorship innovation project; counselling of university students; mentorship; beginning teachers

Resumen: La institución universitaria española se encuentra, en la actualidad, inmersa en un proceso de profunda reforma tanto estructural como funcional. Dentro de este cambio son numerosos los agentes implicados y los elementos claves a los que atender pero, sin lugar a dudas, el alumnado y el profesorado universitario son dos de ellos. En el presente trabajo se pone de manifiesto la necesidad de que las universidades dirijan sus esfuerzos no sólo hacia la orientación académica, personal y profesional del alumnado sino, también, hacia el asesoramiento y guía del profesorado universitario principiante.
Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior; proyecto de innovación en tutorías; orientación del alumnado; asesoramiento; profesorado principiante

1. Introducción

La Educación Superior Europea está sumida en un proceso de armonización y convergencia que afecta a todos sus niveles y que supone un gran desafío para los países implicados (Herrera, 2010). Tras las declaraciones y conferencias de La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Leuven (2009), se ha realizado un gran esfuerzo por establecer criterios convergentes en lo referente al modo de aprender por parte del alumno universitario, su papel activo en su propio proyecto formativo, el nuevo rol docente del profesorado, la innovación constante en las metodologías de enseñanza, la homologación y equiparación de los títulos superiores en todo el

Herrera Torres, L. (2011). Orientación, tutoría y mentorización en Educación Superior: Una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 425-452

espacio europeo, etc. (González; Wagenaar, 2003; Herrera, 2007; Rodríguez, 2007), lo cual ha originado un surgimiento notable de legislación y literatura gris, comunitaria y nacional, que irá creciendo hasta lograr la deseada normalidad tras el proceso de Convergencia Europea (Cuadrado; Fernández, 2008; Goñi, 2005; Malbernat, 2008; Tomusk, 2006).

Dentro de este complejo proceso de reforma al que se están adaptando las universidades como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), están aconteciendo importantes cambios no sólo en el ámbito formal o estructural (fuentes de financiación, sistemas de garantía de la calidad, etc.) (Jacobs; van der Ploeg, 2006; Paganini; Vadillo; Buela-Casal; Sierra; Bermúdez; Gutiérrez-Martínez; Agudelo; Bretón; Teva, 2006) sino, también, en lo que respecta a la docencia universitaria (Molina, 2004; O´Neill; Moore; McMullin, 2005; Palomero, 2003; Santos, 2005), cobrando la tutoría universitaria un papel esencial puesto que implica la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación para el desarrollo personal, académico y profesional del alumno (Gairín; Feixas; Guillamón; Quinquer, 2004; González, 2006). Sin embargo, las competencias del profesorado universitario, su identificación y desarrollo (Palomero, 2003; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003), así como el asesoramiento del profesorado principiante (Lomas; Kinchin, 2006; Marcelo, 2008; Zeichner, 1988), también son elementos relevantes en este amplio escenario.

Por todo lo descrito, el presente trabajo pretende poner de manifiesto la necesidad de llevar a cabo procesos de orientación y asesoría en el contexto universitario destinados, no sólo al alumnado universitario sino, también, al profesorado, especialmente el profesorado principiante aunque sin negar su repercusión positiva en cualquier profesor, independientemente de sus años de experiencia. Para ello, se describirán dos proyectos coordinados desde el Gabinete de Orientación Universitaria de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada, España) destinados, cada uno de ellos, al alumnado y al profesorado universitario.

2. Orientación y tutoría del alumnado universitario

No sólo la docencia y la investigación contribuyen a la calidad del servicio educativo que ofrece la institución universitaria a la sociedad, sino también las actividades relativas a la orientación y

tutoría. Las relaciones personales que se establecen, especialmente entre los profesores y los estudiantes, y de todos ellos con la institución, son un elemento crucial para la mejora de la calidad que ofrece el sistema (Guardia, 2000; Rico; Defior; Sánchez; Coriat, 2001; Rué, 2004).

La tutoría universitaria ha de conceptualizarse como un factor de calidad de la formación universitaria, constituyendo un componente intrínseco a la enseñanza (Álvarez, 2002; Herrera; Lorenzo; Rodríguez, 2008; Rodríguez Espinar, 2004). Implica, necesariamente, una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional, un cambio en su tradicional rol de transmisor de conocimientos al nuevo rol de profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de estrategias y actividades adecuadas (Moreno; Bajo; Moya; Maldonado; Tudela, 2007; Sander, 2005; Zabalza, 2003). En la medida en que el profesor conozca las necesidades de sus estudiantes y de la institución, dispondrá de mejores recursos para mejorar el aprendizaje de los alumnos (de la Torre; Tejada, 2006; Lizzio; Wilson; Simons, 2000; Mayor, 2005; Santos, 2005).

En este sentido, los estudiantes universitarios se encuentran, en la mayoría de los casos, con un nuevo escenario institucional: nuevos compañeros, nuevas formas de aprender, nuevos profesores, etc. En el caso de nuestra Facultad, la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada), se añade un problema por el hecho de que la gran mayoría de estudiantes que acceden a los estudios universitarios no perciben que se produce un cambio en las formas y modos, que las estrategias y procedimientos de la Universidad son claramente diferentes a los del mundo de la etapa educativa anterior, presentando claramente conflictos y dilemas sobre su nuevo papel como estudiante, cuestiones que, como señalan Arco, Fernández, López y Heilborn (2004), pueden derivar en problemas de desajuste y motivación que tengan como consecuencia el abandono de la formación académica universitaria. Esto justifica aún más la importancia de que se lleve a cabo por los profesores de la Facultad una labor tutorial que les ayude a superar estas contradicciones y dilemas. En concreto, Blasco (2004) señala que para que los profesores cumplan satisfactoriamente con este papel de tutores se deberían pretender alcanzar, entre otros, los siguientes objetivos con los estudiantes de nuevo ingreso:

- Facilitar el proceso de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria, en general, con especial énfasis en las condiciones y características ecológicas de su centro y estudios a realizar.
- Facilitar la clarificación de los objetivos y tareas a realizar por el estudiante, en la idea de ir construyendo su autonomía, desde un estadio inicial en que no conoce perfectamente qué es lo que tiene que lograr con su esfuerzo, así como las tareas y procesos que sería necesario o recomendable emprender para lograrlos, hasta llegar a hacerse explícita estas cuestiones y aspectos para ellos, de forma que estén en condiciones de tomar sus propias decisiones.
- Crear espacios para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico, así como desarrollar estrategias y recursos para el aprendizaje tales como el aprendizaje autónomo, la participación en los órganos de representación, participación y decisión de la institución y la explotación de recursos formativos curriculares y extracurriculares.
- Informarles, así como facilitarles su acceso, de aquellos recursos y fuentes de estudio y consulta, tanto en formato escrito, visual y telemático de manera que el estudiante se vaya familiarizando con su uso, y vaya desarrollando así la capacidad de selección y utilización de los instrumentos necesarios para la resolución de los diferentes tipos de problemas con los que puede encontrarse en su vida académica y profesional.
- Orientarles sobre métodos de trabajo, corregir determinadas carencias y personalizar el sistema de trabajo según las peculiaridades de cada estudiante.
- Llevar a cabo el seguimiento académico individualizado, asesorándoles, a partir de sus propias motivaciones e intereses, en la toma de decisiones respecto a la configuración de su currículum formativo.
- Ayudar al estudiante en la identificación temprana de las dificultades que se presenten en el transcurso de sus estudios y buscar con él, las posibles soluciones que contribuyan a disminuir las tasas de deserción o redefinición de su elección profesional.

Muchos son los autores que han tratado de definir la tutoría universitaria entendiéndola como una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios

(Sanz, 2001), que forma parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre profesor y estudiante, con el objetivo de guiar su aprendizaje (García; Asensio; Carballo; García; Guardia, 2005) y propiciar un proceso madurativo permanente (Echeverría, 1993).

Por su parte, García (2008) define y justifica la tutoría como un quehacer relevante del profesor universitario, siendo en la actualidad un tema especialmente demandado para responder a las nuevas necesidades y características del alumnado. Para ello, analiza y propone diversas contribuciones y nuevos modelos de tutoría en la universidad, tomando como referencia y contextualizándola en el espacio y en el tiempo en el que se halla inmersa la universidad actual, esto es, el EEES y la Sociedad del Conocimiento y de la Información. En cualquier caso, una tutoría supone siempre tutela, guía, asistencia y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento (García, 1990).

Sanz (2006) se refiere a la tutoría universitaria como *una acción docente de orientación realizada por profesores tutores con la finalidad de participar en la formación integral del alumnado, potenciando su desarrollo como persona y como estudiantes y su proyección social y profesional mediante la realización de estímulos que favorecen la reflexión crítica, la autocomprensión, la autoestima, la adaptación social, recursos para el aprendizaje y la mejora del clima de aprendizaje* (p. 16).

La función formativa de la universidad tiene las miras puestas en una tutoría que abarque más aspectos de la vida del alumnado que los estrictamente académicos, tomando especial relevancia la necesidad de reforzar la tarea tutorial de los profesores para el desarrollo adecuado de la orientación académica, laboral e incluso personal de los estudiantes (Michavila, 2001).

2. 1. Objetivos

Partiendo de las ideas anteriores, los objetivos generales del proyecto financiado por la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada, desarrollado durante el curso académico 2009/2010 en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y denominado “Orientación y tutoría universitaria dirigida al alumnado de nuevo ingreso de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla”, fueron los siguientes:

1) Mejorar la integración del alumnado en la vida universitaria en los ámbitos académico, organizativo, profesional, cultural y personal.

2) Valorar las dificultades y problemas que se le plantea al alumnado a lo largo de sus estudios de la Titulación de Maestro.
3) Fijar los mecanismos más adecuados para resolver esas dificultades y problemas.
4) Buscar un amplio referente de catálogos para su futura inserción laboral.
5) Conocer los posibles itinerarios profesionales.
6) Orientar en la toma de decisiones en relación a su futura labor profesional y crear en el alumnado actitudes positivas hacia su desarrollo profesional.

De forma más concreta, los objetivos específicos que se perseguían se detallan a continuación:

1. Informar sobre la existencia y dimensiones del Proyecto de Innovación en Tutorías.
2. Conocer las condiciones de partida de los alumnos: procedencia, motivación inicial, expectativas de estudio, formación académica, conocimientos previos de los estudios elegidos...
3. Atender al ámbito personal del alumnado.
4. Informar sobre el funcionamiento de la Universidad, y fomentar la participación en los órganos de representación universitarios.
5. Informar sobre el sistema de créditos, planes de estudios, tipos de asignaturas, etc., en función del perfil profesional elegido vigente, y las expectativas de cara al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).
6. Orientar sobre técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje aplicadas al ámbito universitario.
7. Orientar y asesorar sobre el uso de los recursos documentales específicos de un primer curso universitario (fondos bibliográficos relacionados con la especialidad, acceso a redes documentales...).
8. Fomentar la autoformación y el trabajo autónomo así como el trabajo responsable en equipo.
9. Incrementar la motivación hacia la profesión para la que el alumno se está formando.
10. Informar al alumnado sobre las distintas posibilidades de su itinerario curricular.

2. 2. Participantes

En el proyecto participaron 88 alumnos de primer curso de las siete especialidades del título de Maestro y 13 profesores tutores de diferentes departamentos universitarios.

2. 3. Actividades

Las actividades, dirigidas al alumnado de nuevo ingreso, desarrolladas para alcanzar dichos objetivos fueron las especificadas seguidamente.

SEPTIEMBRE 2009: Primera reunión Coordinadora-Tutores.

OCTUBRE 2009: Jornadas de Acogida para alumnos de nuevo ingreso.

- 1 de octubre de 2009: Equipo decanal y directora del Gabinete de Orientación Universitaria con todo el alumnado de nuevo ingreso en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.
- 23 de octubre de 2009: Directora del Gabinete de Orientación Universitaria con el resto de miembros del mismo y todos los alumnos de primer curso de la titulación de Maestro.

NOVIEMBRE 2009: Actividades formativas:

- 9 y 10 de noviembre de 2009: Curso “Búsqueda de información en los fondos bibliográficos de la Universidad de Granada”.
- 17 y 18 de noviembre de 2009: Curso “El laberinto administrativo”.
- 24 y 25 de noviembre de 2009: Curso “Elaboración de Trabajos Académicos”.

DICIEMBRE 2009: Actividades formativas:

- 15 y 16 de diciembre de 2009: Curso “Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio”.

ENERO 2010: Actividades formativas:

- 14 y 15 de enero de 2010: II Jornadas de Orientación Profesional para alumnos de Magisterio.

ENERO 2010: Segunda reunión Coordinadora-Tutores.

FEBRERO 2010: Charla de la coordinadora académica de la Experiencia Piloto ECTS de la titulación de Maestro-Audición y Lenguaje sobre el Proceso de Convergencia Europea.

FEBRERO-MARZO 2010: Primera tutoría grupal entre el tutor y su grupo de alumnos. En esta primera reunión se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Ficha para el tutor.
- Ficha para el alumno.
- Cuestionarios. Se emplearon tres cuestionarios, cada uno de ellos destinado a evaluar un aspecto concreto del alumnado, diseñados por Herrera y Gallardo (2006):
  - ✓ Conocimiento de la estructura y funcionamiento de la Universidad.
  - ✓ Conocimiento y uso de Informática.
  - ✓ Técnicas de Estudio.

MARZO-ABRIL 2010: Reunión individual tutor-alumno. Para ello, se facilitó al profesorado tutor la Ficha para la primera tutoría individual así como una ficha de seguimiento para el resto de reuniones individuales. Se decidió que, al menos, se convocase esta primera tutoría individual y que el resto que se llevase a cabo a demanda de los alumnos.

MAYO 2010: Segunda tutoría grupal entre el tutor y su grupo de alumnos.

- Los alumnos evaluaron, a través de una ficha de evaluación final, el proyecto.
- Los tutores también debían evaluarlo, a través de una ficha establecida para ello.
- Aunque inicialmente se pensó en volver a pasar los tres cuestionarios indicados anteriormente, finalmente se decidió no saturar al alumnado y no pasarlos.

MAYO 2010: Actividades formativas:

- 20 y 21 de mayo de 2010: Curso “Relajación y control cognitivo ante situaciones de evaluación”.

JUNIO 2010: Tercera reunión Coordinadora-Tutores.

JULIO-AGOSTO 2010: Elaboración de Memoria del Proyecto.

SEPTIEMBRE 2010: Envío de la Memoria del Proyecto a la Unidad de Innovación Docente.

La relación entre los objetivos planteados y las actividades desarrolladas se muestran en la tabla 1.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1. Informar sobre la existencia y dimensiones del Proyecto de Innovación en Tutorías.	En las Jornadas de Acogida, organizadas por el equipo decanal de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla el 1/10/2009, la directora del Gabinete y coordinadora del presente proyecto informó al alumnado de nuevo ingreso de los principales objetivos del mismo así como de su desarrollo. Posteriormente, el 23/10/2009 se llevó a cabo una reunión cuyo objetivo específico era profundizar en la difusión del proyecto entregó al alumnado una ficha de inscripción en el mismo para todos los alumnos interesados.
2. Conocer las condiciones de partida de los alumnos: procedencia, motivación inicial, expectativas de estudio, formación académica, conocimientos previos de los estudios elegidos...	En la primera reunión mantenida entre cada profesor-tutor y el grupo de alumnos tutorizados se empleó, además de una ficha para el tutor donde recogía datos sobre cada alumno y una ficha para el alumno, una ficha de seguimiento para la primera reunión grupal en la cual se obtenía información general del grupo respecto a su desarrollo académico. Igualmente, en la primera tutoría individual se recababa información personalizada de cada alumno respecto a los motivos de elección de la carrera, expectativas, formación de partida, hábitos de estudio, etc.
3. Atender al ámbito personal del alumnado.	En las tutorías individuales desarrolladas posteriormente a la tutoría individualizada inicial, para las cuales se empleó una ficha de seguimiento se atendió a este ámbito de orientación del alumnado. A demanda del alumnado, se organizó el Curso “Relajación y control cognitivo ante situaciones de evaluación”, desarrollado los días 20 y 21 de mayo de 2010, con el reconocimiento de 1 crédito de libre configuración. En dicho curso se pretendía que el alumnado fuese consciente de los pensamientos que se generan ante situaciones que el alumno puede percibir como estresantes (por ejemplo, un examen) y aprendiesen a controlarse tanto física como cognitivamente en dichas situaciones.
4. Informar sobre el funcionamiento de la Universidad y fomentar la participación en los órganos de representación universitarios.	En las Jornadas de Acogida anteriormente descritas el propio equipo decanal informó sobre el organigrama y funcionamiento de la universidad así como los órganos de representación universitarios. Además, se empleó en la primera tutoría grupal el *Cuestionario de conocimiento sobre la estructura y funcionamiento de la universidad* de Herrera y Gallardo (2006), en el cual se evalúa el nivel de conocimiento del alumnado en este ámbito.
5. Informar sobre el sistema de créditos, planes de estudios, tipos de asignaturas,	De forma coordinada con la Experiencia Piloto de implementación del sistema de créditos europeos (ECTS) de la titulación de Maestro-Audición y Lenguaje desarrollada desde el curso académico 2004/2005 en este centro, y coordinada por la responsable del actual proyecto de orientación y tutoría, se

etc., en función del perfil profesional elegido vigente, y las expectativas de cara al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).	llevó a cabo una charla informativa en el horario de clase de una asignatura troncal común al título de maestro de primer curso para que todo el alumnado conociese los nuevos cambios acaecidos como consecuencia del Proceso de Convergencia Europea. También se llevó a cabo el Curso "El laberinto administrativo", impartido por el responsable de Gestión de Alumnos en la Administración del Campus Universitario de Melilla, durante los días 17 y 18 de noviembre de 2009. En el mismo, se informó de plazos, convocatorias, solicitudes, etc., que han de tramitarse desde la administración del Campus y que son de interés para todo el alumnado.
6. Orientar sobre técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje aplicadas al ámbito universitario.	En primer lugar, se recogió información, mediante el *Cuestionario de estrategias y técnicas de estudio* (Herrera; Gallardo, 2006) sobre los hábitos y técnicas de estudio que los alumnos ponen en marcha a lo largo de su carrera académica. Dicho cuestionario se utilizó en la primera tutoría grupal. En segundo lugar, se ofertó el Curso "Estrategias de Aprendizaje y Técnicas de Estudio", desarrollado durante los días 15 y 16 de diciembre de 2009, de 17 a 20 horas en el Salón de Actos y con un reconocimiento de 1 crédito de libre configuración.
7. Orientar y asesorar sobre el uso de los recursos documentales específicos de un primer curso universitario (fondos bibliográficos relacionados con la especialidad, acceso a redes documentales...).	Durante la primera tutoría grupal, se cumplimentó también el *Cuestionario de conocimiento y uso de informática* (Herrera; Gallardo, 2006), el cual pretende recoger información sobre el tipo de equipo informático disponible, así como el conocimiento de diferentes programas informáticos, el uso que se hace de los mismos así como la formación recibida y necesidades formativas. Por otra parte, los días 9 y 10 de noviembre de 2009 la directora de la Biblioteca del Campus Universitario de Melilla realizó el Curso "Búsqueda de información en los fondos bibliográficos de la Universidad de Granada".
8. Fomentar la autoformación y el trabajo autónomo así como el trabajo responsable en equipo.	Para alcanzar ese objetivo se desarrollaron dos actividades formativas, además de las tutorías mantenidas durante el curso académico. En primer lugar, las *II Jornadas de Orientación Profesional para alumnos de Magisterio*, realizadas los días 14 y 15 de enero de 2010. Dichas jornadas fueron organizadas gracias a la colaboración del Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la UGR. En segundo lugar, se realizó el Curso "Elaboración de Trabajos Académicos", los días 24 y 25 de noviembre de 2009, con el reconocimiento de 1 crédito de libre configuración.
9. Incrementar la motivación hacia la profesión para la que el alumno se está formando.	Este objetivo se ha trabajado mediante las tutorías, grupales e individuales, así como a través de las *II Jornadas de Orientación Profesional para alumnos de Magisterio*, mencionadas anteriormente.

10. Informar al alumnado sobre las distintas posibilidades de su itinerario curricular.	Los profesores tutores han realizado una valiosa labor al respecto puesto que el alumnado ha podido preguntarle directamente sus inquietudes, posibilidades y perspectivas inmediatas a las hora de matricularse en diferentes asignaturas en función de sus intereses.

Tabla 1: *Relación entre objetivos y actividades desarrolladas en el proyecto de innovación en orientación y tutorías dirigido al alumnado universitario de nuevo ingreso*

2. 4. Evaluación

La evaluación final del proyecto realizada por el alumnado se presenta en la tabla 2. Como se puede observar, entre los puntos fuertes se indican la motivación del alumnado para el estudio, que este tipo de proyectos favorece la integración del alumnado en la vida universitaria o la importancia del papel del tutor, entre otras cuestiones. Entre los puntos débiles es de destacar que no todos los tutores conectan de la misma forma con los alumnos tutorizados o la falta de tiempo para asistir a las reuniones.

ALUMNADO		
PUNTOS FUERTES	**PUNTOS DÉBILES**	**POSIBILIDADES DE MEJORA**
- Motivación para el estudio. - Ayuda a la integración y orientación de los alumnos. - El tutor realiza funciones de escucha y apoyo del alumno. - El trato directo tutor-alumno en las tutorías individuales. - La información recibida sobre la carrera y la formación. - La confianza con el tutor. - La información recibida sobre diferentes cursos. - Los diferentes cursos (estrategias de aprendizaje, elaboración de trabajos, relajación, etc.) han sido de gran	- Que las tutorías individuales sean más frecuentes. - Falta de información sobre cómo abordar las distintas materias. - No todos los tutores conectan con los alumnos que tutorizan. - Las reuniones han sido cortas. - Falta de tiempo de los alumnos para asistir a las tutorías con el tutor. - Informar sobre cursos interesantes. - Más reuniones grupales. - Los alumnos no hacen todo el uso del proyecto que podían hacer. - El resto de alumnos no es consciente de la gran oportunidad de	- Realizar más reuniones individuales tutor-alumno. - Realizar más cursos e informar sobre los que se organicen. - Que las reuniones individuales sean más largas. - Más reuniones grupales. - Que se realice todos los años. - Ayudar en los contenidos de las asignaturas en las que se vaya peor. - Dotar las reuniones con el tutor de más actividades para facilitar la comunicación tutor-alumno. - Dar más información

utilidad. - Las Jornadas de Orientación Profesional para Alumnos de Magisterio, porque orientan sobre las salidas profesionales. - Información sobre la Universidad y la Facultad. - Información sobre los créditos europeos. - Las reuniones grupales sirven para ver que los intereses y problemas son comunes a todos los compañeros y no sólo a uno. - Aporta tranquilidad al alumno y la oportunidad de expresar sus vivencias. - La información recibida sobre la representación de los alumnos en los órganos de gobierno de la Universidad y de la Facultad.	participar en esta experiencia. - Se rellenan muchos cuestionarios. - Hacer los grupos con cada tutor con alumnos de una única especialidad.	a los alumnos sobre las asignaturas al entrar por primera vez a la Facultad. - Intervenir en conflictos con profesores. - Que las fichas de las entrevistas tengan opciones de respuesta cerrada. - Rellenar los cuestionarios telemáticamente. - Que los alumnos del mismo grupo sean todos de la misma especialidad.

Tabla 2: *Evaluación del proyecto de innovación en orientación y tutorías realizada por el alumnado tutorizado en el mismo*

Por su parte, en la tabla 3 se muestra la evaluación realizada por los profesores-tutores participantes. El punto fuerte más destacado es la relación directa entre el profesor y el alumno, de modo que el profesor-tutor se siente altamente recompensado al ser partícipe del proceso de orientación académica, personal y profesional del alumnado, por lo que sus funciones van más allá de las estrictamente vinculadas a la docencia de su disciplina.

PROFESORADO		
PUNTOS FUERTES	**PUNTOS DÉBILES**	**POSIBILIDADES DE MEJORA**
➢ El contacto directo y el seguimiento del alumnado. ➢ La posibilidad de orientar a los alumnos en cuestiones	Puesto que la solicitud de Proyectos de Innovación Docente, realizada desde la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Granada, tuvo lugar en el mes de mayo de 2009 y la	Que la concesión de este tipo de proyectos tenga lugar a finales del curso académico anterior, para poder organizarlo todo con tiempo.

académicas, personales y profesionales. ➢ La información directa, continua y actual al alumnado de cursos de formación, jornadas, etc. ➢ Se trata de una experiencia gratificante para el profesor, puesto que le hace sentirse útil desde un punto de vista diferente al de su asignatura concreta. ➢ Poder responder a cuestiones de interés para los alumnos. ➢ La cercanía entre profesores y alumnos. ➢ Facilitar un mayor conocimiento a los alumnos de la Universidad de Granada, la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y su funcionamiento. ➢ Apoyo interno desde la Facultad dirigida hacia el alumnado.	concesión de dichos proyectos no se realizó hasta finales de noviembre del mismo año, no ha sido posible iniciar en el tiempo establecido ni con las mismas actividades este proyecto.	
	Algunos profesores han entregado las fichas de seguimiento de las tutorías grupales o individuales a los alumnos para que ellos las rellenen, cuando es un instrumento para guiar las reuniones que ha de cumplimentar el tutor.	Las fichas empleadas en las tutorías, tanto grupales como individuales, son un instrumento para guiar las reuniones pero, en ningún caso, han de entregarse al alumnado para que ellos las rellenen.
	Algunos alumnos no entendían el proyecto como un servicio que se les ofrece para su propio beneficio e integración universitaria.	Tal vez, si a la hora de matricularse, que es el primer contacto que tienen con la universidad, se les entregara un documento informativo informándoles de que se les asignará un tutor y la labor que desarrollará lo puedan entender desde el principio de una forma más clara.
	Dado que el número de alumnos que podían matricularse en algunos cursos ofertados dentro del proyecto estaba limitado por problemas de espacio, al ser los cursos totalmente gratuitos, ha habido alumnos que se han matriculado pero que luego no han asistido al curso, quedándose su plaza desierta.	Se considera la posibilidad de que el alumnado tenga que pagar un precio simbólico (5-10 €) por asistir a los diferentes cursos, de modo que realmente se impliquen en ellos y se matriculen los que realmente asistirán.
	Falta de tiempo por parte de los tutores para las tutorías porque debían coordinarse con los horarios disponibles de los alumnos, los cuales no siempre estaban dispuestos a reunirse a pesar de ser convocados en sucesivas	Reconocimiento, en créditos, dentro del Plan de Ordenación Docente de cada profesor-tutor del tiempo dedicado a esta actividad.

	ocasiones y, especialmente, debido a que los profesores han de realizar otras múltiples actividades como Personal Docente e Investigador (PDI).	
	Aunque inicialmente el número de alumnos que comenzó, de forma voluntaria, en esta experiencia fue de 88, al finalizar el curso académico eran 67 los que continuaron.	Que esta actividad se contemple dentro de los programas de las asignaturas como una actividad más que será incluida dentro de los criterios e instrumentos de evaluación.

Tabla 3: *Evaluación del proyecto de innovación en orientación y tutorías llevada a cabo por los profesores-tutores*

3. El profesorado universitario

La Educación Superior se distingue de los niveles educativos no universitarios, entre ostros aspectos, en la formación y perfeccionamiento de su profesorado. En líneas generales, el profesorado universitario se caracteriza por estar más orientado a su disciplina concreta que a la profesión docente en su conjunto (Monereo; Pozo, 2003; Shulman, 2004; Valcárcel, 2004); no es habitual que se haya formado como profesor, sino como especialista en su disciplina (Hawes; Donoso, 2003), por lo tanto; ha de poner en práctica diferentes roles y asumir responsabilidades que no están presentes en los docentes de otros niveles; y, por último, atiende a estudiantes muy diferentes en edad, experiencia y capacidad.

Según Glassick (2000), la actividad docente debe cumplir los siguientes requisitos, de modo que el profesorado universitario:

a) Debe partir de la definición de unos objetivos claros.
b) Ha de estar profesionalmente bien preparado.
c) Ha de emplear los métodos más adecuados que permitan alcanzar los objetivos anteriormente mencionados.
d) Ha de perseguir unos resultados significativos.
e) Ha de realizar una presentación efectiva.
f) Ha de llevar a cabo una reflexión crítica de su actuación docente con la finalidad de mejorar la calidad de la misma.

Al respecto, son múltiples los estudios que determinan cuáles son las competencias docentes que debe poner de manifiesto un profesor universitario (Palomero, 2003; UNESCO, 2001; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003). En este sentido, la formación del profesorado universitario cobra un papel protagonista

para alcanzar dichas competencias (Madrid, 2005; Margalef; Álvarez, 2005; Romero; Gómez, 2007). En determinados países europeos, como Reino Unido, existe tradición en programas de formación dirigidos al profesorado universitario novel o principiante, conocidos como *Beginning Teacher Induction* (Lomas; Kinchin, 2006; Zeichner, 1998), así como en USA (Bower, 2007). Sin embargo, no en todos los países ha sido patente una tradición o cultura institucional que integre la formación del profesorado universitario. En España las iniciativas en formación del profesorado universitario son puntuales y tan sólo se desarrollan en ciertas universidades, como las de Sevilla (Marcelo, 2008; Sánchez, 2008; Sánchez; Mayor, 2006) o Barcelona (Imbernón; Benedito; Cano; Medina, 2006).

La universidad de Granada, consciente de esta necesidad, a través del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad, ha fomentado diferentes iniciativas para la formación tanto del profesorado experto (mentor o asesor) como del profesorado principiante. Puesto que la comunicación horizontal resulta más eficaz que la vertical en la transmisión de ideas y prácticas educativas, la figura del profesor asesor representa (Imbernón, 2004):

1. Un mediador del proceso formativo y en las confrontaciones. Para lo que es importante la confidencialidad, la negociación, la comunicación, la toma de decisiones y la accesibilidad a la información.
2. Con una solidaridad que lo hará aceptable, esto es, respetuoso con los problemas pero riguroso con los procesos de reflexión, planificación y evaluación.
3. Con capacidad de diagnóstico, tanto en el análisis de necesidades que surgen en el colectivo del profesorado como en los que se refiere a las condiciones profesionales, sociales y culturales en un lugar y momento concretos.
4. El asesor ha de ayudar a diagnosticar los obstáculos que los profesores encuentran para llegar a su propia y contextualizada solución. Para ello, debe conocer la práctica y debe aportar una formación con aspectos diferenciadores.
5. Intelectualmente comprometido con la práctica. Ha de implicarse activamente en un proceso de revisión e innovación de las prácticas educativas en las que también puede experimentar y compartir con los demás.

3. 1. Objetivos

La finalidad última del proyecto, financiado por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada y titulado "Asesoramiento para la mejora de la docencia en la Educación Superior. Proyecto de Mentorización de profesores noveles en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla", se centró en facilitar la inmersión en la cultura universitaria (docencia, gestión de la misma así como identidad y desarrollo profesional) del profesorado principiante o novel de la Universidad de Granada y, concretamente, del profesorado de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla durante el curso académico 2009/2010.

Los objetivos concretos del proyecto han sido los siguientes:

1. Generar un proceso constructivo de ayuda y guía entre iguales (profesorado).
2. Analizar la política educativa de la Universidad de Granada, así como su organización y funcionamiento.
3. Dar a conocer la estructura de docencia, gestión y organización de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.
4. Ayudar a conocer la institución universitaria y a integrarse en ella.
5. Informar de los recursos a disposición de la docencia.
6. Asesorar y formar en diferentes modalidades, métodos y estrategias de enseñanza para la formación en competencias.
7. Promover la mejora de la docencia del profesorado novel, del mentor y de la propia institución.
8. Favorecer la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente universitaria.
9. Potenciar el desarrollo profesional, personal y laboral del docente universitario.

3. 2. Participantes

Fueron 5 los profesores mentores o asesores (con una experiencia media docente universitaria de 20 años) y 9 los profesores principiantes o noveles (cuya antigüedad media docente era de 2.44 años) que, finalmente, participaron en este proyecto. Cada profesor mentor asesoraba a dos profesores noveles, excepto en un caso, en el que se tutorizaba únicamente a una profesora.

El 50% eran profesores y el 50% profesoras. La edad media del profesorado principiante era de 34.11 años, siendo el 55.6% Ayudante doctor, el 22.1% Profesor Sustituto Interino, el 11.1% Profesor Asociado (a tiempo parcial) y el 11.1% restante Becario

FPU. A continuación se muestra tanto el nombre como los departamentos a los que pertenecían ambos grupos de profesores.

3. 3. Actividades

Los contenidos del Proyecto, desarrollado durante el curso académico 2009/2010, están integrados por los objetivos previstos anteriormente descritos. Las actividades desarrolladas en la práctica para ello fueron las siguientes:

A. Reuniones y Seminarios:

- Reuniones conjuntas del equipo de mentores.
- Reunión de acogida a los profesores noveles.
- Seminario Inicial.
- Seminario de Seguimiento.
- Seminario Final.

Al comienzo del curso académico tuvo lugar una primera Reunión conjunta del equipo de mentores, en el que se adoptaron los acuerdos necesarios para la puesta en marcha del proyecto. Tras la Reunión de acogida a los profesores noveles, en la que participaron todos los miembros del equipo decanal de la facultad, el Seminario Inicial se realizó al comienzo del curso y tuvo como finalidad que los miembros del grupo que formaban parte del proyecto (mentores y noveles) se conociesen e informar de la planificación y desarrollo del mismo. En él se plantearon los objetivos que se pretendían, qué acciones se iban a realizar, la temporalización de las mismas y la forma de coordinación. En dicho Seminario Inicial los profesores principiantes, además, cumplimentaron un *Cuestionario sobre competencias docentes del profesorado universitario* elaborado por Herrera (2009).

El Seminario de Seguimiento se realizó al finalizar el primer cuatrimestre y tuvo como finalidad analizar y evaluar de manera conjunta la marcha del proyecto así como establecer los cambios que se consideraron pertinentes.

El Seminario Final se realizó al concluir el curso académico y tuvo como finalidad evaluar los resultados del proyecto (puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora), mediante diferentes que se detallarán en el siguiente apartado, así como elaborar una memoria del proceso seguido.

Por lo tanto, los seminarios poseen un carácter conjunto, participando en ellos los profesores mentores y profesores noveles que forman parte de este proyecto.

B. Actividades de actuación específica de cada profesor- mentor con los profesores-noveles que tutorice:

1. Entrevista individual, para lo cual se cuenta con un modelo de entrevista elaborado por la coordinadora del proyecto.
2. Análisis de necesidades manifestadas.
3. Elaboración de un calendario de reuniones (semanales, quincenales,…), empleando una ficha de seguimiento para ello.
4. Acuerdo sobre los dos momentos en los que tendrán lugar las observaciones sobre la docencia en el aula.
5. Realización de la primera observación (grabación en vídeo en el aula), en la que se han empleado las hojas de registro de *Autoevaluación del profesor novel*, *Evaluación del profesor mentor* y *Evaluación por parte del alumnado* elaboradas por la coordinadora del proyecto.
6. Análisis de necesidades observadas, utilizando el instrumento adaptado por Mayor (2002).
7. Realización de un ciclo de mejora.
8. Planificación de actuaciones de docencia.
9. Realización de la segunda observación.
10. Realización de segundo ciclo de mejora.

De manera particular, cada mentor, establecerá dos ciclos de mejora, uno por cuatrimestre, con las fases que indican Sánchez y Mayor (2006): Entrevista de planificación, observación, análisis y entrevista-análisis.

C. Cursos de formación específicos:

- Conferencia “Desarrollo profesional e identidad del profesorado universitario”.
- Curso “El Tablón de Docencia”.
- Taller de “Moodle”.
- Curso “Relajación y control cognitivo ante situaciones de evaluación”.

El cronograma de las actividades desarrolladas durante el curso académico 2009/2010 ha sido el que se indica en la tabla 4.

OCTUBRE 2009	NOVIEMBRE 2009	DICIEMBRE 2009
- Reunión conjunta del equipo de mentores. - Jornada de acogida a los profesores noveles. - Seminario Inicial. - Reuniones y visitas guiadas a los diferentes órganos de gestión de la Facultad. - Elaboración de instrumentos de recogida de información y evaluación del proyecto.	- Entrevista individual profesor mentor y profesor novel. - Análisis de necesidades manifestadas. - Elaboración de un calendario de reuniones (semanales, quincenales,…). - Acuerdo sobre los dos momentos en los que tendrán lugar las observaciones sobre la docencia en el aula. - Fase 1 del primer ciclo de mejora. Entrevista de Planificación.	- Fase 2 del primer ciclo de mejora. Observación. - Fase 3 del primer ciclo de mejora. Análisis.
ENERO 2010	**FEBRERO 2010**	**MARZO 2010**
- Fase 4 del primer ciclo de mejora. Entrevista-análisis.	- Seminario de Seguimiento. - Reunión conjunta del equipo de mentores.	- Conferencia "Desarrollo profesional e identidad del profesorado universitario". - Taller "El Tablón de docencia".
ABRIL 2010	**MAYO 2010**	**JUNIO 2010**
- Fase 1 del segundo ciclo de mejora. Entrevista de Planificación. - Taller "Moodle".	- Fase 2 del segundo ciclo de mejora. Observación. - Fase 3 del segundo ciclo de mejora. Análisis. - Curso "Relajación y control cognitivo ante situaciones de evaluación".	- Fase 4 del segundo ciclo de mejora. Entrevista-análisis.
JULIO 2010	**AGOSTO 2010**	**SEPTIEMBRE 2010**
- Seminario Final. - Comienzo de la elaboración de la Memoria Final del Proyecto.	- Periodo no lectivo. - Elaboración de la Memoria Final del Proyecto.	- Envío de la Memoria Final del Proyecto al Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada.

Tabla 4: *Cronograma seguido, durante el curso académico 2009/2010, en el proyecto de asesoramiento para la mejora de la docencia universitaria*

3. 4. Evaluación

La evaluación que el profesorado experto realiza de esta experiencia puede consultarse en la tabla 5, obteniendo una valoración media de 7.9.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	PROPUESTAS DE MEJORA
• Cooperación docente. • Fortalecimiento de las relaciones personales. • Intercambio de estrategias pedagógicas. • Reflexión sobre la docencia. • Intercambio de experiencias entre el profesorado. • Enriquecimiento mutuo. • La interrelación entre profesores noveles y mentores. • El descubrimiento de otras formas de comunicar. • Contacto personal profesor mentor-novel. • Contraste de opiniones. • Observación y reflexión de la docencia en el aula, tanto en el profesor novel como en el mentor.	• No veo puntos débiles, siempre se pueden hacer más análisis y consideraciones, pero contamos con la limitación temporal y las obligaciones del EEES. • Falta de tiempo y reconocimiento desde el punto de vista institucional. • En el Seminario final mantenido con la coordinadora del proyecto se han puesto en común los puntos débiles y fortalezas del mismo. • No poder compartir las características propias del área entre la mentora y la profesora novel por pertenecer a áreas diferentes. • No participar más profesores en el proyecto.	• Continuación del proyecto. • Quizás algún seminario monográfico sobre estrategias metodológicas aplicables en la universidad, o sobre evaluación de competencias. • Mayor coordinación entre todos los profesores asesores y principiantes. • Seguir el cronograma previsto. • Superar, en lo posible, los puntos débiles. • Llevar a cabo algún seminario conjunto sobre las observaciones de la docencia en el aula.

Tabla 5: *Evaluación del programa formativo realizada por el Profesorado Experto participante*

En la tabla 6 se presentan los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora planteadas por el profesorado principiante al final del proyecto.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	PROPUESTAS DE MEJORA
• Trabajo colaborativo. • Reflexión conjunta sobre la docencia entre el profesor mentor y el profesor novel. • Diálogo con el profesor mentor.	• Que los profesores mentores y noveles compartan el mismo área de trabajo. • Falta de continuidad, por parte del profesor mentor, en el desarrollo del	• Ninguna. Me parece una iniciativa muy interesante y muy útil, ideal. Favorece no sólo la mejora de la docencia de los profesores noveles, gracias a la ayuda de

• Fomento de las relaciones entre el profesorado. • El asesoramiento del profesor mentor. • El seguimiento del proyecto realizado por la coordinadora del mismo. • Apoyo, asesoramiento y descubrimiento de nuevas formas de actuación docente. • La crítica constructiva sobre tu desempeño docente por parte del profesor mentor. • Considero que los cursos de formación que se han desarrollado (Tablón de docencia, Moodle, etc.) han sido muy útiles para conocer instrumentos tecnológicos que contribuyen muy positivamente a la mejora de la docencia. • La grabación de las clases y posterior visionado de las mismas con el objetivo de mejorar mi labor docente. • Los seminarios con los profesores expertos. • Sobre todo, la posibilidad que se nos brinda a los profesores noveles para sentirnos ayudados y respaldados por profesores con más experiencia.	proyecto. • Por mi parte, que no he podido participar más activamente, como me hubiese gustado. • Más variedad de cursos formativos. • La grabación de clases es lo que a mí menos me convence. • La dificultad para compatibilizar los horarios a la hora de concertar las reuniones. • La imposibilidad de que mentor y novel pertenezcan a áreas afines.	los profesores con más experiencia, sino que también favorece el contacto y la relación entre ellos. • Reuniones entre los profesores noveles. • Más información sobre la función docente desde el órgano institucional delegado en la facultad, es decir, vicedecano de ordenación académica. • Conocer de manera práctica la aplicación de la variedad de metodologías de enseñanza. • Fomentaría reuniones del profesorado fuera del centro, intentaría crear un ambiente de “camaradería” entre el profesorado principiante. • Quizás, el establecimiento a través de una plataforma web que posibilitara las relaciones entre todos los mentores y profesores noveles. • Tal vez, sería interesante insistir en un intercambio de experiencias grupal, sobre todo, con la finalidad de poder compartir impresiones, sugerencias, propuestas, entre todos los participantes.

Tabla 6: *Evaluación del programa formativo realizada por el Profesorado Principiante participante*

La calificación media final de esta experiencia es, por parte del profesorado principiante, de 8.4.

4. Discusión final

La tutoría universitaria constituye un componente intrínseco a la enseñanza (Herrera, 2009; Herrera; Lorenzo; Rodríguez, 2008; Rodríguez Espinar, 2004), por lo que el profesor universitario ha de implicarse activamente en la misma, facilitando que los alumnos se sientan los protagonista de su propio proceso de aprendizaje (Herrera, 2007; 2008; Moreno et al., 2007; Sander, 2005; Zabalza, 2003) y guiando, desde un conocimiento extenso de las necesidades de sus estudiantes y de la institución universitaria, el aprendizaje en las aulas universitarias (de la Torre; Tejada, 2006; Lizzio et al., 2000; Mayor, 2005; Santos, 2005) así como la integración del alumnado en la cultura universitaria (Arco et al., 2004; Blasco, 2004).

Además, el asesoramiento del profesorado universitario repercute en dos grandes beneficiarios. Por una parte, los profesores mentores y noveles participantes, puesto que se trata de una experiencia innovadora centrada en la mejora de la docencia. En este sentido, los beneficios a medio y largo plazo del proyecto desarrollado son: Gestionar de forma eficaz los procesos de aprendizaje de los alumnos universitarios; Organizar la formación en el ámbito de la educación superior en torno a competencias (básicas y profesionales); Obtener un profesorado reflexivo y crítico; Incrementar la motivación, responsabilidad y satisfacción profesional de los docentes; Potenciar, mediar, guiar y facilitar aprendizajes significativos.

Pero, además, los beneficiarios de dicha acción son, especialmente, los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, puesto que si disponen de un profesorado reflexivo, crítico y consciente de la necesidad de analizar e incrementar la calidad de su docencia, el resultado claramente esperado es la mejora en el proceso de aprendizaje del alumnado (Imbernón, 2004; Villar-Angulo, 2004; Zabalza, 2003).

Aunque el proyecto de asesoramiento descrito en el presente trabajo ha sido desarrollado por primera vez en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, no ocurriendo lo mismo con el proyecto de innovación en orientación y tutorías puesto que desde el curso académico 2004/2005 se vienen desarrollando en este centro universitario, y siendo conscientes de que, sin duda, se han puesto de manifiesto diferentes puntos débiles y propuestas de mejora, la información recogida a lo largo de los seminarios y entrevistas individuales entre profesores asesores/mentores y

noveles/principiantes ha puesto de relieve la necesidad de incidir en la formación del profesorado universitario (Madrid, 2005; Margalef; Álvarez, 2005; Romero; Gómez, 2007) así como de facilitar la integración del profesor principiante en la vida universitaria (Bower, 2007; Lomas; Kinchin, 2006; Marcelo, 2008), máxime en los momentos actuales por los que está pasando la institución universitaria española como consecuencia del Proceso de Convergencia Europea (Biggs, 2005; González; Wagenaar, 2003; Herrera; Cabo, 2008).

Referencias bibliográficas

Álvarez, P. R. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.

Arco, J. L.; Fernández, F. D.; López, S.; Heilborn, V. (2004). Motivación, universidad de calidad y servicios de counseling en la Universidad de Granada. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa,* 2, 1 (2002) 81-96.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blasco, P. (2004). *Proyecto de Innovación en Tutorías. Orientación para la transición entre la Educación Secundaria y la Universidad*.
Disponible en: http://www.uv.es/sfp/pdi/Doc.Transic.pdf.

Bower, G. (2007). Factors influencing the willingness to mentor 1st-year faculty in physical education departments. *Mentoring & Tutoring,* 15, 1 (2007) 73-85.

Cuadrado, I.; Fernández, I. (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: Una experiencia de innovación docente. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* 9, 1 (2008) 197-211.

De la Torre, S.; Tejada, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 10, 2 (2006).
Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART3.pdf

Echeverría, B. (1993). ¿Nuevas calificaciones del orientador o nueva forma de interpretar la profesión? En *V Seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife.

Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C.; Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2004) 66-77.

García, N. (1990). *La tutoría en las enseñanzas Medias. Esquemas y guiones de trabajo*. Madrid: Publicaciones ICCE.

García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado,* 61 (2008) 21-48.

García, N.; Asensio, I.; Carballo, R.; García, M.; Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación,* 337 (2005) 189-210.

Glassick, C. E. (2000). Reconsidering scholarship. *Journal of Public Health Management and Practice,* 6, 1 (2000), 4-9.

González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 4, 3 (2006) 445-468.

González, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Goñi, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad.* Barcelona: Octaedro/ICE Universidad de Barcelona.

Guardia, J. (2000). La gestión de las acciones de orientación universitaria: Una cuestión de estructura. En H. Salmerón; V. L. López (Coord.), *Orientación educativa en las Universidades*, 99-106. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Hawes, G.; Donoso, S. (2003). Análisis del concepto de la docencia en profesores universitarios. Un estudio cualitativo. *Education, Policy Analysis Archives*, 11, 11 (2003) 1-49.

Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 159-178. Alicante: Editorial Marfil.

Herrera, L. (Coord.) (2008). *Avances y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior en la titulación de Maestro-Audición y Lenguaje. Propuesta autonómica para la implantación del modelo CIDUA (Comisión para la Innovación Docente de las Universidades Andaluzas).* Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares.

Herrera, L. (2009). *Proyectos de Innovación en Tutorías en la titulación de Maestro. Más allá de la tutoría universitaria convencional*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares.

Herrera, L. (2010). Evaluación de la docencia universitaria. Estudio predictivo de la satisfacción del alumnado con el aprendizaje en la Educación Superior. En M. C. Gómez; S. Grau (Coords.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 587-604. Alicante: Marfil.

Herrera, L.; Cabo, J. M. (2008). *Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares.

Herrera, L.; Gallardo, M. A. (2006). Diseño de cuestionarios de evaluación para el alumnado participante en Proyectos de Innovación Tutorial. En M. A. Gallardo; L. Herrera; S. Rodríguez; G. Rojas; D. Seijo; J.

L. Villena; A. M. Fernández; J. A. Fuentes; E. Molina; P. Carrillo (Coords.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo*, 1-18. Granada: Proyecto de Innovación Docente "Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla".

Herrera, L.; Lorenzo, O.; Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa,* 6, 1 (2008) 65-85.

Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado.* 6ª ed. Barcelona: Graó.

Imbernón, F.; Benedito, V.; Cano, E.; Medina, J. L. (2006). En V. Benedito; B. Jarauta (Coords.), *La formación del profesorado universitario ante los retos del futuro*, 55-66. Barcelona: FODIP.

Jacobs, B.; van der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspective. *Economic Policy,* 21 (2006) 535-592.

Lizzio, A.; Wilson, K.; Simons, R. (2000). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education,* 2, 1 (2000) 27-52.

Lomas, L.; Kinchin, I. M. (2006). Developing a peer observation program with university teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,* 18, 2 (2006) 204-214.

Madrid, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio,* 23 (2005). Disponible en:
http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/117/101

Malbernat, L. R. (2008). Cambios institucionales para una nueva enseñanza en la educación superior. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado,* 12, 2 (2008) 1-18.

Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Margalef, L.; Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación superior. *Revista de Educación,* 337 (2005) 51-70.

Mayor, C. (2002). Dinámicas formativas para la docencia universitaria. En C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior.* Barcelona: Octaedro.

Mayor, C. (2005). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.

Michavila, F. (2001). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria,* 1, 1 (2001) 9-12.

Molina, E. (2004). Formación práctica de los estudiantes de Pedagogía en las universidades españolas. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado,* 8, 2 (2004) 1-24.

Monereo, C.; Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo; J. I.

Pozo (Coords.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, 15-30. Madrid: Síntesis.

Moreno, S.; Bajo, M. T.; Moya, M.; Maldonado, A.; Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.

O´Neill, G.; Moore, S.; McMullin, B. (2005). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublín: All Ireland Society for Higher Education.

Pagani, R.; Vadillo, O.; Buela-Casal, G.; Sierra, J. C.; Bermúdez, M. P.; Gutiérrez-Martínez, O.; Agudelo, D.; Bretón, J.; Teva, I. (2006). *Estudio internacional sobre criterios e indicadores de calidad de las universidades*. Madrid: ACAP.

Palomero, J. E. (2003). Enseñar y aprender en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 47, 2 (2003) 17-20.

Rico, L.; Defior, S.; Sánchez, A.; Coriat, M. (2001). Calidad de la enseñanza en la universidad de Granada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 5, 2 (2001). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART1.pdf

Rodríguez, C. (Coord.) (2007). *La reforma de las enseñanzas universitarias en España. De la Institución Libre de Enseñanza al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Método Ediciones.

Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.

Romero, J.; Gómez, A. L. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Un análisis desde la construcción social de la docencia. *Education Policy Analysis Archives*, 15, 19 (2007) 1-22.

Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado,* 18, 1 (2004) 39-59.

Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado,* 12, 1 (2008). Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/

Sánchez, M.; Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación,* 339 (2006) 923-946.

Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 3, 1 (2005) 113-130.

Santos, M. A. (2005). *La universidad y el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.

Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.

Sanz, R. (2006). *Tutoría y orientación en la Universidad*. Disponible en: www.ugr.es/filosofia/recursos/mejora.

Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property. Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tomusk, V. (2006). *Creating the European Area of Higher Education*: *Voices from the periphery*. Dordrecht: Springer.

UNESCO (2001). *Docentes para la Escuela de mañana.* Francia: OECD.

Valcárcel, M (2005). La formación, evaluación, reconocimiento e incentivación del profesorado. En *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario.* Disponible en: http://www.aneca.es

Villar Angulo, L. M. (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria.* Madrid: Pearson Prentice Hall.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Zeichner, K. M. (1988). Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

---

[1] ***Counselling, tutorship and mentorship in Higher Education: activities for University students and teachers***

[2] Doctora.
Universidad de Granada (España).
Email: luciaht@ugr.es

PICANTAROLS. PROYECTO DE SENSIBILIZACIÓN MUSICAL PARA LAS ESCUELAS INFANTILES. AYUNTAMIENTO DE TARRAGONA[1]

Àngels Torras i Albert[2]

Abstract: In this text we describe a musical awareness project applied to the Kindergarten Schools belonging to the Tarragona City Council. We explain how the project came into being during the evolution of the Music Service that the city of Tarragona has provided since 1979. We also outline the principles of the European Music School Union (EMU): “Music as a right for all citizens: Covering all ages, interests, needs and capacities in a context where all music is valued.” This project emphasizes the importance of music in children’s development and their right to be educated musically. Protecting the interests, needs, and abilities of kindergarten-level children and giving them an appropriate musically-rich environment demands the effort of all adults present in that environment.
Keywords: music project; Tarragona; kindergarten education; music as a right; school-family relationship

Resumen: En este espacio se expone un proyecto de sensibilización *musical* que se aplica en las escuelas infantiles municipales de la ciudad de Tarragona. Se explica como nace, a través de la evolución del servicio de Música que el Ayuntamiento de Tarragona ha ido impulsando desde el año 1979, y que contempla los principios de Escuela de Música para *Todos* que defiende la Unión Europea (EMU – Unión Europea de Escuelas de Música): *"La Música como un derecho para todos los ciudadanos: que contemple todas las edades, intereses, necesidades y capacidades, en un contexto en el que se valoren todas las músicas".* Para proteger los intereses, necesidades y capacidades de los niños en tener un entorno sonoro adecuado y musicalmente rico se requieren los esfuerzos de todos los adultos en cuanto partes de ese entorno.
Palabras clave: proyecto música; Tarragona; educación infantil; música como derecho; relación escuela-familias

A menudo, cuando nos encontramos en espacios de debate, jornadas, simposios, congresos... sale a lucir "la administración pública" a la que pedimos más presupuesto, esfuerzo y más implicación en los proyectos, entre otras cosas, pero pocas veces miramos en positivo lo poco o mucho que se está haciendo. Evidentemente, detrás de los proyectos está el esfuerzo y la profesionalidad de muchas personas que, en el anonimato, los hacen posible. En este caso tenemos que hacer referencia

específica a las maestras y cuidadoras. Sería difícil nombrar a todas las que han sido y están siendo partícipes de este proyecto y considero lícito, desde este espacio, reconocer la labor de todas ellas.

Nacimiento y evolución de Proyectos

Los proyectos y muy concretamente los de referentes artísticos, se van configurando poco a poco, unos surgen a raíz y/o como consecuencia de los otros pero siempre podemos encontrar aquella semilla generadora, la inicial. El objetivo no es exponer la evolución del servicio de Música que el Ayuntamiento de Tarragona ha ido impulsando desde el año 1979, pues resumir más de 30 años en un intervalo tan breve es una osadía. Exponer una breve retrospectiva, sin embargo, nos permitirá ver de donde partimos, donde estamos y hacia donde queremos llegar.

"La Música en las Escuelas" (1979), es un proyecto que el Ayuntamiento inició para llenar un vacío educativo en las Escuelas Públicas de la ciudad. Partíamos de una idea que empezábamos a sentir *"La Música es un derecho"* y como tal, pretendíamos que nuestros niños lo tuvieran. La meta era que la educación musical formara parte de los proyectos pedagógicos de los centros y por ello había que dotarlos de profesorado adecuado y que la actividad que se hiciera en las escuelas se viviera y trasluciera en nuestra sociedad. Durante 15 años, se fue desarrollando este proyecto hasta que todas las escuelas públicas de primaria y algunas de educación Especial, tuvieron especialista de música.

El Ayuntamiento de aquel momento optó por introducir el arte en las escuelas. No sólo puso especialistas de música sino también de plástica y teatro lo que consideramos importante en cuanto a nuestra convicción de considerarlo un elemento fundamental en la vida del ser pues canaliza el mundo de los sentimientos con la esfera de los valores.

La Escuela Municipal de Música (1994) nace de la evolución y la experiencia que se había ido forjando en las aulas de EGB y que se había nutrido de la Escuela de Pedagogía Musical con el Método del Padre Ireneu Segarra así como los Principios Filosóficos de Joaquim Maideu y Puig, entre otros, de la convicción de que *la música favorece la dimensión social y humana, que potencia todas las capacidades del ser, que colabora en la realización total de lo que llamamos "persona" y que, como actividad exclusivamente humana, hay que reconocer la educación musical como un derecho*

de todos los ciudadanos. Bajo estos ideales se fue gestando un proyecto de Música Social. La Escuela Municipal de Música se abrió a toda la ciudadanía y se podía acceder a partir de los 4 años hasta la edad adulta sin límite de edad.

Se estableció como *finalidad "posibilitar a todos los ciudadanos el poder disfrutar de la música tanto a un nivel profesional como de aficionado para que formara parte en su vida diaria de una manera agradable".*

Durante estos años, la Escuela se fue estructurando, ampliando instrumentos… y empiezan dos proyectos nuevos: el *Aula de instrumentos tradicionales* y las *Aulas de música en los barrios* (2004-05). Dos proyectos nuevos que surgen como necesidad inmediata de los objetivos iniciales de la escuela. Se pretende cubrir las necesidades de nuestra ciudad, por una parte la música tradicional, mejorando la cantidad y la calidad y por otra, hacer accesible la música a la población de los barrios. Dos actuaciones cruciales para dar a conocer nuestra cultura y tradiciones así como relacionar los barrios con la ciudad, potenciando la relación entre la población de diferentes barrios y del centro con el barrio respectivamente.

Los proyectos musicales avanzan, cada uno a su ritmo y con sus características específicas pero hay dos poblaciones muy importantes: las Escuelas Infantiles y las Escuelas de Educación Especial a las que debemos acercar la Música y así nacen dos proyectos más: *Proyecto Picantarols* y *Proyecto-MiraSona* (2006-07).

MiraSona es un proyecto que se aplica a los cuatro centros de educación especial de la ciudad. Propone que además de los propios contenidos musicales que se pueden transmitir a los alumnos en las aulas de *Educación Especial*, la música, además de ser un recurso muy valioso, es muy beneficiosa para este tipo de alumnos ya que les ayuda a comunicarse, a expresar sus sentimientos, a sacar fuera lo que sienten, al tiempo que disfrutan y experimentan sentimientos provocados por un ambiente musical determinado.

Picantarols es un Proyecto de sensibilización *musical* que se aplica a las 9 escuelas infantiles municipales. Consideramos que una educación musical tratada como herramienta al servicio de la formación integral de las personas no puede dejar huecos. Cuando decimos que *"la música debe formar parte de nuestra vida siempre"* hay que incluir también esta etapa educativa.

El Proyecto Picantarols

1. La Educación infantil

La Educación infantil comprende seis cursos, de 0 a 6 años, y tiene carácter voluntario. Se organiza en dos ciclos educativos de tres cursos académicos cada uno, que se llaman escuelas infantiles (de 0 a 3 años) y parvulario (de 3 a 6 años), respectivamente.

El hecho de prever dos ciclos no debe suponer una ruptura. El desarrollo del niño se hace siempre siguiendo una línea de continuidad, aunque cada ciclo aporte cambios cualitativos respecto al ciclo anterior.

Esta etapa tiene como finalidad proporcionar a los niños más pequeños aquellas situaciones educativas que les permitan el progresivo descubrimiento y crecimiento personal, la posibilidad de relacionarse con los demás, tanto niños como personas adultas, por medio de los diferentes lenguajes de expresión y comunicación; la observación y descubrimiento de su entorno más cercano y la adquisición de valores, hábitos y pautas de conducta que favorezcan su autonomía personal y su integración en la sociedad. En esta etapa se atienden especialmente las necesidades básicas de orden biológico, psicológico, afectivo, intelectual, lúdico y social de los niños.

Los centros de educación infantil organizan todas las actividades teniendo en cuenta que, en esta etapa, tanto las áreas como los contenidos deben tener un tratamiento global e interdependiente.

Así, la escuela infantil define un entorno con unas características más comunes con el marco familiar, con más flexibilidad en cuanto al tiempo y la forma de acogida, adecuándose a menudo a las necesidades de la familia a la que sirve, con una relación más intensa con los padres y las madres. Las escuelas infantiles suelen ser instituciones diferenciadas con espacios y organizaciones propias.

2. Principios generales que configuran el proyecto

El Proyecto se dirige a los grupos de dos años de todas las escuelas infantiles de la ciudad. Se enmarca dentro de la vertiente de "Música social" que conlleva la filosofía inicial des del año 1979 y que contempla, entre otros, los principios de Escuela de Música para "Todos" que defiende la Unión Europea de Escuelas de Música (EMU):

"La Música como un derecho para todos los ciudadanos: que contemple todas las edades, intereses, necesidades y capacidades, en un contexto en el que se valoren todas las músicas".

Dando especificidad a:

- Derecho de todos los niños de ser educados musicalmente.
- Incluir dentro de "todas las edades" la etapa 0-3.
- Velar por los intereses, necesidades y capacidades de los bebés consiguiendo que tengan un entorno sonoro adecuado y rico musicalmente.

Este proyecto quiere incidir en la importancia de la música dentro del contexto del desarrollo del niño, partiendo de la base de estudios significativos que proponen que:

- El sentido del oído es uno de los primeros en formarse, los bebés, ya dentro del vientre materno, tienen sensibilidad auditiva. La Música les provoca un momento de gozo, de bien estar, de tranquilidad...
- Sin esta sensibilización musical desaprovechamos las capacidades hacia la música y el desarrollo auditivo de los niños.
- La música es muy importante para la vida en general, por eso se debe utilizar el lenguaje musical para educar hacia la diversidad, la creatividad, la atención, la memoria, el lenguaje, etc.
- La música está incluida como lenguaje musical dentro del currículo de educación infantil y, según nuestra percepción, es un vehículo fundamental para relacionar las tres áreas: descubrimiento de uno mismo y del entorno y comunicación y lenguaje.
- La música incide en todos los aprendizajes posteriores.
- La música contribuye al desarrollo integral de los niños. Es un arte efímero que atrae mucho a los niños. Les gusta la música. No sólo se lo pasan bien cantando sino que, de una manera inconsciente, están aprendiendo otras cosas: A desarrollar su imaginación, Actitudes de espera, de escucha... etc.

Por todo ello consideramos que, cuando decimos que *"la música debe formar parte de nuestra vida siempre"* hay que incluir también esta etapa. El concepto de una educación musical tratada como herramienta al servicio de la formación integral de las personas no puede dejar agujeros donde tropezar. Desde muy

pequeños una educación musical rigurosa, contextualizada estéticamente, que fomente el respeto y el sentido crítico, que potencie la inteligencia emocional de los niños, implica una búsqueda constante para descubrir y hacer descubrir un mundo sonoro que nos informa del mundo con un lenguaje propio: el de la Música.

Con este Proyecto se pretende *generar una cultura musical en los centros que irradie también a las familias y a los equipos educativos*.

- En relación a los equipos educativos, las actividades se plantean para realizarlas junto con la educadora del grupo. Esto facilita la actividad de los alumnos y genera recursos que se pueden incorporar a otras actividades del centro.
- En relación a las familias supone introducir sus músicas de origen, interacción de entornos sonoros y recoger algunas demandas que aumenten sus recursos hacia la comunicación de sus hijos e hijas a través de la música.

3. Objetivos musicales del Proyecto

A nivel musical el proyecto pretende incidir en tres ámbitos ya que, sin la interacción de los tres, creemos que no se puede conseguir una mejora en el ámbito de la "Música social" que pretendíamos. Por lo tanto los objetivos deben hacer referencia a los niños, los padres y / o familias y a las maestras y educadoras.

- *Dirigidos a los niños:* Conseguir un entorno sonoro adecuado, un ambiente musical rico que normalice la Educación musical en esta etapa.
- *Dirigidos a las maestras:* Mejorar su formación musical: dar estrategias y recursos metodológicos para optimizar las actuaciones en el aula, facilitar actividades de apoyo y valorar la música como una herramienta muy importante para la interculturalidad y comunicación.
- *Dirigidos a los padres:* Sensibilizar hacia la importancia de la música en esta etapa de edad haciéndoles partícipes del proyecto.

4. Contenidos musicales

Dado que como hemos mencionado antes, el proyecto pretende incidir en tres ámbitos, los contenidos musicales, deberán dar especificidad a los objetivos que se pretenden en los tres

ámbitos: los niños, los padres y/o familias y a las maestras y educadoras.

Dirigidos a los niños

Normalizar la Educación musical en esta etapa de edad implica que la música se trabaje como cualquier otro de los contenidos que plantea el currículo de educación infantil. Es por ello que los contenidos a desarrollar deberán ser transversales a todas las competencias que en él se especifican sin obviar que, en esta etapa de edad, el trabajo debe ser eminentemente sensorial. Teniendo en cuenta el currículo, pues, será necesario que se elabore una buena secuenciación de contenidos en cada centro, según las necesidades y capacidades de los niños y las niñas a quienes se dirija.

El objetivo principal es plantar, poner la semilla de la música en la vida de los niños lo cual significa:

- Respetar y potenciar los sonidos producidos por el niño.
- Facilitar utensilios sonoros, juguetes de sonido, coplas y canciones, obras grabadas... enriqueciendo su propia producción sonora.
- Propiciar un paisaje sonoro agradable y de bienestar que facilite el aspecto comunicativo-relacional y favorezca un óptimo desarrollo auditivo.
- Estimular el descubrimiento del entorno sonoro y crear un entorno en el cual todos somos protagonistas.

Dirigidos a las maestras

Se hace referencia a diferentes aspectos de los grandes bloques de contenidos Musicales: la *Canción* y la *Voz*, la *Audición*, *Ritmo*, *Movimiento* y *Danza*, *Recursos Literarios*, *Música* y *Juego*, el *Entorno Sonoro*...

Para mejorar la formación musical y optimizar las actuaciones en el aula, se trabaja, como más prioritario, hacia los siguientes contenidos.

Canción y Voz

1. Canción tradicional como herramienta pedagógica y como signo de identidad de los pueblos.
2. Repertorio básico y tipologías de canción.
3. La canción y su relación con otras áreas curriculares.
4. Didáctica de la canción.

5. Importancia de la voz como herramienta de trabajo indispensable para el profesional de la enseñanza. Posibilidades que brinda una voz sana, expresiva y modulada.

Audición

1. Repercusiones a nivel de sensibilidad y de cultura musical que conlleva.
2. Hacer de la audición musical un hecho emotivo.
3. Trabajo de oído y memoria musical.
4. Recursos para preparar audiciones para los niños y niñas.
5. Experiencias globalizadoras a partir de una audición.

Ritmo, Movimiento y Danza

1. Aspectos básicos de pulsación y ritmo.
2. Sensibilidad por el movimiento y su estética.
3. Mimos, juegos de falda, danzas.

Entorno Sonoro

1. Descubrimiento del sonido.
2. Trabajo sonido-silencio.
3. Las cualidades del sonido.
4. Confección de materiales y recursos didácticos para la formación musical de los niños.
5. Rincón de música.

Recursos Literarios

1. El cuento.
2. La poesía.
3. Frases hechas.

Metodología

- Observación directa del especialista que acude al aula.
- Sesiones de asesoramiento por parte del especialista.
- Sesiones de trabajo cursos, conferencias, jornadas... aspectos a trabajar que tienen que salir como propuesta de las escuelas infantiles según sus propias necesidades.

El objetivo principal es hablar de "*música"*, de la música y su fundamento: *el sonido*, lo que la hace posible, así como de la riqueza que éste aporta a los primeros años de vida. Se trata de reflexionar juntos, de contrastar criterios... Y de ser conscientes de

la importancia que tiene el adulto en este “hacer presente” el mundo sonoro en el entorno del niño.

Es importante, también, valorar la música de manera global y no establecer el criterio de una música “*pequeña”*. Las actividades musicales se pueden realizar a partir de las obras del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de la propia producción sonora pero también de las grandes obras de la música.

Dirigidos a los padres

Para sensibilizar a las familias de la importancia de la música en esta etapa y hacerles partícipes del proyecto, la atención se dirige a los aspectos siguientes:

1. Importancia que tiene la música tradicional por sí misma, por lo que significa de la conservación de las costumbres y por la incidencia que ha tenido y tiene en la música "culta".
2. Realizar actuaciones para que conozcan nuestra música popular y tradicional en aras de una mejor integración tanto de ellos mismos como de sus hijos.
3. Plantear diversidad de estilos y manifestaciones musicales que conviven en el aula haciendo factible la interculturalidad.
4. Participación de las familias hacia las diferentes propuestas de trabajo.
5. Incidir en la importancia de hacer un buen trabajo musical en casa coordinado con la escuela y las repercusiones que a nivel de bienestar y mejora, tanto afectiva como intelectual, supone por sus hijos/as.

Metodología

- Hacer del rincón de música un espacio de intercambio musical: de músicas, instrumentos, cuentos musicales…
- Abrir la escuela a los padres para dejarlos participar en actividades musicales que se programen.
- Realizar espacios de debate, intercambios y diálogos musicales, para enriquecernos mutuamente.

5. Reflexión metodológica

El proyecto, además de potenciar la sensibilidad, la creatividad, el interés y el respeto por la música y sus manifestaciones, debe desencadenar una serie de consecuencias que finalicen *en la mejora* del entorno musical de los niños en todos los ámbitos y contextos. Debe plantearse como una cadena de

aprendizajes e interrelaciones comunicativas a tres bandas y que incidirán en todos los agentes educativos de las Escuelas Infantiles.

Teniendo en cuenta que la etapa 0-3 es, seguramente, la más relevante en el aprendizaje de toda persona, y que el niño se muestra receptivo a cualquier elemento sonoro, pensamos que hay que tener presente el papel *integrador* de la Música para evitar la desintegración de la que nos hablaba J. Maideu y que se manifiesta en el olvido educativo de algunas facultades sobrevalorando otras que, socialmente, interesan más.

Desde el segundo año de vida, el niño construye las categorías de objeto, espacio, causalidad y tiempo, es por eso que, generalmente, se da una educación sensorial mucho más visual que auditiva y se tiende a rodearlos de elementos visuales atractivos. Esto no es malo, hay que desarrollar todos los sentidos, si no fuera porque se deja el lenguaje de los sonidos en un segundo plano. En este proyecto proponemos un aprendizaje equilibrado, donde sensorialmente todos los sentidos puedan tener cabida partiendo de dos premisas:

- Que el oído es el primer órgano que se desarrolla en el individuo.
- Desde que nace, el niño se siente atraído por el sonido y lo investiga.

Desde este proyecto se ha de potenciar, paralelamente, la formación de los maestros y la integración de las familias haciendo entender la relevancia de la música en esta etapa. Por lo tanto, el proyecto contempla la parte formativa y de asesoramiento de las maestras y potencia la participación de los padres y madres imbuyendo la idea de que la música debe ser cercana al niño y necesitan la ayuda del adulto para conseguir este derecho tan estimable.

Hay que perder el miedo a cantar, los niños necesitan tener una voz cercana y la maestra es un gran referente para ellos, forma parte de su pequeño círculo egocéntrico, es un modelo para el niño y eso hace que sea de vital importancia que el docente cante al niño. Necesitan tener pequeños ratos de música, de piezas fáciles, fragmentos cortos de diferentes estilos musicales, cuentos musicales, descubrir el entorno sonoro que les rodea... Estos elementos y muchos otros, se suelen dejar en un tercer plano en la construcción del aprendizaje de los niños. Pensamos, pues, que es muy importante para el niño que la maestra crea en la música y la

estime, que la utilice como herramienta habitual en su tarea docente y sepa motivar y animar a los padres en este proyecto.

La propuesta de trabajo con las maestras, pues, se dirige hacia "la pérdida del miedo a la música" estableciendo un vínculo entre música y docente que garantice la existencia de un vínculo entre la música y el niño. Por otro lado, el hecho de dar vida musical dentro del aula debe repercutir no sólo en el centro y en las actividades de aprendizaje que se realizan sino también a las familias y, por extensión, al entorno del barrio. Las maestras deben concienciar a las familias de la relevancia de un ambiente musical en casa para que los padres también creen un entorno sonoro rico y significativo para el niño.

Toda esta telaraña de conexiones con la música, deben hacer que los niños de nuestras escuelas infantiles formen parte de una comunidad que valora y ama la música, que a través de ella aprendan las diferencias y a valorar a los demás. Por ello los adultos debemos velar por sus derechos, por su educación integral.

6. Organización, implantación y seguimiento del Proyecto

El proyecto se inició el curso 2006-07. Inicialmente se realizó el siguiente perfil profesional del Especialista de Música que deberá conducir el proyecto:

- Tener estudios de Grado Medio de LOGSE en la especialidad de Piano.
- Dominio del canto y canto coral.
- Magisterio Musical.
- Tener cursos de ampliación referidos al puesto de trabajo a desarrollar.

Este perfil fue ampliado referente a la especialidad instrumental y a los estudios generales dando opción a presentarse a Pedagogos.

Se realiza una sesión de 20 minutos en cada grupo de dos años. En estas sesiones las maestras también permanecen en el aula. Debemos tener presente que la idea del proyecto no es dotar a las escuelas infantiles de un especialista en educación musical puesto que somos de la opinión que la figura del especialista no debería existir en toda la etapa de educación infantil. La función inicial de la especialista es de asesoramiento con lo cual todo el trabajo que se realiza durante la sesión debe servir para trabajar durante toda la semana a las maestras y cuidadoras. Después de la sesión la especialista resuelve dudas, proporciona material,… etc.

El proyecto mantiene una *programación* propia que incide a diferentes niveles en la programación de las escuelas infantiles: dentro del Aula trabajando sobre los contenidos, en el ámbito de la formación permanente de las maestras y cuidadoras y en el contexto social de las familias y del barrio.

Referente a los aspectos de organización del calendario la *fecha de inicio* coincide con el curso escolar de la escuela infantil. Se sigue el calendario escolar publicado por el Departamento de Educación para infantil y primaria.

Los horarios se estructuran según las necesidades de las escuelas infantiles para hacer coincidir la sesión de música en el momento que hay más niños, teniendo en cuenta los espacios de comidas, siestas… Estos aspectos tienen un hándicap importante ya que la jornada laboral de la persona especialista se halla muy reducida y con unos horarios poco efectivos.

Se realiza un *Seguimiento del Proyecto* a través de diferentes acciones:

- Una reunión inicial de presentación del Proyecto y de planificación del curso.
- Una persona del Equipo directivo de la Escuela Infantil o persona en quien delegue, coordina las actividades musicales en su centro y asiste a las reuniones de planificación que se convocan.
- La coordinación del Proyecto es compartida entre la Unidad Técnica de Centros Infantiles y la de Enseñanzas Musicales y Artísticas.
- El Especialista de Música recoge las necesidades de cada centro y conduce las diferentes programaciones para mantener el ideario tanto del centro como del proyecto.

La Valoración del Proyecto implica recoger toda la información necesaria para observar si los ejes prioritarios de trabajo que se marcan para cada curso escolar han sido alcanzados:

- A final de curso se entrega a todos los centros un cuestionario de valoración de la actividad.
- Se pasa un cuestionario de valoración para los padres y/o familias de los alumnos que han participado en el proyecto.
- El Especialista de música realizará una memoria evaluadora de su actividad.
- Se realizará una sesión de evaluación conjunta para valorar el proyecto y las posibles adecuaciones para el curso siguiente.

7. Continuidad del Proyecto y propuestas de futuro

A partir de la Evaluación que se realiza cada curso atendiendo a: la valoración de los equipos directivos de los centros, las maestras implicadas en el proyecto, el especialista de música, los padres y/o familias y las unidades técnicas de referencia, se inicia la planificación para el curso siguiente considerando:

- Las nuevas escuelas infantiles previstas que se vayan incorporando al servicio.
- Las necesidades de: horario de la Especialista de Música, horario y calendario.
- Reconducir las sesiones de clase a más o menos tiempo de asesoramiento en algunos centros mientras que, en las que se incorporen al proyecto, será imprescindible contemplar las sesiones de clase del especialista y el máximo tiempo de asesoramiento o formación.

Como hemos expuesto, el Proyecto se dirige a los grupos de dos años de todas las escuelas infantiles de la ciudad. Teniendo en cuenta que la etapa 3-6 de la Educación infantil se imparte en las Escuelas de primaria y, bajo la convicción de que es un umbral difícil de establecer, en un futuro se contempla la posibilidad de dejar el proyecto abierto para que puedan participar las maestras de parvularios que así lo deseen ofreciéndoles la oportunidad para: mejorar su formación musical, obtener recursos y propuestas de aplicación en el aula, proponer y facilitar proyectos para el centro, optimizar recursos organizativos y posibilitar la relación entre los profesionales de toda la etapa de la Educación Infantil. Esta participación se puede materializar dejando participar a los maestros de preescolar de los centros que lo soliciten a las reuniones, encuentros, jornadas, seminarios... etc., que se realicen.

Al proyecto inicial del 2006 se han ido incorporando elementos, acciones y actividades que han ido surgiendo del propio caminar juntos: niños, maestras y familias. Dado que un aspecto giraba en torno a las fiestas tradicionales y las culturas nos llevo a realizar audiciones de instrumentos tradicionales en vivo.

Otro aspecto importante eran los elementos sonoros y el entorno, por ello se ha ido realizando un inventario de instrumentos musicales y/o material sonoro de cada centro para ir dotando las escuelas infantiles con más deficiencias. En el momento de adquirir este material se han tenido en cuenta los aspectos interculturales facilitando a los centros juguetes sonoros e instrumentos de otras culturas. Dado que este tipo de material suele ser poco asequible,

se propone hacer un taller de construcción de instrumentos para las familias con lo cual se está dotando de material sonoro para los niños en el hogar y, con un aspecto añadido, el emocional. Un instrumento construido por el papá, la mamá y/o un hermano lleva implícita una importante carga afectiva.

También pretendíamos establecer relaciones entre los centros, las maestras y entre las familias. Esto nos llevó a realizar una ampliación de otro proyecto que ya viene realizando el Ayuntamiento de Tarragona desde el año 2001 las "Pinzellades Musicals", que contempla la realización de un concierto el último domingo de cada mes con la finalidad de: sacar la música del reducto de las aulas, potenciar la música en grupo de los más pequeños, la relación entre escuelas, estimular a los niños y niñas hacia la actuación en público... Pueden participar agrupaciones instrumentales y corales de todos los centros tanto de régimen general como especial hasta los 16 años. Con una finalidad similar se instauraron las "Pinzellades Menudes" un acto que se realiza a final de curso en el cual padres y niños suben al escenario a jugar y cantar.

8. Conclusión

Desde muy pequeños, una educación musical que fomente: el respeto y el sentido crítico, que potencie la inteligencia emocional de los niños, que despierte el interés, estimule sus iniciativas, su capacidad imitativa, imaginativa y creativa... implica una búsqueda constante para descubrir y hacer descubrir un mundo sonoro que nos informa del mundo con un lenguaje propio: el de la Música.

En este proyecto partimos del concepto de una educación musical tratada como herramienta al servicio de la formación integral de las personas. Pretendemos plantear la música como una herramienta valiosa a través de la cual comunicarnos con los niños, relacionarnos con las familias y *sentir* y valorar la música de una manera diferente en nuestro talante profesional.

Como decíamos al principio, es importante conocer y también valorar aquello que se está haciendo desde las instituciones porque para mejorar algo primero hay que conocerlo. Si apostar por proyectos educativos no suele ser muy habitual optar por proyectos artísticos aún es más inusual. Introducir *arte* en las escuelas debería ser un gesto que honrara a las instituciones y nuestro reconocimiento quizás, lo potenciara. Como decía Kandinsky: *Toda*

forma que sea la expresión exterior de un contenido interior hay que aceptarla como buena.

Bibliografía

Faure, E. *et al.* (1974). *Aprender a ser.* Madrid: Alianza Universitaria.

Hemsy de Gainza, V. (1995). *Puentes hacia la comunicación musical.* Buenos Aires: Lumen.

Hemsy de Gainza, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical.* Buenos Aires: Ricordi.

Kühn, C. (1988). *La formación musical del oído***.** Barcelona: Labor.

Martenot, M. (1970). *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. Paris*:* Magnard.

Malagarriga, M. T.; Busqué, M. (1987). *La música al parvulari i al jardí d'infància*. Barcelona: Publicaciones de la Abadía de Montserrat.

Picó Sentelles, D. (2005). *Filosofia de la Escucha.* Barcelona: Crítica.

Schafer, R. M. (1992). *Hacia una educación sonora.* Buenos Aires: Pedagogías Musicales Actuales Abiertas.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación.* Madrid: Ed. Morata S. A.

Willems, E**.** (1981)**.** *El valor Humano de la Educación Musical.* Barcelona: Paidós.

Willems, E. (2001). *El oído musical, la preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós Educador.

---

[1] ***Picantarols. Musical awareness project at kindergarten. Tarragona City Council***

[2] Doctoranda.
Universitat Ramon Llull (España).
Email: atorras@tinet.cat

UN CONTEXTO INTERCULTURAL EN LA ESCUELA: APRENDER A TRAVÉS DEL ARTE[1]

Isabel Mª Núñez Moreno[2]
Àngels Torras i Albert[3]

Abstract: This article describes the collaboration between university and school through the Arts. We present an experience that was developed with students at the 5th level of Primary School in which Art was the generator of learning in all areas, thereby enhancing interculturality.
Keywords: art; inclusive school; transversality; interculturality; Art Didactics

Resumen: En este artículo se expone un proyecto de colaboración entre universidad y escuela en el cual se trabaja a través de las artes. Se presenta una experiencia que se está realizando con alumnos de 5º de primaria en la cual el arte es el generador de los aprendizajes de todas las áreas y potenciador de la interculturalidad.
Palabras clave: arte; escuela inclusiva; transversalidad; interculturalidad; Didácticas artísticas

Introducción

Consideramos el arte como generador de sentimientos y facilitador de su expresión. Como herramienta válida para potenciar ideas, pensamientos, emociones, el análisis del propio yo y de los demás.

Las creaciones artísticas reflejan tanto el conocimiento de nuestro entorno como las vivencias que tenemos en él, de forma individual y colectiva. Este conocer al otro, como indica el prefijo "inter"; se ha de referir a intercambio, interrelación o interacción. Hablamos por tanto de una experiencia compartida que nos lleve a saber más de nosotros mismos, a conocer más a los otros y a expresar ambas cosas: nuestro propio autoconocimiento y el descubrimiento del otro.

En este proyecto, la didáctica de la educación artística parte de la percepción sensorial del entorno: aprender a mirar, ver, a sentir, escuchar… a través del conocimiento de referentes artísticos vivimos el placer estético. A través de la belleza de las obras de arte conocemos sus lenguajes. Es a través de este conocimiento vivenciado que tenemos la oportunidad de descubrir, "redescubrir" al otro, aprender más de los propios compañeros y en consecuencia, aceptarlos y valorarlos más positivamente.

Núñez Moreno, I. Mª; Torras i Albert, À. (2011). Un contexto intercultural en la escuela: aprender a través del Arte. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 469-486

Exposición del proyecto

La andadura de Fundació ACIS-Escola Artur Martorell se inicia en la década de los sesenta cuando empezó a instruir a la clase obrera que vivía en las barracas del Carmel barcelonés. En la actualidad la escuela sigue siendo pionera de la diversidad y del concepto de "no discriminar a nadie por ningún concepto". El centro beca a los alumnos más desfavorecidos, acepta sin reparo a alumnos inmigrantes y tiene acuerdos con escuelas para niños con necesidades educativas específicas.

Es una escuela concertada de fuerte iniciativa social que aboga por la inclusión en todas sus etapas educativas.

El proyecto pedagógico del centro pretende garantizar la cohesión de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, se opta por una metodología de trabajo activa, basada en el aprendizaje significativo y el respeto a los diferentes ritmos madurativos del alumnado potenciando, así, la formación integral de los alumnos.

El diálogo entre universidad y escuela, ha propiciado una relación importante entre la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport (Blanquerna) y la Fundació ACIS-Escola Artur Martorell, que nos ha permitido compartir conocimientos y experiencias, y una reflexión profunda de la práctica educativa que va configurando, día a día, este proyecto.

Se trata de una experiencia que lleva tres años de funcionamiento, en la cual la Música y las Artes Plásticas, se han convertido en generadoras de aprendizajes así como potenciadoras de las relaciones sociales en el aula.

La valoración, altamente positiva, de la experiencia realizada en educación infantil nos ha llevado a su aplicación al ciclo superior de educación primaria. Nuevamente, a través de la interrelación de las artes, se ha configurado el eje vertebrador del resto de las áreas del currículum. Esto ha supuesto un trabajo adicional importante en cuanto a adaptación y priorización de contenidos de cada área, de cambiar cronologías y órdenes establecidos pero también de realizar otro tipo de actividades más vividas y motivadoras.

El proyecto se realiza en un aula de 18 alumnos de los que 9 provienen de diversos países y culturas: Chile, Ecuador, Perú, Brasil, Cuba, Argentina, Uruguay y Ucrania.

Metodologías didácticas

A continuación planteamos diferentes actividades realizadas en el aula durante este curso escolar. Actividades en las que se han

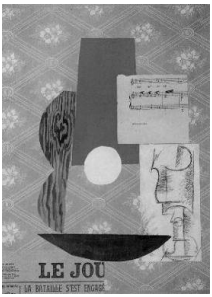
unido objetivos de diferentes áreas y se han hecho converger materias que tradicionalmente siempre han ido separadas. Se ha realizado un aprendizaje globalizado con un alto grado de motivación por parte del alumnado, tanto por su novedad como por su implicación directa en algunos de los contenidos trabajados.

ACTIVIDAD 1: "El collage de la música"

¿Conocemos el collage? Se supone que sí. Llevamos años realizando actividades plásticas en las que el collage es una de las técnicas utilizadas,… ¿o mal utilizadas? El collage no es un puzzle, diferentes materiales pueden superponerse, unirse, de la misma forma que en la música se construye la armonía. A partir de referentes artísticos diversos conocemos como podemos utilizar materiales tan diferentes como el metal, el cartón, las telas, papeles de colores y formas distintas, para crear obras de arte. En educación visual y plástica supone un redescubrimiento de la técnica y resultados no conocidos, y en música emprender un camino de sonidos superpuestos y simultáneos**.** De instrumentos que hablan, colaboran, se preguntan y responden cada uno en su camino y todos en el camino de los demás, y juntos construyen la partitura.

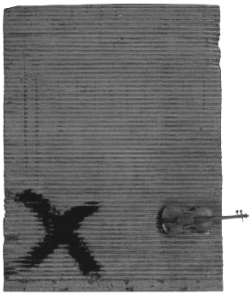
La transversalidad a otras áreas implica por ejemplo, en Conocimiento del Medio Natural, conocer las propiedades de los materiales (propiedades de los materiales del propio collage y de los instrumentos nuevos que han aportado a la clase diferentes compañeros), las propiedades físicas de los instrumentos musicales, el trabajo de luthier y de forma extensiva otros oficios, el estudio del aparato fonador y sus partes: boca, lengua, faringe, cuerdas vocales, diafragma… En el área de Lengua catalana y castellana conocer nuevo vocabulario y enriquecer el vocabulario habitual: balalaica, rondador, flauta de pan...; sentir estimación de la propia lengua y valoración de las otras lenguas que hablan los compañeros. Introducir elementos de la cultura popular de diferentes países. En esta área iniciamos el camino hacia la comprensión de nuevos lenguajes: el lenguaje visual y plástico, el del sonido y el del cuerpo.

En Matemáticas, además de los elementos estrictamente formales de la música como: ritmo, pulsación, melodía, células rítmicas... trabajamos la propiedad aditiva, las relaciones espaciales, geometría...



Guitarra, partitura y vaso. Picasso

Guitarra y mantel. Ashley.

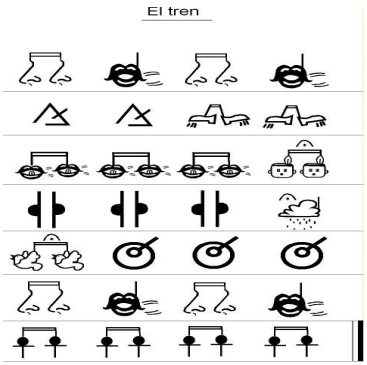


Puerta metálica y violín Antoni Tapias

Pentagrama y guitarra

Balalaica

Aprendemos a escribir lo sonoro con un lenguaje propio. A través del lenguaje plástico, representamos los sentimientos que nos inspira una música y creamos nuestras propias partituras.



Partitura realizada por alumnos en las prácticas universitarias

ACTIVIDAD 2: "Un solo material. Un solo instrumento"

La audición musical, además de trabajar los elementos propiamente musicales como hemos expuesto en la actividad anterior: pulsación, ritmo, melodía, armonía, fraseo, dinámicas (ff,f,mf,p,p,pp), timbres ... nos permite incidir en muchos elementos formativos y educativos:

Elementos formativos y educativos	
- asociación - secuenciación - conciencia temporal - análisis - expresión - imitación - improvisación - formación de hábitos - adaptación al cambio - alegría por el trabajo bien hecho	- memoria - comprensión - atención - concentración - respeto - exigencia - perseverancia - autocontrol - adaptación al grupo - comunicación social

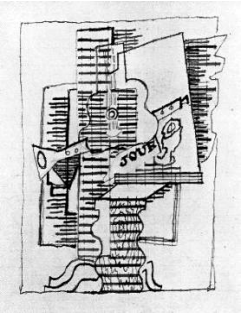
Estos elementos no son exclusivos de la audición, cualquier trabajo musical los desarrolla y fortalece.

Realizamos diferentes audiciones en el aula con instrumentos solistas. Los referentes musicales en este caso pueden ser de cualquier autor. Aquello que nos interesa son los timbres, los instrumentos. En diferentes sesiones nos vamos familiarizando con cada uno de ellos: guitarra, piano, violín, trompeta, flauta travesera, etc.

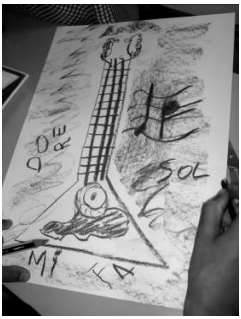
En el área de visual y plástica, por el contrario, conocemos un nuevo material: el carboncillo a través de nuevos referentes artísticos.

La experimentación supone explorar las propiedades del material, aquí el carboncillo es negro, en cambio los diferentes timbres de la música nos van aportando la idea de color, de diferencias.

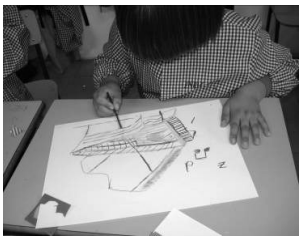
Comprobar que de la unidad sale, "nace" de la diversidad y que en la diversidad siempre hay implícita la unidad que nos lleva a valorar nuestra riqueza.



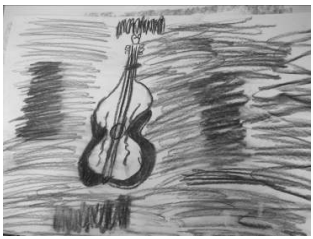
Instrumentos de música y periódico. Braque



Balalaica. Adriana



Piano. Isaac



Guitarra. Eric

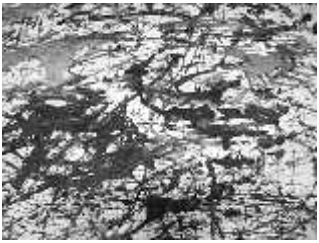
ACTIVIDAD 3: "Música, movimiento, huellas"

No hay una música sino muchas músicas en nuestra aula y todas deben de poderse expresar. Los alumnos, unos lo tienen más reciente otros no tanto, vienen de lugares distintos y todos llevan en su maleta el sonido del país, su paisaje sonoro que, en definitiva, se les transmite por la música que escuchan en casa sus padres. Es la huella**,** el entorno sonoro familiar que lo configuran las voces y la música. Les pedimos que traigan la música que escuchan en casa sus padres, que nos expliquen por qué les gusta, quien la pone siempre en casa… En diferentes sesiones las vamos escuchando todas.

Estamos conociendo músicas y ritmos muy diferentes y a través de ellas observamos mucho sobre nuestros compañeros. Pero…. ¡interculturalidad!, conocer al otro, y que el otro nos conozca. Los alumnos del país se esfuerzan en hacer comprender a sus compañeros sus músicas: unos les hablan de las "grallas" "la tenora" otros de cantantes… y así, como dice la canción "se va enredando, enredando, como el musguito en la hiedra…"

Tenemos que poder escribir todo esto, estos sentimientos, ideas, descripciones… Debemos escribir algo juntos. Es por ello que realizamos una actividad que nos permite experimentar con nuevas técnicas de pintura y conocer un representante excepcional del arte del siglo XX.

Convergence Jackson Pollock



Bales. Sofía

Cada uno hace bailar sobre la tela una canica siguiendo la música, sus huellas, son su escritura producida por el azar, rodando, rodando, yendo y viniendo, se plasmó en la tela con extrema belleza. En una actividad posterior nos convertimos en canicas y vamos rodando por el espacio haciendo curvas, volteretas, giros… Dejándonos llevar por la música.

Hemos trabajado los rodamientos de la bola, la fuerza de fricción, la sobreposición de colores y sonidos, el azar, la casualidad y todo esto lo hemos expresado y experimentado con otro lenguaje, el lenguaje del propio cuerpo.

ACTIVIDAD 4: "Jazz, colores primarios, Barcelona"

Todo se relaciona. Y de forma espontánea, una actividad, los nuevos aprendizajes, nos generan preguntas que no deben dejarse en el aire. Solo hay que detenerse un momento y escuchar. Y dar una respuesta, aunque no esté programada, aunque nos salgamos del camino. Siempre podremos volver a él.

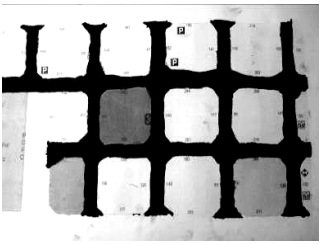
La actividad de Pollock llevó a un alumno a querer saber algo más del artista y del país donde nació. En la actividad se habían utilizado únicamente los colores primarios y esto generó también preguntas sobre la posibilidad de trabajar únicamente con estos colores. Del trabajo con una paleta limitada de colores saltamos a hablar de Mondrian, de como cambió su pintura cuando llegó a Estados Unidos, y de como un tipo de música que nacido, precisamente en el país que le acogió, influyó sobre él y toda su obra posterior: el jazz.

Mondrian pintó el ritmo del jazz en las avenidas de la ciudad que le cautivó, en las manzanas con forma de polígonos regulares que la forman. El título de una de sus obras es todo un homenaje: Victory booguie wooguie, en referencia clara al estilo musical de los clubes de jazz y blues de principios del siglo XX. Pedimos a los alumnos que miren si en casa tienen música de jazz. Escuchamos y conocemos a Louis Armstrong "Satchmo" y Chick Corea.

En el área de Conocimiento del Medio social: Conocemos nuestra ciudad, (su estructura y dibujo de las calles diseñado por el urbanista Ildefons Cerdà) la situamos en el mapa, en el continente, en el mundo. Aprendemos y cantamos canciones tradicionales pero vamos más allá. Unimos esta nueva música, con contenidos propios de plástica y con nuestro entorno más cercano.

Es, el jazz, los colores primarios y Barcelona, el resultado.

Mondrian



Constanza

A partir de la actividad una propuesta es hacer un tres en ralla con arcilla y posteriormente pintada con el dibujo de cuatro manzanas de casas del ensanche de Barcelona.

También es un estímulo para pensar que nos sugieren las obras de Mondrian. Hablamos de rejas… y esto nos lleva a dos canciones tradicionales catalanas “Cançó a la presó de Lleida” y la “Cançó del lladre”.

ACTIVIDAD 5: “Música, Matemáticas, Visual y Plástica”

Para unos, la matemática es considerada como ciencia, para otros es arte y también hay quien dice que no la podemos clasificar en ninguna de las dos vertientes. También es difícil exponer una definición unificada válida para todos. Lo más apropiado o sensato sería partir de la concepción griega “máthema”: ciencia, conocimiento, aprendizaje, y “matemáticos”: amantes del conocimiento.

Lo que no podemos obviar es que desde tiempos muy antiguos, aunque sean dos materias consideradas muy distantes, siempre se ha valorada la existencia de una relación entre matemáticas y música. ¿Músicos y matemáticos? El eterno discurso "Arte & Ciencia" que podríamos globalizar a todas las áreas del conocimiento y a todas las artes. Tanto el arte como las matemáticas se encuentran inmersos en todas partes, como un motor que se esfuerza en mantener un invisible *todo* globalizado, unido, inexorablemente por una cuerda invisible.

Tanto la música como las artes visuales y plásticas están llenas de matemáticas. Relacionar todos los aspectos a través de los cuales podemos trabajar es arduo difícil. En las artes visuales y plásticas encontramos las matemáticas en: las cantidades de mezclas, proporciones, las magnitudes, las formas y la manera como las relacionamos, la relación y distribución del espacio, las operaciones lógicas utilizadas, las deducciones que realizamos, las formas… etc.

En la música encontramos las matemáticas en las cualidades del sonido: altura, tono, intensidad, timbre, duración; en la escala musical y su construcción: tonos y semitonos, en la progresión geométrica… pero también encontramos relaciones con la física en las especificidades organológicas: formas de los instrumentos, producciones del sonido, las ondas sonoras, vibración,… etc. Podríamos continuar la lista hasta llegar a aspectos mucho más complejos como los sistemas de afinación, los sistemas musicales: pitagórico, Zarlino… la utilización de fórmulas matemáticas en la composición… Aspectos que no podemos abarcar en niveles como el de nuestros alumnos.

"No me gustan las mates". Es una frase repetida constantemente por una gran mayoría de los alumnos de cualquier etapa. Las matemáticas suponen un grado de abstracción que a veces a los maestros se les hace difícil, tanto explicar como de motivar a sus alumnos. En nuestro proyecto hay otras maneras de acercarse a sus contenidos. Este aspecto se hace evidente en el aula ya que alumnos recién llegados que han tenido otros tipos de aprendizaje de los mismos contenidos son los que expresan más vivamente que no les gustan las matemáticas.

Enseñar tiene que ver con lo que aprenden los niños y la clave esta en el como. Este acercarse de forma diferente a los contenidos relacionando las matemáticas con áreas artísticas, desde

la perspectiva de un niño de 10 años no parece posible y por ende les divierte, les atrae, motiva y capta la atención.

La intuición no es más que algo que sabemos y quiere salir. En nuestro proyecto intuimos que la enseñanzas a través del arte por ser más vivenciadas, más sentidas, llevan de forma inherente una motivación y una relación afectiva de las que otras materias no están tan provistas.

Nuestra intuición pues, nos hace romper esquemas. Pasamos de la lección 3 a la 9, de la 10 a la 2… aunque deberemos volver atrás en otro momento porque el currículum exige unos contenidos a final del curso que debemos cumplir.

En estos momentos las necesidades de los alumnos y los intereses de la profesora coinciden. Nos interesa dar este salto por diversos motivos:

El primero se relaciona con el inicio de curso y su coincidencia con la *Festa Major* de Barcelona: *les Festes de la Mercè*. Queremos conocer las tradiciones propias y mostrarlas a los compañeros que han llegado pues para ellos son nuevas y desconocidas.

La segunda razón responde a una noticia importante: El 16 de noviembre de 2010, el comité de la UNESCO reunido en Nairobi, concedió a *"Els Castells"*[4] el título de "Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad".

Queremos hablar del origen de la fiesta, sus símbolos, sus músicas, de las tradiciones y las culturas, de la UNESCO, del "Patrimonio Cultural". Por qué "¿Inmaterial?" De la "¿Humanidad?"… Pero debemos hacer matemáticas.

Estos dos hechos nos llevan a plantear el trabajo de una manera distinta. A través de la música y la plástica.

Los *Castells* tienen su propia música que los acompaña y que marca la evolución del mismo. El grupo está formado por *"gralles*" y *"timbals".*

Escuchamos los diferentes toques que marcan la formación del *castell*, conocemos la *gralla*, los intrumentos de la *cobla*[5], la *sardana*[6].

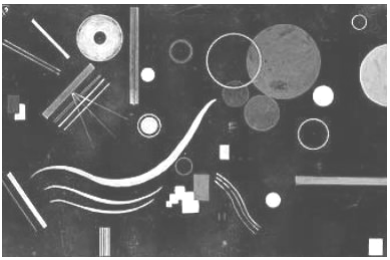
A través de la formación del *"castell"* vemos que la forma cónica toma protagonismo, establecemos diferencias con la pirámide. Trabajamos las relaciones de peso, pero también las de amistad y relaciones humanas que nos llevaran a introducir las consonancias y disonancias. Realizamos un taller de construcción de instrumentos. Construimos *timbales y tambores.*

Trabajamos el volumen, las medidas, la proporción y su relación con el sonido más agudo o más grave.

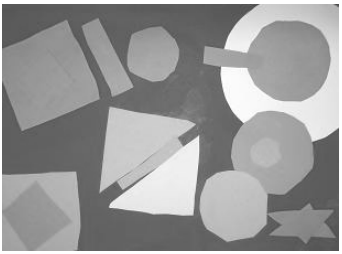
A través del dibujo realizamos carteles para anunciar la *Festa* y estudiamos geometría, los polígonos, las figuras planas o con volumen, y realizamos problemas a partir de las unidades de medida, el kilogramo y los metros.

CASTELLERS

A partir del trabajo de las formas geométricas damos un nuevo paso para conocer a un nuevo artista y su concepción abstracta del arte. Wassily Kandinski. A través de este referente podremos también introducir fundamentos físicos y matemáticos del sonido y la música.



W. Kandinsky

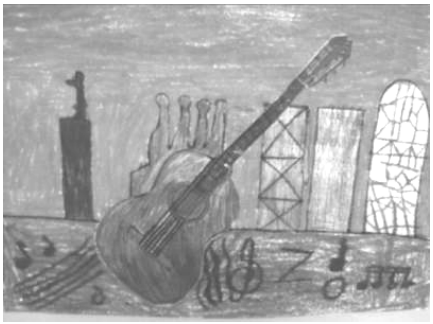


Isaac

ACTIVIDAD 6: "Un instrumento, un espacio"

La obra de Magritte "A litlle of the bandit's soul" se convierte en referente para situar un instrumento en un espacio y contexto determinado. El cuadro nos permite introducir diferentes paisajes, geografía, estilos de vida, características de cada lugar, historia… e introducir audiciones de músicas, ritmos, timbres desconocidos. Conocemos otras culturas, porque fuera de la riqueza del aula hay todavía mucha diversidad.

A litlle of the bandit's soul
Magritte



Guitarra sobre Barcelona
Kevin

El espacio es el lugar donde están contenidos todos los objetos que existen, si no existen no tienen espacio. La situación de los objetos en el espacio y la relación espacio-tiempo nos permite:

- Valorar la extensión, el lugar que ocupa, cada objeto (mucho-poco).
- Calcular la distancia o separación entre dos cosas o personas.
- Organizar la clase: en que sitio o lugar nos vamos a sentar, con que compañero.

- Plantear disposiciones en el aula, en que sitio o lugar podríamos poner algo.
- Valorar la distancia recorrida entre dos lugares o el tiempo transcurrido.
- Observar el tiempo musical.
- Distribuir los espacios de la revista: espacio de noticias,…
- Las separaciones, espacios que debemos guardar en la escritura, entre líneas, cuadros…
- La notas musicales que se sitúan en los espacios del pentagrama.
- Valorar y aprender a proteger nuestro espacio vital.
- Introducir aspectos filosóficos como, ser, estar, vivir, morir… y relacionar estados emocionales con la música.

ACTIVIDAD 7: "Músicas de todo el mundo"

La música en la Etapa de Infantil y Primaria está muy presente. En nuestro centro el área de música trabaja la flauta dulce, la canción y en el último curso de primaria se inicia guitarra que continuará durante toda la etapa de secundaria.

La canción toma una relevancia especial en este momento. El libro "Cançons d'arreu del món", de Olga González Mediel se ajusta perfectamente a nuestro proyecto. En él hay canciones de cada uno de los países de origen de los alumnos. A través de las letras de cada una de ellas en Conocimiento del Medio Social situamos los países en el mapa y cada alumno aporta una foto que incluimos en él. Aprovechando la introducción que tiene cada una de las canciones del libro explicamos, o sería más exacto decir que cada niño/a explica de forma muy vivida, recuerdos y vivencias. Y conocemos características del clima, vida, geografía de sus lugares de origen. Y cada uno de los protagonistas se siente como si fuesen cada uno de ellos los creadores de letra y música.

El momento de escuchar las canciones se vive con impaciencia. Cada uno de los niños/as de la clase está absolutamente atento y no tardan en seguir letra y ritmos con entusiasmo. Seguimos además alguna de las piezas con instrumentos de percusión de los que han aportado al aula.

Analizamos además cada una las melodías, instrumentos de los que ya conocemos el nombre y de los que ahora podemos distinguir el timbre.

Pero además las letras nos aportan elementos importantísimos del temario del área de lengua. Ampliamos

vocabulario, conocemos la rima asonante y consonante, la estrofa, el verso… y de aquí pasamos a escribir nuevas estrofas para las canciones. Los versos nos permiten trabajar la organización de las oraciones, las palabras que la forman: nombre, determinantes, verbos, adjetivos. Trabajamos los diminutivos (y su contrapunto, los aumentativos) con la canción "El allacito".

E incluso cantamos en idiomas para nosotros no conocidos: portugués y ucrainés.

Esta actividad se prolonga en el tiempo y en varias sesiones. Es una demanda constante. Y hay que respetarlo, valorarlo y disfrutarlo. ¿Cuándo los alumnos demandan realizar una actividad escolar y la esperan con impaciencia? Desgraciadamente no es habitual vivir la experiencia.

ACTIVIDAD 8: "Barro"

El trabajo con barro en las escuelas suele olvidarse, como ocurre con muchas actividades artísticas. Demasiado sucio. Y ya tenemos plastilina, ¿no? Pero el contacto de las manos con el barro, el ir moldeando la arcilla hasta conseguir la forma deseada no tiene comparación con nada. Algo parecido pasa con la danza, que suele ser una gran olvidada sobre todo en los niveles más elevados de primaria.

Se olvida a menudo que nuestro cuerpo recibe información y se expresa a través de múltiples lenguajes que nos facilitan la comprensión del entorno y la comunicación social. Todos los lenguajes son importantes: el plástico, el musical, el verbal, matemático, corporal... y no deberíamos hacer prevaler siempre los mismos.

Experimentamos con el material, sentimos su textura, temperatura. Tenemos en el aula diferentes instrumentos. Son nuestro modelo. Y en los casos en que no contamos con el instrumento físico, nos guiamos por diferentes imágenes tomadas desde diversos ángulos.

De esta forma aprendemos a mirar, a que las manos recojan lo que los ojos ven igual que en la música aprendemos a sentir lo que escuchamos.

Es un trabajo también interdisciplinar: propiedades del material, de las proporciones, de nuevo vocabulario: vaciadores, barbotina… seleccionamos músicas en las que destacan como solistas los instrumentos creados. Escuchamos diferentes versiones de la misma audición y observamos que siendo la misma música es

diferente. Bailamos la música, sentimos nuestro cuerpo solo, moviéndose por el espacio, inventaremos coreografías y nos relacionaremos con los compañeros.

ACTIVIDAD 9: "Fuera de medida"

En el trabajo transversal propuesto estamos atentos a todo lo que nos rodea. Relativamente cerca de la escuela podemos observar una obra de Claes Oldenburg que realizó para los Juegos Olímpicos de Barcelona'92. La relacionamos con el trabajo de las unidades de medidas en matemáticas y con la música indudablemente.

Se acerca Santa Cecilia, patrona de los músicos y el colegio lo celebra especialmente: conciertos, audiciones. En nuestro proyecto es un momento importante que debemos aprovechar para hacer una actividad doblemente grande por qué nosotros somos "grandes". Nos interesa trabajar mucho la autoestima de los alumnos que a menudo es baja debido a su contexto social.

Claes Oldenburg tiene una obra excepcional que se titula "La sala de música" donde diferentes instrumentos adquieren medidas, formas y propiedades alejadas totalmente de la realidad.

Tomamos ejemplo. Conocemos las obras del escultor y se plantea una escultura a gran formato para el vestíbulo de la escuela como punto final de la fiesta de Santa Cecilia. Una escultura relacionada con la música, un instrumento que para nosotros tiene un significado especial: un violoncelo.

¿Por qué el violoncelo? Porque en este conocimiento de la diversidad del aula no debemos olvidarnos de nosotros mismos, de nuestra singularidad y nuestra lengua. Aspectos que nuestros compañeros también descubren y conocen. Hablamos a menudo de la paz, de la cooperación entre los pueblos… Una actividad fue visualizar el discurso de Pau Casals ante las Naciones Unidas y

escuchar una obra emblemática para nuestro país: El *Cant dels ocells.*

Fora De Mida. (Fuera De Medida). Ciclo Superior. 2010

Usamos la idea para realizar una relación especial entre las notas musicales y cada uno de los chicos/as de la clase. A la vez que dejamos plasmada la imagen para siempre en el papel y seguramente en nosotros mismos.

Ashley

Eric

Para marcar nuestra diferencia, nuestra relación especial con la obra nos hacemos una foto cada uno. Las notas, en las diferentes fotografías salen rectas, torcidas, del derecho del revés… Cada uno ha marcado su espacio y la disposición buscando una manera original y creativa.

Las disciplinas artísticas no tienen límite, si hay alguno nos lo impone nuestra propia imaginación. Todos podemos crear porque todos somos creativos. Vamos a terminar nuestra gran obra con la composición de una obra musical. Podemos expresar con la música la sensación de grandeza, de haber hecho esto juntos. Buscamos los instrumentos que pueden facilitarnos esta pretensión: la voz, el cuerpo, los materiales que nos rodean, elementos sonoros que traemos de casa, etc.

Consideramos que realizar el aprendizaje a través del arte desarrolla la creatividad y la capacidad de abstracción. Ayuda a desarrollar inteligencia y nos hace mejores personas, más comprensivos hacia los demás.

Proponemos una educación a través del arte que fomente el respecto, el sentido crítico, que potencie la inteligencia emocional de nuestros alumnos, que despierte su interés, imaginación y su capacidad crítica y creativa.

Bibliografía

Balada, M.; Juanola, R. (1984). *L'educació visual a l'escola*. Col·leció Rosa Sensat. Barcelona: Ed. 62.

Bartolomeis, F. (1994). *El color de los pensamientos y de los sentimientos.* Barcelona: Octaedro.

Benson, D. (2008). *Music: A Mathematical Offering* (2008). Consultado en 16 de diciembre de 2010. Disponible en: http://www.maths.abdn.ac.uk/~bensondj/html/music.pdf

Benson, D. J. (2004) *Mathematics and Music*. Ed. Cambridge. Consultado en 16 de diciembre de 2010. Disponible en: http://www.maths.abdn.ac.uk/~bensondj/html/index.html

Berger. J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

Bosch, E. (1998). *El plaer de mirar. El museu del visitant.* Barcelona: Ed. Actar.

Coombs, Ph. H. (1971). *La crisis mundial de la educación***.** Barcelona: Ed. Península.

Faure, E.; Herrera, F.; Kaddoura, A.-R.; Lopes, H.; Petrovski, A.; Rahnema, M.; Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO.

González Mediel, O. (2009). *Cançons d'arreu del món.* Barcelona: Ed. Abadia de Montserrat.

Jönsson, B. (2000) *Deu reflexions sobre el temps.* Barcelona: Columna Edicions, S.A.

Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Lovelok, J. (1979). *Gaia: Una nueva vision de la tierra*. Barcelona: Tusquets.

Pedrola, A. (1990). *Material, procediments i técniques pictòriques.* Barcelona: Publicacions UB.

Picó Sentelles, D. (2005). *Filosofía de la Escucha.* Barcelona: Crítica.

Sans, S.; Balada, M. (2004). *Fragments.* Barcelona: Rosa Sensat.

---

[1] ***An intercultural context at school: learning through art***

[2] Licenciada.
Fundació ACIS-Escola Artur Martorell (España).
Email: bnunez@tinet.cat
[3] Doctoranda.
Universitat Ramon Llull (España).
Email: atorras@tinet.cat

[4] Torres humanas de varios pisos de altura que se vienen construyendo tradicionalmente desde hace más de doscientos años (se encuentran referencias desde el siglo XVIII) en el Campo de Tarragona.

[5] Formación musical autóctona de Cataluña en la cual predominan los instrumentos de viento.

[6] La sardana es una danza popular catalana que se baila en círculo. Es el baile nacional de Cataluña.

JUGANDO CON LAS NOTAS[1]

Mª Rosa Salido Olivares[2]

Abstract: The article is about a project that promotes socialization through Music in a playful way. The activities are applicable to the 3rd Grade of Primary Education. The activity involves playing with the notes and their names, performing a gymkhana.
Keywords: cooperation, gymkhana, musical games, socialization

Resumen: El texto trata sobre un proyecto para fomentar la socialización mediante actividades musicales en forma de juego. Las actividades son aplicables al tercer ciclo de Educación Primaria. En la actividad se juega con las notas musicales y su nombre realizándose una gymkhana.
Palabras clave: cooperación, gymkhana, juegos musicales, socialización

Justificación

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

Esta propuesta de juego musicado está planteada para el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. En ella, se hace protagonista al alumnado de su propio juego, quedando el docente relegado a un segundo plano.

1. Jugando con las notas

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

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

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

2. Planificación del juego

Objetivos

o Utilizar la expresión vocal como un recurso de comunicación e integración.

o Interpretar fórmulas rítmicas expuestas gráficamente con diferentes elementos corporales/instrumentales.

o Identificar las familias de instrumentos de la orquesta sinfónica y reconocer instrumentos de éstas.

o Adecuar el gesto y los desplazamientos al carácter propio de la música.

o Fomentar la memoria auditiva e identificar autores clásicos.

o Revisar y afianzar conceptos musicales vistos durante todo el curso. Comprender y utilizar los elementos básicos de la notación musical.

o Componer y reproducir melodías utilizando los elementos de la notación.

o Reconocer las agresiones acústicas que se producen en el aula y contribuir a su disminución.

Aplicación didáctica

Materiales

- 25 tarjetas de registro de puntuaciones y bolígrafos.
- Un rollo de gomets.
- Equipo de música y cd de diferentes estilos.
- Canción grabada de *Sonrisas y Lágrimas*.
- Dominó musical con figuras rítmicas.
- Cartas con el nombre de las notas, valores rítmicos, silencios e intensidades.

- Tablero de casillas en forma de caracol con dado y cuatro fichas.
- Tira adhesiva negra.
- Tapaderas negras.
- Trozos de madera en forma de corchetes, plicas, puntillos, redonda, blanca y silencios.
- Partitura de *Sonrisas y Lágrimas*.
- Tablero de preguntas con casillas de colores con dado y cuatro fichas.
- Tarjetas con preguntas de audiciones, instrumentos, ritmo y lenguaje musical.
- Cartas con fotos de instrumentos musicales y sus nombres.

Duración

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

Desarrollo del juego

JUEGO 1: "**DO**MINO MUSICAL"

- Se reparten las fichas de dominó (con combinaciones de fórmulas rítmicas de notas blancas, negras, corcheas, semicorcheas), siete para cada jugador.
- Gana el jugador que quede primero sin fichas.
- Empieza la ficha doble de mayor valor rítmico (la blanca doble).
- A continuación pone el compañero que haya a la derecha. Si no tiene ficha para poner recoge una ficha de las que sobran. Tendrá que coger fichas hasta que recoja una válida para seguir jugando.
- Las fichas se van encadenando progresivamente a aquellas que son iguales. Cuando los dos valores rítmicos (de la ficha a colocar) son iguales, la ficha se coloca en horizontal. Si sólo coincide un valor rítmico se pone en vertical uniéndose la pieza a la anterior de igual valor rítmico.
- Una vez que un/a alumno/a pone una ficha percutirá el ritmo formado hasta ese momento con la percusión corporal que quiera el/la alumno/a. Si lo percute bien se le da un punto. Si no lo percute bien nada.

Puntuación:

- El ganador del juego consigue una negra.
- El participante que tenga más puntos en la ejecución de ritmos obtiene una negra (en caso de que empaten varios participantes se les da a todos una negra).
- Los demás participantes si tienen puntos por haber ejecutado bien alguna vez los esquemas rítmicos consiguen una corchea cada uno/a.

JUEGO 2: "**RE**VOLTILLO MUSICAL"

- Se reparten todas las cartas entre los jugadores.
- El juego consiste en quedarse sin cartas.
- Se colocan en el centro de la mesa formando cuatro escaleras de valores ordenadas de mayor a menor o viceversa según quieran los jugadores: una escalera con las notas musicales (do, re, mi, fa, sol, la, si, do'), otra, con las figuras rítmicas (redonda, blanca con puntillo, blanca, negra con puntillo, negra, corchea, semicorchea) otra escalera con los silencios (silencio de redonda, silencio de blanca, silencio de negra, silencio de corchea, silencio de semicorchea) y otra, con signos de intensidad (fortísimo, forte, piano, pianísimo).
- Las cartas se tienen que poner progresivamente haciendo una escalera, bien hacia arriba o hacia abajo en valor dependiendo de la carta inicial de esa escalera. Puede empezar cualquier carta de cada escalera.
- Se establece un turno. Por suertes, empieza el jugador que le toque y a continuación el siguiente jugador situado más próximo en el sentido de las agujas del reloj.
- El primer participante puede poner la carta que quiera. El siguiente, continuar en esa misma escalera si tiene para poner y si no, puede empezar una nueva escalera. Sólo se puede iniciar una nueva escalera cuando no hay ninguna carta puesta todavía de esa escalera.
- Hay que ir poniendo las cartas progresivamente dependiendo de los valores o la sucesión de sonidos.
- Si el jugador no tiene carta para poner, pasa el turno y juega el jugador siguiente.

Puntuación:

- El ganador del juego obtiene una negra.

- El participante que tenga menos cartas, una corchea. En caso de empate cada jugador tendrá una corchea.
- Los demás participantes, nada.

JUEGO 3: "**MI**MO".

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

Puntuación:

- Cuando el participante ha hecho en todo momento lo que debía según el papel que le ha tocado hacer recibe una negra.
- Si algún participante cuando ha parado la música no se ha quedado como estatua se elimina del juego y se le quita una negra.

JUEGO 4: "**FA**NTASÍA MUSICAL"

- Los participantes tienen que hacer el recorrido marcado en el tablero, desde la casilla de salida hasta la meta. Todas las casillas, a excepción de los silencios, son para que los participantes canten o tarareen una canción explícitamente o inspirada en un dibujo.
- Gana el participante que llegue primero a la meta.
- Comienza el jugador que más puntación obtenga al tirar la primera vez el dado. En segundo lugar juega el jugador que tenga la segunda puntación más alta y así sucesivamente se establece el turno de tirada.
- El jugador tira el dado y avanza tantas casillas como marca el dado.
- Si cae en una casilla que tiene dibujo, el participante tiene que tararear una canción que haga referencia al dibujo o que en la letra de su canción aparezca el nombre del dibujo.
- Si cae en la casilla de un silencio, pierde el turno.
- El resto de participantes tienen que adivinar qué canción es.
- Se da por válida si han conocido la canción aunque no den el título exacto.

- Si han reconocido la canción o el título, entonces puede el participante seguir tirando para avanzar.
- Si un jugador cae en la casilla canción popular, el participante tiene que cantar al menos una estrofa de una canción popular para poder seguir jugando. Se admiten canciones populares tanto españolas como de otras culturas.
- En caso de que el resto de participantes no reconozca la canción, el participante que está jugando pierde el turno.

Puntuación

- El participante que llegue primero a la meta consigue dos negras.
- El participante que acierte el título de la canción que se ha cantado acumula una corchea.
- Se pueden acumular tantas corcheas como respuestas acertadas diga cualquier participante.
- El resto de jugadores no obtienen puntos por llegar a la meta pero sí pueden acumular corcheas hasta que lleguen a la meta.

JUEGO 5: "**SOL**FEA Y APUNTA"

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

- Cuando un participante ha completado la colocación de las notas en el pentagrama y el esquema rítmico de su melodía, se para el juego. Los demás participantes comprueban si es correcto y deben controlar al jugador cuando lee su melodía delante de todos.

- Si es correcta la melodía formada, el jugador que ha terminado en primer lugar tiene que leer (o solfear) la melodía. Posteriormente, los demás participantes leen sus trozos de composiciones para obtener puntos.

- Si no es correcta, los demás jugadores pueden seguir componiendo.

Puntuación

- El participante que termine de componer la melodía y el esquema rítmico en primer lugar gana tres negras. Además, si lee correctamente obtiene una negra más y si lo solfea entonando dos negras más.

- Los demás participantes, tras comprobar que es correcto lo que ha hecho el participante que ha terminado, pueden obtener una negra si leen correctamente el trozo de melodía que han construido ellos. Ganan dos negras si lo entonan.

JUEGO 6: "¿**LA** SABES?"

- Se juega sobre un tablero de cuatro colores (azul: audiciones, amarillo: instrumentos, rojo: ritmo, verde: lenguaje musical). Para ganar hay que responder a las cuatro preguntas de las cuatro esquinas, correspondientes cada una de éstas a un bloque distinto. Para poder llegar a cada esquina tienen que responder acertadamente a las preguntas de las casillas que caigan al tirar el dado. El jugador sigue jugando hasta que deje de responder correctamente a las preguntas.

- Se utiliza un dado para participar.

- Empieza a jugar el jugador que saque un uno (si nadie saca uno el que más se aproxime al número).

- Todos los jugadores parten del centro (casilla blanca).

- El jugador que saque un seis en el dado pierde turno para jugar.

- Para moverse por el tablero no pueden saltar ninguna casilla al contar (hasta el número que haya tocado en el dado).

- El recorrido que haga cada participante para alcanzar las preguntas de las esquinas es libre, pero no puede pasar por encima de la ficha de ningún otro jugador.

Puntuación

- El participante que consiga completar correctamente las preguntas de las cuatro esquinas gana cuatro negras.
- El participante que consiga completar correctamente las preguntas de tres esquinas consigue tres negras.
- El participante que consiga completar correctamente las preguntas de dos esquinas gana dos negras.
- El participante que consiga completar correctamente las preguntas de una esquina gana una negra.

JUEGO 7: "**SI**ETE SOMOS"

- Se trata de formar una familia de instrumentos con diferentes cartas (siete cartas de cada familia). Las familias de instrumentos son cuerda, viento y percusión.
- Se reparten todas las cartas. Existen cartas con tan sólo el nombre escrito de los instrumentos y otras con el dibujo del instrumento sin nombre. Pueden usar independientemente tanto las letras como los dibujos para formar su familia, pero no puede repetirse instrumento.
- Los alumnos van descartándose las cartas que no quieren diciendo "do, re, mi".Cuando digan esto, todos tienen que pasar la carta que no quieren al compañero de la derecha.
- El primero que logre formar una familia de instrumentos con las cartas dice: "mi, fa, sol," y pone su mano en el medio de la mesa. Los demás ponen su mano encima, el último en poner la mano encima es el perdedor.
- Cada vez que uno gane consigue una negra del alumno/a que ha puesto la mano el último. El jugador que pierde se tacha una negra en la cartulina de registro.
- Los jugadores pueden seguir jugando hasta que se queden sin negras (que tienen que retirarse del juego).

Puntuación

- Cada jugador comienza con cuatro negras en su poder.
- Cuando termine el primer juego el ganador se apunta una negra en su ficha y el jugador que ha puesto la mano en último lugar se quita una negra.
- Si algún jugador consigue eliminar a todos los participantes consigue una negra más.

3. Conclusión

Estas actividades musicales fomentan la socialización del alumnado que participa en ellas de una forma lúdica y amena. El juego puede ser utilizado como una unidad didáctica para finalizar el curso escolar en el tercer ciclo de Educación Primaria.

Bibliografía

Escuela Académico Profesional Ciencias Sociales y Turismo - Temas (2004). *El individuo y la socialización*. Huacho – Perú: Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Consultado en 27 de noviembre de 2010, en:
http://www.scribd.com/doc/2999012/EL-INDIVIDUO-Y-LA-SOCIALIZACION

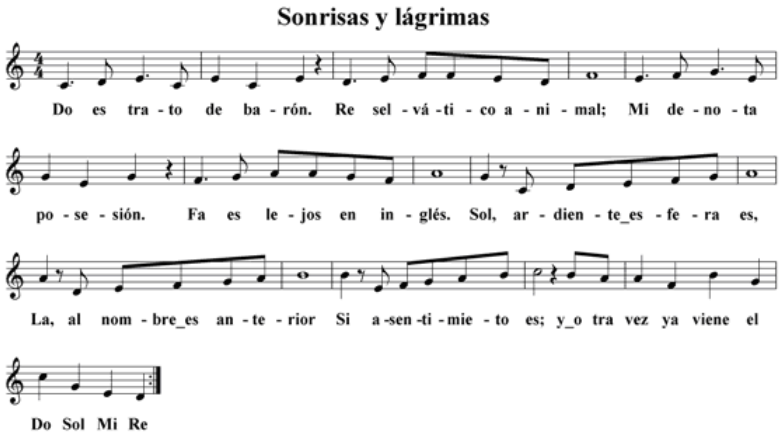
Hargreaves, D. J. (1998). El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical. *Eufonía*, 10 (1998) 45-50.

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

Molina, R. (2008). El juego como medio de socialización. *Innovación y experiencias educativas.*
Consultado en 27 de noviembre de 2010, en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/REMEDIOS_MOLINA_2.pdf

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

Anexo



[1] ***Playing with notes***

[2] Doctora.
Universidad de Granada (España).
Email: rosasalidoolivares@yahoo.com

THE INDIVIDUAL AND THE GROUP: A PRACTICAL LESSON FROM MUSICAL RHYTHM[1]

Eduardo Lopes[2]

Abstract: It is a well-accepted fact that music is present in all cultures and serves many functions. This unique position makes anthropologists consider music as a Human Universal. Therefore, the study of music is nothing less than the study of the Human Race. This is one of the reasons which support the inclusion of music education from the beginnings of the overall educational process. Rhythm is considered by many as the most fundamental music parameter, deeply rooted in our physiology and cognitive system. Many studies have shown that from an early age children perceptually relate to rhythmic structures by attempting to imitate them. This article will present some easy rhythm games that can be used in the classroom by many different age groups. By playing in rhythmic and metrical synchrony, students will develop group awareness and will be able to respond and adjust to other students within the context of a group situation. By fostering and practicing rhythm improvisation, students will also be able to find their own individuality and creativity without losing their awareness of group integration. The proposed rhythm games are a universal language tool that can be used through many educational stages, which promote individuality and social integration at the same time.
Keywords: education; music; rhythm; percussion

Resumo: É geralmente aceite que a música tem muitas funções e está presente em todas as culturas. Esta característica quase única faz como que a antropologia considere a música um “Universal Humano”. Assim sendo, o estudo da música será o próprio estudo da raça Humana. Esta é então uma das razões para a defesa do ensino de música desde o mais cedo possível no processo educacional. Por outro lado, o ritmo é considerado por muitos como o parâmetro fundamental da música, profundamente enraizado na nossa fisiologia e sistema cognitivo. Muitos estudos apontam para que desde tenra idade as crianças se relacionam perceptualmente muito bem com o ritmo, facilmente imitando estruturas rítmicas. Este artigo apresentará alguns jogos rítmicos que poderão ser utilizados em aulas de diferentes grupos etários. Ao tocar em sintonia rítmica e métrica, os alunos desenvolverão facilmente consciência de grupo, sendo capazes de responder e de se ajustar a outros colegas num contexto de grupo. Através da motivação para a improvisação e sua prática, os alunos serão também capazes de desenvolver a sua individualidade e criatividade sem perderem a noção da sua integração no grupo. Os jogos rítmicos propostos neste artigo são uma ferramenta de linguagem universal

Lopes, E. (2011). The individual and the group: a practical lesson from musical rhythm. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 497-510

que poderá ser utilizada em vários estádios educacionais, que promove ao mesmo tempo a individualidade e a integração social.
Palavras-chave: educação; música; ritmo; percussão

Introduction

Throughout the ages music has been mainly addressed in the context of a particular culture, or through basic scientific knowledge. The recent revival in anthropology of neo-Darwinian concepts and theories, together with the Genome Project and the advances of Human DNA mapping, has been of some influence in the study of music as a science. This lead, from an epistemological point of view, to some resurgence of writings on music theory that were less concerned with cultural issues, in a move towards the universality of the language of music.

The psychologist and Harvard professor Howard Gardner (Gardner, 1985) proposed the concept of Multiple Intelligences. For him, Humans are equipped with a set of eight capacities which define all our existence: Linguistic, Logical-Mathematical, Spatial, Bodily-Kinesthetic, Musical, Interpersonal, Intrapersonal, and Naturalist. Later, Pinker (Pinker, 2003) sub-categorizes Gardner's Intelligences as realities and basic activities of humans, under the name of Human Universals. In the case of the Musical Intelligence, Pinker also identifies among others: music/dance, musical repetition, and musical variation. It is then with no surprise that one may conclude that in fact music is part of the identity of the human race.

According to George Rochberg (Rochberg, 1972), music – of all the arts of mankind – enjoys the peculiar position of being an intermediary link between the physical universe and ourselves. This is mainly because music relates physical vibrations (i. e., measurable properties of sound) with some kind of human form. The special feature of that human form is the creation of a temporal order without which sound could not be raised to the level of music. In this respect, music is a unique aesthetic form which is able to arise spontaneously in every culture from the action of an autonomous sense of time – deeply implanted in the human mental makeup - on a fundamental reality of the physical universe. Humans' rhythmic energies, rooted in their physiological and neural constitution, are inextricably bound up with their ability to create time in music.

It is probably due to the above that for many people (whether musicians or non-musicians) musical rhythm is considered one of the most, if not the most, important parameter of music (Drake et al., 1991). Bearing in mind the natural connection between rhythm and

humans, I will now propose a set of games that can easily be used in the classroom, which in a fun and musical way will foster the important educational concepts of individuality, group integration, and creativity.

The Games

Although I use the terminology 'games', what we will in fact do are sets of rhythm exercises. Due to the above-mentioned cognitive sympathy between humans and rhythm, playful aspects of the proposed exercises will be immediately apparent. These games should then be played in a group setting. While the games can be played by only two students, due to attention limitations, it is not advisable that they be played by a group of more than nine students. To perform these exercises no special instruments or musical knowledge are needed. They can also be performed by students of any age group.

In order to explain the exercises let us assume that my group consists of 5 students. The students should be positioned in a circle (Fig. 1). This is important so that they can see each other easily, as well as giving an early sense of group association.

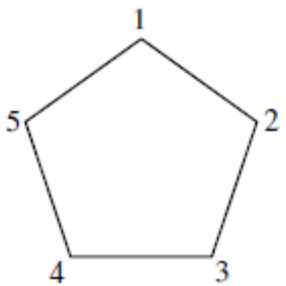


Fig. 1: *Circular positioning of the group*

The group can be sit on the floor or around a table. As said previously, there is no special need to use musical instruments. Although the use of small percussion instruments creates a more realistic musical experience, the rhythmic qualities which come into play in these exercises will arise with the simple use of any percussive sound, such as clapping hands, tapping hands on lap, or tapping a pencil on a table top. Therefore today, my group of 5

students is sitting around a table, and will be using the percussive sound of the tip of a pencil on the table top.

Exercise 1

The group should start with a simple exercise of playing in unison, thus creating a common context. The group leader (e.g., student 1, who can be the teacher) should then set up a regular rhythm - such as that of a relaxed walk - with the pencil on the table top. The rest of the group should join in, making an effort so that the sound of five pencils playing the same regular rhythm should sound as much as possible like one pencil. As shown by the music notation in sequence 1 in Fig. 2, the ostinato sequence being played should be perceived as a regularity of 4 notes by accentuating (playing louder) one note out of every four. In this manner, we are not only perceptually creating a group universe by the synchronicity of events, but also starting to cognitively induce a hierarchy of periodicities (Povel; Essens, 1985). By playing sequence 1 in unison, the students are actively making an effort to succeed in integrating an already complex group context. While listening to the other players and adjusting their playing at the level of the single event, students also have to synchronize at a higher hierarchical level: stressing out one of every four beats.

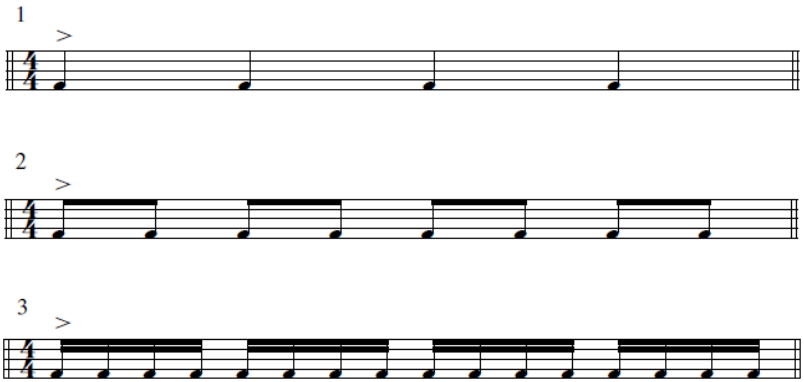


Fig. 2: *Multiplicative Rhythms*

Once the group is able to perform sequence 1, student 1 should now start to play sequence 2, keeping the same pace/tempo. This sequence comprises twice as many notes as sequence 1, which

implies a faster speed. In this manner, two notes should now be played in the space of one. As in sequence 1, the first of the eight notes should be played louder. The group should join in with student 1 by repeatedly playing the sequence in unison. The difficulty in performing notes in unison at a higher speed increases the level of attention that is needed for each student to integrate her/his playing within the group. It is then the attention (and group awareness) through listening to oneself and others, that will raise awareness of group dynamics. This awareness will then lead to individual adjustments in the playing of students in order to contribute to the group's success.

Again, once the group is able to perform sequence 2, student 1 should now introduce sequence 3. Multiplying the speed of sequence 2 by two, we will have now a sequence consisting of sixteen notes. Performed at the same tempo as in the previous sequences, sequence 3 doubles the rate of notes of sequence 2, and quadruples the rate of notes of sequence 1. This means that compared to sequence 1, sequence 3 has four notes in the space of one. As before, the first note of the sixteen should be played louder. As before, the difficulty of the individuals in the group in consistently performing in unison this even higher rate of notes demands for an even higher attention and coordination among the students. On the other hand, the physical-psychological processes that each student developed in order to comply with the dynamics of the group in the previous sequences, will now be used as tools for continued successful playing. This means that at this stage students become familiar with each other and the overall group 'voices', and are able to adjust more easily to a higher level of group integration. Although it is extremely simple, this exercise is a good first step for students towards creating group awareness, through the obvious need to listen to others in order to make any adjustments needed to successfully integrate their playing within the group.

Exercise 2

The following exercise also uses the above rhythm sequences but is a step forward in group awareness and integration. This time the students will not play in unison but take turns by themselves. Student 1 will play sequence 1 four times (do not forget the accents at the beginning of each beat). Once student 1 finishes the fourth beat, student 2 should immediately start the same sequence at the same tempo playing it four times as well. This

procedure should continue in the same way with the remaining students. The idea here is that each student will have a clear sense of what s/he is playing (since there will be no one else playing at the same time), but will still have to conform to what the previous student played. In this exercise some individuality of expression will become perceptible. Nonetheless a wish to make the transition between students as smoothly as possible will be seen. All these adjustments will be inferred collectively, helping to build the group's identity. When student 5 finishes the fourth sequence 1, student 1 should start sequence 2, also playing it four times. As mentioned before, it is important that the beat should be kept the same throughout this exercise. When a new player starts the sequences, s/he should start on the beat following the last beat of the previous player. With this new sequence, and although the pace/beat stays the same, there is a perception of acceleration due to the higher rate of notes being played. This will then require a higher level of attention from the players in order to control any acceleration or slowing due to the different number of notes being played. Each student should then play sequence 2 four times in her/his turn. In the same manner as before, once student 5 finishes the fourth sequence 2, student 1 should start sequence 3. The same procedure should be carried out with sequence 3, with each student taking turns to play it four times. When student 5 finishes sequence 3, student 1 can start again with sequence 1, and the whole exercise can continue as long as teacher wishes.

While in exercise 1, students started to get familiar with the rhythm sequences and with the dynamics of playing in group through playing in unison, exercise 2 starts to introduce individuality within the group. In exercise 2, students not only have to conform to the group's ongoing motion of the sequences from one student to another, but also each student's individual efforts to keep the chain going becomes perceptible. Each student will have a clear sense of her/his role in the group's dynamics, but also the other members will observe this in the individual playing. One basic difficulty in this exercise is keeping the tempo/pace of the group (Epstein, 1995). Since each student will be playing alone, there is a tendency for each individual tempo to become dominant, resulting in an awkward transition from player to player. Students should try to find a compromise between their own tempos and the overall pace of the group. For this they will have to listen and internally play with the

previous player so that when it is her/his turn to play they know how to follow accordingly.

Exercise 3

Although Exercise 3 is similar to Exercise 2, it raises the level of students' individuality within the group. This time students do not repeat the sequence that was played before. In this way, when student 1 finishes playing sequence 1 four times, student 2 should start sequence 2, playing it four times. Student 3 will then play sequence 3, and student 4 will start sequence 1 again. Following the four times of sequence 2 played by student 5, student 1 will now play sequence 3. This exercise gets especially interesting when it is played by an odd number of players. Since we have three sequences, it will take three complete laps in our group to get back to the starting order of sequences. This means that each student will have to play a different sequence in each turn.

While in the previous exercises it was always up to player 1 to start a different sequence, in exercise 3 every player has the responsibility to move up the order of the sequence. In this manner students will be assigned a higher level of responsibility within the group. Not only does each student get to play by her/himself, but s/he also has the task of starting a new sequence. The individual now has the duty to move the group forward, without losing sight of what has been played before and after. This is especially important because s/he will not be able to successfully complete her/his task if s/he does not pay attention to what has been played before and to what will be played after his/her intervention.

Exercise 4

In the previous exercises we have stressed the increasing importance of the action and role of the individual within the group dynamics. In this manner, each player will sense the group entity as well as her/his own role for and within the group dynamics. This exercise will address an even higher status of individuality for each member of the group by using the musical concept of rhythmic improvisation (Lopes, 2008b). Students will develop two types of improvisation: controlled improvisation; and free improvisation.

Let us start with controlled improvisation. The present exercise is based on exercise 1. Since students are now thoroughly familiar with the rhythmic sequences and overall processes (Lopes, 2008a), at the count of four called out by player 1, the group should

start playing sequence 1 in unison. The exercise should proceed with the group playing this sequence four times, followed by sequence 2, and sequence 3, each of them also four times before starting again with sequence 1.

Immediately after the group starts to play the exercise, player 1 should start to improvise over of what is being played by the group. This improvisation is called controlled since the improviser can only improvise using the rhythmic material of the three sequences. If the improviser is comfortable with the rhythms of the sequences, s/he can also incorporate silences (rests), as well as mixing up rhythms from each sequence: for instance, playing two beats from sequence 1 followed by two beats from sequence 3.

Once the improvisation starts, the group should play more softly so that the voice of the improviser stands out. The group should also stress the notes at the beginning of each sequence so that they can keep track of the number of sequences, as well as their order – therefore making the process easier for the group as well as for the improviser. When the group finishes the whole sequence (the three sequences four times = twelve measures), hence returning to sequence 1, player 1 should stop improvising and join the group at sequence 1. At this point it is player 2's turn to improvise. The process should carry on as before until all group members have had their chance to improvise.

As we have said before, this exercise takes the individual/group interaction to a higher level. The group is responsible for keeping track of the sequences, as well as for the momentum and pace of the exercise, hence providing a context for the improviser. It is also very important that the group does not get distracted with the improviser's discourse. It is up to the group to be solid in order to create a chronometric (Lopes, 2003) basis in order to fit and support the improviser's rhythms. The improviser should be playing within the grid that the group provides. Although s/he is free to play whatever sequences or rhythms s/he feels are appropriate, it is important that the discourse does not fall outside the context. Even though there is an improvisation going on, both improviser and group should be paying attention to what is happening.

The free improvisation exercise is exactly the same as the controlled improvisation, except that the improviser is now allowed to play whatever rhythms s/he chooses to. In this manner, the improviser is able to expand the vocabulary of her/his discourse, therefore taking the individual experience to an even higher level.

Nevertheless, the group and individual should continue to work together. If on the one hand the group still provides the context in which the improviser exists, on the other the improviser is able to take the experience of the group to another level of musical satisfaction.

At this point in the exercises, and considering that the group has had the chance to practice them all, the students may have started to realize some issues regarding the roles of the individual and the group in order to make a project work – in this case a musical one. Although each group has its own dynamics depending on its members, issues of group integration and individuality are at the crux of the successful existence of a group. Once these exercises are put into practice, students will be able to perceive the group dynamics, and which efforts are needed (and result) towards the success of a group identity. It will also become apparent that each student's own uniqueness (once revealed, understood and received by the group), will greatly benefit the identity and dynamics of the group, as well as each member's individual fulfillment.

We will now proceed to the last two exercises which use different rhythmic sequences. The sequences used in the previous exercises (Fig. 2) comprised a multiplicative stance – that is to say, the sequences were related in a multiplicative/divisive way (i.e., x2 or x4). In this manner, each sequence kept the same beat/pace which was then subdivided in accordance to the multiplicative number of notes in each of the sequences.

Fig. 3 shows the rhythmic sequences which will be used in the next exercises. Each one of the 10 sequences has one less beat than the previous one. Starting then at sequence 1 with 10 beats, we reach sequence 10 which has only one beat. These rhythm sequences are then related in an additive/subtractive way. Let us now move to the exercises.

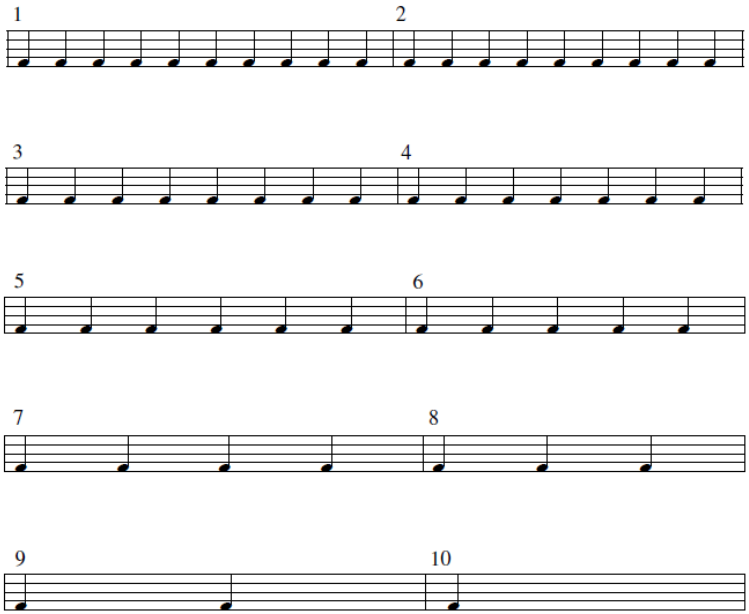


Fig. 3: *Additive Rhythms*

Exercise 5

It is again student 1 who should start this exercise. The tempo/pace should, as in the previous exercises, be slow and like a relaxed walk. Immediately after student 1 finishes sequence 1, student 2 should play the same sequence without losing the beat – that is to say, student 2 should play her/his first beat as if it were beat eleven of student 1's ten beats sequence. In the same manner as before, once student 2 finishes sequence 1, the sequence should be played by student 3. This procedure should follow accordingly until all players have performed it. When student 5 finishes sequence 1, student 1 immediately starts sequence 2. Student 1 should be very aware of her/his playing and role since s/he has to play a sequence that is now nine beats long. Since student 2 will be the one who will have to play the nine-beat sequence next, s/he should also be very alert. In the same way as in sequence 1, sequence 2 should advance through all the players. Again, once player 5 finishes sequence 2, player 1 should start sequence 3 in time. This procedure should be followed through all the sequences until sequence 1 (the one note sequence) passes through all the players.

The main difficulty with this exercise is that as it progresses through the sequences, the players have to respond faster due to the smaller amount of notes in each sequence. In order for the group to succeed, every player should be very aware of what the others are playing. In a certain way they have to anticipate what they will play by listening to the previous player and even playing silently with her/him. Although each student plays solo, it is advisable that each student should be playing silently in unison until it is their individual turn to play.

Exercise 6

Exercise 6 is similar to exercise 5, only this time the sequences progress according to the players' cycle of progression. This means that after student 1 plays the ten-note sequence 1, student 2 will play the nine-note sequence 2. This process should be carried on until one student plays the one-note sequence 10. While in exercise 5 it was always player 1 that started a new sequence - therefore having the responsibility to successfully remove one beat from the previous sequence - in exercise 6 all players have to do it. This exercise tends to be harder than the previous one since it demands the same amount of attention and effort from all players. Here, the individuality of each player will have a direct bearing on the accomplishment of the group. Since the music (rhythms) is changing from player to player, it is essential in this exercise that each player is in close association to what everyone else is playing. Also, depending on the number of players in the group, from cycle to cycle one player must perform a different sequence (as it is the present example of a group consisting of five students). In this manner, each player must actively and internally be playing the sequences performed by the other members. Once the group is comfortable with this exercise, the next step is to increase the tempo of the sequences, and therefore increase the level of group proficiency in playing.

For really good groups, or groups that have practiced these exercises for some time, another way to raise the level of group proficiency is by playing exercise 6 in a mirror fashion. Once the first player reaches sequence 10, the next player, instead of playing sequence 1, plays sequence 9. In this way each player will then perform the number of the sequence immediately before (going from 10 to 1). Conversely, once a player reaches sequence 1 again, the whole process starts once more, where each player performs the

following numbered sequence (going from 1 to 10). In order for this exercise to succeed, the group attention and individual involvement from the players has to reach really high levels. As in the previous exercise, the players do not necessary know beforehand which sequence they will have to play – this is even more true in the mirror fashion since the order of sequences reverses from time to time.

Conclusion

The above games are in many ways an excellent educational tool for the awareness of role of the individual within a group, without neglecting each player's own individuality. By using as a context for the games an art form (i.e. rhythm and music), which easily relates to most people, a prompt and willing reception from the students is assured. From a technical point of view these games do not necessarily demand a highly developed musical knowledge or even musical instruments at all, hence they can be carried out in any classroom... Also, the level of proficiency at which these games can be played may vary depending on each group. A less proficient group may well derive useful knowledge from the early exercises, while the most proficient groups will greatly benefit from the highest level exercises.

In these games, the educator will be able to perceive and address with her/his group of students' issues such as integration, attention, control of individuality within the group, as well as group work for the development of individuality. In the context of the present games, previous social and educational concepts were easily addressed in a musical context through the development of proficiency in group time and tempo control, solo playing within a pre-defined sequence, and controlled and free improvisation. The educator will be able easily to identify and tackle in a fun and easy way any of the above issues with students that may show some difficulties. Also, s/he will be able to easily develop other games based on these ones that may more be suitable to each group's own difficulties or achievements - and this may be the best lesson art can give education: the possibility to look for new ways.

Bibliography

Drake, C.; Dowling, J.; Palmer, C. (1991). Accent Structures in the Reproduction of Simple Tunes by Children and Adult Pianists. *Music Perception*, 8 (191) 315-34.

Epstein, D. (1995). *Shaping Time.* New York: Schirmer Books.

Gardner, H. (1985). *The Frames of Mind: Theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Lopes, E. (2003). *Just in Time: Towards a theory of rhythm and metre*. PhD Thesis, Music Department, University of Southampton.

Lopes, E. (2008a). Rhythm and Meter Compositional Tools in a Chopin's Waltz. *Ad Parnassum Journal*, 6, 11 (2008) 64-84.

Lopes, E. (2008b). From Blues to Latin Just in Time: A rhythmic analysis of 'Unit Seven'. *Jazz Research Journal*, 2, 1 (2008) 55-82.

Pinker, S. (2002). *The Blank Slate*. New York: Penguin Putnam.

Povel, D.; Essens, P. (1985). Perception of Temporal Patterns. *Music Perception*, 4 (1985) 411-440.

Rochberg, G. (1972). The Structure of Time in Music: Traditions and Contemporary Ramifications and Consequences. *In* J. T. Fraser; N. Lawrence (Eds.), *The Study of Time II*, 136-149. New York: Springer-Verlag.

---

[1] ***O indivíduo e o grupo: uma lição prática de ritmo musical***

[2] Doutor.
Universidade de Évora (Portugal).
Email: el@uevora.pt

RECRIAÇÕES HISTÓRICAS EM PORTUGAL E ESPANHA. RELEVÂNCIA DESTES EVENTOS PARA O TURISMO[1]

Maria do Rosário Castiço de Campos[2]

Abstract: Nowadays, recreations of historical events have become popular in Portugal and Spain and they are of particular cultural interest. These events are sponsored by local authorities, and many people take part in them. They are leisure activities and provide an opportunity for people of different origins to meet together.
For an evaluation of the recreation of historical events from the point of view of tourism, we took as a reference the Medieval Market which takes place in Ávila, Spain, and the Medieval Journey in Terra de Santa Maria da Feira, Portugal.
Keywords: recreations of historical events; cultural tourism; living history; medieval fair; medieval market

Resumo: As recriações históricas detêm hoje um lugar de destaque quer em Portugal, quer em Espanha, sendo em ambos os países um produto cultural relevante. A comprová-lo está não só o número de reconstituições históricas que ocorrem anualmente nos dois países, como o investimento das autoridades locais nesses eventos. Um número representativo de pessoas participa em iniciativas desta natureza, revestindo as mesmas momentos de lazer e de encontro de gentes de diversas proveniências.
Para uma avaliação da relevância das recriações históricas ao nível do Turismo, tomamos por referência o Mercado Medieval que se realiza em Espanha, em Ávila, e a Viagem Medieval em Terra de Santa Maria que se realiza em Portugal, em Santa Maria da Feira.
Palavras-chave: recriações históricas; turismo cultural; história ao vivo; feira medieval; mercado medieval

Introdução

O impacto que detêm na atualidade as dinâmicas no âmbito do Turismo Cultural, nomeadamente as recriações históricas, é atestado pela afluência de visitantes a estas iniciativas, bem como pelo investimento das autoridades locais nestes eventos. O número de recriações históricas que têm lugar, anualmente, quer em Espanha, quer em Portugal, evidenciam, por seu turno, a relevância que estas dinâmicas alcançaram nos dois países e as suas potencialidades ao nível do Turismo.

Uma vez que "várias tendências podem ser identificadas" no âmbito do consumo turístico, caso da "procura da complementaridade (…) em todas as opções de viagens (…); a

procura do autêntico e a recusa do artificial", a procura de "uma experiência em todas as suas componentes (visão holística)" (Carvão, 2009: 30-31), será de admitir que as dinâmicas no âmbito do Turismo Cultural deterão, no futuro, relevância progressiva e, nesse sentido, as recriações históricas terão um lugar de destaque, uma vez que vão de encontro às tendências do consumo turístico.

As recriações históricas como produto turístico

O êxito progressivo do Turismo Cultural tem subjacente as vantagens económicas que os recursos culturais podem proporcionar enquanto produtos turísticos. No entanto, o desenvolvimento local promovido pelo Turismo Cultural só é efetivo quando plasmado numa perspetiva integrada de desenvolvimento. Nesse sentido será pertinente ter presente que "antes de cualquier proyecto de ordenación y planificación turística (…) han de considerarse las perceciones y los valores que los propios habitantes tienen de si mismos y atribuyen a su cultura, y el uso que hacen del territorio en que viven" (Cebrian Abellán *et al,* 2001: 66).

Sendo a história um recurso a nível local, reavivar e reconstituir o passado pode constituir-se como uma atração turística. Nessa perspetiva se enquadram as recriações históricas que, quer em Espanha, quer em Portugal, detêm uma posição de destaque no âmbito da oferta turística.

Os resultados de um inquérito efetuado aos visitantes do *V Mercado de Ávila*, confirmam a relevância das recriações históricas a nível turístico. Com efeito, de acordo com o estudo, 64% dos inquiridos reconheceram no evento "utilidad para potenciar el atrativo turístico de la ciudad" (Calle Vaquero, 2006: 200).

Outros indicadores do inquérito enfatizam a mesma ideia, não só porque 45% dos inquiridos afirmam que "habían acudido a la ciudad el día de referencia fundamentalmente por que se celebraba el Mercado", mas também 19% afirmam que o evento "había influído bastante en su decisíón de visitar Ávila" e 22% consideraram que o Mercado "había sido la razón principal para pernoctar" (Calle Vaquero: 2006: 200). De acordo com o autor, estes números "suponen de hecho el reconocimiento del valor turístico del Mercado para la mejora del producto turístico de la ciudad" (Calle Vaquero, 2006: 200-201).

Salientamos que, subjacente ao sucesso das recriações históricas ao nível turístico, está o trabalho da equipa responsável pelo evento em supervisionar todos os procedimentos, nada

deixando ao acaso. Indissociáveis de um acontecimento desta natureza, evidenciam-se, por exemplo, como áreas de intervenção, a recriação histórica, propriamente dita, a animação paralela, caso exista; a logística para se viabilizar a iniciativa; o acolhimento dos visitantes; o voluntariado que é necessário angariar para o evento; o apelo ao associativismo local; a gestão de finanças e de patrocínios; o marketing e o *merchandising*; o trânsito e a segurança; a qualidade e higiene alimentar que é imprescindível manter no decorrer do evento e, por último, a avaliação da iniciativa, tendo em vista promover, no futuro, uma melhoria da qualidade do produto (Pais, 2009).

Mas, qual será a razão para o sucesso das recriações históricas a nível turístico? Tal situação deve-se ao facto destes eventos, entre outros fatores, fazerem uma ligação direta entre o passado e o presente (Mckercher; Cros, 2002:128), ao mesmo tempo que promovem experiências únicas e significativas desejadas pelo turista. Por sua vez, ao promoverem a proteção dos recursos patrimoniais, ao incentivarem a comunidade a participar na iniciativa, estas dinâmicas podem proteger os interesses da própria comunidade, estabelecendo um equilíbrio entre a satisfação dos visitantes e os benefícios económicos internos.

Técnica subjacente às recriações históricas

As recriações históricas têm subjacente a técnica de "História ao Vivo", concebida em Inglaterra na década de setenta do século passado.

Criada com objetivos científico-pedagógicos, aplicando-se ao ensino da História, a técnica difundiu-se não só na Europa, como na América, nos finais do século XX. O que se pretendia então era promover aprendizagens ativas e significativas, aproximar o aluno do objeto "real", o objeto histórico, proporcionando-lhe a participação direta num evento com características peculiares, um evento histórico. Evento que deveria recriar o passado com o máximo de rigor, devendo a investigação histórica deter uma importância fundamental no estudo a efetuar.

Normalmente associada a entidades de ensino e aprendizagem, escolas ou museus, a iniciativa implicava, por sua vez, uma aproximação à comunidade local já que os próprios protagonistas dela faziam parte.

Ainda que, na sua origem, as recriações históricas não tivessem objetivos específicos de promoção turística, essas

iniciativas constituem hoje uma atração ou mesmo um produto turístico.

Ao proporcionarem a recuperação do património e o desenvolvimento local, ao propiciarem a associação entre o cultural e o lúdico, as reconstituições históricas vieram facultar uma outra dimensão ao Turismo Cultural, tornando-se uma estratégia de promoção turística de uma dada localidade (ver Campos, 2009a).

Se inicialmente o seu impacto era ao nível da comunidade, paulatinamente, o evento passa a ganhar uma dimensão regional, nacional e até mesmo internacional. Refira-se que nalgumas reconstituições históricas já colaboram grupos com proveniências diversas. Por exemplo, na Feira Medieval de Coimbra, em 2009, participaram 15 grupos de teatro e cerca de 25 grupos de animação, alguns deles provenientes de França, Itália e norte de África (Silva, 2009: 3). Como afirma Ana Fernández Zamora, "muestra del auge que están tomando las fiestas que recrean acontecimientos históricos, es la proliferación de federaciones nacionales, como las de España, Italia, Portugal, Suiza, Grecia o Bélgica, que se engloban a su vez en una asociación europea que tiene por objetivo aunar esfuerzos y emprender proyectos de interés común" (Fernández Zamora, 2006: 278).

Recriações históricas em Portugal e em Espanha

Conforme refere Calle Vaquero, em Espanha, em 1988, organizaram-se recriações históricas em várias "villas situadas en Castilla y León" (2006: 199). De acordo com o autor, justas medievais, mercados medievais, mercados de inspiração romana, foram dinâmicas que então ocorreram. Em Almázan, Astorga, Ávila, Benavente, Béjar, Burgo de Osma, Cangas de Onís, Hospital de Órbigo, Málaga, Mérida, Sepúlveda, Tordesillas têm lugar este tipo de iniciativas.

O mesmo se passa em Portugal, recriando-se hoje em várias localidades feiras medievais, como acontece em Almodôvar, Almourol, Belver, Canas de Senhorim, Castro Marim, Coimbra, Lagos, Montemor-o-Velho, Penela, Santa Maria da Feira, Sesimbra e Trancoso (ver Campos, 2010: 147).

"Estas recreaciones posibilitan la dinamización y ambientación de los sitios históricos, la creación de ofertas novedosas de ocio, cultura y turismo. Se enlazan con otras manifestaciones como jornadas gastronómicas, cenas, mercadillos,

juegos, en ocasiones como oferta permanente de un sitio" (Fernandéz Zamora, 2006: 276).

Para uma avaliação da relevância turística das recriações históricas, tomamos por referência o Mercado Medieval de Ávila, em Espanha e a Feira Medieval que se realiza em Portugal, em Santa Maria da Feira.

O Mercado de Ávila insere-se nas Jornadas Medievais organizadas na cidade durante a primeira semana de setembro. Por sua vez, a Feira Medieval de Santa Maria da Feira, ocorre durante a organização da Viagem Medieval em Terra de Santa Maria, decorrendo este evento entre a última semana de julho e os inícios do mês de agosto. Trata-se de dois eventos turísticos, com dimensão paralela, de acordo com a investigação que efetuámos.

"Ávila, ciudad declarada conjunto histórico en 1982 e incluida en la Lista del Patrimonio Cultural de la Humanidad en 1985, es una pequeña ciudad histórica (...). Desde el punto de vista de la oferta turística, la ciudad cuenta con un rico y diversificado patrimonio cultural (...)" (Troitiño Vinuesa *et al*, 2002: 9). A este nível será de destacar, a Muralha, "elemento distintivo que singulariza la ciudad de Ávila y encarna su imagen más universal" (Troitiño Vinuesa *et al*, 2002: 42), a Catedral, o Mosteiro de São Tomás ou o Convento de Santa Teresa. Mas, para além desse património, outro poderia ser referenciado, existindo ainda "toda una serie de elementos complementarios que refuerzan este atrativo, caso de las fiestas locales, la gastronomía, la tradición artesana o simplemente la oferta cultural más o menos permanente" (Troitiño Vinuesa *et al*, 2002: 61). No âmbito das atrações turísticas da cidade, destaca-se, por exemplo, o Mercado Medieval.

Tendo tido lugar pela primeira vez em 1997, com a duração de um dia e meio, o Mercado veio a deter tal êxito que se tornou "unos de los eventos turístico-culturales más importantes de la agenda anual de la ciudad" (Boletín, 2005: 11).

Integrado nas Jornadas Medievais que se realizam, anualmente, em Ávila, o Mercado Medieval procura reavivar a tradição "del mercado en Ávila, cuyo origen se remonta a los siglos medievales y se prolonga hasta nuestros días (…), son testigos de una algarabía de mercaderes, artesanos, músicos, cómicos, y personajes variopintos que consiguen meter al publico en el túnel del tiempo y transportarlo hasta el medievo" (Boletín, 2008: 20).

Ocorrendo o evento na primeira semana de setembro, a afluência tem sido progressiva. Se, em 1997, a iniciativa atraiu um

número restrito de pessoas, nas últimas edições, foi cerca de 50.000 o número médio de visitantes do Mercado Medieval em Ávila[3]. Também o número de artesãos tem crescido progressivamente. Se em 1997 participaram 70 artesãos, em 2003 passaram a ser 145 e 150 em 2005 (Boletín, 2005: 11).

"Este tipo de eventos cumplen una doble función: de una parte constituyen un referente del ocio local e incluso empiezan a configurarse como un punto álgido dentro del calendario festivo de la ciudad; de otra, presentan una indudable repercusión turística. Buena parte del éxito del evento deriva de una ativa participación de la población local, que de espectadora deviene en protagonista. Las autoridades municipales se disfrazan, los colegios pasan buena parte del año preparando desfiles, hosteleros y comerciantes adecuan la imagen de sus locales a la temática celebrada. El evento programado se transforma en fiesta local" (Calle Vaquero, 2006: 200). O impacto do evento é, com efeito, indissociável do investimento do *Ayuntamiento* de Ávila, que rondou os 50.000 euros em 2010[4] e do interesse que o mesmo reveste para a população local. Nesse sentido, o Mercado Medieval é hoje uma dinâmica de referência no conjunto das iniciativas promovidas localmente, sendo identificado como "una de las características que marcan poderosamente la impronta de la ciudad" (Boletín, 2008: 20).

Por sua vez, Santa Maria da Feira realiza, desde 1996, uma Feira Medieval, que se integra num evento de âmbito mais alargado, a Viagem Medieval em Terra de Santa Maria. Com um património significativo que tem como imagem de referência o Castelo, espaço de eleição da Viagem Medieval, este evento é hoje a imagem de marca de Santa Maria da Feira.

Inicialmente organizada durante dois dias, a Viagem Medieval vem a fixar em dez dias o seu âmbito temporal, acorrendo diariamente ao evento 50.000 pessoas, de acordo com um estudo efetuado em 2005 (Campos, 2009b). Nesta iniciativa é de realçar o destaque que alcançou o associativismo, verificando-se o envolvimento efetivo das associações culturais e recreativas no evento. Para se atingirem estes objetivos, foi essencial a criação em 2001 da Empresa Municipal *Feira Viva Cultura e Desporto* de Santa Maria da Feira, na qual a Câmara delegou, em 2004, a produção executiva da Viagem Medieval (Campos, 2009b). De referir que os montantes investidos pela Câmara no evento têm progressivamente diminuído. Essa situação deve-se ao facto de, paulatinamente, o evento gerar as suas próprias receitas, montantes na sua maioria

provenientes do aluguer de espaços. Assim, se em 2003 a autarquia investiu 500.000 euros, em 2009, esse montante correspondeu já a 200.000 euros (ver Campos, 2009b). Por sua vez, será de realçar que em 2008 estiveram presentes no evento "51 grupos de animação; 30 associações concelhias; 50 elementos na organização; 200 voluntários recrutados; 450 pessoas de grupos de animação em permanência" (Oliveira: 2007, 20). Em conjunto participaram diariamente na iniciativa, 1100 pessoas (Oliveira: 2007, 20).

A dinâmica procura promover "uma viagem à época medieval onde se reproduz ao mínimo pormenor o ambiente mercantil da altura. (…) Em torno do comércio dos produtos produzidos na região (…) conviviam com os clérigos, os cavaleiros, os funcionários do rei e os homens do concelho [artesãos à procura de negócio, os intermediários, os almocreves e os mercadores]". A esta reconstituição histórica que se pretende efetuar, associa-se "a diversão e o lazer" promovidos pelas dinâmicas de animação do evento (Monteiro, 2005).

Face ao número de pessoas que afluem à Viagem Medieval, os desafios que se colocam aos seus organizadores centram-se, agora, não na captação de maior número de visitantes, mas no reforço do investimento ao nível da formação das populações tendo em vista a melhoria da sua participação no evento; na captação de públicos cada vez mais exigentes; na promoção da internacionalização da dinâmica e na melhoria do nível de rigor histórico. Para esse efeito, considera-se essencial nada deixar ao acaso e apresentar propostas culturais únicas e inovadoras.

Conclusão

As informações recolhidas especificamente em relação a duas recriações históricas, uma em Espanha, na cidade de Ávila, e outra em Portugal, em Santa Maria da Feira, confirmam a relevância que estes eventos já alcançaram em ambos os países.

Com a afluência de um número elevado de participantes e galvanizando os interesses da comunidade local, ambas as iniciativas correspondem a momentos de encontro de gentes de variadas proveniências, sendo para cada uma das cidades um produto turístico de referência, indissociável das suas estratégias de dinamização e promoção turísticas.

Bibliografia/ Referências

Boletín Informativo del Observatorio Turístico de la Ciudad de Ávila (2005). Octubre. Disponível em: http://www.avilaturismo.com/profesional/boletines/Boletin_09_OT_Avila.pdf Consultado em 2 de Novembro de 2010.

Boletín Informativo del Observatorio Turístico de la Ciudad de Ávila (2008). Verano. Disponível em: http://www.avilaturismo.com/profesional/boletines/boletin_18_ot_avila.pdf Consultado em 2 de Novembro de 2010.

Calle Vaquero, M. de la (2006). *La Ciudad Historica como Destino Turístico*. Barcelona: Ariel.

Campos, M.ª do R. C. de (2010). As Recriações Históricas No Contexto Do Turismo Cultural. In E. C. Gonçalves (Ed.), *Dinâmicas de Rede no Turismo Cultural e Religioso. II Jornadas Internacionais de Turismo*, vol.II, 145-154. Maia: Edições ISMAI.

Campos, M.ª do R. C. de (2009a). A Feira Medieval de Penela no âmbito das dinâmicas de promoção turística do município. *Exedra. Revista Científica*, Número temático "Turismo e Património" (2009) 141-150. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/S-tur/08-rasario-campos-150.pdf Consultado em 2 de Novembro de 2010.

Campos, M.ª do R. de (2009b). Um novo modelo de produto turístico em Terra de Santa Maria. Comunicação apresentada no *III Congresso Internacional de Turismo de Leira e Oeste* (Peniche, Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar, dias 25-26 de Novembro). Leira: Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: http://www.citurismo.ipleiria.pt/ Consultado em 2 de Novembro de 2010.

Carvão, S. (2009). Tendências do Turismo Internacional. *Exedra. Revista Científica*, Número temático "Turismo e Património" (2009) 17-32. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/S-tur/02-Sandra-Carvao-32.pdf. Consultado em 2 de Novembro de 2010.

Cebrián Abellán, A.; Granell Pérez, C.; Paunero Amigó, X.; Ayllón Trujillo, Mª T. (2001). La actividad turística patrimonial en la organización del territorio. *In* A. Cebrián Abellán (Coord.), *Turismo Cultural y Desarrollo Sostenible. Análisis de Áreas Patrimoniales*, 47-69. Murcia: Universidad de Murcia.

Fernández Zamora, A. (2006). *Turismo y Patrimonio Cultural. Diseño de un modelo: San Andrés de Jaén y su entorno urbano*. Jaén: Universidad de Jaén.

Mckercher, B.; Cros, H. du (2002). *Cultural Tourism. The partnership between Tourism and Cultural Heritage Managemen*t. Londres: The Haworth Hospitality Press.

Monteiro, P. (2005). Santa Maria da Feira viaja até ao passado medieval. *O Comércio do Porto*, 25 de Julho de 2005, 13.

Oliveira, S. D. (2007). "Recriação histórica da 11.ª Edição da Viagem Medieval em Terras de Santa Maria. Feira regressa ao reinado de D. João I". *Público*, 4 de Agosto de 2007, 20.

Pais, P. S. (2009). "Viagem Medieval em Terra de Santa Maria". *Exedra. Revista Científica*, Número temático "Turismo e Património" (2009) 135-140. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/S-tur/07-paulo-pais-140.pdf. Consultado em 2 de Novembro de 2010.

Silva, P. I. (2009). "Sentidos ao rubro na Feira Medieval". *Diário de Coimbra*, 14 de Junho de 2009, 3.

Troitiño Vinuesa, M. Á.; Calle Vaquero, M. de la; García Hernández, Mª (2002). *Afluencia y perfil de los visitantes de la ciudad de Ávila (Temporada 2000-2001).* Ávila: Ayuntamiento de Ávila, Junta de Castilla y León, Ministerio de Economía.

---

[1] ***Historical recreations in Portugal and Spain. Importance of these events for tourism***

[2] Doutora.
Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).
Email: rcampos@esec.pt

[3] Informação facultada por Núria Blanco Campos, Técnica de Turismo do Ayuntamiento de Ávila.

[4] Informação facultada por Núria Blanco Campos, Técnica de Turismo do Ayuntamiento de Ávila.

LA MIRADA DE LA ESCUELA A LA INTERCULTURALIDAD: EL CIMIENTO DE LA CIUDADANÍA[1]

Mª Soledad Ortega Velasco[2]

Abstract: A total of 91 immigrants who have passed through the Spanish educational system tell us about their experience at school and how it has served them. We could say that it is important that our schools are open to new things and to the future because we are educating today the citizens of tomorrow. The teacher's role is paramount, so his/her training must nurture concepts such as cultural hybridization and the pedagogy of hybridization.
Keywords: intercultural perspective; intercultural education; citizenship; classroom relationships; teacher education; professional identity

Resumen: Un total de noventa y un inmigrantes que han pasado por el sistema educativo español nos cuentan cómo ha sido su experiencia y para qué les ha servido la escuela. En base a esto se puede decir que es muy importante que la mirada en la escuela sea cercana, abierta a lo nuevo y con proyección de futuro, ya que en ella se educan hoy a los ciudadanos del mañana. El papel que en esta labor asume el docente es fundamental, por lo que deben incorporarse en su formación conceptos como el de hibridación cultural o el de pedagogía de la hibridación.
Palabras clave: interculturalidad; educación intercultural; ciudadanía; la relación en el aula; formación del profesorado; identidad profesional

Bajo el enunciado "la mirada de la escuela a la interculturalidad" pueden esconderse muchas realidades, muchos conceptos y muchas prácticas y en base a éstas surgen las preguntas: ¿a qué nos referimos con "escuela"?, ¿cómo concretamos su "mirada"?, ¿cómo entendemos la "interculturalidad" y cómo la abordamos? Pues bien, en esta ocasión vamos a concretar esa *mirada de la escuela* en la *dinámica académica y social* que se establece *en los centros educativos*; y la *interculturalidad* la consideraremos desde el *alumnado inmigrante* que ha pasado por nuestras aulas en los últimos 30 años. Así, al hablar de *mirada de la escuela* aterrizaremos en la relación y en el trato cotidiano que se establece entre las personas que conviven en los centros educativos (docentes, otro personal del centro, alumnado y familias), analizando la importancia que esto puede tener de cara a la inserción futura en la sociedad.

Ortega Velasco, Mª S. (2011). La mirada de la escuela a la interculturalidad: el cimiento de la ciudadanía. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 521-532

Y no lo vamos a hacer desde cualquier óptica: vamos a analizar esa mirada desde el punto de vista de este alumnado inmigrante, en concreto del de noventa y una personas (cuarenta y siete mujeres –51,6%– y cuarenta y cuatro hombres –48,4%–) con el siguiente perfil: han nacido fuera de nuestro país, en la actualidad están residiendo en la provincia de Málaga, son ya mayores de edad y han realizado al menos un curso en la etapa obligatoria del sistema educativo español[3].

Al preguntarles sobre cómo recuerdan su experiencia escolar, nos encontramos con que 77 de ellos (84,6%) la recuerdan agradable, siete de ellos (7,7%) la recuerdan desagradable y otros tantos la recuerdan en parte agradable y en parte desagradable. Podría decirse que la mayoría de ellos, casi un 85%, ha percibido la mirada de la escuela como agradable.

También hemos preguntado si se sentían valorados en la escuela española. 79 han contestado afirmativamente, (65 afirman que se han sentido valorados tanto por los profesores como por los compañeros, 10 solo por los profesores y 4 solo por los compañeros); 10 de ellos han contestado que no se han sentido valorados en la escuela española; 2 personas no han contestado a esta pregunta. Diríamos entonces que un 88,8% de las personas que han contestado a esta cuestión se han sentido valoradas en la escuela (por profesores, por compañeros o por ambos) frente a un 11,2% que no lo han hecho. Parece un resultado muy positivo y, en la misma línea que en la cuestión anterior, podría afirmarse que la mirada de la escuela ha sido recibida por este alumnado como cercana y atenta.

Si nos fijamos ahora en la actitud de las personas inmigrantes que llegan a nuestra escuela, nos encontramos con que solo 4 de estas personas no han tenido ningún interés por aprender mientras eran alumnos de la escuela española[4]. Muy al contrario, 84 de ellas sí han tenido ese interés, aunque en algunos casos (18) dependía del profesor, de la asignatura o de ambos.

Los resultados del análisis cuantitativo no nos permiten establecer relaciones entre las variables anteriores ya que los subgrupos de las personas que no se han sentido valoradas, que recuerdan la experiencia escolar como desagradable o que no muestran ningún interés por aprender son muy poco numerosos. Aún así podría sospecharse cierta relación entre sentirse valorado o valorada y el interés que se tiene por aprender, ya que resultaría estadísticamente significativo (0,021) la relación entre sentirse valorado (por profesores y compañeros o por uno de los dos), y el

interés por aprender: en concreto 59 de las 76 personas que se sentían valoradas (un 77,6 %) tenían interés por aprender. Por otra parte, la asignatura y el profesor dejan de ser un aliciente para aprender en aquellas personas que no se sentían valoradas (0%).

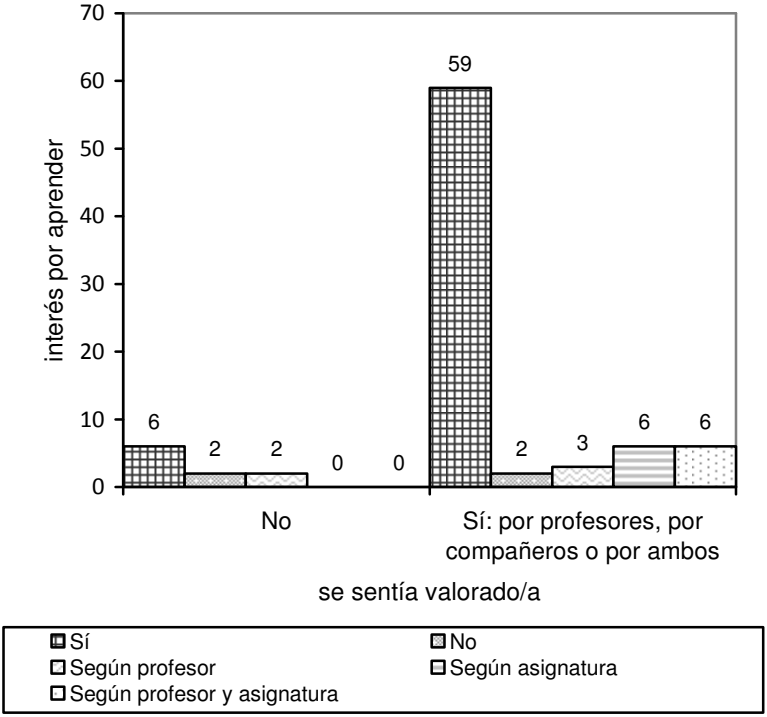


***Gráfico 1**. Relación entre el sentimiento de valoración percibido en la escuela y el interés por aprender en la misma*

Por todo esto, se defiende que esa mirada de la escuela debe ser delicada y transmitirse de una forma sensible, al menos, con el alumnado inmigrante.

Y esto no solo se defiende en esta intervención a corto plazo, sino que también se hace con vistas de futuro, ya que la escuela es de los primeros contextos sociales y españoles ante los que se enfrenta el alumnado extranjero o inmigrante que llega a nuestras aulas, y no es difícil pensar que, al salir de ella, su experiencia escolar habrá condicionado la forma en la que se dirigen y entienden a la sociedad de acogida. Para valorar la repercusión que esa mirada de la

escuela, ese trato, esa acción educativa en todas sus dimensiones, ha tenido para ellos a medio y a largo plazo, en cómo se sitúan ante la sociedad española los inmigrantes que han pasado por sus aulas, les hemos preguntado sobre las siguientes cuestiones:

1. Sobre el nivel educativo adquirido: tan solo una persona de los 91 encuestados no tiene titulación, aunque sabe leer y escribir; el 13,2% (12 personas) tiene estudios primarios, el 69,2% (63 personas) tiene estudios medios, el 16,5% (15 personas) tiene estudios universitarios. Parece con ello que la escuela como institución que permite el acceso a estudios superiores ha supuesto una buena inversión de futuro para estas personas y para este país, ya que no podemos olvidar que todas estas personas residen actualmente en él.

2. Sobre si se sienten importantes para la sociedad española: encontramos que un 84,6 % (77 personas) sí se sienten importantes para la sociedad española, frente a un 13,2% que no lo hace (12 personas), contando con dos personas que no saben qué contestar. Esta cuestión es muy importante, ya que nos da idea del papel que juegan en la sociedad española y de la conciencia que tienen de él[5].

3. Sobre el sentirse ciudadano español: con esta pregunta complementamos la anterior, y observamos que un 76,7% de las personas encuestadas afirman sentirse ciudadanas españolas, independientemente de tener o no sus papeles arreglados o de haber adquirido la nacionalidad española (10 personas de 70 se encuentran en estos casos); el 23,3 % (20 personas) afirma no sentirse ciudadanas españolas, a pesar de que cuatro de ellas tienen la nacionalidad española[6]. En este sentido vemos que un inmigrante puede ser perfectamente un ciudadano español y, lo que es más importante, sentirse como tal: la mayoría de las personas que llegaron a nuestro sistema educativo se sienten hoy ciudadanos, y trabajan y participan como cualquier persona autóctona. Esto nos hace pensar en que la etiqueta "inmigrante" va dejando paso a otras realidades sociales más complejas en las que una persona inmigrante no tiene por qué ser alguien ajeno a nuestra sociedad, sino que asume un papel mucho igual de activo que cualquier persona autóctona.

4. Sobre su proyecto de permanencia en este país: el 93% de las personas encuestadas (80 personas) tienen un proyecto de permanencia en nuestro país (72 de ellas volverían a su país de visita, y ocho se quedarían para siempre en España); un 7% (6

personas) volverían a su país definitivamente, y 5 personas no saben qué contestar. Estos datos sí llaman mucho la atención ya que la inmensa mayoría de las personas entrevistadas tienen un proyecto de permanencia en este país, independientemente del tiempo que lleven en él[7], y nos hacen caer en la cuenta de que los inmigrantes que llegan a nuestras aulas hoy serán, en muchos casos, ciudadanos españoles del mañana, por lo que al plantearnos cómo queremos que sea la mirada que la escuela proyecta sobre ellos en la actualidad estamos diseñando el futuro de nuestra sociedad.

Es momento ahora de plantear un concepto muy importante que condiciona la dinámica del aula: el de "hibridación cultural"[8]. Resulta fácil hablar de una escuela para todos y que llegue a todos, que ha superado la etiqueta de "extranjero" o de "inmigrante" para concebir a su alumnado como personas que, independientemente de sus experiencias migratorias –y no por ello de espaldas a ellas–, han llegado a sus aulas para crecer como personas y ciudadanas españolas responsables. Esto solo se concibe enmarcando nuestras relaciones en un proceso de hibridación cultural por el que el alumnado, proceda de donde proceda, recibe de la cultura mayoritaria y aporta a la misma desde un plano de igualdad, generando así una identidad viva y compartida que crece y se alimenta de lo bueno que hay en cada persona.

Resulta fácil hablar de ello, pero no llevarlo a la práctica: es difícil que desde el primer responsable de la política educativa de nuestro tiempo hasta el último miembro del equipo educativo de la escuela rural más perdida de nuestras tierras piensen y conciban la escuela y la labor educativa en esta *clave de humanidad*.

Y es que con este planteamiento se supera el tradicional concepto de interculturalidad centrado en el alumnado hijo de inmigrante, para entenderlo como un fenómeno social que afecta a toda persona que se relaciona en un contexto social determinado. Es decir, lo intercultural es una variable más inherente a cualquier acto educativo.

Por tanto, todo lo que pueda decirse sobre la educación, sobre la educación intercultural o sobre el sistema educativo en general es válido tanto para la persona autóctona como para la inmigrante, para la extranjera o para la que está en situación irregular; ya que, en una sociedad en la que la inmigración es parte consustancial de la misma, no cabe más distinción que la jurídico-administrativa en la condición de inmigrante o extranjero. Es decir, la inmigración configura tanto a la

sociedad española actual, el fenómeno migratorio la está cambiando tanto, que nuestras escuelas deben concebir la interculturalidad en un plano de normalidad, como un fenómeno social que forma parte de nuestra cultura, de nuestra idiosincrasia y de la manera de estar abiertos al mundo en sociedades democráticas como la nuestra.

Es necesario, por tanto, no sólo tender puentes hacia la interculturalidad, sino superarlos y concebir el fenómeno intercultural en sí como parte inherente de nuestra propia cultura. Ser español no es solo conocer a españoles y convivir con españoles, es encandilar con tu forma de ser y de estar, al tiempo que te dejas encantar por todo lo bueno que de otras personas, compañeros y amigos pueda llegar, independientemente de su proceso migratorio. En otras palabras: es abrir al cambio lo superficial y, en caso necesario, también lo nuclear de la propia identidad. En esto consiste superar el tradicional concepto de interculturalidad y caminar hacia la hibridación cultural; y es necesario este cambio de mentalidad en cualquier agente educativo para seguir dando respuestas desde el sistema educativo a una sociedad intercultural en permanente cambio. En esto, la formación inicial y permanente del profesorado tiene mucho camino por andar.

Con este enfoque se está diciendo que no sean necesarias medidas específicas para atender al alumno inmigrante como pueden ser la relacionadas con el lenguaje, ni que el profesorado no tenga que tener una preparación específica que le ayude a abordar profesionalmente a esta realidad social; muy por el contrario, todo esto es fundamental, si bien es cierto que en la actualidad nuestro sistema educativo ya ha establecido estas medidas y maneras de hacer en su cotidianeidad. Es por esto, por este buen hacer de la escuela y de sus profesionales, por lo que nos atrevemos a dar este paso más en la concepción de la interculturalidad, animando a que lo hagan aquellos centros educativos y aquellos docentes que aún no abordan con naturalidad y eficacia este fenómeno.

Volvamos ahora a los datos presentados. Si buscamos alguna relación relevante entre estas cifras, que de por sí son muy alentadoras, y las variables anteriores relacionadas con la experiencia en la escuela, encontramos estadísticamente significativa la relación entre el sentirse valorado y el nivel educativo adquirido a lo largo del tiempo, con un p-valor de 0,05.

	No se sentía valorado/a	Se sentía valorado/a	Total
Estudios universitarios	28,6% (4 personas)	71,4% (10personas)	100% (14personas)
Estudios medios	6,5% (4 personas)	93,5% (58 personas)	100% (62 personas)
Nivel básico (leer y escribir o estudios básicos)	11,2% (2 personas)	84,6% (11 personas)	100% (13 personas)
Total	11,2% (10 personas)	88,8% (79 personas)	100% (89 personas)

***Tabla 1**. Relación entre el sentimiento de valoración percibido en la escuela y el nivel educativo adquirido a lo largo del tiempo.*

De ahí, y siguiendo la misma línea de las conclusiones anteriores, podríamos afirmar que es imprescindible que esa mirada de la escuela sobre el alumnado inmigrante deje su huella en estas personas, y las haga sentirse aceptadas y valoradas. Sin quitar importancia al grupo de compañeros de cara a que una persona se sienta más o menos valorada en el centro educativo, en esto cobra un papel fundamental el profesorado: la dinámica que se establece en el aula, su forma de ver, entender y de tratar "al otro"[9], el reconocimiento del esfuerzo que hace el alumnado, y con esta actitud, el tipo de mensajes que les llegan por parte del docente son, entre otros factores, claves para provocar que el alumnado se sienta valorado en el aula y, con ello, que adquiera confianza para finalizar sus estudios y, en muchos casos, continuar con estudios avanzados. Para todo ello y considerando la intervención con personas procedentes de diferentes culturas, son destacables la concepción de la interculturalidad del docente, las ideas previas que tenga el profesor sobre su alumnado y sobre su procedencia cultural, y las expectativas que proyecte sobre éste. Lo que hay en el fondo de todo esto es una cuestión de identidad profesional, no sólo a nivel de primaria sino también de secundaria (muy importante ahora con la reforma de los nuevos planes de estudio). Es necesario reenfocar desde estos nuevos conceptos el papel del educador: qué pretende con sus alumnos, cómo entiende su actividad, qué papel juega ante la escuela y la sociedad, qué mirada aporta a la institución escolar y qué mirada proyecta sobre el alumnado, sobre sus familias y sobre cualquier otro profesional del centro. En definitiva, cada profesional se concibe a sí mismo y al concepto de interculturalidad de una forma y es necesario que sea consciente de que esa concepción tiene una gran repercusión en el trato sobre los demás; así, es necesario que su identidad profesional lo lleve a tratar con delicadeza y respeto a todo el alumnado, y más aún al

que más lo necesita o al que más perdido pueda encontrarse, como es el caso de la mayoría del alumnado inmigrante al llegar a nuestras aulas. Y es que su manera de entenderse a sí mismo influirá en la forma en la que trata a su alumnado y viceversa, en la manera en la que éste se dirige a él como docente y como maestro; marcará así la percepción que el alumnado tenga sobre sí mismo y sobre su importancia como alumno, como persona y, en el fondo, como ciudadano o ciudadana de nuestro país. Podríamos concluir con que es necesario este cambio de perspectiva docente: la educación intercultural es ya parte misma de la educación, y en cualquier caso, de lo que se trata es de formar a ciudadanos formados, seguros de sí mismos, responsables y activos[10] que sean capaces de comprometerse con la mejora de una sociedad como la nuestra, y, ampliando la visión, con la mejora del mundo en general. Tanto desde la formación inicial como de la permanente hay que seguir trabajando por conseguir que esta mentalidad de *dejar de ver al otro como diferente* ahonde en la identidad del docente del siglo XXI.

Muchos de nuestros docentes piensan así, y lo han estado haciendo al menos durante los últimos cuarenta años. De no ser así, no tendríamos en nuestras manos los datos de los que hemos estado hablando hasta ahora. Aún así, y en base a las entrevistas realizadas con estos docentes[11], queda mucho por hacer.

Una cuestión importante que no puede quedarse atrás y que debe impregnar la mentalidad de cualquier docente y compañero de aula es la relativa a mantener una *mirada abierta* de cara a lo nuevo que puede llegar a nuestras aulas a través de este tipo de alumnado: la mirada de la escuela, concretada en la actuación de los profesionales que en ella trabaja y en la dinámica establecida entre compañeros y entre docentes y discentes, debe estar alerta para incorporar en el acervo cultural compartido y re-creado en el centro todos aquellos valores, actitudes y comportamientos que puedan servir para el enriquecimiento y crecimiento del grupo. Se incorpora así una nueva idea fundamental: los valores no son únicos, y si bien es cierto que no todo vale, es fundamental mantener una reflexión continua sobre los valores aceptados y mantenidos individual y/o colectivamente, manteniendo e incorporando aquellas actitudes, valores y comportamientos que hacen al ser humano más feliz. El fenómeno intercultural nos lo recuerda una y otra vez. Y es que en esto consiste, al final, ese

enriquecimiento mutuo que sólo es posible desde la horizontalidad que aporta el concepto de hibridación cultural[12].

Pongamos un ejemplo de lo que estamos hablando: una aportación que hacen muchos de los inmigrantes con los que nos hemos entrevistado es la del respeto: les sorprende mucho la forma de tratar al profesor que tienen los chicos y chicas que viven aquí, y la manera en la que los profesores tratan a su alumnado. En muchos casos ésta es la diferencia más significativa que encontraban entre la escuela de origen y la española. Por ejemplo, a una chica francesa de 37 años[13] le sorprendía tremendamente que los profesores le dijeran en clase cuando era alumna "a ver, tú, sal a la pizarra". En la escuela francesa la relación entre los profesores y el alumnado se establecía con mucho respeto, según nos cuenta, pero no con un respeto impuesto que genera tensión, sino como una forma de tratarse natural y normal. Estaba acostumbrada a que se dirigieran con el término "señorita" y su apellido; eso era "lo normal", todos se trataban así y entre los niños también. Y es que las fórmulas de cortesía en el trato son un aspecto nuclear de la cultura francesa, y nos da una idea del papel que el inmigrante puede asumir de forma activa en la sociedad, defendiendo con ello valores de primera necesidad que, en muchos casos tienden a quedar en segundo plano nuestra cultura.

Aún así, al llegar a España y ver que en la relación en el aula es diferente, es fácil que se produzca una adaptación aprovechando las "ventajas" que para un alumno puede tener esa situación. Por ejemplo, otro chico francés de 34 años nos comenta que él sacó mucho partido al hecho de que pudiera "salir del instituto a desayunar sin que nadie te controle". En palabras de Gimeno, "lo ajeno se suma a lo propio, lo enriquece, lo cuestiona, lo anula o le da otra perspectiva" (Gimeno, 2001: 89). También puede darse el caso en el que "ser respetuoso con los demás" no sea algo aceptado entre el grupo de iguales, por lo que la persona abandone este tipo de valores para poder sentirse integrado en su grupo de amigos. Es el caso de un chico de 26 años nacido en Hong Kong, de nacionalidad británica, y que lleva 19 años en España. Según nuestras entrevistas, estas modificaciones del comportamiento parecen producirse en rasgos periféricos de la identidad, ya que con el tiempo la forma de entender el respeto y las relaciones se mantienen. Por ejemplo, la chica francesa de la que hablábamos tiene una hija en edad escolar actualmente, y ella manifiesta que procura que su hija interiorice y ponga en práctica con sus

profesores el comportamiento respetuoso hacia los demás, especialmente hacia los mayores, y le insiste en que sea cortés y amable con su profesores y profesoras aunque no tengan razón en lo que plantean.

Por lo tanto, valorando la situación actual de nuestra sociedad en torno a muchas de las relaciones de respeto que en ella se establecen, es esperanzador pensar en un cambio en la forma dominante de sociabilidad[14] que impera en esta dimensión del respeto. Y si nos paramos a analizar la estabilidad con la que se asienta el valor de respeto en una persona inmigrante que lo ha integrado como parte nuclear de su identidad, podemos imaginarnos el papel que los inmigrantes extranjeros pueden asumir si se comportan como ciudadanos activos y defienden con su actuar diario este valor cívico de primera necesidad en sociedades democráticas como la nuestra. En todo esto la escuela tiene un papel muy importante: el de saber ver y aprovechar lo bueno que cada alumno en general, y el inmigrante en particular, pueda aportar al grupo. En este sentido es fundamental que la mirada de la escuela a la interculturalidad, además de cercana sea abierta.

Como conclusión final, decir que dada la realidad de nuestra sociedad, podríamos estar de acuerdo en que nuestro sistema educativo en general y la escuela en particular no pueden permitirse ni una mirada distante, ni pasiva ni poco influyente en nuestros días: nuestra sociedad necesita de instituciones educativas que sean cercanas a las necesidades de su alumnado y de sus familias, que suplan la carencia de valores y de actitudes positivas en nuestros días y que incidan en el desarrollo de personas felices, competentes y capacitadas para el ejercicio de la ciudadanía.

Si consideramos el enfoque de la interculturalidad hasta aquí planteado, esto es, que en nuestra sociedad se desarrollara un proceso de hibridación cultural y que la educación se pensara en clave de humanidad en todos sus niveles y dimensiones, lo dicho para el sistema educativo y para la escuela no sólo es válido para el alumnado inmigrante o para el extranjero, sino también para el autóctono.

Y es que, independientemente del proceso migratorio del alumnado, es una *inversión de futuro* que la mirada de la escuela sobre éste sea cercana, abierta a lo desconocido y bueno del otro, comprometida y eficaz en el desarrollo de ciudadanos agradecidos a la sociedad de procedencia o de acogida, según sea el caso. No se puede perder de vista esa proyección de futuro en la mirada de la escuela: estamos formando o educando y tratando con los

ciudadanos del mañana, andamos forjando un futuro que nosotros aún no conocemos pero que sí proyectamos y deseamos. Desde esta perspectiva la escuela es un agente de desarrollo de esta hibridación cultural deseable, al tiempo que un instrumento generador de ciudadanía (Gimeno, 2001: 159), que forma el juicio y el comportamiento de los ciudadanos hacia la convivencia pacífica y democrática propia de nuestras sociedades contemporáneas.

Bibliografía

Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid: Narcea.

Colectivo Ioé. Intervención Sociológica (2011). Consultado en 8 de marzo de 2011. Disponible en: http://www.colectivoioe.org/

Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la Cultura Global.* Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1982). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar.* Madrid: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

Kymlicka, W. (1995). *Ciudadanía multicultural.* Barcelona: Paidós.

Naval, C. (2000). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunista en educación.* Navarra: Eunsa.

Ortega, M. S. (2009). *Una reflexión sobre el derecho a una educación para todos.* En VV. AA., *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, 261-270. Dykinson: Madrid.

Ortega, M. S.; Rascón, T. (2008). *Los inmigrantes hablan: la escuela y la adquisición del concepto de ciudadanía*. En VV. AA., *Comunicaciones al XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*, 1311-1320. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Ortega, M. S. (2008). *Reflexiones extranjeras, reflexiones ciudadanas.* Addenda al XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Educación y ciudadanía". Consultado en 25 de enero de 2011. Disponible en: http://www.ucm.es/info/site/docu/27site/ad307.pdf

---

[1] ***The importance of schools regarding interculturality: the foundation of citizenship***

[2] Doctoranda.
Universidad de Málaga (España).
Email: sortega@uma.es

[3] En este perfil se incluyen tanto inmigrantes como extranjeros como personas en situación irregular, entendiendo el concepto de inmigración como la condición social de la población que ha llegado a España procedente de otros países. Para concretar su uso y evitar su abuso, decir que se incluirían como "extranjeras" a las personas que adoptaron la nacionalidad española tras emigrar, haciendo referencia a una cuestión de índole administrativa-jurídica. El inmigrante, desde este punto de vista, no tendría adquirida la nacionalidad española. Así, el concepto de inmigración aludiría a

la condición social de la población que ha llegado a España procedente de otros países (Colectivo Ioé. Intervención Sociológica, 2011).

[4] Tres personas no han contestado esta pregunta.

[5] Quedaría por estudiar qué otras variables están influyendo en estos aspectos estudiados para el medio y largo plazo, cuestión que no procede en este momento para esta intervención, pero que se está realizando en el actual proyecto de investigación del Grupo de Investigación GHUM 169 del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

[6] Para profundizar en el concepto de ciudadanía y en el sentimiento de pertenencia a la sociedad española puede consultarse la comunicación al XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de pedagogía (Ortega, 2008).

[7] El número de años que llevan viviendo en España las personas entrevistadas varía entre 1 y 37, presentando mayor número de casos entre 3 y 9 años. La medida de estancia en España sería de 12,5 años, con una desviación típica de 9,0 asimetría hacia la izquierda (skewness 0,86) y cierto apuntamiento en torno a los 10 años (Kurtosis -0.54).

[8] La *hibridación cultural* consiste en la existencia de una interacción desordenada entre diferentes culturas que han dejado de situarse desde distintos puestos de poder para situarse en un plano de igualdad. En base a este concepto se habla de una *pedagogía de la hibridación*, que persiguen mantener un equilibrio entre lo propio y lo ajeno (Gimeno, 2001:99).

[9] Este "otro" se entiende en sentido general: tanto al otro como persona (cualquier tipo de alumnado) como al otro como persona procedente de otra cultura. En ambos casos "el otro" tiene una forma de entender y de tratar al mundo que le rodea de manera diferente al propio docente. Somos diferentes, interpretamos diferente, pensamos diferente… aún viviendo en un mismo contexto.

[10] Para profundizar en el concepto de "ciudadanía activa" puede consultarse el libro de Margarita Bartolomé (Bartolomé, 2002: 89).

[11] Están siendo estudiadas en la actualidad por el grupo de investigación GHum 169 del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

[12] Cuestiones como éstas serían las que se abordarían desde la Pedagogía de la Hibridación que deriva de este planteamiento de la hibridación cultural.

[13] Chica nacida en Francia, con nacionalidad española y francesa, que lleva 26 años en España.

[14] J. Gimeno (Gimeno, 1982) distingue diversas modalidades de sociabilidad en función de la densidad de las relaciones que establece la persona, pudiendo ser afectivas, políticas y jurídicas, de solidaridad, de cooperación, culturales, o de los extraños (no relaciones).

Formação/ Formación
Education & Training

ANÁLISIS CUALITATIVO DE TEXTOS SOBRE MULTI E INTERCULTURALIDAD[1]

Oswaldo Lorenzo Quiles[2]

Abstract: Nowadays it is possible to find numerous academic and research works on multiculture and interculture that show a methodological and empirical basis of the qualitative type, specifically about speech analysis and analysis of text contents. The present work attempts to offer an approach to analytical keys on meanings contained in texts, which could be applied in research and in scientific literature on multi- and interculturality.
Keywords: qualitative analysis of texts; interculture; multiculture

Resumen: Actualmente es posible encontrar un alto número de trabajos académicos y de investigación sobre multicultura e intercultura que presentan unas bases metodológicas y empíricas de tipo cualitativo, concretamente sobre análisis del discurso y análisis de contenido de textos. En esta dirección, el presente trabajo tiene la intención de abordar determinadas claves analíticas sobre significados contenidos en textos, que puedan ser de utilidad en la investigación y la literatura científica sobre multi e interculturalidad.
Palabras clave: análisis cualitativo de textos; intercultura; multicultura

1. Introducción

Abordar un asunto como el descrito en el título de este trabajo siempre estará supeditado a las consideraciones que otros colegas expertos, o simplemente interesados en esta materia, puedan hacer sobre la curiosidad del binomio que se establece entre una técnica particular de análisis de datos, textuales en este caso, y esas dos palabras tan recurrentes en estos tiempos de mestizaje e *itinerancia* social: multiculturalidad e interculturalidad. La explicación a esta unión de campos de investigación y trabajo académico proviene del hecho de que la mayoría de los estudios publicados sobre diversidad cultural presentan una aproximación metodológica y analítica cercana a muchas otras áreas de trabajo relacionadas habitualmente con la multicultura y la intercultura. Pedagogía, psicología, sociología, antropología y otras ciencias humanas suponen el cauce de teorías y prácticas desde el que se trasvasan conceptos y procedimientos sobre cómo hacer investigación en estudios multiculturales (Husén; Opper, 1984). Por ello, de forma práctica, los investigadores que realizan trabajos de investigación en las áreas antes enumeradas no emplean métodos y técnicas

diferentes cuando se internan en el análisis del discurso de la diversidad.

Dentro de esta amplia esfera de disciplinas convergentes surge en la década de los años setenta una clara inclinación por convertir al lenguaje en medio de acercamiento a la realidad social y en fuente de datos con los que analizar problemas sociales de todo tipo (Soler, 2008). El discurso emergía con fuerza como vehículo indiscutible de exteriorización, representación y análisis de realidades presentes en muy diversos escenarios, los cuales, en bastantes casos, guardaban relación con problemas en cuyo seno participaba de algún modo la multicultura.

Parece obvio que hablar de multicultura e intercultura como *constructos* generales es no sólo excesivamente ambicioso, sino también confuso, pues los lenguajes del discurso subyacente en estos conceptos, susceptibles de ser analizados, dependerán bastante del paradigma que los ubique epistemológicamente. Asimismo, la enumeración de binomios multi e interculturales que hoy se puede establecer es ciertamente alta, lo que conduce a añadir aún más indefinición sobre las claves contextuales del discurso a analizar. Multicultura, multiculturalidad, multiculturalismo, intercultura, educación multicultural, democracia y multicultura, multicultura y participación social, juventud y multicultura… Todas estas y otras posibilidades de análisis de los lenguajes propios a cada esfera semántica sobre multiculturalidad establecen un marco creciente de complejidad analítica que debe ser abordado por el investigador de forma multidisciplinar, aunando empleo de herramientas informáticas de ayuda, pericia en el manejo de éstas y aplicación de teorías oportunas.

Entre la generación de teorías y movimientos sociales y políticos alrededor del término multicultura se ha debatido ésta durante el fin del pasado siglo, creando dos corrientes discursivas que dibujan dos tipos de lenguajes diferentes: el de la multietnicidad folklórica y antropológica, con infinitas variantes multidisciplinares derivadas del amplio campo de contenidos de la antropología, y el de la moderna organización de la cultura y sus análisis mediáticos y semióticos (García, 1995).

2. El análisis de textos en la investigación social y multicultural

La amplitud de posibilidades analíticas en torno al texto como fuente de datos es hoy sorprendente por su tamaño: análisis asistido por ordenador; análisis cualitativo de contenido; análisis de

discursos; entrevistas; estudios de caso; informes etnográficos; análisis de la conversación; grupos de discusión; grupos focales; investigación acción; historias de vida; relatos biográficos; representaciones sociales; etc. Todas estas técnicas y procedimientos analíticos confluyen en un cúmulo importante de datos organizados en textos que pueden ofrecer una vía para comprender mejor un campo social de estudio determinado, como el de la multi e intercultura (Shulman, 1988).

Puesto que los datos provenientes de soportes textuales se muestran mayoritariamente en forma de cúmulos de palabras, es común la defensa que se hace de la especial utilidad, por su adaptabilidad a distintos intereses y metodologías de investigación social, del análisis de contenido. Si bien éste es uno de los muchos posibles, pues las técnicas de análisis de textos representan hoy una gran familia (Etxeberría; García; Gil; Rodríguez, 1995; Navarro; Díaz, 1998), es interesante la afirmación de Montabes a este respecto (1986: 120): "el análisis de contenido, con todos los inconvenientes metodológicos de forma reiterada a él señalados, puede constituir quizás la técnica de investigación con mayor grado de viabilidad en el campo de tratamiento de textos".

2. 1. El análisis de contenido

Krippendorf (1990: 28) define el análisis de contenido como una "técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto", lo que ha de permitir generar explicaciones verosímiles de un fenómeno y obtenidas a partir de un conjunto de hipótesis relacionadas (Colás, 1997; León; Montero, 1996).

Por su parte, Pérez (1998) expone que existe convergencia en la mayoría de autores a la hora de establecer las características principales de este tipo de análisis, sintetizando éstas en cuatro puntos:

Objetividad. Implica que los procedimientos empleados en el análisis permitan ser reproducidos por otros investigadores, garantizando así la verificación de los resultados que obtengamos.

Sistematicidad. Supone un modo de objetivar la selección de categorías y elementos tenidos en cuenta en el análisis, de forma que en el proceso seguido prevalezca la imparcialidad a la posible arbitrariedad selectiva del investigador y de los intereses de su investigación.

Contenido manifiesto. Ha de permitir cuantificar los resultados obtenidos con el análisis, facilitando un posterior tratamiento numérico-estadístico de los datos manejados.

Capacidad de generalización. Los resultados de un análisis de contenido no deben tener como fin último el de ordenar los datos en atención a su presentación explícita, sino que han de servir también para probar hipótesis y soportar conclusiones de carácter generalizador.

Así, el análisis de contenido presenta dos funciones complementarias:

1. Función heurística, tendente a descubrir sistemáticamente diferentes aspectos presentes en lo analizado.

2. Función de comprobación, con una finalidad probatoria que debe afirmar o negar las hipótesis formuladas.

De entre las posibles orientaciones del análisis de contenido –sintáctica, semántica, pragmática, etc. – parece conveniente comenzar a trabajar con los textos desde una aproximación semántica pues, como afirma Sierra (1995: 287), "el objeto del análisis de contenido consiste concretamente en observar y reconocer el significado de los elementos que forman los documentos (palabras, frases, etc.) y en clasificarlos adecuadamente para su análisis y explicación posterior". Al respecto sostienen Rodríguez et al. (1996: 207) que entre los distintos criterios que podrían aplicarse para descomponer un texto en unidades "es sin duda el criterio temático el más extendido y el que, desde nuestro punto de vista, resulta más valioso en el análisis de datos cualitativos".

No obstante lo anterior, resulta verdaderamente importante completar el nivel semántico del análisis de contenido con el marco pragmático, necesario éste para dar sentido lingüístico-cultural al conjunto de los textos analizados. Por ello, ante la orientación del análisis de contenido en un principio sólo de búsqueda temática, surgieron pronto otras propuestas críticas que la enriquecieron y que hoy han cristalizado, sobre todo, en la búsqueda de las relaciones múltiples existentes entre las unidades presentes dentro de cada texto (unidades de registro, códigos…); entre las categorías que definen el total de los textos; entre la investigación en curso y otras investigaciones parecidas; y, como proponen McTavish et al. –citados por Noya (1998) –, entre el análisis de contenido y el contexto social, referente capital en los estudios enmarcados en las ciencias sociales. Abril (1998), yendo un poco más lejos, se muestra

contrario al sistema de análisis basado en la codificación-categorización, ya que no lo considera un modelo válido, y propone alternativas basadas en el análisis semiótico, crítica a la que para el caso concreto del análisis de la prensa se suma Dahlgren (1997: 265) cuando afirma que "los estudios empíricos tradicionales y los análisis de contenido nos han enseñado ciertamente mucho sobre la sociología de la prensa escrita. Pero en realidad no nos dicen gran cosa sobre los procesos de producción de sentido por parte de los lectores. Las investigaciones (…) tienen mucho que aprender de los estudios culturalistas".

2. 1. 1. Secuencia de aplicación del análisis de contenido

Antes de proceder al análisis de los textos en sí, buscando su dimensión semántica, es conveniente aplicar a éstos un primer filtro previo al análisis de contenido y que proporcionará información valiosa sobre las características de la tipología formal de los textos. Esto es especialmente necesario en el caso de documentos que suelen presentarse con un formato común en su soporte escrito habitual: por ejemplo, normativas promulgadas, artículos de prensa o respuestas abiertas dadas a cuestionarios diferentes y con cierto grado de normalización (Gil, 1994; Pérez, 1998; Wimmer; Dominick, 1996).

A este filtrado inicial le sigue ya un análisis de contenido basado en el proceso que debe respetar todo análisis textual hecho con rigor metodológico (Huber; Fernández; Lorenzo; Herrera, 2001): la codificación semántica de los textos, la agrupación de los códigos resultantes en categorías, las constantes comparaciones entre los significados de las categorías y los códigos, la posterior cuantificación y análisis cualitativo-cuantitativo de los resultados obtenidos, y la atención al contexto lingüístico y cultural de la información analizada.

2. 1. 2. La categorización y codificación en el análisis de contenido

Una de las cuestiones principales a determinar en el proceso seguido en el análisis de contenido es la de la categorización y codificación. Con el fin de asegurar la efectividad y validez del esquema definitivo de categorías y códigos con el que analizar semánticamente los textos, Babbie (1996) propone que se diseñe un pretest que, siguiendo a Fox (1981), se puede realizar escogiendo aleatoriamente 100 textos del total de textos a analizar para ser analizados por un grupo de expertos o jueces. La tarea de éstos

consistirá en codificar indicando sobre los márgenes de los cien textos fotocopiados los códigos que se vayan encontrando en atención al significado de segmentos textuales con una unidad temática definida y al contenido latente –subyacente- de estos segmentos (Babbie, 1996). Además, habrá que agrupar esos códigos en categorías que dotaran de un significado común a todos los códigos susceptibles de ser integrados en una misma categoría.

Los expertos deben codificar y categorizar sin apriorismos, inductivamente a partir de los propio datos (Gil, 1994), siempre que no sea posible contar con un esquema de categorías y códigos de referencia (Huber; Marcelo, 1990; Llinares, 1992). Asimismo, la codificación pretest no debe estar sujeta a limitaciones de tipo gramatical-sintáctico y admite la existencia de los llamados códigos anidados (Huber et al., 2001), códigos que comparten elementos de un mismo texto, como líneas, frases, párrafos, etc.

Una vez que se disponga de las categorías y códigos resultantes de los análisis de los jueces se procede a refundirlos y numerarlos para establecer un porcentaje de acuerdo entre los jueces participantes. Fox (1981) señala la necesidad de alcanzar un acuerdo mínimo del 85 % entre los jueces en los análisis de tipo semántico.

Finalmente, se establece un esquema de análisis definitivo para determinar los códigos y las categorías que a su vez darían lugar al grueso de los datos analizados sobre el contenido.

Los criterios de validez y fiabilidad, comunes en el paradigma cuantitativo, no son los más apropiados para dotar de validez y fiabilidad al esquema de análisis de los textos, Para Gutiérrez (1999), no son garantes de la calidad en una investigación cualitativa, prefiriéndose otros criterios propios como el valor de verdad, las aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad.

En todo caso, es necesario que durante el proceso seguido en la recogida de la información y en toda la secuencia metodológica se persiga la clarificación y objetivación de los pasos dados, algo crucial en cualquier investigación (Yela, 1994) y especialmente en la investigación cualitativa. Como afirman King, Keohane y Verba (2000: 62), en relación con los estudios cualitativos de investigación social, “la regla más importante para toda recogida de datos es dejar claro cómo se han creado y de qué manera hemos accedido a ellos”.

3. El uso de la informática en el análisis cualitativo de textos

En la actualidad es casi una norma emplear herramientas informáticas en el tratamiento analítico de datos, sean éstos de tipo cuantitativo o cualitativo, así como en otras funciones de proceso digital de datos (Ato; López, 1996; Gil; García; Rodríguez, 1998; Huber; Marcelo, 1990). Gracias a ello, además de ganar en comodidad y rapidez, los investigadores han progresado enormemente en el desarrollo de metodologías de análisis que ahora integran diferentes procedimientos y que aumentan la validez de los resultados y, por tanto, de la posible generalización de éstos. Atrás quedan los lentos procesos manuales de realización de arduas tareas encaminadas a filtrar informaciones numéricas y textuales para obtener un soporte científico y crítico que garantizase la veracidad de las conclusiones de una investigación. El software de análisis de datos cualitativos disponible en el mercado es abundante y ha obtenido un respaldo mayoritario de la comunidad científica, docente e investigadora por prestarse especialmente bien al empleo en estudios pertenecientes al campo de las ciencias sociales y humanas.

Un programa interesante por su fiabilidad en el análisis de textos es el QSR Nudist, software diseñado específicamente para el análisis de datos de naturaleza cualitativa y textual, que ha demostrado en los últimos años su capacidad como potente herramienta en este tipo de análisis.

Es verdad que algunos investigadores sociales se muestran en desacuerdo con la aplicación del análisis estadístico a unos datos en origen textuales, prefiriendo el seguimiento de una secuencia de carácter interpretativo que respete la infinidad de matices que contienen las palabras y que podrían ocultar los números, pero como defienden Etxeberría et al. (1995: 139), “la cuantificación y el análisis estadístico se han mostrado como válidas herramientas analíticas al servicio del investigador en su trabajo con datos cualitativos, y pueden ser utilizadas conjuntamente con otras herramientas no cuantitativas”, garantizando con ello la objetividad de los análisis hechos y la obtención de unos resultados válidos (de Miguel, 2000).

4. Conclusiones

El análisis de la literatura revisada para redactar este artículo permite identificar, en términos de conclusión, tres aspectos de importancia en la aplicación del concepto de análisis cualitativo

en textos sobre multi e interculturalidad. En primer lugar, que los métodos y técnicas empleados por los investigadores cualitativos en éste ámbito de la pluralidad social son los mismos que en las disciplinas que lo rodean, no observándose diferencias sustantivas en este sentido. Por otro lado, que según sea el camino seguido por el investigador así será también el tipo de discurso-texto multicultural emergido para su análisis y, por supuesto, el contexto lingüístico y situacional que deba explicar la multiplicidad de matices para-verbales que contribuirán a la re-construcción del significado profundo contenido en las palabras. Mediante esta reconstrucción se pretende ir más allá de los textos, para aportar nuevo conocimiento desde su análisis fundamentado. Es decir, no basta con realizar un buen análisis de contenido, hay que explicar también cómo, de dónde y por qué surgen las ideas presentes entre las palabras que se analizan (Delgado; Gutiérrez, 1999; Wodak, 2003).

Finalmente, que el uso de programas informáticos en esta dirección de análisis de textos se enmarca en lo que generalmente se conoce como análisis cualitativo, pero en realidad las utilidades y procedimientos analíticos de estos programas tienden a la cuantificación de los datos, además de que, como expone Günter (2001: 9), "(…) asisten a los investigadores en la sistematización del proceso de análisis de los datos, en el control de los pasos metodológicos y en hacer que todo el proceso y sus resultados sean transparentes para los destinatarios del informe de investigación".

Referencias

Abril, G. (1998). Análisis semiótico del discurso. En Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, 427-463. Madrid: Síntesis.

Ato, M.; López, J. J. (1996). *Análisis estadístico para datos categóricos*. Madrid: Síntesis.

Babbie, E. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Colás, Mª. P. (1997). El análisis cualitativo de datos. En Buendía, L.; Colás, P.; Hernández, F., *Métodos de investigación en psicopedagogía*, 252-283. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

De Miguel, S. (2000). Proceso metodológico de una investigación en animación sociocultural. En Pérez, G. (Coord.), *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y*

Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas, 85-112. Madrid: Narcea.

Dahlgren, P. (1997). El espacio público y los medios. ¿Una nueva era? En Veyrat-Masson, I.; Dayan, D. (Comp.), *Espacios públicos en imágenes*, 245-268. Barcelona: Gedisa.

Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (Coords) (1999). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

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

Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Barañáin (Pamplona): Ediciones Universidad de Navarra.

García, N. (1995). Narrar la multiculturalidad. En *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana,* 21, 42 (1995) 9-20.

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

Gil, J.; García, E.; Rodríguez, G. (1998). Análisis de datos cualitativos. En J. Renom (Coord.), *Tratamiento informatizado de datos*, 177-199. Masson: Barcelona.

Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación acción. En Buendía, L. et al., *Modelos de la investigación educativa*, 65-79. Sevilla: Alfar.

Huber, G.; Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. En *Enseñanza*, 8 (1990) 69-85.

Huber, G. L.; Fernández, G.; Lorenzo, O.; Herrera, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos con Aquad cinco para windows*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Husén, T.; Opper, S. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.

King, G.; Keohane, R. O.; Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza.

Krippendorf, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Barcelona: Paidós Ibérica.

León, O. G.; Montero, I. (1996). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Llinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores.

En Marcelo, C. (Coord.), *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*, 57-95. Buenos Aires (Argentina): Cincel.

Montabes, J. (1986). Algunas consideraciones metodológicas para el estudio de la prensa del movimiento en la transición política española. En Tuñón, M. (Dir.), *La prensa de los siglos XIX y XX. Metodología, ideología e Información. Aspectos económicos y tecnológicos*, 111-123. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Navarro, P.; Díaz, C. (1998). Análisis de contenido. En Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, 177-224. Madrid: Síntesis.

Noya, F. (1998). Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social. En Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, 121-140. Madrid: Síntesis.

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.

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

Soler, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. En *Discurso y Sociedad,* 2, 3 (2008) 643-678.

Shulman, L. (1988). Disciplines of inquiry in education: An overview. En Jaeger, R. M. (Ed.), *Complementary methods for research in education.* Washington, D. C.: American Educational Research Association.

Wimmer, R. D.; Dominick, J. R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch Casa Editorial.

Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Wodak, R.; Meyer, M., *Métodos de análisis crítico del discurso*, 17-34. Barcelona: Gedisa.

Yela, M. (1994). Análisis de datos. En García, V., *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*, 227-255. Madrid: Rialp.

---

[1] ***Qualitative analysis of texts about multi- and interculturality***

[2] Doctor.
Universidad de Granada (España).
Email: oswaldo@ugr.es

MUDANÇAS SOCIAIS, IDOSOS E A RESPOSTA FORMATIVA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA[1]

Anabela Panão Ramalho[2]
Mário Miguel Montez[3]

Abstract: Profound social changes mark the current development paradigm which throws up specific social problems. A way out of most of these problems can be found in solutions such as creativity, higher qualifications for professionals, and in the empowerment of social actors, as well in the best use of endogenous resources. This framework of needs led to the creation of a new higher education course at the College of Education of Coimbra (ESEC), in Portugal – the Social Gerontology course. This article presents the current social context in which the course was planned and its interdisciplinary relationship with the existing course of Social and Educational Animation.
Keywords: Social Gerontology; Social and Educational Animation; ageing; older people; Higher Education; professional qualification

Resumo: Profundas mudanças sociais caracterizam o paradigma de desenvolvimento atual e conduzem a problemas sociais cujas respostas assentam na criatividade, na qualificação de profissionais, na capacitação dos atores sociais e na otimização dos recursos endógenos das comunidades. Este quadro de necessidades levou à criação e funcionamento de um novo curso de ensino superior, na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), em Portugal – o curso de Gerontologia Social –. O presente trabalho apresenta o contexto social que inspira a criação do curso e a sua relação interdisciplinar com o curso de Animação Socioeducativa, existente desde os anos 90.
Palavras-chave: Gerontologia Social; Animação Socioeducativa; envelhecimento; idosos; Ensino Superior; qualificação profissional

As mudanças sociais ocorridas nas últimas quatro décadas, em Portugal, na Europa e por todo o mundo ocidental, geraram novos paradigmas de vida em sociedade que afetaram o modelo tradicional de família e consequentemente o posicionamento da população idosa na mesma, tornando-a mais vulnerável. Por isso também um atual foco de preocupações. Identificamos, sucintamente, três correntes distintas que contribuem para este novo cenário social.

Os movimentos migratórios de pessoas em busca de melhores condições de vida, resultaram em êxodos rurais acelerados que levaram à desertificação das zonas rurais e urbanas

do interior. “Milhares de pequenas aldeias foram abandonadas, tendo-se registado agrupamento populacional nas pequenas cidades e, sobretudo nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto” (Barreto; Pontes, 2007: 5). Para além disso “O esvaziamento do interior foi permanente” (Barreto, 1995: 844).

A partida da população ativa levou também ao desaparecimento de jovens e crianças e à consequente falta de gerações mais novas. Deram-se fragmentações nos modelos familiares e comunitários tradicionais, resultando em territórios com alterações demográficas muito acentuadas e desequilibradas, caracterizados por uma grande percentagem de população idosa, atualmente numa proporção de 120 idosos para cada jovem com menos de 15 anos, em Portugal continental (Atlas Social 2010: 21).

Os referenciais tradicionais de família e de solidariedade, no seio familiar também se alteraram. As exigências das sociedades modernas, as expectativas criadas em torno de um ideal de qualidade de vida e as dificuldades na consecução desse ideal, marcadas pelo ritmo profissional e pessoal de cada agregado familiar e de cada pessoa, têm resultados na diminuição do número de filhos por casal, encontrando-se a população portuguesa, desde 1995, abaixo do nível de reposição das gerações (Barreto, 1995: 844).

O ideal de juventude enquanto centro do desenvolvimento humano e social, e modelo estético a seguir, preconizada pelos meios de comunicação social e pelas culturas de massas têm levado à hegemonia da condição de jovem, materializada em inúmeros investimentos comerciais, políticos e sociais que abafam a possibilidade de afirmação de outras gerações e de outras condições humanas.

Os três cenários de mudança social induzidos pelos fatores acima descritos conduzem-nos a uma realidade caracterizada por fenómenos como a alienação da condição de idoso e a estranheza da mesma pelas gerações mais novas, a carência de relações intergeracionais e falta de investimento na população idosa. Fenómenos que facilmente levaram ao isolamento generalizado das pessoas idosas e ao surgimento de problemas sociais associados que se tornaram recentemente foco de atenção das políticas sociais. Atualmente evidencia-se a consciencialização deste problema social no seio da sociedade civil, tendo surgido por isso mais e melhores investimentos e ações direcionadas para a população idosa, protagonizadas pelo terceiro setor e pelos setores público e privado

lucrativo. No entanto, o aumento real substancial da população idosa e a tendência para um maior envelhecimento da população em geral, levam à necessidade de se pensar e criar um amplo leque de respostas sociais de qualidade. Respostas sociais que têm de passar pela qualificação de pessoal, e pela busca de soluções criativas que, num cenário de crise económica têm obrigatoriamente de se centrar no capital social de cada território e na reformulação de padrões tradicionais do sul da Europa de apoio social. Isto é, os técnicos de Gerontologia Social não poderão somente operar sobre a pessoa idosa mas essencialmente junto das suas famílias e comunidades, comprometendo-os no processo de intervenção, estabelecendo assim uma rede de apoios e cuidados que atente à saúde, à segurança e ao envelhecimento ativo de cada pessoa idosa.

Este quadro de pensamento estratégico conduz à proposta metodológica da animação sociocultural enquanto técnica social capaz de promover o desenvolvimento das pessoas, dos grupos e das comunidades através da capacitação das pessoas como atores e atrizes do seu desenvolvimento social, económico e educativo (Ander-Egg, 1989). No contexto do que temos apresentado acima, a animação sociocultural, é a ferramenta que empresta à gerontologia social a possibilidade de agir no desenvolvimento das pessoas idosas e com a comunidade envolvente a cada uma delas, consciencializando-a do problema social presente, a fim de procurar junto da mesma comunidade respostas comprometidas. Identifica-se neste panorama a necessidade de uma sensibilização das comunidades para o potencial das pessoas idosas enquanto detentoras de conhecimento empírico, e não raramente académico e científico, e de poder de reflexão, reemergindo o papel que detêm em modelos sociais diferentes ou anteriores. "(…) ainda não passaram assim tantos anos, de um tempo em que se convidava o idoso a opinar, a aconselhar, a contar as histórias da sua vivência e da sua experiência, a relatar os seus percursos e trajetos, a partilhar os seus saberes (…)" (Lopes, 2006: 336). Uma sensibilização que passa por uma ação educativa, motivadora de uma formação permanente de todos os atores deste processo, e de uma otimização de recursos para a inserção social. Processo esse que se inscreve numa modalidade de intervenção da animação sociocultural denominado de animação socioeducativa (Pérez, 2004: 88).

A intervenção sobre as problemáticas das pessoas idosas leva à criação de redes comunitárias de apoio, constituídas pelos atores locais e cujas sinergias resultam num modelo de intervenção denominado "community care development". Um modelo de intervenção que utiliza os pressupostos do desenvolvimento comunitário orientando-os para o apoio e prestação de cuidados a nível local, protagonizados pelos atores locais que identificam as suas próprias necessidades e prioridades. É um modelo assente na participação e na capacitação das pessoas ou organizações ligadas, de qualquer forma, às pessoas idosas com vista a estimulá-las e apoiá-las, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do seu envelhecimento (Quilgars, 2004: 2). Este modelo compreende um quadro teórico e prático da gerontologia e um quadro igual de animação sociocultural e de animação socioeducativa.

É neste contexto que na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC), em Portugal, se complementam disciplinarmente, dois cursos do ensino superior (GS, 2010; ASE, 2010a; 2010b; ESEC, 2010): O curso de Gerontologia Social, em funcionamento desde 2008/09, foi criado no âmbito dos cenários acima referidos, e com vista a qualificar pessoal técnico capaz de agir com qualidade, de refletir em torno de referenciais teóricos e de inovar no que concerne às respostas dirigidas à população idosa. E o curso superior de Animação Socioeducativa, em funcionamento desde 1996 que aponta à qualificação de profissionais capazes de dinamizar grupos e comunidades em torno da procura eficiente e eficaz de respostas sociais que levem ao desenvolvimento da mesma.

Pelas práticas inerentes à atividade dos futuros profissionais, o curso de Gerontologia Social contempla técnicas de animação sociocultural, orientadas para as pessoas idosas em particular e no contexto da dinamização comunitária e da otimização dos recursos para construção de redes de apoio. O curso de Animação Socioeducativa desenvolve os instrumentos necessários à procura de respostas comunitárias para promoção de modelos idênticos ao "community care development".

A Licenciatura em Gerontologia Social da Escola Superior de Educação de Coimbra enquadra-se na perspetiva da Gerontologia Social e Ciência Social, centrando-se sobretudo nos domínios da intervenção social e comunitária, da gestão de organizações, serviços e de recursos humanos, ciências da educação e educação social, animação sociocultural e

socioeducativa, psicologia, sociologia, expressões artísticas, atividade física, bem como, na promoção da saúde e prevenção da doença no contexto gerontogeriátrico, bases de uma formação fundamental no domínio da saúde e imprescindível ao perfil de saída destes futuros profissionais.

É no desenvolvimento deste conjunto de saberes que os contributos do curso de Animação Socioeducativa (ASE) para a qualidade das respostas sociais ao nível da gerontologia são possíveis de trabalhar em articulação, sem perder de vista a especificidade de cada área de intervenção.

Hoje em dia, precisamos que os profissionais trabalhem em parceria, e como é nossa convicção, que o plano de estudos da licenciatura de Gerontologia Social permita e capacite os estudantes na promoção de um bem-estar, em prole de uma população idosa cada vez em maior número que, como referimos no inicio deste trabalho, é preciso perspetivar como um investimento de qualidade valorizando as diferentes áreas de saber transversais.

Assim sendo o curso de Gerontologia Social, enquanto curso de 1.º Ciclo de Bolonha no ensino superior público em Portugal, contempla um perfil de saída para profissionalmente se exercerem atividades como:

1) Técnicos Superiores de Intervenção Comunitária no domínio da Gerontologia Social e Educativa (em instituições mais vocacionadas para a prestação de serviços no âmbito da intervenção comunitária, nomeadamente Instituições de Solidariedade Social, Programas Autárquicos e Programas Nacionais como a Rede Social), desenvolvendo atividades e projetos de índole cultural, educativa e de inclusão social.

2) Gestor de organizações, serviços, programas e de recursos sociais gerontológicos (em Centros de Dia, Universidades de Terceira Idade, Lares).

3) Formador no âmbito da Gerontologia Social.

Os saberes e práticas inerentes à intervenção social cruzam-se constantemente em teias onde muitas vezes pode não ser fácil distinguir as identidades de uns e de outros. No entanto, a intervenção social deverá querer-se essencialmente articulada e nesse aspeto o conhecimento de técnicas comuns é uma mais valia. A interdisciplinaridade é por isso uma condição imprescindível para o sucesso da intervenção com idosos e para o atingir de soluções inovadoras na melhoria das condições de vida e de envelhecimento das pessoas idosas.

Desta forma a ESEC apresenta-se como um pólo de educação de ponta, preparando profissionais, cidadãos e cidadãs que através das suas competências técnicas, da sua sensibilidade e capacidades reflexivas e criativas possam fazer a diferença na procura de soluções e respostas à realidade demográfica e social atual e futura.

Referências

Ander-Egg, E. (1989). *La Animación y los Animadores*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

ASE: Curso de Animação Socioeducativa da ESEC (2010a). Disponível em: https://www1.esec.pt/pagina.php?id=45 Consultado em 26/12/2010.

ASE: Curso de Animação Socioeducativa da ESEC. Regime pós-laboral (2010b). Disponível em: https://www1.esec.pt/pagina.php?id=94 Consultado em 26/12/2010.

Atlas Social de Portugal (2010). Lisboa: Marktest Consulting.

Barreto, A. (1995). Portugal na periferia do centro: mudança social, 1960 a 1995. *Análise Social – Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa,* 134 (1995) 841-855.

Barreto, A.; Ponte, J. (2007). *Mudar de Vida – O Fim da Sociedade Rural*. Lisboa: Público – Comunicação Social, S. A.

ESEC: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (2010). Disponível em: https://www1.esec.pt/index.php Consultado em 26/12/2010.

GS: Curso de Gerontologia Social da ESEC (2010). Disponível em: https://www1.esec.pt/pagina.php?id=105 Consultado em 26/12/2010.

Lopes, M. de S. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção.

Pérez, V. (2004). *Perspectiva Comparada da Animação Sociocultural*. In J. Trilla (Coord.) (2004), *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*, 85-100. Lisboa: Instituto Piaget.

Quilgars, D. (2004). *Community Care Development: A New Concept.* York: Joseph Rowntree Foundation.

---

[1] ***Social changes, older people and professional qualifications: training courses at Coimbra's College of Education***

[2] Doutora.
Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).
Email: aramalho@esec.pt
[3] Mestrando.
Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).
Email: montez@esec.pt

MULHER INFORMADA… MULHER FORMADA[1]

Anabela Panão Ramalho[2]
João Ramalho[3]

Abstract: Portuguese women in contemporary society frequently work outside the home, while fulfilling their tasks as household organizers and providers of family support.
In spite of European Union standards and Portuguese legislation within the scope of the Labour Code, as well as the protection of females both as workers and mothers, the promotion of gender equality, the conciliation of family and professional life, and the simultaneous creation of legal spaces for male intervention in the family, women are still perceived as playing a leading role in family cohesion.
This being so, what chances are there left for a working mother, throughout her professional life, to develop her personal projects, which need not be limited to work and family? Due to a greater longevity, these women will make up the majority of older people, and will be in need of care.
Because of the contribution higher education can offer in training people in this particular field of study, we consider that there is room to think in terms of an adequate instruction of women, according to the specificities produced by the inequalities they face in life.
Keywords: equality, gender, parenthood, information

Resumo: A mulher Portuguesa, na sociedade atual, tem uma grande expressão no mercado de trabalho, e continua a desempenhar as funções de organização do lar e no apoio à família.
Apesar das normas comunitárias e da Legislação Portuguesa, no âmbito do Código do Trabalho, privilegiarem a defesa do papel da mulher enquanto trabalhadora e enquanto mãe e promoverem a igualdade de género, a conciliação da sua vida profissional com a familiar e, em simultâneo, criarem espaços legais para a intervenção do homem no contexto familiar, continuamos a verificar que a mulher tem um papel preponderante no apoio à família.
Que espaços ficam para a mulher, enquanto mãe e enquanto trabalhadora, durante toda a sua vida profissional, poder desenvolver os seus projetos pessoais, que não têm obrigatoriamente de se reduzir ao trabalho e à família? Essas mesmas mulheres que, fruto da sua maior longevidade, constituirão maioritariamente o grupo de idosos de uma sociedade envelhecida e necessitada de atenção?
Porque é no âmbito da formação nesta área de conhecimento que o Ensino Superior pode dar o seu contributo, consideramos haver espaço para perspetivar uma formação adequada a este público tendo em conta as especificidades geradas pelas desigualdades vividas ao longo da sua vida.

Ramalho, A. P.; Ramalho, J. (2011). Mulher informada… mulher formada. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 553-566

Palavras-chave: igualdade; género; parentalidade; informação

A intervenção da mulher no mercado de trabalho, veio obrigar a sociedade e os políticos que criam as leis a olharem o seu novo papel como agente económico, produtor de riqueza nas empresas mas também como membro da família e da sociedade.

Com o ingresso da mulher num mercado de trabalho ocupado preferencialmente por homens, onde existiam normas que se mostravam prejudiciais no acesso da mulher ao emprego e à sua carreira no mesmo, o legislador viu-se obrigado a criar medidas de ação positiva, favoráveis à mulher, que vieram reconhecer a discriminação a que a mulher se encontrava, e encontra, sujeita no mercado de trabalho.

Discriminação a que se encontra sujeita, por vezes difícil de provar e contrariar, apesar do atual Código de Trabalho Português, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, bem como o Real Decreto Legislativo n.º 1/1995, de 24 de março, pelo qual se aprovou o texto refundido da Lei do Estatuto do Trabalhador, publicado no BOE de 29 de Março, preverem, no seguimento das diretivas comunitárias, da Constituição da República Portuguesa (1976) e da Constituição Espanhola, de 27 de Dezembro de 1978, publicada no BOE de 29 de Dezembro, normas que proíbem o assédio e a igualdade e não discriminação em função do sexo, bem como a parentalidade, assunto que voltaremos a analisar mais detalhadamente.

Para melhor compreendermos toda a problemática que surgiu à volta da presença da mulher no mercado de trabalho, devemos analisar as normas comunitárias e internacionais, nomeadamente a Convenção n.º 100 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada por Portugal em 1966, que afere a igualdade de remuneração do trabalho de igual valor, o artigo 119.º do Tratado de Roma, o artigo 141.º após o Tratado de Amesterdão, e posteriormente a Diretiva 75/117/CEE, de 10 de fevereiro de 1975. Todas estas normas previam a necessidade de cada Estado membro implementar o princípio da igualdade retributiva entre os trabalhadores masculinos e femininos.

Esta orientação normativa determina para um mesmo trabalho, ou para um trabalho a que se atribui o mesmo valor, a eliminação de elementos ou condições de retribuição de qualquer discriminação em razão do sexo, devendo os sistemas de classificação profissional para a determinação das retribuições

basear-se sobre critérios comuns aos trabalhadores masculinos e femininos.

Este princípio da igualdade retributiva viu a sua consagração na Diretiva 76/207/CEE do Conselho, de 9 de fevereiro de 1976, que determinava a aplicação de um conjunto de princípios sobre a igualdade de tratamento entre homens e mulheres no que se refere ao acesso ao emprego, à formação, à promoção profissional e às condições de trabalho.

Este princípio da igualdade de tratamento entre homens e mulheres no acesso ao trabalho e no trabalho, contido na citada Diretiva, supõe a ausência de toda a discriminação por razão de sexo, no que concerne às condições de acesso ao emprego, incluindo os critérios de seleção para o emprego, vedando o anúncio de ofertas de emprego apenas destinados a um dos sexos, ou contendo restrições, especificações ou preferência discriminatória em função do sexo, como no acesso a todos os níveis da hierarquia profissional.

Por força desta Diretiva, a partir do ano de 1976, os Estados membros passaram a implementar medidas necessárias para suprimir as disposições legais, regulamentares e administrativas contrárias a estes princípios que a Diretiva em questão defende e que ao longo dos anos tem sofrido alterações, tendo sido mesmo revogada pela Diretiva 2006/54/CE, de 15 de agosto de 2006, cujo prazo de transposição para os Estados membros deveria ser até 15 de agosto de 2008, Diretiva que também revogou a Diretiva 75/117/CEE.

O direito positivo Português, após a aprovação da Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976, consagra, no seu artigo 59.º 1, a), o princípio da igualdade retributiva, baseado na qualidade do trabalho, que assenta no sentido da relevância das características individuais da prestação, do seu valor útil ou do seu rendimento, proibindo as discriminações, sem fundamento material, designadamente porque assentes em meras categorias subjetivas, nomeadamente o género.

Ficam excecionadas as diferenças de remuneração que assentem em critérios objetivos, que são materialmente fundamentadas e não discriminatórias, doutrina que o artigo 270.º do Código do Trabalho Português consagra, ao determinar «o princípio, de que para trabalho igual ou de valor igual, salário igual» (Quintas; Quintas, 2009: 558), admitindo-se a atribuição de salários diferentes

a trabalhadores da mesma categoria desde que se demonstre a diferença de qualidade da prestação.

As Convenções Coletivas de Trabalho que reservem profissões ou categorias a um dos sexos ou diferenças salariais baseadas exclusivamente em função do sexo, tornam-se ineficazes e aplicáveis a ambos os sexos em virtude do artigo 26.º, 1 do Código do Trabalho (Quintas; Quintas, 2009).

Em Espanha, constatamos a existência da mesma doutrina nas normas laborais, no cumprimento do determinado no artigo 35.º, 1 da *Constitución* Espanhola de 27 de dezembro de 1978, que proíbe discriminar por qualquer razão social ou pessoal, consignando no artigo 28.º da Lei do Estatuto do Trabalhador (LET: 1995), na redação dada pela Lei n.º 33/2002, a obrigação do empresário pagar, pela prestação de um trabalho de igual valor, a mesma retribuição, não podendo produzir-se discriminação em razão de sexo.

Igualdade e não discriminação em razão do género e a proteção da parentalidade

Para um melhor entendimento de toda a problemática relacionada com a igualdade e não discriminação da mulher no trabalho, no que concerne à proteção da maternidade e paternidade, comparando os direitos atuais da mulher trabalhadora com os de um passado recente e assim melhor compreendermos o progresso verificado na defesa da igualdade das condições de trabalho em razão do género, efetuamos uma breve passagem pelo percurso legislativo na área do Direito do Trabalho, em Portugal e em Espanha.

A Constituição Portuguesa de 1933, aprovada pelo Decreto n.º 22241 de 22 de Fevereiro de 1933, publicado no Diário do Governo, 1.º série de 22 de Fevereiro, veio estabelecer a doutrina que vigoraria durante todo o regime de ditadura, que terminou no dia 25 de Abril de 1974, no que se refere ao papel da mulher, determinando no seu artigo 5.º que a mulher estaria subordinada às «diferenças resultantes da sua natureza e do bem-estar da família».

Como nos apercebemos de imediato, a Constituição de 1933 enfermava de uma ideologia conservadora e moralista, ideologia que não se adequa à sociedade do mundo atual e democrático mas que, na altura, confirmava o papel que a sociedade pretendia da mulher, o de ser mãe e dona de casa.

A primeira Lei que veio regulamentar as relações de trabalho em Portugal, após o golpe ditatorial de 1933, o Estatuto do Trabalho Nacional (ETN), promulgado pelo Decreto Lei n.º 23048 de 23 de Setembro de 1933, publicado no Diário do Governo, I Série de 23 de Setembro, vem, no seguimento da citada Constituição de 1933, discriminar objetivamente as mulheres nas relações de trabalho, sujeitando o seu trabalho a disposições especiais em virtude da maternidade e das exigências da moral.

Esta discriminação veio impedir a mulher de desempenhar funções em trabalho noturno, de executar determinados trabalhos que pudessem exigir esforço físico (por exemplo, trabalho mineiro), de aceder a determinadas carreiras, à magistratura, às forças armadas, às forças de segurança, etc., à semelhança do que sucedeu em Espanha com a Lei de 26 de julho de 1957 (Hernández, 1997: 362) e (Palomeque López, 2009:15, 17), que regulamentava o trabalho das mulheres nas fábricas e minas.

Estas normas encontravam-se em consonância com as Convenções da OIT, nomeadamente a Convenção n.º 4 de 1919, que estabelecia a proibição absoluta do trabalho noturno das mulheres entre as dez horas da noite e as cinco horas da manhã, nas empresas industriais sem limites de idade, excecionando aquelas em que estão empregados unicamente os membros da mesma família.

A Convenção n.º 13 da OIT proibia o acesso da mulher a trabalhos de pintura industrial que implicassem o uso de cerusite ou sulfato de chumbo, e a Convenção n.º 45 da OIT proibia o trabalho das mulheres nas minas, proibição que o Decreto de 26 de junho de 1957 efetuava nas minas de Espanha, situação que hoje não existe por força do artigo 141.º ponto 3 do Tratado que institui a Comunidade Europeia e da Directiva 2006/54/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 5 de Julho de 2006.

Em Espanha, a publicação da Lei Orgânica n.º 3/2007, de 22 de março, veio terminar com toda e qualquer forma de desigualdade entre homens e mulheres, promovendo finalmente uma real igualdade de género.

Não temos dúvidas de que a intenção do legislador internacional, nas Convenções citadas, seria a de impedir o acesso da mulher a trabalhos insalubres ou perigosos, mas questionamo-nos até que ponto é que esta discriminação da mulher no acesso a postos de trabalho insalubres ou perigosos, na perspetiva da defesa

da sua debilidade, não será incompatível com o princípio da igualdade.

Esta questão, levou à publicação da Convenção n.º 111 da OIT, relativa à discriminação em razão da matéria de emprego e ocupação, começando a admitir-se o acesso de trabalhadoras a estes trabalhos que anteriormente se encontravam vedados pela sua condição de mulher.

A Convenção n.º 111 teve a mesma resposta no marco europeu com a publicação da Diretiva 76/207 do Conselho Europeu, de 9 de fevereiro de 1976, relativa à aplicação do princípio da igualdade de trabalho entre homens e mulheres no que se refere ao acesso ao emprego, à formação, à promoção profissional e às condições de trabalho.

Deparamos, na legislação Portuguesa de 1937, com a Lei n.º 1952 de 3 de outubro que, no âmbito da maternidade, vem instituir o direito da mulher faltar 30 dias por ocasião do parto, findos os quais poderia voltar ao trabalho, podendo esta ausência ao trabalho ser compensada com um subsídio de montante não especificado, sujeito a um conjunto de condições subjetivas para a sua atribuição, às quais o empregador poderia recorrer se não concordasse com a atribuição deste direito.

Esta norma só viria a ser alterada em 1969, com a publicação do Decreto Lei n.º 49.408, de 24 de novembro, que veio assegurar à mulher a possibilidade de faltar 60 dias consecutivos por altura do parto, com direito a não ser despedida por motivo de gravidez e até um ano depois do parto, sem redução das férias ou dos benefícios de antiguidade, com a atribuição de um subsídio equivalente a 50% da retribuição.

A Lei Laboral Portuguesa ainda concedia exclusivamente à mulher a possibilidade de pedir trabalho a meio tempo, devido às responsabilidades familiares, para cuidar dos filhos ou dos idosos a seu cargo, situação que estava vedada aos homens, o que vem confirmar o reconhecimento, por parte do legislador, de que determinados trabalhos, nomeadamente aqueles que não têm retribuição – os domésticos –, são inerentes à condição da mulher, pois o homem, como vimos, não encontrava suporte legal para requerer trabalho a meio tempo para o apoio à família.

Esta situação inverteu-se com a publicação da Constituição da República Portuguesa (CRP), em 2 de abril de 1976.

A CRP de 1976, nos seus direitos fundamentais, reconheceu uma nova filosofia política e social fundada na igualdade

de oportunidades e, portanto, na impossibilidade legal de discriminação entre os sexos, salvaguardando a discriminação positiva quando o objetivo é o de alcançar a igualdade em determinadas situações, como sucede com a mulher no âmbito da maternidade, assunto que desenvolveremos mais detalhadamente de seguida.

Convém recordar que, antes da queda da ditadura, em 25 de Abril de 1974, a família encontrava-se subordinada ao "chefe de família", o homem, pessoa que administrava os bens do casal e superintendia na educação dos filhos, apesar de a mulher poder participar do poder paternal.

Esta situação foi corrigida com a alteração efetuada no Código Civil Português, na redacção dada pelo Decreto Lei n.º 496/77 de 25 de Novembro de 1977, no seu artigo 1878.º, 1, onde se determina que compete aos pais dirigirem a educação dos filhos e promover o seu desenvolvimento físico, intelectual e moral, bem como no artigo 1901.º, onde se determina, que o exercício do poder paternal na constância do matrimónio, pertence a ambos os pais.

A nova filosofia política e social defendida pela CRP de 1976 veio dar corpo a normas de Direito do Trabalho, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 392/79, de 20 de Setembro, que definiu as condições de igualdade entre os sexos no mundo do trabalho, tendo inclusivamente criado a Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE).

A CITE tem por missão prosseguir a igualdade e a não discriminação entre homens e mulheres no emprego e na formação profissional e colaborar na aplicação de disposições legais e convencionais nesta matéria, bem como as relativas à proteção da parentalidade e à conciliação da atividade profissional com a vida familiar e pessoal, no setor privado, no setor público e no setor cooperativo.

Destacamos, sem querermos ser exaustivos, dentro do seu âmbito de atividade as seguintes áreas que se enquadram no tema que nos encontramos a desenvolver:

- Emitir parecer prévio ao despedimento de trabalhadoras grávidas, puérperas e lactantes, ou de trabalhador no gozo de licença parental;
- Emitir parecer prévio no caso de intenção de recusa, pela entidade empregadora, de autorização para trabalho a tempo parcial ou com flexibilidade de horário a trabalhadores com filhos menores de 12 anos;

- Analisar as comunicações das entidades empregadoras sobre a não renovação de contrato de trabalho a termo sempre que estiver em causa uma trabalhadora grávida, puérpera ou lactante, ou trabalhador durante o gozo da licença parental.

Como verificámos, Portugal, após a aprovação da sua CRP de 1976, procurou criar legislação na área do Direito do Trabalho de modo a promover a igualdade formal de todos os cidadãos perante a lei num quadro de Estado Democrático e de Direito.

A igualdade dos cidadãos não se alcança exclusivamente por decreto, porque as condições sociais, económicas e políticas encontram-se demasiado enraizadas no que concerne ao posicionamento da mulher na sua família e na empresa. A mulher, segundo o legislador Português, viu consagrada a discriminação sexista como injusta e aviltante da sua dignidade e viu ainda o reconhecimento do direito de receber salário igual contra trabalho igual.

Foi através desta via legal, que se começaram a desmontar os preconceitos sociais que classificavam a mulher, ora como fraca, ora como maternal ou ainda como pilar da família, preconceitos que só se conseguirão desmontar na sua totalidade com uma cultura política de cidadania.

Outra vertente importante nesta luta pela igualdade entre homens e mulheres em Portugal iniciou-se com a Lei n.º 4/84, de 5 de Abril, publicada no Diário da República n.º 81, I Série, que pela primeira vez considerou o pai e a mãe como responsáveis, por igual, quanto à educação e cuidados a ter com os filhos, no seguimento do determinado no artigo 68.º, 1 da CRP, que se veio a refletir na possibilidade por nascimento de filho, a licença parental inicial gozada após o parto, poder ser partilhada entre o pai e a mãe.

Esta licença de maternidade veio permitir que a mãe e o pai pudessem interromper, por um tempo limitado, a prestação de trabalho para poderem exercer o papel de maternidade e paternidade, vindo o mesmo diploma a prever outra licença especial que veio permitir a ambos os pais, ou adotantes, uma maior disponibilidade para o acompanhamento das crianças menores de três anos.

Consagrou-se, por esta via legal, o papel do pai, não como substituto da mãe quando ela não podia exercer as suas funções de assistência a menores, mas no exercício dessa assistência aos filhos, de modo programado e sempre acordado entre os cônjuges.

Esta licença parental para além de promover o desenvolvimento equilibrado da criança, com um maior contacto e proximidade com os pais, tem ainda um outro objetivo subsequente, o de promover a igualdade entre os sexos, tanto na vida familiar como na vida profissional, medidas que devem ser ainda complementadas com a redução de horário de trabalho e com a flexibilidade de horário, o que efetivamente a legislação laboral de Portugal e Espanha têm consagrado.

No âmbito da parentalidade, resta-nos efetuar uma abordagem ao novo Código do Trabalho Português, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, onde o legislador Português procurou reforçar o papel do pai na educação do filho após o parto.

Esse reforço, consubstanciou-se na criação de uma licença parental exclusiva do pai, prevista no artigo 43.º desse Código do Trabalho, onde o pai, enquanto trabalhador, é obrigado ao gozo de uma licença parental de 10 dias úteis, seguidos ou interpolados, nos 30 dias seguintes ao nascimento do filho, tendo ainda, após o gozo destes 10 dias, o direito a 10 dias úteis de licença, desde que gozados em simultâneo com a licença parental inicial da mãe.

Outra novidade que este Código do Trabalho trouxe, no âmbito da parentalidade, consiste na possibilidade de os pais gozarem, para além dos 150 dias de licença parental inicial da mãe e do pai enquanto trabalhadores, de uma licença partilhada de mais 30 dias, com um subsídio de 100% equivalente à retribuição referência, licença que obriga cada um dos progenitores a gozar em exclusivo 30 dias, o que significa, caso os progenitores optem por esta licença partilhada, que veremos obrigatoriamente o pai, para além da licença obrigatória referida anteriormente, a dar apoio à família por mais 30 dias.

A proteção da parentalidade prevista na LET Espanhola, à semelhança do que sucede em Portugal, cumpre as Diretivas comunitárias, e teve na Lei n.º 39/1999, de 7 de novembro, o diploma de referência no que respeita à promoção da conciliação da vida familiar e laboral das pessoas trabalhadoras, bem como na Lei Orgânica n.º 3/2007, de 22 de Março (Palomeque López; Rosa, 2009: 515), que promoveu a igualdade efetiva de mulheres e homens, vindo o artigo 45.º, 1 da LET e respetivos desenvolvimentos nos artigos 47.º e 48.º, a protegerem a maternidade, como impossibilidade de prestar trabalho, sendo causa de suspensão do contrato de trabalho durante dezasseis semanas, que se ampliam no caso de partos múltiplos, constatando–se que a

legislação de proteção da parentalidade no Código do Trabalho Português apresenta prazos mais alargados que em Espanha.

Quanto ao pai trabalhador, o artigo 48.º da LET prevê que terá direito a treze dias seguidos de suspensão do contrato após nascimento de filho, prevendo a Lei o seu alargamento até quatro semanas em 2013.

Como pudemos verificar, as normas de proteção da parentalidade e da não discriminação em função do trabalho e género de Portugal e Espanha são semelhantes, cumprindo portanto as Diretivas comunitárias, bem como os preceitos constitucionais que protegem a igualdade dos cidadãos, artigos 13.º e 14.º da CRP e da CE, respetivamente.

O direito à igualdade no trabalho e de não discriminação por razão da nacionalidade

Passamos a analisar os direitos que os trabalhadores estrangeiros detêm, em Portugal e Espanha, abordando os direitos dos trabalhadores comunitários, após a ratificação por Espanha e Portugal do Tratado de Adesão, bem como os direitos dos trabalhadores não comunitários e a discriminação que sofrem perante os trabalhadores comunitários.

As normas comunitárias, nomeadamente o artigo 39.º do Tribunal da Comunidade Europeia, e o Regulamento 1612/CEE do Conselho Europeu (Palomeque López; Rosa, 2009: 279), conferem aos trabalhadores comunitários assalariados ou trabalhadores por conta alheia, a titularidade do direito à livre circulação, trabalhadores que terão de ser cidadãos nacionais de um Estado membro da Comunidade.

Estes trabalhadores só poderão sofrer restrições à sua circulação no mercado de trabalho comunitário no caso dos empregados públicos/funcionários públicos, artigo 39.º, 4 do Tribunal da Comunidade Europeia, por razão da natureza da sua atividade, devendo esta exceção ser interpretada restritivamente, pois esta norma comunitária «só permite excluir determinadas atividades que impliquem uma participação nos poderes públicos e estejam conexas à tutela de interesses gerais do Estado ou de outras coletividades públicas» (Palomeque López; Rosa, 2009: 281).

Portanto, os trabalhadores comunitários, trabalhando em qualquer dos Estados membros da comunidade, gozam, como os trabalhadores do próprio Estado, de todos os seus direitos como cidadãos, de acesso ao emprego, retribuição, igualdade, etc., com a

exceção do conhecimento da língua local por razão da natureza do emprego.

O próprio artigo 39.º, 3, do Tribunal da Comunidade Europeia prevê especificamente limitações, justificadas por razão de ordem pública, segurança e saúde pública, à livre circulação dos trabalhadores comunitários, devendo-se entender esta cláusula como salvaguarda da soberania nacional dos seus Estados membros, mas cuja aplicação deverá ter caráter restritivo, de modo a não afetar a livre circulação dos trabalhadores comunitários.

Quanto aos direitos dos trabalhadores nacionais de terceiros Estados, os trabalhadores não comunitários, não dispõem como os trabalhadores comunitários de liberdade de circulação dentro da Comunidade, sendo da competência de cada Estado membro a regulamentação do regime jurídico de entrada, permanência e trabalho dentro do seu território.

Conclusão

Após a análise que efetuamos das normas internacionais, OIT e das normas comunitárias, Diretivas e Regulamentos, bem como das normas nacionais, CRP, CE, LET e CT, constatámos que em sede de relações de trabalho podem ser promovidas discriminações baseadas no género, minorias étnicas, raça, religião, em diversas circunstâncias da vida profissional dos trabalhadores, nomeadamente no recrutamento, seleção, acesso à formação, atribuição do trabalho, promoção, conciliação da vida profissional com a familiar.

Os Estados deverão valorizar as políticas que promovam a inserção da mulher no trabalho para o combate à sua exclusão social, pela intervenção em áreas consideradas socialmente deficitárias, nomeadamente bairros críticos, pela promoção de contratos locais de desenvolvimento social, devendo ainda estas politicas abranger os imigrantes e as minorias étnicas.

Devem os Estados continuarem a promover a conciliação entre a vida familiar e a vida profissional das mulheres já inseridas no mercado de trabalho, promovendo assim a sua inclusão social o apoio à natalidade através do apoio às famílias, a contabilização dos horários das empresas com instituições escolares; o reforço do combate da precariedade do emprego que se consubstanciará na estabilidade dos projetos familiares e na prestação de cuidados às crianças dos jovens e idosos dependentes, através de estruturas sociais nomeadamente jardins de infância, Centros de Dia e

prestação de serviço domiciliária de apoio à 3.ª idade, trabalhos habitualmente destinados pela mulher no seu agregado familiar.

A ação que os Estados, as organizações de trabalhadores, os serviços de emprego e os serviços de segurança social deverão realizar, com vista à promoção da igualdade de tratamento e na luta contra a discriminação, pressupõe também uma ação de informação e de orientação baseada em ações específicas e não baseada exclusivamente nas normas.

Para alcançar este objetivo, devemos fazer intervir todos os atores de forma concertada neste processo, de modo a darmos a conhecer às mulheres e aos imigrantes os seus direitos, quer ao nível da formação Profissional, quer ao nível da formação do Ensino Superior, no âmbito das licenciaturas e pós-graduações, quer ao nível dos empregadores, trabalhadores, sindicatos, organizações patronais e os serviços de emprego, bem com a qualquer outro nível de ensino (escolaridade obrigatória) por forma a alterar-se o estereótipo do papel da mulher na família, pois só uma sociedade informada e formada possibilitará uma resposta positiva à implementação da igualdade de género em contexto de familiar e profissional.

Devem os Estados promover programas dedicados à defesa da mulher na família e no trabalho, dos trabalhadores não nacionais no trabalho, com o financiamento à publicação de trabalhos de investigação nesta área, à publicação de brochuras de fácil leitura, com indicações precisas de números e serviços de apoio, de modo a permitir estabilidade no emprego destes trabalhadores e um maior rendimento no local de trabalho com uma melhor integração na sociedade.

Todas estas ações traduzir-se-ão num potencial de crescimento dos nossos países, cumprindo-se por esta via a Estratégia de Lisboa para o Crescimento e Emprego, que recomenda aos Estados membros da União Europeia a promoção de medidas para a promoção da igualdade de género e para uma defesa efetiva de igualdade de oportunidades e resultados, nomeadamente medidas que permitam criar mais e melhores empregos para as mulheres, bem como uma melhor conciliação da vida profissional, familiar e pessoal.

Bibliografia/ Referências

Constituição da República de 1933, aprovada pelo Decreto n.º 22241, de 22 de fevereiro, publicada no Diário do Governo, I Série, de 22 de fevereiro.

Decreto Lei n.º 392/79, de 20 de setembro de 1979, Diário da República n.º 218, I Série, de 20 de setembro.

Diário da República, 1.ª Série, n.º 182, de 12 de setembro 2010. Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010, de 12 de agosto – II Plano para a integração dos imigrantes.

Estatuto do Trabalho Nacional (ETN), promulgado pelo Decreto Lei n.º 23048, de 23 de setembro de 1933, publicado no Diário do Governo, I Série, de 23 de setembro.

Fernandes, A. M. (2009). *Direito do Trabalho*, 14.ª edição. Coimbra: Almedina.

Hernández, J. G. (1997). *La Protección por Maternidad*. Valencia: Tirant Monografías.

Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, que aprovou o Código do Trabalho (CT), publicada no Diário da República, n.º 30, I Série, de 12 de fevereiro.

Lei do Estatuto do Trabalhador (LET), aprovada pelo Real Decreto Legislativo n.º 1/1995, publicado no BOE de 29 de março de 1995.

Moreno, J. M. G.; Navarro, A. V. S. (2008). *Legislación Laboral y de Seguridad Social*. Cizur Menor (Navarra): Thomsom, Aranzadi.

Palomeque López, M. C.; Rosa, A. de la (2009). *Derecho del Trabajo*. 17ª edición. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Perista, H.; Lopes, M. C. (1999). *A Licença de Paternidade – Um direito novo para a promoção da igualdade*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Quintas, P.; Quintas, H. (2009). *Código do Trabalho*. Coimbra: Almedina.

Rubert, M. B. C. (1998). *Datos Sanitarios y Relación Laboral*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Silva, M. M. M. (1999). A *Discriminação Sexual no Mercado de Trabalho – As Questões mais polémicas*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

---

[1] ***Informed women… educated women***

[2] Doutora.
Escola Superior de Educação de Coimbra (Portugal).
Email: aramalho@esec.pt
[3] Doutorando.
Instituto Superior de Educação e Trabalho do Porto (Portugal).
Email: goisramalho@gmail.com

Varia

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